

*Lexikalische Interferenzen zwischen Deutsch und
Chinesisch. Eine didaktische Reflexion in Bezug
auf das lexikalische Lernen im chinesischen
Deutschunterricht.*

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde

des Fachbereichs

Germanistik und Kunstwissenschaften

der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Jiayi Wang

Ningbo, V.R. China

Marburg, 2017

Vom Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften der
Philipps-Universität Marburg als Dissertation angenommen am:
15.03.2017

Tag der Disputation: 04.07.2017

Betreuer/ Erstgutachter: Prof. Dr. Ruth Albert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Frank G. Königs

Drittgutachter: Prof. Dr. Jin Zhao

Danksagung

Mein tiefster Dank gilt meiner Betreuerin Prof. Dr. Ruth Albert für die stetige Unterstützung. Herrn Prof. Dr. Frank Königs danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens meiner Arbeit und für das Mitwirken an der Disputation. Mein Dank geht ebenfalls an Frau Prof. Jin Zhao, Tongji Universität Shanghai, für die Übernahme des Drittgutachtens meiner Arbeit und für die wertvollen Verbesserungsvorschläge. Frau Dr. Chiara Cerri danke ich für die Bereitschaft, sich als wissenschaftliches Mitglied für meine Arbeit zu engagieren.

Mein ausdrücklicher Dank gilt den TeilnehmerInnen und HochschullehrerInnen für die Bereitschaft und die Teilnahme an der Untersuchung.

Ein weiteres Dankschön geht an Erwin Metzmann und seine Frau Gudrun für das Korrekturlesen. Frau Beppler-Lie vom Sprachenzentrum Marburg und Frau Umland von der Volkshochschule Marburg danke ich dafür, dass sie mir eine Bühne für eigenständiges Gestalten des Chinesisch-Unterrichts gegeben haben. Frau Dr. Waltraut Timmermann und Herrn Dr. Jörg Schröder danke ich für die mehrfachen Einladungen zum Mitgestalten des IDA-Workshops (DAAD) zur „Interkulturellen Hochschulkommunikation zwischen deutschen und chinesischen Hochschulen“. Frau Vera Yu aus Berlin danke ich für anregende Gespräche.

Bei Shengzhu Lu, Per Wilhelmsson, Hao Wu, Theo Jordan, Annika Treptau und Mari Otomo bedanke ich mich für das schöne Miteinander. Ihr habt meine Promotionsphase wesentlich bereichert. Ich denke noch oft an die angenehmen Arbeitsplätze der Germanistischen Bibliothek und die des Savinyhauses (der Bibliothek der Rechtswissenschaft).

Ein großer Dank gebührt meiner Familie, die mich immer unterstützend und liebevoll zur Seite stand.

Dem China Scholarship Council (CSC) bin ich für die Förderung des Promotionsstudiums an der Philipps-Universität Marburg zu großem Dank verpflichtet.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	4
0 Einleitung.....	6
0.1 Warum “Wortschatzdidaktik” und warum “Kontrastierung”?.....	6
0.2 Aufbau der Arbeit.....	10
1 Wörter im Fremdsprachenunterricht: Begriffsbestimmung.....	12
1.1 Von „Wort“ zu „lexikalische Einheit“	12
1.2 „Bedeutung“ und die Unbestimmtheit der Bedeutung.....	14
1.3 Lexikalisches Lernen	20
1.4 Lexikalische Fehler und lexikalische Interferenzen.....	26
2 Wörter im Fremdsprachenunterricht: eine Forschungsübersicht.....	32
2.1 Wörter und Kognition: das mentale Lexikon.....	36
2.2 Wörter und Kultur.....	41
2.3 Wörter und Kontext	44
3 Zur „Kontrastierung“ auf lexikalischer Ebene.....	47
3.1 Zur Begriffsaktualisierung der „Kontrastierung“	47
3.2 Zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs der Kontrastierung auf lexikalischer Ebene.....	49
3.3 Ansätze zur Darstellung der lexikalischen Kontrastierung.....	52
3.3.1 Kontrast auf der Ebene der semantischen Beziehung.....	52
3.3.2 Kontrast auf der Ebene der Wortbildungsverfahren	54
3.3.3 Kontrast auf der Ebene der formelhaften Wendungen.....	56
3.3.4 Kontrast auf der Ebene der „falschen Freunde“	58
4 Lexikalische Kontrastierung deutscher und chinesischer Verben	60
4.1 Deutsch-Chinesisch kontrastive Untersuchungen in China.....	60

4.2 Spezifika der Sprache „Chinesisch“	69
4.3 Lexikalisch-semantische Kontrastierung deutscher und chinesischer Verben.....	74
4.3.1 Kontrast in Bezug auf die semantische Klassifikation deutscher und chinesischer Verben nach der Aktionsart.....	74
4.3.2 Kontrast auf der Ebene der Wortbildungsverfahren	78
4.3.3 Kontrast auf der Ebene der semantischen Beziehungen.....	83
4.3.4 Kontrast auf der Ebene der verbalen formelhaften Wendungen	84
5 Gegenstand der Untersuchung	90
5.1 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung.....	90
5.2 Erhebungsmethode: Von „Textkorpora“ zu „Sprachtest“	90
5.3 Sprachtest: Übersetzungsklausuren	92
5.4 Hypothesen	104
5.5 Durchführung der Untersuchung	104
5.5.1 Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer der Untersuchung.....	104
5.5.2 Datenerhebung	108
6 Ergebnisse.....	110
6.1 Datenanalyse I: Ergebnisse im Überblick.....	110
6.2 Datenanalyse II	116
6.2.1 Die Verben mit den niedrigsten Treffgenauigkeiten	117
6.2.2 Die Verben mit den höchsten Treffgenauigkeiten.....	134
6.2.3 Zusammenfassung nach der exemplarischen Datenanalyse:	139
6.3 Datenanalyse III.....	144
6.4 Kritische Anmerkungen zu der Untersuchung	148
7 Diskussionen und didaktische Konsequenzen.....	150
7.1 Vorstellung eines „kontrastiven Ansatzes“ mit Übungsmaterialien.....	150
7.1.1 Wortschatzübungen	152

7.1.2 Übersetzen und „Sprachmittlung“	161
7.2 Weitere Anmerkungen zu diesen Übungen.....	170
8 Zusammenfassung	173
Literaturverzeichnis	177
Anhang (+CD-ROM)	192

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kontrastierung im Fremdsprachenunterricht	49
Tabelle 2: Beispiel für <i>Divergenz</i> und <i>Konvergenz</i>	53
Tabelle 3: Kontrastive Betrachtung deutscher und chinesischer Verben	72
Tabelle 4: Beispiele <i>Divergenz</i> zum Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch.....	83
Tabelle 5: Verbauswahl nach drei Kategorien.....	96
Tabelle 6: Verteilung der Verben in fünf Übersetzungsklausuren.....	100
Tabelle 7: Ergebnisse im Überblick	111
Tabelle 8: Häufigkeit der Treffgenauigkeit in 5 Quintilen.....	114
Tabelle 9: Häufigkeit der Treffgenauigkeit nach den von mir ausgewählten Zahlklassen	114
Tabelle 10: Reihenfolge der Treffgenauigkeiten aller 50 Verben	116
Tabelle 11: Zusammenstellung der Verben, die eine Trefferquote <15,0% aufweisen	117
Tabelle 12: Zusammenstellung der Verben, die eine Trefferquote >70.0% aufweisen	134
Tabelle 13: Mit am häufigsten gewählten inkorrekten Verben entsprechend der Beispielsätze im K 6.2.1	139
Tabelle 14: Trefferquoten aller 50 Verben, zusammen mit Verbkategorien.....	144
Tabelle 15: Übungsbeispiel 1-1: „Verb sucht Objekte“	152
Tabelle 16: Übungsbeispiel 1-2: „Andere Sprache, anderes Verb“	154
Tabelle 17: Übungsbeispiel 2-1: Übung zu Verb-Komplementverbindungen	155
Tabelle 18: Übungsbeispiel 2-2: Übungen zu deutschen Präfixverben	156
Tabelle 19: Übungsbeispiel 3-1: Verpaaren der Redemittel in zwei Sprachen	159
Tabelle 20: Übungsbeispiel 3-2: „Welches Verb fehlt?“	160
Tabelle 21: Übungsbeispiel 4-1: „Übersetzen“	162
Tabelle 22: Übungsbeispiel 4-2: „Übersetzen“	164
Tabelle 23: Übungsbeispiel 4-3: „Übersetzen“	166

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Beziehung zwischen Konzepten und Wortbedeutungen.	15
Abb. 2: Dimensionen für die Beschreibung der lexikalischen Bedeutung.	16

Abb. 3: Eisbergmodell zu „sichtbaren“ und „verdeckten“ Lerninhalten des lexikalischen Lernens im Fremdsprachenunterricht.	23
Abb. 4: The Revised Hierarchical Model.	38
Abb. 5: Verbindungen im bilingualen Lexikon.....	40
Abb. 6: Graphische Darstellung zur Tabelle 9.....	115
Abb. 7: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>nachsälzen</i>	119
Abb. 8: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>anhören</i>	120
Abb. 9: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>fressen</i>	121
Abb. 10: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>anreden</i>	122
Abb. 11: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>mitnehmen</i>	123
Abb. 12: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>sich einigen</i>	124
Abb. 13: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>ausprobieren</i>	125
Abb. 14: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>bekommen</i>	126
Abb. 15: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>bringen</i>	127
Abb. 16: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>sich anhören</i>	128
Abb. 17: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für die Verbkonstruktion <i>sich die FüÙe waschen</i>	129
Abb. 18: Verteilung der Häufigkeitender Antworten für das Verb <i>reservieren</i>	130
Abb. 19: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für die Verbkonstruktion <i>sich etw. merken</i>	131
Abb. 20: Verteilung de Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>aussprechen</i>	132
Abb. 21: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für die Verbkonstruktion <i>Foto entwickeln/ ausdrucken</i>	133
Abb. 22: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>kennen</i>	135
Abb. 23: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>probieren</i>	136
Abb. 24: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für die Verbkonstruktion <i>Geld verdienen</i>	137
Abb. 25: Verteilung der Häufigkeiten der Antworten für das Verb <i>einschlafen</i>	138
Abb. 26: Die Grundanzahl der Verben einzelner Kategorie und ihre Verteilungen nach Trefferquoten.....	146
Abb. 27: Prozentansatz der Ergebnisse und ihre Verteilungen nach einzelnen Kategorien.....	146

0 Einleitung

0.1 Warum “Wortschatzdidaktik” und warum “Kontrastierung”?

In der vorliegenden Arbeit sollen die muttersprachlichen Interferenzen auf lexikalischer Ebene von chinesischen Deutschlernern untersucht werden. Gegenstandsbereich für die Untersuchung sind Verben und Verbkonstruktionen im Deutschen und deren mögliche Entsprechungen im Chinesischen. Die Untersuchung möchte die Fragen beantworten, 1. ob und inwieweit die Muttersprache bzw. das muttersprachliche Wissen bei dem Erwerb und Gebrauch deutscher Verben und Verbkonstruktionen eine Rolle spielt, und 2. ob und inwieweit eine kontrastive Vorgehensweise für das Erlernen von Wortschatz im chinesischen Deutschunterricht nutzbar gemacht werden kann?

Zwei zentrale Begriffe der vorliegenden Arbeit sind demnach die “Wortschatzdidaktik” und die “Kontrastierung”. An dieser Stelle soll begründet werden, warum sich diese Arbeit mit der „Wortschatzdidaktik“ beschäftigt und warum die Arbeit eine Verbindung zwischen „Wortschatzlernen“ und der „Kontrastierung“ herstellen will.

„Wortschatz“ ist heute, etwa 20 Jahre nach der sogenannten “Wortschatzwende” (vgl. GNUTZMANN 1995: 73), kein untergeordnetes Thema mehr im deutschsprachigen Raum. Wer aber meint, dass die Forschung zur Wortschatzdidaktik zufriedenstellend ist, kann leicht enttäuscht werden, denn trotz einer Reihe von themenrelevanten Veröffentlichungen sind einige fundamentale Fragen bis heute noch offengeblieben. Zunächst wird der Begriff „Wortschatz“ unter Didaktikern verschieden verwendet. Was der Wortschatz einer Sprache ist, ist kontrovers geblieben. Der zu vermittelnde und zu lernende Wortschatz wird von manchen Didaktikern als eine Summe von Einzelwörtern betrachtet, während er von anderen Forschern (vgl. HAUSMANN 1993; AGUADO 2004), ganz umgekehrt, als komplexes sprachliches Wissen betrachtet wird. Daraus resultiert, dass die sich daran anschließende Frage – was der Gegenstand der Wortschatzvermittlung in einer Fremdsprache ist – nicht von allen Didaktikern gleich beantwortet wird. Weiterhin fehlen bisher einheitliche Gütekriterien zur Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz. Auf dieses Problem haben u.a. Aguado (vgl. AGUADO 2004) und Targońska (vgl. TARGOŃSKA 2011) aufmerksam gemacht. Wortschatzkompetenz besteht aus mehreren Komponenten, dazu gehört laut Nation

(2001:27; zitiert nach TSCHIRNER 2010: 242) zumindest “Form, Bedeutung und Gebrauch“. Während früher hauptsächlich reines Wortschatzwissen z.B. in Form von Vokalbelgeichungen bei Evaluationen der Ergebnisse lexikalischen Lernens geprüft wurde, richtet man allmählich mehr Aufmerksamkeit auf den Verwendungsaspekt. Trotz der Komplexität der Komponenten der Wortschatzkompetenz sollen möglichst eindeutige Kriterien ausgearbeitet werden, so Aguado (2004: 235), denn nur danach können letztendlich die Fragen beantwortet werden, was in Bezug auf die Wortschatzdidaktik gelernt werden soll und was das Ziel des Lernens ist.

Wirft man einen Blick auf eine Vielzahl der relevanten Veröffentlichungen, so lässt sich festhalten, dass weitere Diskussionen über diese Probleme – Gegenstand und Ziele der Wortschatzvermittlung – selten geführt wurden. Stattdessen widmet sich ein dominierender Teil der einschlägigen Veröffentlichungen den „Wie-Fragen“ der Wortschatzvermittlung. Also, wie werden Wörter vermittelt und mit welchen Lernmethoden können Wörter besser gelernt werden. Dabei hat die Beschäftigung mit Mnemotechniken einen wichtigen Teil der bisherigen Untersuchungen über die Wortschatzvermittlung eingenommen¹. Es ist anzumerken, dass viele solche Untersuchungen meistens nicht einen zusammenhängenden Wortschatz, sondern ausschließlich Einzelwörter zum Untersuchungsgegenstand haben. Das heißt, häufig wird untersucht, wie man einzelne Wörter möglichst effektiv lernen kann. Allerdings ist man zu der Erkenntnis gekommen, dass diese reine Kenntnis einzelner Wörter und die Fähigkeit von Lernern, die gelernten Wörter im Kontext zu gebrauchen und einen Satz oder Dialog aufzubauen, kein „wenn-dann“ Verhältnis ist. Auch Kühn (2013:1252ff) warnt vor einem „zu statistisch orientierten“ Ansatz der Wortschatzdidaktik und schlägt vor, diesen zu vermeiden.

Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Arbeit die Wortschatzdidaktik mit „Kontrastierung“ verbinden. „Kontrastierung“ ist an dieser Stelle als ein didaktischer Ansatz auf der Suche nach besserem Erlernen eines komplexen Wortschatzes zu verstehen. Dies hat zunächst den Vorteil, nicht nur einzelne Wörter, sondern auch

¹ Es sind inzwischen auch andere Ansätze in Bezug auf die Wortschatzdidaktik entwickelt, darunter beispielsweise „kulturelle Ansätze“ (z.B. vgl. MÜLLER 1994; LUCHTENBERG 2000), „kontextbezogene und systematische Ansätze“ (z.B. vgl. NEUER: 1990), „konstruktive Ansätze“ (z.B. vgl. WOLFF 2000), „Lernerorientierte Ansätze“ (z.B. vgl. STORK 2015). Diese Ansätze machen allerdings im Vergleich zu „kognitiven Ansätzen“ nur einen kleinen Teil aus.

Wendungen und Wortkonstruktionen von Muttersprache und Zielsprache vergleichend in Betrachtung zu ziehen. Dem Versuch, Kontrastierung und Wortschatzdidaktik zu kombinieren, liegt außerdem die Erkenntnis der Sprachverarbeitungsansätze zugrunde, bei denen durchaus bestätigt wird, dass die Rolle der Muttersprache beim Fremdsprachenerwerbsprozess kaum auszuschließen ist (vgl. KÖNIGS: 2000b: 126ff). Ein weiterer Impuls zu diesem Ansatz resultiert aus der Vermittlungsmethode des Wortschatzes, da sich das Erlernen von Wortschatz durch eine starke Individualität und Lernautonomie auszeichnet. Die Beschäftigung mit lexikalischer Kontrastierung ist schließlich dadurch motiviert, dass es allein auf der lexikalischen Ebene (z.B. im Hinblick auf die Wortarten und auf die Wortbildungsregeln) viele Unterschiede zwischen Deutsch und Chinesisch, zwei typologisch nichtverwandten Sprachen, gibt. Während die Wortart eines deutschen Wortes durch die im Flexionsparadigma festgelegten Formen sowie die Zitierform ausgedrückt wird, z.B. Verben mit der Infinitivendung *-en*, gibt es im Chinesischen keine festgelegte Form, die die Wortart bestimmen würde. Wortklasse oder Wortfunktion ergeben sich im Satz. Es gilt daher, in Bezug auf die Wortschatzdidaktik auch einen kontrastierenden Blick auf die zwei Sprachen zu werfen.

Meine Beschäftigung mit dem Thema „Wortschatz“ ist außerdem noch dadurch motiviert, dass sich die Lehre und Forschung zur Wortschatzvermittlung im chinesischen DaF-Unterricht noch als ein relativ untergeordnetes Thema darstellt². Wortschatzdidaktik und Wortschatzkompetenz werden bisher nur sehr begrenzt thematisiert. Arbeiten, die sich speziell mit Lernschwierigkeiten im Bereich der Lexik befassen, sind sehr selten. Eine nähere Bearbeitung möglicher Lernschwierigkeiten

² Während der ersten Blütezeit der Deutsch-Chinesisch kontrastiven Untersuchungen in China in den 1980er und 1990er Jahren sind einige linguistisch ausgerichtete wissenschaftliche Beiträge veröffentlicht worden, die diese zwei Sprachen kontrastierend zu beschreiben versuchen (vgl. FLUCK/LI/ZHAO 1984; QIAN 1985; XU 1984; SUI 1985 usw.). Unter dem Einfluss des amerikanischen Strukturalismus richtete sich der Fokus der Untersuchungen zwar vorwiegend auf die Beschäftigung mit Grammatik und Morphosyntax, jedoch wird Lexik gelegentlich als ein Randthema behandelt. Allerdings werden diese Untersuchungsergebnisse aus den 80er und 90er Jahren, vor allem die auf der lexikalischen Ebene, nur noch selten im Zusammenhang der Wortschatzdidaktik bearbeitet. Im Vergleich zum deutschsprachigen Raum kann gesagt werden, dass die Wortschatzdidaktik bis heute noch keine entsprechende Bedeutung im chinesischen DaF-Unterricht gewonnen hat. Meiner Recherche zufolge gibt es im chinesischen bzw. taiwanischen DaF-Kontext nur vier wissenschaftliche Monographien, jeweils von YEH 2013, WANG 2013, ZHANG 2011 und ZHANG 2001, in denen die Wortschatzdidaktik zum eigenen Thema gemacht wird. Selbstverständlich treten Themen wie Wortschatzvermittlung oder lexikalische Fehler in einigen anderen Veröffentlichungen gelegentlich auf, die allerdings nur am Rande behandelt.

kann in Anbetracht der durch die Muttersprache bedingten Interferenzercheinungen, einen Beitrag zur Wortschatzvermittlung im chinesischen DaF-Unterricht leisten. Damit soll nicht gesagt werden, dass es nicht auch Probleme beim Lexikonerwerb gibt, die nicht mit Interferenzen aus dem Chinesischen erklärt werden können. Jedoch sind die interferenzbedingten Fehler vergleichsweise leicht zu vermitteln und durch Bewusstmachung im Unterricht zu behandeln. Dazu will diese Arbeit beitragen.

Forschungsdefizite scheinen allerdings nicht nur in Bezug auf die Wortschatzvermittlung im chinesischen DaF-Unterricht zu bestehen. Laut Tschirner (2004: 3) ist die Wortschatzarbeit im DaF-Kontext im Vergleich zum Englischunterricht viel zu wenig thematisiert worden. Er bemängelt zudem, dass sich in u.a. zwei DaF-Handbüchern³ lediglich nur zwei bis drei Beiträge über das Thema Wortschatzarbeit finden (ebd.). Im Hinblick auf Lehrmaterialien bzw. Konzeptionen zur Wortschatzarbeit geben Didaktiker ihrer Unzufriedenheit Ausdruck, dass Übungsmaterialien Mangelware seien (vgl. HONNEF-BECKER 2000; TÜTKEN 1995) und dass eine „kohärente, erwerbsorientierte und kompetenzbezogene wortschatzdidaktische Konzeption, in der die Förderung der Sprachhandlungskompetenzen von Lernenden im Vordergrund steht, fehlt“ (vgl. KÜHN 2010: 1252). Wirft man einen Blick auf die jüngsten Veröffentlichungen zum Fremdsprachenunterricht, beispielsweise bei chinesischen Forschern, so lässt sich feststellen, dass die Stichworte „Kultur“ oder „Interkultur“ den Bereich des Fremdsprachenunterrichts dominieren und „das interkulturelle Lernen“ ein wichtiges Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts ausmacht. Obwohl an sich nichts gegen das Lernziel einzuwenden ist, sollten den Fragen nachgegangen werden, was genau unter diesem ganz breit gefassten Lernziel zu verstehen ist und welche konkrete Komponenten von dem interkulturellen Lernen sich tatsächlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts begreifen lassen. Laut HOUSE (1998: 65) sollte in der Unterrichtspraxis auf jedem Fall vermieden werden, das „Kulturelle“ im Fremdsprachenunterricht auf Kosten des „Sprachlichen“ zu betonen.

Gerade um eine Art globales Ziel – interkulturelle Kompetenz und kommunikative Kompetenz - für den Fremdsprachenunterricht zu verfolgen, scheint es extrem

³ Gemeint sind einmal das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH et al. 2003) und einmal das *Internationale Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (HELBIG et al. 2001).

notwendig zu sein, eine wiederkehrende Aufmerksamkeit auf die Wortschatzdidaktik zu richten, und zwar, weil Wortschatzlernen einen Anknüpfungspunkt für die Vermittlung kommunikativer und interkultureller Kompetenz ausmacht. Ich teile nämlich an dieser Stelle die Auffassung von House (1998: 63ff) über die Komponente von den Begriffen kommunikativer und interkultureller Kompetenz und gehe davon aus, dass „Pragmaktik“ und „Diskurs“ als die wesentlichen Bestandteile zu diesen umfassenden Begriffen zu betrachten seien, wenn man ein „vernünftiges“ Lernziel im Fremdsprachenunterricht formuliert. Dabei sei laut House die häufig zitierte „kommunikativ-interkulturelle Kompetenz“ im Grund genommen als „Beherrschung des Sprachgebrauchs“ zu verstehen (ebd.). Daran anschließend scheint mir das Erlernen von Wortschatz eine wichtige Voraussetzung bzw. wohl ein noch konkretes Lernziel zu sein, um diese „Beherrschung des Sprachgebrauchs“ - m.E. vereinfacht gesagt -, Wörter korrekt und angemessen in Situationen und in Kulturgemeinschaften anzuwenden, zu trainieren. Um dem obengenannten Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, gilt es also m.E., noch mehr Aufmerksamkeit auf die Wortschatzdidaktik zu richten.

0.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt mit dem ersten Kapitel „Wörter im Fremdsprachenunterricht“, in dem versucht wird, die Begriffe „Lexikalische Einheit“, „Lexikalische Bedeutung“, „Lexikalisches Lernen“ und „Lexikalische Fehler bzw. Lexikalische Interferenz“ für die vorliegende Arbeit zu definieren. Daran schließt sich im zweiten Kapitel eine Forschungsübersicht über „Wörter im Fremdsprachenunterricht“ an. Dabei wird die Untersuchung an drei Kategorien „Wörter und Kognition“, „Wörter und Kultur“ und „Wörter und Kontext“ angesiedelt. Der Überblick über die bisherigen Untersuchungsaspekte bzw. Forschungsergebnisse gründet sich auf die Einsicht: „Kontrastierung“ sei als eine wichtige Ergänzung für die obengenannten Ansätze zum lexikalischen Lernen zu betrachten. Den Fragen, was die lexikalische Kontrastierung ist und wie sich die Kontrastierung auf lexikalischer

Ebene durchführen lässt, wird im dritten Kapitel nachgegangen. Dies gilt zudem als Grundlage für die kontrastive Beschreibung des deutschen und chinesischen Lexikons im Kapitel 4. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Kontrastierung deutscher und chinesischer Verben und vor allem im Hinblick auf Aktionsart, Wortbildungsverfahren, semantische Beziehungen und formelhafte Wendungen gerichtet.

Aus der kontrastiven Analyse im Kapitel 4 werden die Fragestellungen – ob erstens die sprachlichen Kontraste zu Lernschwierigkeiten führen und zweitens wie die „Lernersprache“ bei bestimmten Lerngruppen von sprachkontrastbedingten Schwierigkeiten aussieht und welche Merkmale oder typischen Interferenzerscheinungen für diese einzelnen Gruppen festgestellt werden können – abgeleitet, die ich dann in einer empirischen Untersuchung überprüfen werde.

Erklärungen der vorgenommenen empirischen Untersuchung stehen im Mittelpunkt vom Kapitel 5. Zunächst werden die aufgestellten Hypothesen und das Untersuchungsdesign – Übersetzungsaufgabe (die auf die aus dem Kapitel 4 abgeleiteten Kontraste fokussiert) – vorgestellt. Die Probandensuche und der Ablauf der Untersuchung bilden die Themen der weiteren Abschnitte. Das nachfolgende Kapitel 6 präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung. Diskussionen und didaktische Implikationen aus den Untersuchungsergebnissen bzw. angesichts der sprachlichen Kontraste erfolgen in Kapitel 7. Dabei steht die Vorstellung eines „Kontrastiven Ansatzes“ mit Übungsmaterialien im Vordergrund. Abschließend werden in Kapitel 8 die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick auf weiteren Untersuchungsbedarf gegeben.

1 Wörter im Fremdsprachenunterricht: Begriffsbestimmung

In diesem Kapitel werden zunächst die für diese Arbeit zentralen Begriffe definiert.

1.1 Von „Wort“ zu „lexikalische Einheit“

Der Wortbegriff ist seit alters bekannt und gebraucht. Wenn aber von Wörtern in einem wissenschaftlichen Kontext die Rede ist, gelten die nicht selten als problematisch, denn es scheint nicht einfach zu sein, in den Griff zu bekommen, was eigentlich ein Wort ist.

In der Sprachwissenschaft sind einige Definitionsversuche zu „Wort“ unternommen worden. Der Begriff wird in verschiedener Hinsicht umrissen. Dabei sind „Wörter“ am häufigsten unter Aspekten der linguistischen Teilgebiete eingegrenzt (dazu vgl. BUßMANN 2008: 794): Orthografisch gesehen ist ein Wort jede Folge von Buchstaben, die von Leerzeichen umgeben ist, aber selbst kein Leerzeichen enthält. In phonologischer Hinsicht ist „Wort“ eine Einheit, die von Sprechpausen eingegrenzt ist. Unter dem morphologischen Aspekt ist „Wort“ ein frei auftretendes Morphem oder eine frei auftretende Morphemkonstruktion. Ein semantisches Wort ist der kleinste selbstständige Bedeutungsträger. Syntaktisch betrachtet sind Wörter die kleinsten verschiebbaren und ersetzbaren Einheiten eines Satzes.

Allerdings sind diese Definitionen nicht immer unproblematisch. Sie wirken sich an manchen Stellen widersprüchlich aus: Das phonologische Kriterium könnte in gesprochener Sprache problematisch sein, da man (wohl auch relativ häufig) keine eindeutige Sprechpause setzt. Die semantische Definition von „Wort“ stimmt häufig nicht mit der orthographischen Definition überein, denn ein Inhalt oder ein Konzept kann durch ein orthographisches Wort, aber auch durch eine Wortgruppe ausgedrückt werden (z.B.: *verwenden- Verwendung finden*). Dieses Problem ist in einem interlingualen Kontext umso gravierender, da in verschiedenen Sprachen die unterschiedlichen Wortartkriterien nicht in gleicher Weise verwendet werden können. Beispielweise kann man dasselbe Konzept in einer Sprache mit einem orthographischen Wort, aber in einer anderen Sprache mit mehreren Wörtern (z.B. dt. *Kartoffeln* – fr. *pomme de terre*) wiedergeben – von konnotativen Bedeutungsinhalten einmal abgesehen. Darüber hinaus gibt es einige sprachliche Phänomene, die sich nicht leicht den oben genannten Kriterien zuordnen lassen: z.B. deutsche trennbare Verben wie „mitkommen“; Fremdwörter wie „E-Mail“ usw.

Angesichts oben genannter Probleme bzw. des Anliegens dieser Arbeit grenze ich für diese Arbeit den Begriff „Wort“ ausschließlich unter Bezugnahme auf dem semantischen Aspekt ein. Das bedeutet, „Wort“ heißt in dieser Arbeit immer ein semantisches Wort oder eine semantische Einheit, die einen Inhalt verbindet. Für eine präzise Definition für „ein semantisches Wort“ stütze ich mich auf den Terminus der Semantik, nämlich die „lexikalische Einheit“, die als „eine abstrakte semantische Grundeinheit eines Sprachsystems, die in verschiedenen grammatischen Wortformen realisiert werden kann“ zu bezeichnen ist (vgl. BUßMANN 2008: 398; BLANK 2001: 6).

„Eine lexikalische Einheit“ oder „ein semantisches Wort“ in dieser Arbeit charakterisiert sich einem „Wort“ gegenüber durch die folgenden Merkmale: 1) „Ein semantisches Wort“ kann aus einem orthografischen Wort oder aus einer Wortgruppe bestehen. 2) „Ein semantisches Wort“ bezieht sich auf eine lexikalische Einheit, die eine Bedeutung trägt.

Dem Anliegen der Arbeit folgend sollen Wörter im Deutschen und im Chinesischen kontrastierend beschrieben werden. Sowohl Wörter als auch lexikalische Einheit als Wortgruppen (wie etwa *ins Gras beißen*, *E-Mail* usw.) werden in dieser Arbeit als „eine semantische Grundeinheit“ angesehen und diese Einheiten sollen für die weitere Untersuchung in Betracht gezogen werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden allerdings zur Bezeichnung einer semantischen Grundeinheit die Termini „Wort“, „Lexem“ und „lexikalische Einheit“ gleichbedeutend verwendet, wenn sie die Charakteristika der oben besprochenen „lexikalischen Einheit“ haben.

1.2 „Bedeutung“ und die Unbestimmtheit der Bedeutung

Nachdem der Wortbegriff unter semantischem Aspekt eingegrenzt wird, sei an dieser Stelle noch erläutert, was eigentlich „Bedeutung“ eines Wortes ist? Laut MEIBAUER (2007: 170ff) wurde diese Frage bisher unter folgenden drei Aspekten betrachtet:

„Die erste, realistische Antwort besagt, dass die Bedeutung sprachlicher Zeichen in ihrer Beziehung zu Dingen in der Welt liegt (vgl. WITTGENSTEIN 1922, CARNAP 1947 und MONTAGUE 1974);

Die zweite, kognitivistische Antwort geht davon aus, dass die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens in seiner Zuordnung zu mentalen Repräsentationen (Konzepten) liegt (vgl. LAKOFF 1987, JACKENDOFF 1983/2002 und FODOR 1994);

Die dritte, gebrauchstheoretische Antwort legt den Schwerpunkt auf die Interaktion von kommunizierenden Menschen und geht davon aus, dass die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke in ihrem Gebrauch liegt (vgl. WITTGENSTEIN 1953, AUSTIN 1962 und GRICE 1989).“

Der erste Aspekt ist von der traditionellen Linguistik ausgegangen und versucht, zwischen den sprachlichen Zeichen und den Dingen in der Welt eine Beziehung herzustellen. Dabei werden Bedeutungen von Wörtern vorwiegend im Hinblick auf die Satzsemantik beschrieben und analysiert. Der zweite Aspekt erklärt die Bedeutung eines Wortes aus kognitiver Sichtweise, und zwar wird „Bedeutung“ zugleich als die mit dem Zeichen verbundene Repräsentation im Kopf des Sprachbenutzers betrachtet. Die dritte, gebrauchstheoretische Antwort legt ihren Schwerpunkt nicht auf Bedeutung von Wörtern selbst, sondern auf die kommunikative Ebene.

Da sich diese Arbeit mit lexikalisch-semantischen Ebenen beschäftigt, möchte ich mich auf die kognitive Sichtweise der „Bedeutung“ stützen. Die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens ist laut der kognitiven Linguistik sozusagen eine mit dem Zeichen verbundene Repräsentation im Gehirn des jeweiligen Sprachbenutzers. Diese Repräsentation hat einen eigenen Namen: „Konzept“. Wenn zum Beispiel das Wort „K-A-T-Z-E“ gelesen wird, sollte es gleich mit einem Haustier mit scharfen Zähnen verbunden werden. Diese bildhafte Vorstellung im Kopf ist das „Konzept“. Konzepte entstehen laut der Kognitionsforschung durch „mentale Operationen, die von den individuellen Objektexemplaren abstrahieren und nur deren gemeinsame Merkmale extrahieren“, und „sie sind abstrakte, mentale Kategorien, die Grenzen haben und als Merkmalsbündel eindeutig beschreibbar sind“ (SCHWARZ 2008: 109).

Obwohl „Bedeutung“ als „Konzept“ im Kopf des Menschen betrachtet werden kann, heißt dies jedoch nicht, dass Konzepte zugleich lexikalische Bedeutungen sind. Konzepte sind sehr individuell. Zu ihnen gehört sämtliches „enzyklopädisches

Wissen“, das durch Erfahrung im Umgang mit der Welt gesammelt wurde (BLANK 2001: 9). Kaum werden zwei Personen eine absolute identische Vorstellung über Katzen im Kopf entwickeln, wenn sie das Wort “Katze” lesen. Aber als Erklärung dafür - was bedeutet das Wort „Katze“-, sollte die Vorstellung möglichst präzise und objektiv bleiben. Konzepte beinhalten daher nicht nur lexikalisches Wissen, sondern auch persönliche Erfahrungen. Dies bedeutet: Konzepte sind viel individueller und umfangreicher als lexikalische Bedeutungen. Die Beziehung zwischen Konzepten und lexikalischen Bedeutungen soll laut AITCHISON (1997: 53) so aussehen.

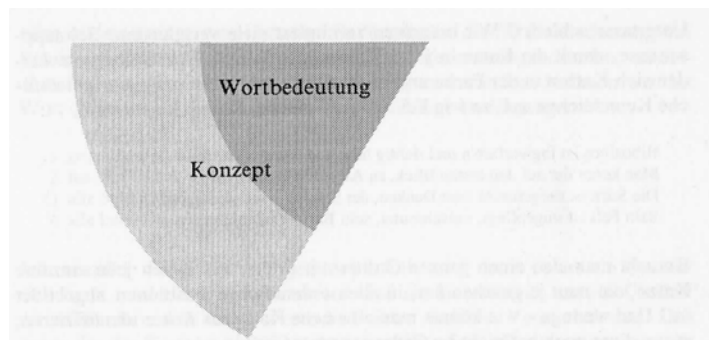


Abb. 1: Die Beziehung zwischen Konzepten und Wortbedeutungen (AITCHISON 1997: 53).

Aus der Abbildung geht hervor, dass das Konzept umfangreicher als die Wortbedeutung ist. Es ist noch anzumerken, dass die Grenze einer denotativen Wortbedeutung nicht festgelegt ist, sondern sie ändert sich je nach Änderung oder Erweiterung des enzyklopädischen Wissens. Die mit einem Wort und seinem Übersetzungsäquivalent auf der denotativen Ebene verbundenen Konnotationen können – auch bei identischer denotativer Bedeutung – zwischen Sprachen stark unterschiedlich sein. An dieser Stelle kann der Schluss gezogen werden, dass die Bedeutung einer lexikalischen Einheit schwer zu definieren ist. Sie ist einerseits nicht gleichbleibend und kann andererseits auch individuell geprägt sein. Es kommt ein weiteres Problem hinzu: Der Gebrauch eines Wortes kann vollkommen korrekt und für die anderen Mitglieder einer Sprachgemeinschaft bestens verständlich sein auch wenn Teile der denotativen Bedeutung gar nicht bekannt sind bzw. nach dem enzyklopädischen Wissen falsch sind. Kinder, die Wale für Fische halten, können z.B. vollkommen verständlich mit anderen Sprechern des Deutschen über Wale sprechen.

Die Unbestimmtheit bei der Beschreibung lexikalischer Bedeutung ist nicht nur auf die Inhaltsebene lexikalischer Einheiten, sondern auch auf ihre externen Beziehungen zurückzuführen. LUTZEIER (1995: 46) macht auf die Problematik der Beschreibung

der lexikalischen Bedeutung aufmerksam und teilt das Beschreibungsproblem in interne und externe Dimensionen ein.

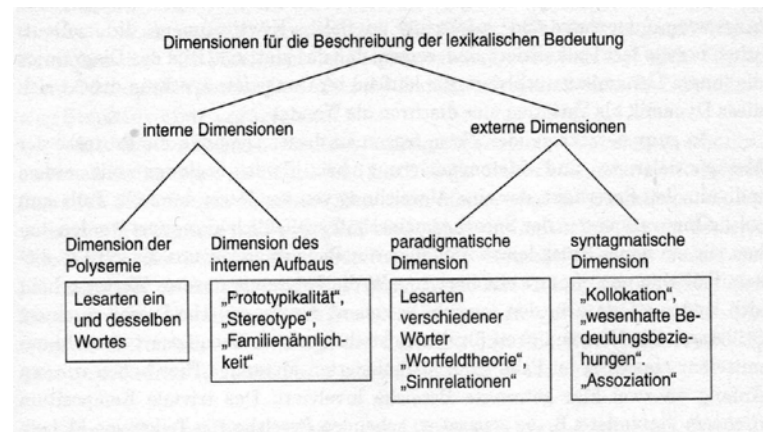


Abb. 2: Dimensionen für die Beschreibung der lexikalischen Bedeutung (LUTZEIER 1995: 46).

Wie in der Abbildung dargestellt, gehen interne Dimensionen für die Beschreibung der lexikalischen Bedeutung hauptsächlich auf die Mehrdeutigkeit und den internen Aufbau einer lexikalischen Einheit zurück. Externe Dimensionen sind von dem Verhältnis der lexikalischen Elemente untereinander, zwischen denen es oft keine klare Abgrenzung gibt, abgeleitet, und dabei gibt es einerseits die paradigmatische Dimension, die beachtet werden muss, also das Verhältnis von einem Wort zu anderen Wörtern, die an derselben Stelle im Satz auftreten können, und die syntagmatische Dimension, bei der es um die Kombinationen geht, die ein Wort mit anderen Wörtern im Satz eingehen kann⁴. In Anlehnung an LUTZEIER (1995: 46ff) wird im Folgenden gezielt auf einige Problemfelder der Unbestimmtheit der lexikalischen Bedeutung eingegangen, die m.E. vornehmlich Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen bereiten können und somit für didaktische Anwendung von besonderer Bedeutung sind.

➤ **Lexikalische Ambiguität:**

Von „Lexikalischer Ambiguität“ spricht man, wenn eine lexikalische Einheit nicht nur eine, sondern mehrere Bedeutungen hat. Sie beschränkt sich auf die Bedeutungsebene

⁴ Die Darstellung ist für die Zwecke meiner Untersuchung vereinfacht, weil es mit Blick auf die Wortschatzdidaktik vor allem darum geht, Wörter von ähnlichen Wörtern abzugrenzen und die gebräuchlichen Kollokationen zu lernen.

von Lexemen, die mit derselben Laut- und/oder Schriftform mehrere Bedeutungen haben. Anhand der Merkmale ihrer Bedeutungsvielfältigkeit lassen sich diese Lexeme hauptsächlich in zwei Gruppen unterteilen, bei denen die Mehrdeutigkeit auf „Homonymie“ oder „Polysemie“ beruht (vgl. LÖBNER 2003: 57).

Als „homonyme Lexeme“ bezeichnet man solche Lexeme, die verschiedene Bedeutungen haben und die rein zufällig dieselbe Form haben, z.B. *Schloss* (im Sinne der Schließvorrichtung) und *Schloss* (im Sinne von *Palast*). Fälle von Homonymie kommen laut Löbner und anderen Sprachwissenschaftlern eher zufallsbedingt vor. Hingegen gibt es in jeder Sprache erheblich mehr Fälle von Polysemien, und Polysemie ist eher als sprachliche Regel als die Ausnahme zu betrachten (vgl. LÖBNER 2003: 60ff). Ein Lexem ist polysem, wenn es mehrere miteinander verbundene Bedeutungen trägt, ein Beispiel dafür wäre *Flügel* als die Entsprechung zum Arm bei Vögeln und als Instrument (wegen der Form) oder als Gebäudeteil oder Teil eines Fensters (wegen der Beziehung zum „Rumpf“). In einem Wörterbuch ist kaum ein Wort zu finden, das nur eine Bedeutung trägt. Bedeutungen einer polysemen lexikalischen Einheit hängen manchmal mehr oder weniger deutlich zusammen, manchmal aber kann man diesen Zusammenhang kaum noch finden. Zudem stimmen Bedeutungsvarianten einer lexikalischen Einheit mit denen in einer anderen Sprache (häufig) nicht überein. Um bei dem Beispiel „Flügel“ zu bleiben: sowohl der Vogelflügel als auch der Gebäudeflügel heißen im Französischen *aille*, aber das Instrument heißt *piano à queue* und der Fensterflügel heißt *battant*. Es scheint für Lerner überhaupt nicht leicht sein, sich mit dieser Komplexität der Bedeutungsvarianten einer lexikalischen Einheit auseinanderzusetzen.

➤ **Prototypen**

Der Ursprung der Prototypentheorie ist bis in die 1970er Jahren zurückzuerfolgen, in denen BERLIN/KAY (1969) zunächst Farbwörter untersuchten und zudem die einschlägigen Untersuchungen von u.a. Labov (1973), Lakoff (1987) und Rosch (1975) durchgeführt wurden. Ihre zentrale These lautet: Wir haben in unserem Kopf die Vorstellung eines idealen Vertreters einer Kategorie der Außenwelt, und diese Vorstellung wird als „Prototyp“ bezeichnet. Zur Kategorisierung seien wir laut diesen Forschern oft auf die einzelnen Prototypen angewiesen, wobei anzumerken sei, dass

die Kategorisierung mit zunehmendem Abstand vom Prototypen unsicherer und somit die Grenzen der Kategorie unscharf werden. Außerdem wurde gezeigt (vgl. Labovs Tassenexperiment), dass der im Kopf aufgebaute „Prototyp“ stark von der Erfahrung abhängig ist. Dies scheint eine Herausforderung an den Lernenden beim Wortschatzlernen darzustellen.

➤ **Lexikalische Beziehungen**

Wie bereits erwähnt, sind lexikalische Bedeutungen der kognitiven Linguistik zufolge Konzepte im Kopf des Sprachbenutzers. Demzufolge sind lexikalische Beziehungen die Beziehungen von Konzepten, d.h. Beziehungen zwischen Bedeutungen selbst. Da das Konzept keine klare Grenze kennt, muss man sich unvermeidlich mit der Problematik unscharfer Grenzen zwischen lexikalischen Beziehungen auseinandersetzen. Die für den Fremdsprachenunterricht am häufigsten thematisierten lexikalischen Beziehungen sind „Synonymie“, „Antonymie“, „Hyponymie und Hyperonymie“ sowie „Wortfamilie“ (vgl. LÖBNER 2003).

➤ **Wortfelder**

Unter einem „Wortfeld“ versteht man eine Menge von Wörtern der gleichen Wortklasse, die durch das Auftreten eines gemeinsamen semantischen Merkmals zusammengehalten werden und die mit Hilfe von bestimmten semantischen Merkmalen voneinander differenzierbar sind (vgl. KÜHN 1994:56; SCHWARZ/CHUR 2007: 61). Diese semantisch zerlegten Merkmale von Wörtern eines Wortfeldes können das Lernen lexikalischer Einheiten erschweren, denn Wörter des gleichen semantischen Feldes sind in verschiedenen Sprachen und Kulturen anders lexikalisiert und die in semantische Merkmale zerlegten Wörter entsprechen sich demnach nicht immer 1:1 in verschiedenen Sprachen. Berühmte Beispiele für derartige Probleme sind etwa die Einteilung von Sitzgelegenheiten im Deutschen und im Englischen, wo der Grad der Polsterung im Deutschen ein wesentliches Merkmal zur Differenzierung innerhalb des Wortfeldes ist (vgl. *Stuhl* und *Sessel*), während im Englischen das Vorhandensein bzw. die Abwesenheit von Armlehnen wichtiger ist (vgl. *chair* und *armchair*).

➤ **Formelhafte Wendungen**

In jeder Sprache gibt es eine große Menge häufig auftretender Wortverbindungen, die in der Regel aus mehreren Wörtern bestehen, und die Wörter sind bereits festgelegt und nur sehr bedingt austauschbar. Um diese sprachlichen Phänomene zu bezeichnen, sind unterschiedliche Fachbegriffe u.a. „Kollokation“, „Phraseologie“, „Redewendung“, „Wortverbindung“ usw. entwickelt worden, die nicht genau dasselbe bezeichnen und sich voneinander einigermaßen differenzieren lassen. In jüngster Zeit ist der Begriff „die formelhaften Wendungen“ (vgl. BARKOWSKI et al. 2014: 15) geprägt worden. Dieser bezieht sich auf alle Wortverbindungen, deren gemeinsames Vorkommen auf einer Formelhaftigkeit und Regelhaftigkeit beruht. In der vorliegenden Arbeit wird auch dieser Begriff verwendet, um alle sprachlichen Einheiten, die die oben genannten Eigenschaften aufweisen, zu bezeichnen.

Zwei Merkmale der formelhaften Wendungen fallen besonders ins Auge: Zum einen weisen sie ein stark eingeschränktes syntagmatisches Potential auf, wobei deren Bestandteile in der Regel nur sehr bedingt ausgetauscht oder weggelassen werden dürfen, auch das Hinzufügen von weiteren Elementen ist oft nicht möglich (vgl. z.B. *Er stellt diese Darstellung in Frage/ *Er setzt diese Darstellung in Frage. /* Er stellt diese Darstellung in dringende Frage.*). Zum anderen hängen Bedeutungen einzelner – morphologisch gesehen – Wörter im Rahmen einer formelhaften Wendung oft von den Wortnachbarn ab, sodass die Bedeutungen der lexikalischen Einheiten nicht ohne weiteres aus den Bedeutungen der einzelnen Wörter und ihrer grammatischen Verbindung abgelesen werden können (vgl. *ins Gras beißen*). Darüber hinaus tragen einige formelhafte Wendungen, u.a. Sprichwörter, noch kulturspezifische Informationen. Fremdsprachenlerner, die nur Einzelwörter kennen, sind oft nicht in der Lage, die Bedeutung einer formelhaften Wendung zu erschließen. Formelhafte Wendungen sollten daher im Fremdsprachenunterricht mehr Beachtung erfahren.

1.3 Lexikalisches Lernen

Trotz der oben skizzierten Problematik von Wörtern und Wortbedeutungen ist man sich schon lange im Klaren, dass Wörter und Wortbedeutungen im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Intensität vermittelt werden sollten. Seit der „kommunikativen Wende“⁵ des Fremdsprachenunterrichts der 1970er Jahre und insbesondere nach der „Wortschatzwende“ am Anfang 1990er Jahre wird die Vermittlung von Wörtern auf einen wichtigen Platz gerückt.

Im Folgenden soll eine kritische Betrachtung zu Aufgaben und Zielen des Erlernens von Wörtern im Fremdsprachenunterricht versucht werden.

1.3.1 Lexikalisches Lernen: Begründung für die Auswahl dieses Begriffs

Zum Bezeichnen „der Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt“ ist der Begriff „Wortschatz“ eingeführt worden (TSCHIRNER 2013: 236). Folglich wird die Tätigkeit zur Vermittlung von fremdsprachlichen Wörtern im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts meistens als „Wortschatzdidaktik“, „Wortschatzarbeit“ oder „Wortschatzvermittlung“ bezeichnet. Zugleich kommt manchmal der Begriff „Lexikalisches Lernen“ (vgl. SCHERFER 1985; STEINHOFF 2011) vor, der den Prozess des Wortschatzerwerbs aus der Perspektive des Lerners betrachtet, also nicht die Vermittlung von Wörtern, sondern die Aneignung von Wörtern durch den Lerner bezeichnet. In dieser Arbeit wird „Lexikalisches Lernen“ verwendet, um die Tätigkeit des Lerners und das Ziel der Lehrperson, das sie mit der Wortschatzvermittlung erreichen will, zu bezeichnen.

Der Begriff „Wortschatz“ soll vermieden werden, weil seine Anwendung in der Wissenschaft aufgrund seiner unpräzisen Definition manchmal in Frage gestellt wird. Die Meinungsunterschiede lassen sich an folgenden Punkten festmachen: Zunächst wird gefragt, ob „Wortschatz“ eine Anzahl von separaten Einzelwörtern darstellt.

⁵ Für den Fremdsprachenunterricht in deutschsprachigen Raum bezeichnet der Begriff „kommunikative Wende“ einen zentralen, in den 1970er Jahren erfolgten Paradigmenwechsel (vgl. PIEPHO 1974). „Kommunikative Kompetenz“ (Begriff vgl. HYMES 1972; HABERMAS 1971) wird seitdem als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt. Es erfolgten weiterhin fachdidaktische Diskussionen bzw. wissenschaftliche Beiträge über Möglichkeiten zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Unterricht. Davon sind viele noch für heutigen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung.

Dazu vertritt eine Mehrzahl von Forschern die Ansicht, dass Wortschatz keine reine Gesamtmenge von Einzelwörtern und dass der Begriff Wortschatz von „Vokabel“ abzugrenzen sei (vgl. TARGOŃSKA 2011: 118). Zum zweiten gilt es zu fragen, wie sich der Wortschatz einer Sprache beschreiben lässt, wenn auch angenommen wird, dass zum Wortschatz nicht nur Einzelwörter gehören, sondern er zudem eine Art sprachlicher Verflechtungen darstellt. HAUSMANN (vgl. 1993: 2ff) u.a. möchte die Sprache unter einer systematischen Sicht betrachten und unterscheidet zwischen den sprachlichen Grundeinheiten „Wörtern“ und „Formulierungen“. Demnach hält er den Begriff Wortschatz für unangemessen und führt stattdessen den Begriff „Formulierungschatz“ ein. Schließlich ist die Frage, nach welchem Kriterium die Kapazität von Wortschatz kalkuliert werden soll, bisher auch nicht beantwortet. Wie man ein Wort und alle seine Ableitungen z.B. bei der Beschreibung des Umfangs eines Lernerwortschatzes berechnen soll, ist umstritten. Obwohl „Wortschatz“ laut seiner Definition zur Ermittlung des Umfangs an bekannten Wörtern angedacht ist, ist eine verbindliche Definition in der Tat bisher nicht ganz gelungen. Man geht heute davon aus, dass beim Wortschatz zumindest zwischen „produktiven, rezeptiven, und potenziellen Wortschatz“ (vgl. BOHN 1999: 23ff) zu unterscheiden ist, wobei die Kenntnis von Ableitungsmorphemen gerade den potenziellen Wortschatz enorm vergrößert.

Der Verzicht auf die gängigen Begriffe wie „Wortschatzvermittlung“ oder „Wortschatzarbeit“ gründet sich zudem auch auf die Einsicht, dass das Augenmerk auf Lerninhalte des lexikalischen Lernens gerichtet werden soll. Es scheint, dass Begriffe wie „Wortschatzarbeit“ oder „Wortschatzvermittlung“ an sich den Eindruck vermitteln, als ob es hierbei ausschließlich um diese „-arbeit“ und „-vermittlung“ gehe, also um „wie-Fragen“. Diese Vermutung, dass sich Didaktiker und Sprachlehrforscher vorwiegend mit Techniken und Methoden für einen möglichst effizienten Wortschatzaneignungsprozess beschäftigen, lässt sich durch eine Reihe einschlägiger Veröffentlichungen bestätigen (z.B. NEUMANN 2013; NEZHAD MASUM 2012; STORCH 2008; STORK 2003; BOHN 2002; KALKA 2002). Über die Fragen, was in Bezug auf das lexikalische Lernen vermittelt werden soll und was sein Gegenstand sein soll, scheint weniger, aus meiner Sicht bisher nicht hinreichend, diskutiert worden zu sein, weshalb in den folgenden Abschnitten diesen Fragen nachgegangen werden soll.

1.3.2 Lexikalisches Lernen: Gegenstandsbereiche, Aufgaben, Ziele

Der Definition von „lexikalische Einheit“ zufolge bezieht sich „lexikalisches Lernen“ in dieser Arbeit auf das Lernen von lexikalischen Einheiten, unabhängig davon, ob sie aus einem orthographischen Wort oder aus einem Mehrwortlexem (wie bei formelhaften Wendungen) besteht. Das heißt, zum linguistischen Gegenstandsbereich des lexikalischen Lernens gehören Einzelwörter, Wendungen und Konstruktionen.

Spricht man von lexikalischem Lernen, so verbindet man dies traditionell schon gleich mit dem „Pauken“ der Vokabellisten, die sich in vielen, besonders älteren, Lehrwerken finden. Wenn von der lexikalischen Kompetenz oder Wortschatzkompetenz die Rede ist, so entsteht in erster Linie häufig eine Vorstellung von der Anzahl von Vokabeln, deren Bedeutungen man sich angeeignet hat. Diese Vorstellung ist allerdings unangemessen. Eine lexikalische Einheit zu lernen, heißt nicht, sich lediglich ihre Bedeutung anzueignen. Beim Lernen einer lexikalischen Einheit müssen außer deren Bedeutung noch viele weitere Informationen mit aufgenommen werden: phonetische und orthographische Informationen sowie morphologische und grammatische Eigenschaften, häufig auch typische Kollokationen. Darüber hinaus enthalten manche lexikalischen Einheiten noch sehr kulturspezifische Informationen.

So hat NATION (2001: 27, zit. nach TSCHIRNER 2010: 242) drei Kategorien den Aufgaben bzw. Zielen des lexikalischen Lernens unterstellt: Form (Phonetik/ Graphemik), Inhalt (Semantik) und Verwendung (Grammatik/ Pragmatik). Das lexikalische Lernen heißt zunächst das Lernen von Wortformen, also wie eine semantische Einheit in welcher Form fixiert wird und wie diese Form ausgesprochen wird. Weiterhin soll der „Inhalt“ vermittelt werden, wobei dieser „Inhalt“ sich zunächst auf eine „aktuelle, kontextabhängige Bedeutung“ einer lexikalischen Einheit bezieht. Allerdings gehört dazu noch das Wissen darüber, welche allgemeine Bedeutung diese aufweist und welche Bedeutung sie in einem anderen Kontext hat. Bei der „Verwendung“ wird die lexikalische Einheit in einem sprachlichen Kontext betrachtet. Zu dieser Kategorie gehören die Aufgabe, Lerner zu befähigen, eine lexikalische Einheit grammatisch korrekt und situationsadäquat in sprachlichen Zusammenhängen zu gebrauchen. Als Beispiele führt Nation (NATION 2001: 55-58; zit. nach TSCHIRNER 2010: 242ff.) an:

„Auf der produktiven Seite gehört dazu ein Wissen darüber, welche Wortformen wie in Satzzusammenhängen zu verwenden sind (Grammatik), welche Wörter mit welchen anderen Wörtern verwendet werden müssen, wenn man idiomatisch richtig sprechen möchte (Kollokationen), welche Wörter in welchen Kontexten verwendet werden können (Registerrestriktionen) und welche Wörter welche Assoziationen im Hörer hervorrufen werden oder sollten“.

Nicht nur stellt das lexikalische Lernen seine Komplexität im Hinblick auf Lerninhalte dar, sondern es gilt vielen Forschern auch als besonders problematisch im Hinblick auf den Lernprozess. Der Prozess „Wörter lernen“ ist ein „kumulativerer“ (TSCHIRNER 2010:242) und im Vergleich zu Grammatiklernen ein „unabschließbarer“ (SCHWARZ 2008:155) Prozess. Der Kognitionsforschung zufolge kann es auch beim Erwachsenen durch das Lernen neuer Wörter und Bedeutungsmodifikationen noch zu Veränderungen im semantischen Teil des Lexikons kommen (ebd.).

Diese Komplexität der sich einschließenden Aufgaben des lexikalischen Lernens und die Herausforderungen an das Lernen sollen anschließend mit einem Modell, angelehnt an das Eisbergmodell (Kulturmodell von EDWARD T. HALL 1976), noch anschaulicher gemacht werden. Ziel ist es, die „sichtbaren“ und die „versteckten“ Aufgaben und Herausforderungen in Bezug auf das lexikalische Lernen darzustellen.

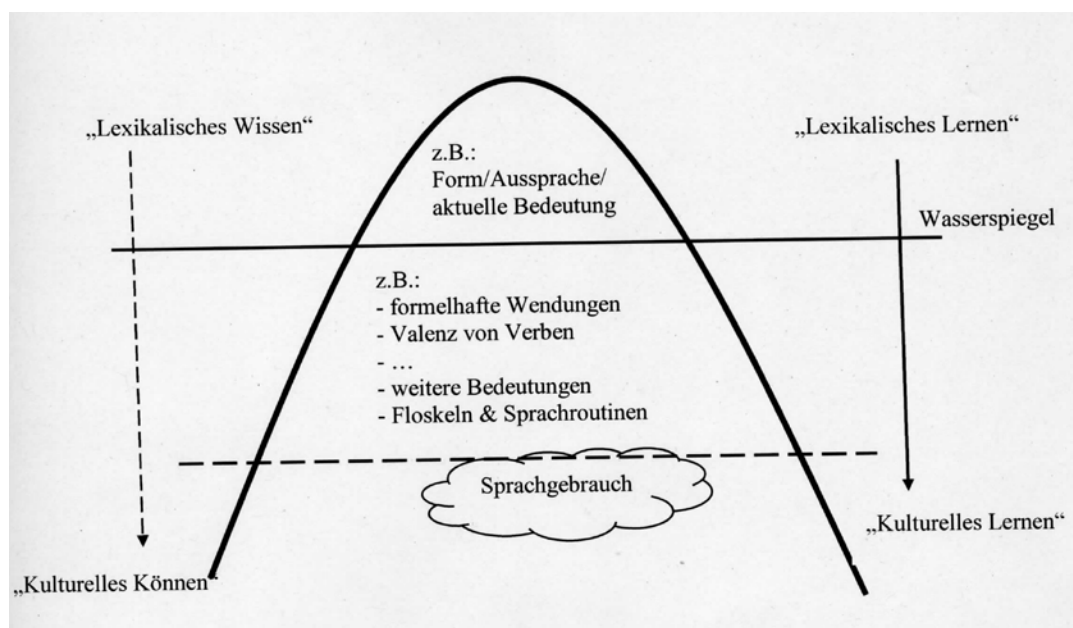


Abb. 3: Eisbergmodell zu „sichtbaren“ und „verdeckten“ Lerninhalten des lexikalischen Lernens im Fremdsprachenunterricht.

Dieses Modell beschreibt anhand des metaphorischen Modells des Eisbergs die sichtbaren und versteckten Aufgaben des lexikalischen Lernens. Der kleine sichtbare Teil, der über die Wasseroberfläche herausragt, bildet die wesentlichen Bestandteile einer lexikalischen Einheit bzw. die grundlegenden Aufgaben des Wortschatzlernens ab. Dazu gehören u.a. die Form, die Aussprache bzw. einige grammatische Eigenschaften (etwa der Plural von Nomen, Konjugation von Verben etc.). Auch ihre Bedeutung, wobei sich die in der Regel nur auf ihre aktuelle Bedeutung bezieht, befindet sich auf dieser Ebene. Diese Ebene wird meistens von Lernenden wahrgenommen, sobald sie eine neue lexikalische Einheit lernen möchten.

Wie beim Eisberg liegt allerdings der größere Teil verborgen unter der Oberfläche. Dieser unsichtbare Teil bedeutet die Herausforderung an Fremdsprachenlernende in Bezug auf lexikalisches Lernen. Dazu gehören beispielweise die syntaktische Strukturierung (etwa die Valenz von Verben etc.), die formelhaften Wendungen, die sprachspezifischen Routinen und Floskeln sowie die Auseinandersetzung mit dem stets zunehmenden Umfang von Bedeutungen lexikalischer Einheiten⁶.

Noch tiefer in dem Modell befindet sich der jeweils aktuelle „Sprachgebrauch“. Der Sprachgebrauch ist laut STEINHOFF (2011: 5) das, „was man mit dem Wort bewirken möchte“. Vereinfacht gesagt bezieht sich der „Sprachgebrauch“ auf die Frage: „Wann sage ich was mit welchem sprachlichen Mittel?“. Wenn man die gelernten Wörter in der Kommunikation verwenden möchte, muss man sich unbedingt mit dem situationsangemessenen „Sprachgebrauch“ der Zielsprache auseinandersetzen. Die Kenntnis vom üblichen Sprachgebrauch der Zielsprache spielt eine entscheidende Rolle dabei, das gelernte „Sprachwissen“ in das „Sprachkönnen“ zu überführen, also den gelernten Wortschatz auch auf der pragmatischen Ebene angemessen zu verwenden. Beispielweise sind Lerner einer Fremdsprache oft sehr stolz darauf, etwas gelernt zu haben, was nicht in ihrem Lehrbuch stand (Schimpfwörter, sehr umgangssprachliche Ausdrücke), verwenden diese Wörter aber dann auch in formellen Interaktionssituationen, haben also die Gebrauchsnormen nicht verstanden. House (1998:65) zufolge sei die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz der Lerner

⁶ Die Valenz von Verben sollte natürlich beim Lernen der entsprechenden Verben gleich mitberücksichtigt werden, jedoch wird sie oft bei der ersten Begegnung mit dem Verb nicht genügend beachtet, wenn nur die Verwendung im jeweiligen Kontext betrachtet wird.

in der Fremdsprachendidaktik schlussendlich als Beherrschung des Sprachgebrauches, also der Verwendung von „Sprache-in-Funktion-in-Situation-in-Kultur“, zu verstehen.

Mit diesem „Eisberg-Modell“ wird aufgezeigt, dass lexikalisches Lernen sich auf sehr breite Inhalte bezieht und ebenfalls auf einen komplexen Prozess hinweist. Unter dem Aspekt des Lerninhalts lässt sich von reinem oberflächlichen lexikalischem Wissen („lexikalisches Lernen“) zum enzyklopädischen Weltwissen bzw. sprachspezifisch-kulturgeprägten Wissen (kulturelles Lernen“) überleiten. Im Hinblick auf den ganzen Lernprozess ist das lexikalische Lernen nicht nur durch quantitatives Wachstum gekennzeichnet, sondern es verändert auch die „Reichweite“ der Erkenntnisse (vgl. ULRICH 2010: 29). Im Laufe des Lernprozesses verschiebt sich die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz immer „von der Erweiterung zur Vertiefung“ und vom „lexikalischen Wissen“ zum „lexikalischen Können“.

Aus diesem Modell wird nicht nur ersichtlich, dass so verstandenes lexikalisches Lernen einen großen Anspruch an das Lernen stellt, sondern es liefert auch Erkenntnisse darüber, wie lexikalisches Lernen und lexikalisches Können einen wichtigen Index der interkulturellen Kompetenz darstellen, weshalb es notwendig ist, die aktuelle Bedeutung aller Komponenten des lexikalischen Lernens im modernen Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen.

1.4 Lexikalische Fehler und lexikalische Interferenzen

Wie bereits erwähnt, ist für meine Arbeit, die den Nutzen von kontrastiver Vorgehensweise in der Wortschatzvermittlung herausarbeiten will, die lexikalische Interferenz ein ganz wesentlicher Punkt der Aufmerksamkeit. In diesem Teil wird auf „lexikalische Fehler“ und „lexikalische Interferenz“ eingegangen. Bevor diese Begriffe für die vorliegende Arbeit eingegrenzt werden, sollen zunächst die Begriffe „Fehler“ und „Interferenz“ beleuchtet werden.

➤ Fehler und Lexikalische Fehler

Unter „Fehler“ versteht man in der Sprachwissenschaft eine „Abweichung von den Normen der Zielsprache“ (BUBMANN 2008: 189). Auf die Frage, was als Fehler zu gelten habe, können aber Linguisten, Sprachlehrforscher und Fremdsprachenlehrer unter konkreten Umständen unterschiedliche Antworten geben. Zur Identifizierung von „Fehlern“ gibt es keine einheitlichen Kriterien. Wirft man einen Blick auf die bisherigen Untersuchungen zu Fehlern und zur Fehleranalyse, so lässt sich eine Veränderung bei der Fehleridentifizierung beobachten. Dieser Wandel kann m.E. in zweierlei Hinsicht beschrieben werden:

Einerseits werden Fehler in einem immer mehr erweiterten Sinn definiert. Während Fehler in den 1970er Jahren noch nach vorwiegend linguistischen Kriterien klassifiziert wurden, werden heute bei der Fehleridentifizierung neben linguistischer Korrektheit noch die Verständlichkeit, die Situationsangemessenheit, verschiedene unterrichtsabhängige Kriterien sowie die Lernerbezogenheit berücksichtigt (vgl. KLEPPIN 1988: 19ff). Ich zitiere im Folgenden drei Beispiele aus Fehlerdefinitionen nach KLEPPIN (ebd.):

Bsp.:1 „Ein Fehler ist eine Abweichung von Sprachsystem.“

Bsp.:2 „Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“

Bsp.:3 „Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“

Diese Erweiterung von Fehlerdefinition ist nicht unbedingt eine gute Nachricht für die Lerner. Denn für die Lerner heißt dies auch, dass sie sich nicht nur mit der rein

sprachlichen Korrektheit, sondern, auch mit der „Situationsangemessenheit“ (Bsp.:3) von sprachlichen Äußerungen auseinandersetzen müssen.

Andererseits werden Fehler m.E. zunehmend „toleriert“. Oft werden viele sprachliche Fehler in der Unterrichtspraxis nicht unbedingt korrigiert, vor allem dann, wenn die Vermittlung interkultureller und kommunikativer Kompetenz höheres Ziel darstellt. Im Kontext der kommunikativen Vermittlungsverfahren sei das Motto: „Fehler, die die Kommunikation nicht beeinflussen, könnten weitgehend ignoriert werden“ (vgl. KLEPPIN 2010: 1061). Dies bedeutet gleichzeitig aber, dass die Fehler, die Kommunikation beeinflussen können, stärker ins Blickfeld der Unterrichtspraxis bzw. Untersuchung gerückt werden sollen. Welche Fehler üben einen starken Einfluss auf Kommunikation aus? Der Recherche zufolge haben sowohl Sprachwissenschaftler, darunter z.B. Günthner (vgl. GÜNTNER 1993), als auch Fremdsprachendidaktiker wie Köster (vgl. KÖSTER 2001; 1994), Löschmann (vgl. LÖSCHMANN 1993; 1984) und Bernstein (vgl. BERNSTEIN 1979) darauf hingewiesen, dass im Vergleich zu Aussprachefehlern „lexikalische Fehler“ und Fehler in der grammatischen Ebene die Verständigung am stärksten beeinträchtigen können.

Was ist ein „lexikalischer Fehler“? Der Begriff „lexikalischer Fehler“ wird zunächst linguistisch gefasst: ein „Fehler“ ist also auf der lexikalischen Ebene zu beschreiben. Laut BERNSTEIN (vgl. 1979: 144ff) und KLEPPIN (vgl. 1998: 42ff) kann ein lexikalischer Fehler so definiert werden, dass ein Wort durch ein unangebrachtes Wort ersetzt wird und durch den falschen Gebrauch des Wortes der Sinn der Aussage verstümmelt bzw. verändert wird. Bei dieser Definition sind mir zwei Wörter auffällig: einmal „unangebracht“ und einmal „Gebrauch“. Es scheint mir so, dass zur Bezeichnung eines lexikalischen Fehlers der „Sprachgebrauch“ und die „Angemessenheit“ stark berücksichtigt werden. Hier sind zwei Punkte anzumerken:

1. Lexikalische Fehler weisen eine Art der „Unangemessenheit“ der Wortauswahl in einem bestimmten Kontext auf.
2. Im Hinblick auf die Auswirkung lassen sich lexikalische Fehler noch in zwei Kategorien einteilen. Zum einen gibt es Fehler, die den Sinn der Aussage verstümmeln, aber aufgrund ihrer „völligen Sinnlosigkeit“ (BERNSTEIN 1979: 144) nicht unbedingt eine Kommunikationsstörung verursachen, wenn z.B. der Hörer unter Benutzung der Grice'schen Maximen die geplante Bedeutung erschließen kann. Zum

anderen können einige lexikalische Fehler die Bedeutung der Aussage so ändern, dass eine nicht intendierte sinnvolle Äußerung entsteht und somit zu Missverständnissen führen kann. Beispielweise kann ein gastfreundlicher Chinese beim Verabschieden sagen „Soll ich dich nach Hause senden?“. Damit ist eigentlich gemeint, ob er den Betreffenden nach Hause bringen oder fahren soll, wobei man den Sinn des Ausdrucks in diesem Fall aus dem Gesprächskontext erschließen kann. Wenn aber ein Chinese zu einem Cello „große Geige“ sagt, da eine Geige und ein Cello im Chinesischen jeweils „xiao (klein) ti qing“ und „da (groß) ti qing“ heißt, könnte ein Deutscher nicht sofort begreifen, was damit eigentlich gemeint ist.

Zusammenfassend heißt das: Ein „Lexikalischer Fehler“ ist im Kontext dieser Arbeit ein Fehler, der „durch unangebrachte Wortwahl in einem bestimmten Kontext entsteht und die unangebrachte Wortwahl den Sinn der Aussage verändern oder verstümmeln kann“. Als „unangebrachte Wortwahl“ wird es in dieser Arbeit bezeichnet, wenn kein deutscher Muttersprachler dies in dem entsprechenden Kontext so verwenden würde.

➤ **Interferenz und lexikalische Interferenz**

Zur Analyse möglicher Ursachen von Fehlern im Fremdsprachenunterricht sind verschiedene Hypothesen aufgestellt worden. Seit der Diskussion der Interlanguage-Hypothese (dazu vgl. SELINKER 1972; CORDER 1978) wurden Lernerperspektiven zunehmend berücksichtigt. Fehler werden vermehrt im Kontext der Lernersprache⁷ analysiert. Auf der Suche nach Fehlerursachen konzentriert man sich nach und nach nicht auf einen einzigen Faktor, sondern es wird heute angenommen, dass dafür multikausale Erklärungen heranzuziehen sind (vgl. KLEPPIN 2010: 1064ff). Bezüglich möglicher Erklärungen von Fehlern wird der sprachlichen Interferenz großer Wert beigemessen.

⁷ Der Begriff „Lernersprache“ liegt den Diskussionen der Interlanguage-Hypothese in den 1970er Jahren zugrunde. Es wurde angenommen, dass sich eine Art „Übergangs- oder Zwischensprache“ entwickelt, wenn man im Erwachsenenalter eine Fremdsprache lernt (vgl. SELINKER 1972; CORDER 1978). Diese „Übergangs- oder Zwischensprache“ enthält weder komplett die Strukturen der Erstsprache noch die der Zielsprache. Sie weist eine gewisse Systematizität auf, differenziert aber stark zwischen einzelnen Lernern. Diese „Übergangssprache“ wird heute als „Lernersprache“ bezeichnet (vgl. APELTAUER 2010: 833ff).

Unter sprachlicher „Interferenz“ versteht man im Allgemeinen im Fremdsprachenunterricht die „negative“ Übertragung von einer Sprache in die andere. Eine „negative“ Übertragung bedeutet in diesem Zusammenhang die Verletzung der zielsprachlichen Normen. Diese gängige Definition ist auf LADO (1971) zurückzuführen. Lado bezeichnet die sprachliche Übertragung von der Muttersprache in die Zielsprache als „Transfer“ und unterscheidet zwischen „positivem Transfer“ und „Interferenz (negativer Übertragung)“. In der Fachliteratur wird der Begriff „Interferenz“ allerdings nicht einheitlich gebraucht. Meinungsunterschiede gehen unter anderem auf die Frage zurück, ob es sich bei den Interferenzen um eine einseitige Beeinflussung von der Muttersprache auf die Zielsprache oder um die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen auf der Grundlage von Sprachkontakten handelt. Während Interferenz laut Lado als einseitige Beeinflussung von Muttersprache auf die Zielsprache zu betrachten sei, sprechen einige Forscher wie JUHÁSZ (vgl. 1970: 9), WEINREICH (vgl. 1977: 15) und GROSJEAN (1982: 299) von wechselseitigen Interferenzen. JUHÁSZ (1970: 9ff) machte darauf aufmerksam, es gebe Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache und es gebe auch Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache. Laut WEINREICH (1977: 15) seien die Interferenzen „die Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen“. Ihm zufolge beschränken sich die Interferenzerscheinungen nicht auf zwei Sprachen, also Muttersprache und Zielsprache. Interferenz sei Ergebnis des Zusammenspiels von zwei oder mehr in Kontakt stehenden Sprachen, die von einer Person abwechselnd gebraucht werden (ebd.).

In Anlehnung an Lado, Weinreich und Juhász wird „Interferenz“ in der vorliegenden Arbeit als „fehlerhafte Übertragung von einer Sprache in die andere Sprache“ definiert. „Muttersprachliche Interferenzen“ heißen an dieser Stelle dann die Interferenzen, bei denen eine starke Übertragung von der Muttersprache in die Zielsprache zu beobachten ist. Diese muttersprachlichen Interferenzen sollen im Folgenden im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen. Um Missverständnisse auszuschließen, sind noch folgende Punkte anzumerken:

1. In dieser Arbeit wird angenommen, dass Interferenz als Ergebnis des Zusammenspiels von Sprachkontakten zu betrachten ist. Es kann daher sein, dass eine

absolut saubere Trennung zwischen Übertragungen von der Muttersprache in die Zielsprache oder beim umgekehrten Fall in einigen Fällen schwierig ist. Der Begriff „muttersprachliche Interferenz“ wird in dieser Arbeit bei den Fällen verwendet, wo Interferenzerscheinungen sich gut mit der muttersprachlichen Beeinflussung erklären lassen.

2. Die Ansicht von Weinreich (1977), dass Interferenz sich nicht auf zwei Sprachen beschränken lässt, sondern auch zwischen zwei oder mehreren Sprachen entstehen kann, wird übernommen. Das heißt, dass die gegenseitige Beeinflussung mit einer dritten Sprache, wie z.B. Englisch bei der Untersuchungsgruppe vorliegender Arbeit, nicht komplett ignoriert werden kann, wenn in dieser Arbeit der Begriff „Interferenzen“ benutzt wird. Allerdings wird der Versuch unternommen, sich mit Sprachphänomenen zu beschäftigen, die möglichst eine eindeutige muttersprachliche Interferenzerscheinung aufweisen.

In mir bekannten Forschungsarbeiten (vgl. JUHÁSZ 1970; WEINREICH 1977; GUSHCHINA 2013) werden Interferenzerscheinungen meistens unter linguistischen Aspekten, also auf grammatischer, phonologischer und lexikalischer Ebene, beschrieben.

Laut Bondizio gilt lexikalische Interferenz als die häufigste Form der sprachlichen Interferenzen; sie entsteht größtenteils durch negative Übernahme bestimmter Wörter, Bedeutungen oder Wendungen der einen Sprache in die andere (vgl. BONDIZIO 1980: 237; zit. nach GUSHCHINA 2013: 40). Diese Interferenzen können „Form“, die „Bedeutung“ und/oder die Beachtung der Eignung für den „Kontext“ betreffen, die Nation (2001, 27) zufolge ebenfalls die wichtigsten Aufgaben der Wortschatzdidaktik bilden.

Lexikalische Interferenz lässt sich in verschiedene Typen gliedern (dazu vgl. BETZ 1959; WEINREICH 1977). Dabei ist anzumerken, dass Code-Switching⁸ (dazu vgl. GARDNER-CHLOROS 2009) in einigen Untersuchungen (vgl. ALEXIADIS 2008) auch als eine Erscheinung lexikalischer Interferenz angesehen wird. In dieser Arbeit wird nicht

⁸ Unter Code-Switching wird der Wechsel zwischen mehreren Sprachen innerhalb eines Gesprächs bei mehrsprachigen Personen verstanden (vgl. BUBMANN 2008: 106ff). Code-Switching soll nur in einer Konversation zwischen mehrsprachigen Personen, die die gleichen Sprachen sprechen, stattfinden. Dies kann sowohl einzelne Wörter als auch längere Texte betreffen (GROSJEAN 1982: 308; zit. nach GUSHCHINA 2013: 40).

auf Code-Switching eingegangen, denn es werden ausschließlich schriftliche Aufgaben von chinesischen Deutschlernern analysiert, in denen den Versuchsteilnehmern klar war, dass von ihnen Antworten allein in deutscher Sprache erwartet wurden.

Zusammenfassend wurde in diesem Kapitel zunächst eine Definition der Begriffe „lexikalische Einheit“, „lexikalische Bedeutung“ und „lexikalisches Lernen“ sowie „Lexikalischer Fehler und lexikalische Interferenz“ für den Zweck meiner Untersuchung erarbeitet. Die Suche nach einer Definition von „lexikalischen Bedeutungen“ weist einige Probleme auf, die den Schluss zulassen, dass Wörter - sehr vereinfacht gesagt - die Welt nicht vollständig explizit beschreiben können und Bedeutungen von Wörtern von Kontexten, Zeit und Kulturen abhängig sind. Mit einer kritischen Darstellung möglicher Teilgebiete des lexikalischen Lernens möchte ich auf die Komplexität im Hinblick auf den Lernprozess bzw. auf den Lerninhalt im heutigen Fremdsprachenunterricht aufmerksam machen. Der kurze Rückblick auf die Definitionsversuche von „Fehlern“ sollte zeigen, dass Fehler zunehmend mit einer Berücksichtigung der Funktion in der Kommunikation betrachtet werden. Es scheint so, dass anstatt grammatischer Fehlererscheinungen die Fehler auf lexikalischer Ebene in Zukunft zunehmend in den Forschungsblick zu rücken sind. Schließlich werden die zwei Begriffe „lexikalischer Fehler“ und „lexikalische Interferenz“ für die Zwecke der vorliegenden Arbeit eingegrenzt. Es schließt sich in dem kommenden Kapitel ein Forschungsüberblick an über „Wörter im Fremdsprachenunterricht“.

2 Wörter im Fremdsprachenunterricht: eine Forschungsübersicht

Die Beschäftigung mit Wörtern ist ein unverzichtbarer Teil des Erlernens einer Fremdsprache. Allerdings galt Wortschatzdidaktik lange Zeit als ein untergeordnetes Thema im Deutschunterricht. Bis in die 1980er Jahren gab es nur sehr spärliche Forschungsarbeiten über Wortschatzdidaktik. Dazu waren nach meiner Recherche der wissenschaftliche Beitrag von SCHERFER (1985) und die sechzigseitige Monographie *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit* von LÖSCHMANN (1984) die zwei am stärksten beachteten Veröffentlichungen. SCHERFER (1985) thematisierte erstmals die Frage, wie und mit welchen Vokabeln im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gelehrt und gelernt wird. LÖSCHMANN (1984) machte auf die negative Auswirkung von lexikalischen Fehlern bei der interlingualen Kommunikation aufmerksam und räumte der Wortschatzvermittlung gegenüber der Grammatikvermittlung einen wichtigeren Platz im Fremdsprachenunterricht - insbesondere im Unterricht für den fortgeschrittenen Lerner – ein. Seiner Ansicht nach spielt die richtige Auswahl des Wortschatzes und der Redewendungen eine bedeutende Rolle für eine gelungene internationale Kommunikation:

„Mit der Aneignung des Wortes nimmt der Lernende ein gesellschaftlich geprägtes Abbild der objektiven Realität auf. Die Bewusstmachung der gesellschaftlichen Determiniertheit lexikalischer Einheiten ist in vielen Fällen Voraussetzung für eine funktionsgerechte Verwendung. Ohne landeskundliche Kenntnisse ist dabei nicht auszukommen. [...] Die Vermittlung lexikalischer Einheiten schließt demnach die Vermittlung von Bewusstseinsinhalten mit „verhaltensrelevanten Informationen“ ein. Sie bilden zugleich Ansatzpunkte für erzieherische Einwirkung. So sehr die Arbeit am Wortschatz erzieherisch genutzt werden kann, so sehr wäre es auch eine Simplifizierung, wenn man vom einzelnen Sprachmittel den erzieherischen Einfluss erwartete. Er verwirklicht sich letztlich im Fremdsprachenunterricht über die Lösung von Kommunikationsaufgaben.“ (LÖSCHMANN 1984: 9-10).

Ein verstärktes Interesse an der Beschäftigung mit Wörtern entsteht in den 1990er Jahren, was teilweise auf die kommunikative Wende des Fremdsprachenunterrichts zurückzuführen ist. Die früher dominierende intensive Behandlung der Grammatik wurde in Frage gestellt, und es zeichnete sich nach und nach eine „Wortschatzwende“ (vgl. GNUTZMANN 1995: 73; BÖRNER/VOGEL 1993: VII) ab. In der Sprachlehrforschung entstand eine neue Strömung, deren Anhänger die Ansicht vertraten, dass Wortschatz anstatt der Grammatik eine zentrale Rolle bei der fremdsprachlichen Kommunikation spielt (vgl. KÖSTER 2001; BAYERLEIN 1997; BAHNS 1997; EDMONDSON 1995). Als ein weiterer Grund für ein verstärktes Interesse an der Wortschatzarbeit gilt zudem die Tendenz zur interdisziplinären Forschung. Laut

Königs (1995a: 108) seien Wörter aufgrund ihrer Schnittstelle für unterschiedliche Disziplinen zugänglich, z.B. die Psycholinguistik, die Lernpsychologie, die Sprachlehrforschung und das angewandt-linguistische Vorgehen. Die Impulse zur intensiven Beschäftigung mit Wörtern ergaben sich noch aus einer pragmatischen Wende, die neben der grammatischen Korrektheit die sprachliche Angemessenheit in den Vordergrund rückte. Eine dem Verhalten angemessene Kommunikation ist laut BARKOWSKI (2014: 27) davon abhängig, wie etwas gesagt wird und ob die richtigen Wörter bzw. Wendungen zu bestimmten Situationen ausgewählt worden sind.

Außer einigen themenrelevanten wissenschaftlichen Beiträgen und Dissertationsarbeiten sollen an dieser Stelle noch die einzigen vier Sammelbände zum Thema der Wortschatzvermittlung genannt werden, in denen die ersten Ergebnisse der Wortschatzarbeit aufgezeigt wurden und weitere Anregungen über Untersuchungsmethoden, didaktische Konzepte sowie mögliche Problemfelder der unterrichtlichen Wortschatzarbeit im deutschsprachigen DaF-Kontext gegeben wurden. Dies sind: *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*, herausgegeben von Börner und Vogel (BÖRNER/VOGEL 1993); *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*, herausgegeben von Bausch et al. (BAUSCH et al. 1995); das Jahrbuch: *Germanistische Linguistik 155-156 -Wortschatz in der Diskussion*, herausgegeben von Kühn (KÜHN 2000); das Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen lehren und lernen 33 – Wortschatz, Wortschatzerwerb, Wortschatzlernen*, koordiniert von Tschirner (TSCHIRNER 2004).

Der Sammelband *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb* (BÖRNER/VOGEL 1993), der aus der 5. Göttinger Fachtagung zum universitären Fremdsprachenunterricht entstand, gilt nach meinem Eindruck als der erste Sammelband der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum, der Vokabel- und Bedeutungslernen zum eigenständigen Thema machte. Der Sammelband besteht aus 12 Beiträgen, die sich insgesamt drei Forschungsgebieten widmen: Der erste Teil bezieht sich auf die Problematik der „Lexikologie und Semantik“ selbst (z.B. Kontextualität von Wörtern; Polysemie und Antonymie) und die daraus resultierten möglichen Schwierigkeiten bei der Wortschatzarbeit. Im zweiten Teil wird die Wortschatzarbeit aus der lehr- und lernbezogenen Perspektive beleuchtet. In seinem letzten Teil macht der Band auf die Wortschatzdidaktik im Kontext der Fachsprache aufmerksam. Dieser Sammelband umfasst die verschiedenen themenrelevanten Fragen und bietet unterschiedliche

Blickwinkel der Untersuchungsmöglichkeiten an (Fachsprache, Wissenschaftssprache, Kontext und textbezogene Wortschatzarbeit, lernbezogene Wortschatzarbeit, Wörterbücher usw.). Er bildet damit eine Art Grundlage für weitere Untersuchungen zum Thema Wortschatz. Die Auffassung von Hausmann über den Begriff „Wortschatz“ und die von ihm herangezogene Kontextualität von Wörtern hat einen nachhaltigen Einfluss auf die spätere Auseinandersetzung mit Wortschatzarbeit gehabt.

Die 1995 veröffentlichten Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zum Thema *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH et al.: 1995) basieren auf drei vorgegebenen Leitfragen: 1. Stellenwert der Wortschatzarbeit, 2. Untersuchungsverfahren und 3. didaktischer Beitrag. Das Anliegen dieses Sammelbandes besteht in erster Linie darin, Wortschatz im Hinblick auf die Sprachlehrforschung zu beleuchten. Die Beiträge thematisieren grundsätzliche Forschungsmethoden und theoretische Aspekte der Wortschatzdidaktik sowie ihren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht, die der Wortschatzdidaktik zum Durchbruch und zu ihrer Weiterentwicklung verhelfen. Die Diskussionen bzw. Beiträge, die sich zwar ausschließlich den oben genannten drei Leitfragen widmen, haben zu einer geänderten Einstellung gegenüber der Wortschatzdidaktik geführt.

Das Jahrbuch *Germanistische Linguistik 155-156 – Wortschatzarbeit in der Diskussion* (KÜHN: 2000) versteht sich einerseits als eine problemorientierte Zusammenfassung bisheriger wortschatzdidaktischen Diskussionen. Andererseits richtet sich sein Augenmerk auf die Suche nach praxisorientierten Konzepten der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht, da „kaum neue Wortschatzkonzepte im DaF-Bereich behandelt werden“ (KÜHN 2000: 6). „Praxisnah“ und „alternative Wortschatzvermittlungsverfahren in der Unterrichtspraxis“ sind zwei zentrale Begriffe dieses Bandes. Wortschatzarbeit wird aus kognitivistisch-konstruktivistischer Perspektive (vgl. WOLFF 2000: 99ff), im Hinblick auf ein Verfahren, das nicht den rezeptiven und produktiven Wortschatz getrennt fördert (vgl. KÖNIGS 2000: 125ff), sowie unter dem Aspekt der neuen Semantisierungsmöglichkeiten (vgl. BUTZKAMM/KASJAN: 179ff) beleuchtet.

Das Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen lehren und lernen* zu „Wortschatz-Wortschatzerwerb-Wortschatzlernen“ (TSCHIRNER 2004: 3ff) beginnt mit Tschirners

Anmerkung, in der bemängelt wird, dass es – im Vergleich mit englischsprachigen Beiträgen – zu wenig Veröffentlichungen zum Thema „Wortschatz und Wortschatzdidaktik“ im Kontext des Deutschunterrichtes gibt. Die Beiträge in dem Sammelband sind entweder aus linguistischer oder kognitiver Perspektive entstanden. Die Beschäftigung mit dem mentalen Lexikon bildet einen wichtigen Bestandteil des Sammelbandes. Der Beitrag von Aguado (2004: 233), dessen Schwerpunkt auf der Diskussion der Gütekriterien der Evaluation der fremdsprachlichen Wortschatzkompetenz liegt, macht nicht nur auf die Komplexität der Messung von Wortschatzkenntnis aufmerksam, sondern führt zu einer Neubewertung lexikalischen Lernens im Fremdsprachenunterricht.

An das Themenheft *FLuL* aus dem Jahr 2004 lässt sich bis heute noch kein weiterer themenrelevanter Sammelband derselben Art anschließen. Wenn auch in den letzten Jahren zahlreiche Veröffentlichungen zu einzelnen Verfahren der Wortschatzarbeit oder zu einzelnen Vokabellernstrategien, insbesondere zur Effizienz verschiedener Verfahren oder Lernstrategien erschienen sind. Dieser Mangel an Beachtung des Themas in Sammelbänden bestätigt wiederum die Auffassung von Tschirner (vgl. TSCHIRNER 2004: 3ff), dass es keine ausreichende Anzahl von Veröffentlichungen zur Wortschatzarbeit gibt. Der Rückblick auf diese Sammelbände gibt einen Eindruck, wie die Erkenntnisse aus der Linguistik bzw. aus linguistischen Teildisziplinen die Wortschatzarbeit nachhaltig beeinflusst haben. Nicht nur Untersuchungsverfahren, sondern auch praktische Konzepte der Wortschatzarbeit werden mit verstärktem Interesse in Verbindung mit Kognition, Psycholinguistik und Lernpsychologie erarbeitet. Viele Untersuchungen und die vorgeschlagenen Konzepte zur Wortschatzarbeit aus den genannten Bänden haben einen großen Beitrag zur Wortschatzerwerbsforschung geleistet. Zugleich machen sie auf einige Probleme aufmerksam, zu denen die folgenden gehören: 1. das Problem einer Festlegung, was unter „Wortschatz“ auf linguistischer Ebene zu verstehen sei, 2. nicht genügend praktisch erprobte Konzepte der Wortschatzarbeit, 3. mangelnde Untersuchungen und Veröffentlichungen zu vielen für die Wortschatzarbeit relevanten Themen, 4. das Fehlen von offenen Diskussionen über Verfahren zur Messung von Wortschatzkompetenz und demzufolge nicht vorhandene Evaluationskriterien für Wortschatzkenntnisse.

An die Beschreibung dieser Probleme schließen sich gelegentlich auch themenrelevante Untersuchungen und wissenschaftliche Beiträge an, die selbstverständlich einen wichtigen Bestandteil der Wortschatzforschung ausmachen. An dieser Stelle werden die vorgeschlagenen didaktischen Ansätze zur Wortschatzarbeit aus bisherigen Untersuchungen wie folgt kategorisiert: Wörter und Kognition (Kapitel 2.1), Wörter und Kultur (Kapitel 2.2), Wörter und Kontext (Kapitel 2.3).

2.1 Wörter und Kognition: das mentale Lexikon

Untersuchungen zum Wortschatz, die unter kognitivem Aspekt erfolgen, werden zu einer Kategorie mit Namen „Wörter und Kognition“ zusammengefasst. Für kognitive ausgerichtete Untersuchungen stehen die folgenden Fragen im Mittelpunkt: Was kann man vom Prozess des Wortschatzerlernens wissen und welche Strategien kann man gesteuert einsetzen, damit Wörter besser gelernt werden können?

Schon am Anfang der 90er Jahre wurde der bereits erwähnte Sammelband (vgl. BÖRNER/VOGEL: 1994) veröffentlicht, dessen Schwerpunkt auf der Erforschung von Verarbeitungsprinzipien im Gedächtnis von Fremdsprachenlernern lag. Auch einige Beiträge aus den anderen oben genannten Sammelbänden folgten einem kognitiven Aspekt (z.B. vgl. SCHERFER 1995; SCHIFFLER 1995; WOLFF 2000; BÖRNER 1994; 1993). Diese Kategorie macht einen wesentlichen Teil der bisherigen Wortschatzforschung aus, darunter insbesondere die Beschäftigung mit dem „mentalen Lexikon“ und die Suche nach möglichen überindividuell besonders wirksamen Vokabellernmethoden und Mnemotechniken (z.B. NEUMANN 2013; NEZHAD MASUM 2012; STORK 2003; BOHN 2002; KALKA 2002).

Das mentale Lexikon, das sozusagen als ein „Lexikon im Kopf“ zu interpretieren ist, wird meistens als der „menschliche Wortspeicher“ (AITCHISON 1997: 44) und der „sprachliche Wissensbestand im Langzeitgedächtnis“ (SCHWARZ 2008: 105) angesehen. Hinsichtlich des Inhalts und der Struktur weist das mentale Lexikon einem Wörterbuch gegenüber wenig Ähnlichkeit auf. Während alle Buchlexika statisch und zwangsläufig nur begrenzt aufnahmefähig sind, ist das mentale Lexikon unbegrenzt und dynamisch, weil der menschliche Worterwerbsprozess nicht abgeschlossen ist

(vgl. AITCHISON 1997: 13ff). Ein Wörterbuch ist alphabetisch nach der Schreibweise aufgebaut. Im mentalen Lexikon werden die Wörter hingegen nicht alphabetisch nach dem ersten Buchstaben geordnet. Das mentale Lexikon ist viel komplexer organisiert, der Abruf von Wörtern erfolgt aber im Gegensatz zum Nachschlagen in einem Wörterbuch viel schneller (falls das Wort abzurufen ist). Laut einem Experiment (MARSLEN-WILSON/TRYLER 1981; zit. nach AITCHISON 1997: 9) findet die Auswahl von Wörtern bei einem Muttersprachler innerhalb von Millisekunden statt. Die Fragen, wie Wörter eigentlich im mentalen Lexikon strukturiert sind und wie der Zugriff auf sie erfolgt, schienen daher für Forscher besonders interessant zu sein.

Hinsichtlich der internen Struktur des Lexikons ist davon auszugehen, dass jeder Lexikoneintrag zumindest aus vier Komponenten besteht (STORK 2003: 70): der phonologischen Komponente, der morphologischen Komponente, der syntaktischen Komponente und der semantischen Komponente. Sobald eine Person das Schreiben gelernt hat, kommt die graphemische Komponente dazu. Laut LEVELT (1989: 182ff) gehören die phonologische, graphemische Komponente und (zumindest teilweise) die morphologische Komponente zu der Formebene der Repräsentation, auf die anders zugegriffen wird als auf die „Lemma“ genannte Repräsentation, die die syntaktische Komponente und die semantische Komponente enthält. Das heißt, sie stehen in einer unterschiedlich engen Beziehung zueinander. Inzwischen sind eine Reihe verschiedener Arbeitsmodelle entwickelt worden, die sich in zwei konkurrierende Richtungen einteilen lassen: die seriellen modularen Modelle (z.B. Levelts Sprachproduktionsmodell) und die konnektionistischen Modelle (z.B. das interaktive Aktivierungs-Modell)⁹.

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik, insbesondere bezogen auf das Erlernen von fremdsprachlichem Wortschatz, beschäftigen sich die Untersuchungen weiterhin mit den Fragen, wie das mentale Lexikon von „Zweisprachigen“ strukturiert ist und wie es funktioniert. Als „Zweisprachige“ werden hier diejenigen bezeichnet, die zwei Sprachen auf einem hohen Niveau beherrschen und oft verwenden, natürlich gibt es auch Personen, bei denen noch mehr als zwei Sprachen miteinander interagieren (vgl.

⁹ AITCHISON (1997: 37) zufolge handelt es bei den Modellen um Vermutungen und nicht um eine originalgetreue Nachbildung. Mithilfe der bisherigen entwickelten Modelle des Lexikons lassen sich einige sprachliche Phänomene gut erklären, allerdings nicht alle. Mehr Informationen über Arbeitsmodelle des mentalen Lexikons sind beschrieben in AITCHISON 1997.

ALBERT 1998: 93)¹⁰. Für meine eigene Untersuchung ist es nicht wichtig, die Interaktion der beiden Sprachen bei zweisprachig aufwachsenden Kindern zu betrachten, sondern es geht darum, die Interaktion der zwei Sprachen im Zuge des Fremdsprachlernprozesses genauer zu erfassen.

Die Untersuchungen zum bilingualen Lexikon sind bisher nicht zu von allen akzeptierten Modellen gelangt, da der Gegenstand sehr komplex ist (vgl. ALBERT 1998: 90). Eine für Fremdsprachen besonders interessante und zugleich auch umstrittene Frage bisheriger Untersuchungen ist, ob sich die Wörter einer weiteren Sprache im gleichem oder in einem anderen „Wortspeicher“ befinden als die der Muttersprache, wobei „Speicher“ ein Modell für besonders ausgeprägte Verbindungen ist, nicht für einen tatsächlich lokalisierbaren Bereich im Sprachenzentrum des Gehirns.

KROLL/STEWART (1994) gehen davon aus, dass Zweisprachige über ein sprachübergreifendes Konzept und über zwei Wortspeicher (für L1 und L2) verfügen. Im Hinblick auf den Lernprozess haben sie ein revidiertes Modell entwickelt, das eine dynamische Relation zwischen L1-Wörtern und L2-Wörtern darstellt (Abb.4).

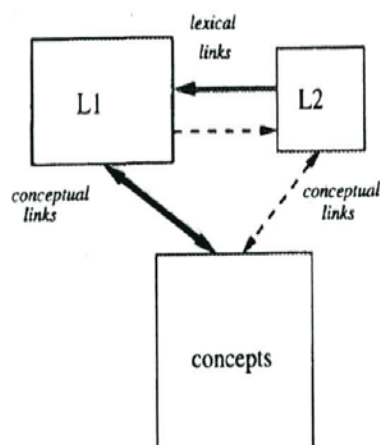


Abb. 4: The Revised Hierarchical Model (KROLL/ STEWART 1994: 158).

¹⁰ Unter „Zweisprachigen“ oder „Bilingualen“ wird der Fall verstanden, bei dem jemand entweder mit den zwei Sprachen aufgewachsen ist oder der zwei Sprachen auf einem gewissen Niveau beherrscht. In Bezug auf dieses Niveau ist bei den einzelnen Psycholinguisten mindestens gemeint: Die Person muss beide Sprachen einigermaßen fließend und in Bezug auf Wortwahl und Grammatik weitgehend fehlerfrei sprechen. Für das einzelne Experiment bewegt sich die Skala der Anforderung von „4 Jahre Schulunterricht“ bis „Near-native-Niveau“. In den Forschungsarbeiten zum Thema der Repräsentation des mentalen Lexikons bei Mehrsprachigen finden Untersuchungen meistens zu zwei Sprachen statt, wobei nur die zwei stärksten Sprachen von Versuchspersonen als Untersuchungsgegenstand betrachtet werden (vgl. ALBERT 1998: 92-93).

Die Wortspeicher seien laut diesem Modell von unterschiedlicher Größe: Der Wortspeicher für die L1 ist größer als der von L2, da die L1 besser beherrscht wird und in der Muttersprache ein größeres Vokabular besteht¹¹. Die durchgezogene Linie steht für die starke Verbindung zwischen der L1 und dem übersprachlichen Konzept, während die gestrichelte Linie die schwache Verbindung zwischen dem L2-Wort und dem Konzept ausdrückt. Die durchgezogene Linie von L2 zu L1 und die gestrichelte Linie von L1 zu L2 bedeuten, dass L2-Wörter stärker mit L1-Äquivalenten verbunden sind, als es umgekehrt der Fall ist. Auf diese Annahme kamen Kroll und Steward durch Übersetzungsexperimente, bei denen sie zeigen konnten, dass die Übersetzung von der L2 in die L1 schneller gelingt als die Übersetzung von der L1 in die L2.

Laut diesem Modell spielt die L1 eine wichtige Rolle, zumindest zum Beginn des Sprachlernprozesses, denn das Erlernen neuer L2-Wörter geschieht bei Anfängern normalerweise durch den Aufbau einer Paarassoziation zum übersetzungsäquivalenten L1-Wort. Allerdings bleibtin Bezug auf dieses Modell fraglich, wie es sich erklären lässt, wenn die semantischen Merkmale der weitgehend übersetzungsäquivalenten Wörter sehr unterschiedlich sind.

ALBERT (1998) stellt eine "ganze" Lexikoneinheit in Frage und macht auf die innere Struktur des bilingualen mentalen Lexikons aufmerksam. Sie führt Levels Unterscheidung zwischen „lemma“ und „form“ zur Entwicklung eines netzwertartigen bilingualen Modells ein und schlägt ein Modell mit mehreren Ebenen vor (Abb.5). Bei Mehrsprachigen wie bei Monolingualen geht die Sprachproduktion vom Konzept über das Lemma zur Form, bei der Sprachrezeption von der Form über das Lemma zum Konzept; zu betrachten ist nur, wie sich die Verbindungen innerhalb der Lemmata und Formen verhalten.

¹¹ Bei Bilingualen wird angenommen, dass von den zwei Sprachen im Regelfall nur eine die dominante Sprache ist, und zwar üblicherweise die Muttersprache.

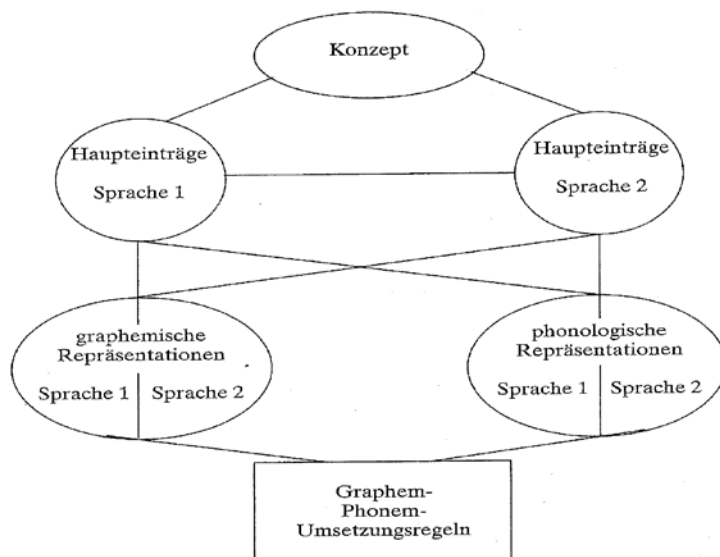


Abb. 5: Verbindungen im bilingualen Lexikon (ALBERT 1998: 96).

Albert geht in diesem Modell davon aus, dass die Haupteinträge beider Sprachen über ein übersprachliches Konzept verbunden sind. Die Haupteinträge sind „Lemmata“, zu denen morphologische und syntaktische Repräsentationen gehören. Diese sind eng mit semantischen Repräsentationen verbunden und bleiben je nach einzelner Sprache separat. Zu der „Form“ zählen dem Modell zufolge graphemische und phonologische Repräsentationen, die vom Haupteintrag getrennt dargestellt werden. Diese sind nicht nach den einzelnen Sprachen getrennt, sondern auf der Formebene findet eine Aktivierung derselben oder sehr ähnlichen Formen statt, die das jeweilige mehrsprachige Individuum beherrscht.

Dieses Modell sagt voraus, dass die semantischen, syntaktischen und morphologischen Repräsentationen einzelsprachlich gespeichert sind, während graphemische und phonologische Repräsentationen nicht nach Sprachen getrennt sind (im Falle der graphemischen Repräsentationen allerdings nur, wenn die Sprachen im selben Schriftsystem geschrieben werden). So lassen sich dadurch Interferenzerscheinungen (besonders) in der Spontansprache bei Bilingualen gut erklären. In Bezug auf die schwerübersetzbaren Wörter (besonders bei den abstrakten Begriffen) wird durch dieses Modell deutlich gemacht, dass es zu einem Konzept oder auch zu mehreren Konzepten zwei getrennte Lexikoneinträge gibt und bei den Lexika für L1 und L2 nicht unbedingt perfekte semantische 1:1–Entsprechungen vorhanden sind.

Diese zwei Modelle des bilingualen Lexikons stellen zwar unterschiedliche Konzeptionen und Perspektiven der Verbindungen zwischen L1 und L2 an, trotzdem können einige wichtige Untersuchungserkenntnisse daraus abgeleitet werden, die zugleich eine wichtige Grundlage für das Vorhaben der lexikalischen Kontrastierung bilden:

Laut bisherigen Untersuchungen gibt es ein übersprachliches Konzept im Kopf. Wortschatzerlernen heißt dann zugleich das Erlernen, wie die vorhandenen Konzepte in einer Fremdsprache versprachlicht werden. Daher ist ein vergleichender Blick beim Wortschatzlernen wichtig und notwendig. Außerdem ist es durchaus anerkannt, dass L2-Wörter und L1-Wörter nicht vollständig voneinander getrennt sind, sondern eine Interaktion stattfindet. Daher gilt es zu fragen, wie sich die Muttersprache in Bezug auf die Wortschatzdidaktik auswirkt und ob „Kontrastierung“ beim Wortschatzlernen effektiv einzusetzen ist. Diese Fragen sollen hier im Folgenden erörtert werden.

2.2 Wörter und Kultur

Fremdsprachen werden heutzutage vermehrt im interkulturellen Kontext beschrieben und vermittelt. In Bezug auf die fremdsprachliche Wortschatzarbeit wird inzwischen manchmal sogar von „interkultureller Wortschatzarbeit“ (vgl. LUCHTENBERG 2000) gesprochen.

Die Grundannahme interkultureller Wortschatzarbeit besteht darin, dass Wörter kulturelle Informationen tragen und sie eng mit dem kulturbezogenen landeskundlichen Lernen verknüpft sein sollen. Im Mittelpunkt interkultureller Wortschatzarbeit steht die Bewusstmachung sprachkultureller Inhalte und derer Verschiedenheiten (LUCHTENBERG 2000: 227).

Der Beschäftigung mit kulturverbundener Wortschatzarbeit liegt zunächst die Erkenntnis zugrunde, dass Konzept und semantische Bedeutung nicht gleichgesetzt werden dürfen und die als Äquivalente angesehene Wortformen nicht unbedingt die gleichen konzeptuellen Elemente teilen (vgl. die Ergebnisse der Untersuchungen, über die DE GROOT 2002 berichtet). Zum Wort Tasse z.B. kann das Konzept bei einem Chinesen eine Teetasse sein, während ein Deutscher es eher mit einer Kaffeetasse

assoziiert. So stellte Müller (vgl. 1994) in seinem Buch *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* eine problemorientierte Betrachtung der Vermittlung kulturspezifischer Bedeutung an. Er plädiert für eine „landeskundlich orientierte Wortschatzarbeit“ (MÜLLER 1994: 25), deren Schwerpunkt auf der Bewusstmachung von Bedeutungsunterschieden liegt. LUCHTENBERG (vgl. 2004; 2000) schließt weitere thematische und methodische (z.B. „Language-Awareness-Konzeption“¹²) Überlegungen zu interkultureller Wortschatzarbeit an.

Zugleich gelten diese Ansätze aufgrund der zu breiten Begriffe „Kultur und Interkultur“ vielen Wissenschaftlern als problematisch. Selbst LUCHTENBERG (vgl. 2000: 227 ff) hält eine Definitionsbestimmung von „Kultur“ und eben von „Interkultur“ für schwierig. Die Frage, was als Vertreter der eigenen Kultur gilt, sei laut MÜLLER (1994) schwer zu beantworten, da sich allein „das Eigene“ vielschichtig erfahren lässt. De Florio-Hansen (1994) zufolge fehle weiter eine klare inhaltliche Bestimmung von „Interkulturellen Ansätzen“, weil die Entwicklung allgemeingültiger Konzepte stark davon abhängig ist, um welche zwei Länder es geht. Die Länder müssen genau definiert werden. Dazu kommt, dass viele Sprachen in Ländern mit ganz unterschiedlichen Kulturen gesprochen werden (z.B. Spanisch und Englisch). Außerdem scheint es die Lehrpersonen oft zu überfordern, eine interkulturelle Wortschatzarbeit in der von Müller beschriebenen Form durchzuführen, denn theoretisch setzt der Ansatz einen bikulturellen Lehrgang voraus, was aber bisher in der Praxis nicht immer realisierbar ist. Zudem teile ich die Ansicht von House (1998: 64ff) über die Kehrseiten der modewortartigen Begriffe „Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenz“, denn dadurch könnte die Fehleinschätzung seitens des Lerners entstehen, dass der Erwerb auf sprachlicher Ebene unwichtig sei. Als Folge

¹² Dieser ursprüngliche englischsprachige Begriff „language awareness“ ist ein in Großbritannien in den 1970er Jahren entwickeltes Konzept von Hawkins zur Verbesserung der Sprachkenntnisse von Fremdsprachenlernenden. Das Konzept umfasst viele Aspekte, daunter vor allem die affektiven Aspekte von den Lernenden, z.B. Reflexion über Sprachen; Sprachsensibilisierung. Außerdem werden soziokulturelle und sprachkritische Komponenten mit einbezogen bei diesem didaktischen Konzept, z.B. die Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Sprachen und Kulturen, die Beachtung der sprachlichen Vielfalt usw.. Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept erweitert, und zwar im Rahmen der Mehrsprachigkeitserziehung auf eine Beschäftigung mit kulturellen Aspekten der zielsprachigen Länder. Luchtenberg setzt sich dafür ein, dass das Konzept auch im Fremdsprachenunterricht mit verschiedenen Themengebieten, z.B. Grammatik, Wortschatz, genutzt werden kann.

könnte der Erwerb auf sprachlicher Ebene überlagert werden, wenn die Lehrpersonen nach diesem sehr breit gefassten Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ anstreben.

Zusammenfassend formuliert: Eine interkulturelle Wortschatzarbeit weist deshalb einige Probleme auf, weil die Begriffe „Kultur“ und „Interkultur“ zu schwer fassbar sind, um ein für die Unterrichtspraxis relevantes Konzept zu entwickeln. Dazu kommt, dass keineswegs für jedes Wort ein kultureller Hintergrund gelernt werden muss, um es richtig zu verwenden und das erwähnte Problem, dass dieselbe Sprache auch in unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Kulturen gesprochen werden kann.

Ich teile trotzdem die Ansicht, dass das Erlernen von Wortschatz einigermaßen mit landeskundlichem Lernen zu verbunden ist. Gerade bei Lernern aus so entfernten Kulturen, wie es zum Beispiel bei chinesischen Deutschlernern der Fall ist, sollte das Wortschatzlernen zugleich als interkulturelles Lernen angesehen werden. Lexikalisches Lernen macht einen wichtigen Teil des interkulturellen Lernens aus.

Angesichts der oben erwähnten Problematik scheint mir letztendlich die Frage wichtig zu sein, inwieweit eine Wortschatzarbeit unter kulturellen und interkulturellen Aspekten durchgeführt werden kann. Ausgehend von dieser Fragestellung habe ich einen Beitrag von House (1995) gefunden, in dem geschrieben wurde: „Interkulturelles Lernen setzt einen bewussten Kontrast der Muttersprache und muttersprachlichen Kultur mit der Fremdsprache und fremdsprachlichen Kultur voraus“ (HOUSE 1995: 93ff). Teilt man die Auffassung von House über interkulturelles Lernen, so könnte man unter einer interkulturellen Wortschatzarbeit folgendes verstehen:

„eine Interkulturelle Wortschatzarbeit setzt einen bewussten Kontrast des Wortschatzes zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache voraus, dessen Verarbeitung zum Ziel hat, den Lerner zu befähigen, seine Sprachvorhaben in der Zielsprache zu realisieren.“

2.3 Wörter und Kontext

Diskussionen über Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht scheinen mir oft kontextuelle Aspekte zu berücksichtigen. Es wird nämlich oft darüber diskutiert: Ob und wie Wörter mithilfe des Kontextes vermittelt werden, und wie Wortschatzkompetenz unter Berücksichtigung des Kontexts gemessen wird. Diese Strömung scheint mir hauptsächlich auf die folgenden zwei Thesen zurückzuführen zu sein. Zum einen sollen Anhänger dieser Strömung die Ansicht von Hausmann über „Wortschatz“ und „Sprache“ – dass „sprachliche Ausdrücke kontextabhängig sind und die Sprache nur in den Texten Sprache ist (vgl. HAUSMANN 1993)“ – teilen. Wortschatzarbeit darf daher nicht an isolierten Wörtern erfolgen, sondern sie soll anhand von Texten angelegt sein. „Wortschatzarbeit ist Textarbeit“, so HONNEF-BECKER (2000: 151). Zum anderen scheint mir dieser Ansatz damit zu tun zu haben, dass Wörter zunehmend im Hinblick auf ihre Anwendung beschrieben werden. Das Wort sei Werkzeug zum Aufbau eines Wortinhalts, so KÜHN (2013: 1252). Nicht Wörter selbst, sondern die Wahrnehmung des Kontexts sollten im Mittelpunkt stehen. So spricht man von „produktiver“ und „rezeptiver“ Wortschatzarbeit (vgl. KÖNIGS 2000a; KÜHN 2007). Als praktische Ansätze finden sich „textbezogene/ systematische/ integrierte Wortschatzarbeit“ (z.B. vgl. NEUER 1990; EIGENBERG/LINKE 1996; HONNEF-BECKER 2000; FEILKE 2009; RAHN 2015), deren Grundannahme darin besteht, die schnittstellige Rolle der Wörter zu beachten und Wörter im Text integriert mittels Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben zu lernen.

Es scheint gerechtfertigt zu sein, Wörter im Kontext zu vermitteln und Wortschatzkompetenz unter der Berücksichtigung ihrer Anwendung zu beschreiben. Es besteht jedoch Gefahr, dass bei diesen kontextorientierten Ansätzen der „Text“ und die „Textkompetenz“ in den Blick des Fremdsprachenunterrichts gerückt werden, was nach und nach dazu führen könnte, dass Wörter vermehrt in einer „beiläufigen Lernform“ erworben und das explizit semantisch orientierte Wortschatzlernen bzw. Wortschatzkompetenz an Gewicht verlieren würden.

Die vorangegangenen Abschnitte verstehen sich als eine Art Überblick über die bisherigen Untersuchungsaspekte bzw. Forschungsergebnisse, die sich zusammenfassend so bezeichnen lassen: Wörter und die drei „K“ (Kognition, Kultur, Kontext) im Fremdsprachenunterricht. Daran anschließend möchte ich ein viertes

„K“, nämlich „Kontrastierung“, für die Wortschatzdidaktik einsetzen. Angesichts der oben dargestellten Aspekte und Ergebnisse scheint mir der Einsatz von „Kontrastierung“ bei fremdsprachlicher Wortschatzarbeit nicht nur möglich, sondern ich sehe die „Kontrastierung“ als eine wichtige Ergänzung der obengenannten Ansätze, denn:

1. Die Ansätze „Wörter und Kognition“ sagen uns, dass Muttersprache Einfluss auf den Lernprozess beim Erlernen weiterer Sprachen ausübt und eine Unterdrückung der Muttersprache kaum möglich ist. Mithilfe der Strategie „Kontrastierung“ kann auf die Muttersprache bzw. ihre möglichen Auswirkungen aufmerksam gemacht werden.

2. Die Ansätze „Wörter und Kultur“ sagen uns, dass Lerner für zwischensprachliche Bedeutungsunterschiede bei – oberflächlich gesehen – Übersetzungsäquivalenten zu sensibilisieren sind. Durch lexikalische Kontrastierung können Bedeutungsunterschiede bzw. kulturspezifische Ausdrücke ebenso entdeckt werden. Daher kann sich der Ansatz der „Kontrastierung“ an Luchtenbergs „interkulturelle Wortschatzarbeit“ (2000) gut anschließen.

3. „Kontrastierung“ und „kontextbezogene Wortschatzarbeit“ stehen nicht im Gegensatz, sondern sie können sich ergänzen. Einzelwörter und Formulierungen werden bei „kontextbezogener Wortschatzarbeit“ in einer integrierten (wenn das Konzept gut umgesetzt wurde) oder beiläufigen (wenn die Didaktierung weniger gut gelungen ist) Weise vermittelt. Daher sind viele zielgruppengerechte Wortschatzübungen bei diesem Ansatz wichtig. „Kontrastierung“ kann ein guter Ausgangspunkt für die Übungsentwicklung sein. Zudem kann Kontrastierung zwischen zwei Einzelwörtern, zwischen zwei Formulierungen sowie zwischen zwei Kontexten erfolgen.

4. Darüber hinaus ist der Einsatz von „Kontrastierung“ einleuchtend, wenn man die Besonderheit der Methode von Wortschatzlernen im Auge behält. Diese Besonderheit kann mit zwei Stichwörtern erklärt werden: „Lernerautonomie“ und „Lernerorientierung“. Dass die Wortschatzarbeit sehr zur Lernerautonomie auffordert und dass Lerner im Lauf des Lernprozesses zunehmend auf sich selbst bzw. auf eigene Lernmethoden angewiesen sind, ist heute unumstritten. So scheint es in Bezug auf die Wortschatzarbeit notwendig zu sein, auf die „Lernerautonomie“ und die „Lernerorientierung“ zu achten. Der Ansatz „Kontrastierung“ lässt sich im Grunde gut

mit „Lernerorientierung“ kombinieren, da bei jeder individuellen Auseinandersetzung mit einem neuen Wort der Lerner bewusst oder unbewusst Vergleiche mit seiner Muttersprache anstellt. Die Frage scheint eher diese zu sein: In wie weit und durch welche Methode kann die „Kontrastierung“ mit Lernerorientierung kombiniert werden?

Selbstverständlich gilt es an dieser Stelle zu klären, was eigentlich die lexikalische Kontrastierung ist und wie sich die Kontrastierung auf lexikalischer Ebene durchführen lässt. Dies wird im folgenden dritten Kapitel erörtert.

3 Zur „Kontrastierung“ auf lexikalischer Ebene

In diesem Kapitel werde ich den Gegenstandsbereich der Kontrastierung eingrenzen. Zudem möchte ich Ansätze für lexikalische Kontrastierung aus bisherigen Forschungsarbeiten vorstellen. Diese gelten als Grundlage für die lexikalische Kontrastierung Deutsch-Chinesisch im vierten Kapitel.

3.1 Zur Begriffsaktualisierung der „Kontrastierung“

Der Begriff „Kontrastierung“ oder „kontrastive Analyse“ in dieser Arbeit darf nicht mit dem Begriff „Kontrastivhypothese“¹³, der in den 60er und 70er viel diskutiert und zwischendurch auch viel Niederschlag in der Fachliteratur gefunden hat, gleichgesetzt werden. Wenn hier von der „Kontrastierung“ die Rede ist, so ist der Ausgangspunkt die Annahme, dass die kontrastive Analyse nicht auf eine bestimmte linguistische Disziplin beschränkt ist, sondern als eine Untersuchungsmethode anzusehen ist, die verschiedene Funktionen in Bezug auf verschiedene Disziplinen der angewandten Linguistik hat. Für diese Arbeit ist die Frage von besonderem Interesse, ob und in wieweit die „Kontrastierung“ ihre Anwendung im DaF-Unterricht finden kann.

„Kontrastierung“ im Einsatz des Fremdsprachenunterrichts hat heute einen aktualisierten Bedeutungsumfang und eine neue Aufgabenaufteilung (vgl. GNUTZMANN 1995; KÖNIGS 1995b; BRADER-SZABÓ 2010). Es soll hier, in Anlehnung an die Auffassung von Königs (1995b) und die Auffassung von Brader-Szabó (vgl. 2010: 518ff), dem Begriff der „Kontrastierung“ zum Zweck der vorliegenden Arbeit unter drei Aspekten nachgegangen werden¹⁴:

¹³ Der Kontrastivhypothese liegt die Annahme zugrunde, dass Strukturunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache automatisch zu Lernschwierigkeiten führen. Je größer die Strukturunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache sind, desto schwieriger sei es für Lerner, die Fremdsprache zu beherrschen. Eine kontrastive Beschreibung soll laut der Kontrastivhypothese sprachliche Fehler prognostizieren. Diese These wurde in der 70er Jahre des öfteren in Frage gestellt, da mehrfach gezeigt wurde, dass Strukturähnlichkeiten nicht zwangsläufig das Ausbleiben von Lernschwierigkeiten bedeuten und dass Fehler durch eine kontrastive Beschreibung nicht zwangsläufig vermieden werden. (vgl. REIN 1983)

¹⁴ Es sollte angemerkt werden, dass die vorliegende Arbeit nicht die Ansicht vertritt, dass die sprachliche Produktion von Lernern allein auf den Faktor von Ausgangs- und Zielsprachen zurückzuführen sei. Die Feststellung von Königs (2009; 1995), dass Fremdsprachenunterricht als Geflecht zahlreicher Faktoren aufzufassen ist, die den jeweils zustande kommenden Lernvorgang mit beeinflussen sollen, wird geteilt. Dementsprechend teilt diese Arbeit auch die Ansicht von Königs

1. Bei einer „kontrastiven Analyse“ soll das Verhältnis von L1 und L2 im interlingualen Vergleich behandelt werden;
2. Unter „Kontrastierung“ erfolgt weiterhin die Analyse des Verhältnisses von L1, Lernaltersprache¹⁵ und L2 unter dem Aspekt des Erwerbsprozesses;
3. Bei einer „kontrastiven Analyse“ soll zudem auf das Verhältnis von interlingualem Vergleich und Zweitspracherwerbsprozess geachtet werden. Gemeint ist damit u.a. das Verhältnis von objektiver Distanz zwischen zwei Sprachen und der subjektiven Wahrnehmung der besagten Distanz durch den Lerner (vgl. KÖNIGS 1995b; BRADER-SZABÓ 2010).

Dabei ist anzumerken (dazu siehe Tabelle 1), dass die „Kontrastierung“ auf der ersten und der zweiten Ebene mehr von Lehrpersonen wahrgenommen wird als von den Lernern. Kontrastive Analyse auf rein sprachlicher Ebene zwischen Ausgangs- und Zielsprache hat zwar in der heutigen Unterrichtspraxis ihre Bedeutung verloren, jedoch gilt die sprachliche Gegenüberstellung zwischen L1 und L2 als Basis für weitere Unterkategorien der „Kontrastierung“, weshalb zumindest die Lehrpersonen sich damit vertraut machen sollten. Auch die zweite Unterkategorie der „Kontrastierung“ ist zwar für die Fremdsprachenlehrforschung besonders von Interesse, aber man merkt dies als Lerner zunächst nicht. Wenn es um Lerner geht, so scheint die Kontrastivität auf der dritten Ebene eine entscheidende Rolle zu spielen, denn sie (und ihre subjektive Wahrnehmung) sind direkt an der „Kontrastierung“ beteiligt. Dies könnte zugleich bedeuten, dass die „Kontrastierung“ der dritten Ebene einen direkten Einfluss auf die Unterrichtspraxis ausüben kann, wenn sie zum Unterrichtseinsatz gut gesteuert wird.

(1995), dass „Lernen im Kontrast“ mehr umfasst als den Kontrast zwischen zwei Sprachen. Allerdings wird in dieser Arbeit vor allem versucht, den Blick möglichst auf den Faktor der Sprachen im Zusammenhang mit der Lernerperspektive zu beschränken.

¹⁵ Begriff vgl. Kapitel 1.4.

Tabelle 1: Kontrastierung im Fremdsprachenunterricht

„Kontrastierung“ im Fremdsprachenunterricht	
Wer muss besonders darauf achten?	Unterkategorie der „Kontrastierung“
Lehrpersonen	Verhältnis zwischen L1– L2 im interlingualen Vergleich
Lehrpersonen	Verhältnis zwischen L1– Lerner Sprache– L2 unter dem Aspekt des Sprachlernprozesses
Lehrpersonen und Lerner	Verhältnis zwischen interlingualem Vergleich – Erwerbsprozess („objektiv vorhandene Sprachkontraste“ – „subjektive Wahrnehmung der Kontraste“)

In dieser Arbeit wird von der interlingualen kontrastiven Analyse ausgegangen und versucht, „objektive“ Kontraste auf lexikalischer Ebene des Sprachenpaars Deutsch-Chinesisch herauszufinden. Ein weiterer vergleichender Blick auf L1, L2 und Lerner Sprache erfolgt bei der Untersuchung. Zur Entwicklung der didaktischen Vorschläge wird die „Kontrastierung“ der dritten Unterkategorie besonders berücksichtigt.

3.2 Zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs der Kontrastierung auf lexikalischer Ebene

Angesichts der Komplexität von Wörtern und Wortbedeutungen sind Diskussionen über die Voraussetzungen bzw. den Gegenstand für eine Kontrastierung auf der lexikalischen Ebene kontrovers geblieben.

Die Meinung, dass Kontrastierung auf lexikalischer Ebene kaum durchführbar sei, geht hauptsächlich auf Hausmanns Auffassung (vgl. HAUSMANN 1995; 1993) über Wortschatz allgemein und Wortschatz im interlingualen Kontext zurück. Als Gegenargumente führt Hausmann (ebd.) an, dass zum einen Wortbedeutungen und ihre Wortbildungsmorpheme grundsätzlich einzelsprachlich arbiträr festgelegt seien. Zum anderen sei Bedeutung eines Wortes laut Hausmann prinzipiell immer nur kontextabhängig zu vermitteln. Hausmann zufolge dürfte man erst von einer Wortäquivalenz sprechen, wenn für ein bestimmtes Wort eine kontextunabhängige 1:1

– Entsprechung in einer anderen Sprache zu finden sei¹⁶. Davon ausgehend fehle die Basis für einen interlingualen Vergleich des Lexikons zweier Sprachen.

Die oben aufgelisteten Gegenargumente scheinen im ersten Augenblick berechtigt zu sein, da sie mögliche Probleme aufzeigen, denen, schlagwortartig gesagt, die Unbestimmtheit von Wortdefinition und Wortbedeutung zugrunde liegt. Jedoch soll hier die Ansicht, dass die lexikalische Kontrastierung unmöglich ist, nicht geteilt werden. Dafür sprechen mehrere Gründe:

- Wenn das „Wort“ trotz allem im heutigen Fremdsprachenunterricht überhaupt noch zu vermitteln ist, scheint es wichtiger zu sein, sich mit möglichen Problematiken auseinanderzusetzen, als direkt den Schluss zu ziehen, dass die Kontrastierung auf lexikalischer Ebene unmöglich sei.

- Die Problemstellung der Kontextabhängigkeit von Wortbedeutungen kann ferner noch aus der Sicht der Unterrichtspraxis betrachtet werden. Die bisherige Wortschatzvermittlung wird in den meisten Lehrwerken durch Wortschatzlisten realisiert, in denen Einzelwörter oder formelhafte Wendungen¹⁷, aber nicht ein Text, aufgelistet und deren Bedeutungen zum Zweck der Memorierung aufgeführt werden. Das heißt, in der Praxis werden Wörter trotz der Kontextabhängigkeit auch als einzelne Wörter vermittelt. Das verhindert nicht, sie zusätzlich in typischen Kontexten zu vermitteln, was Lehrbücher ja in den Lektionen, auf denen die Wortschatzlisten beruhen, versuchen.

- Des Weiteren hat man wohl bereits die intuitive Erfahrung gemacht, dass Einzelwörter in einer Fremdsprache auf der Ebene der Aussprache, der Wortstruktur bzw. des Wortbildungsverfahrens Wörtern in unserer Muttersprache oder einer bereits gelernten Sprache gelegentlich ähnlich sind und dass man diese Ähnlichkeiten zum Lernen nutzen kann.

¹⁶ HAUSMANN (ebd.) unterscheidet bei der interlingualen Äquivalenz zwischen Wortäquivalenz und Textäquivalenz. Als „Wortäquivalenz“ wird nur der Fall bezeichnet, wenn für ein bestimmtes Wort eine 1:1 kontextunabhängige Entsprechung in einer anderen Sprache zu finden ist, wobei es dann laut dieser Auffassung nur sehr wenige entsprechende Wörter gibt.

¹⁷ Dass feste Wendungen mit unikalen Komponenten oder mit idiomatischer oder lexikalisierte metaphorischer Bedeutung als mentale Einheiten der Sprachteilhaber gespeichert werden, wurde in der kognitiven Linguistik bestätigt. Deshalb sind sie als Einheiten des Wortschatzes interpretierbar (KJAER 1995: 2).

- Dass „Wort“ oder „Lexikologie“ aus kontrastiver Sicht untersucht werden können, lässt sich zudem durch die einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen (vgl. STERNEMANN 1983; GRIMM 2001; SIBILLA 2014) demonstrieren.

Aus diesen Überlegungen heraus scheint der Versuch, einen vergleichenden Blick auf lexikalischer Ebene auf zwei Sprachen zu richten, zumindest aus didaktischer Hinsicht sinnvoll zu sein, da daraus Erkenntnisse über Gemeinsamkeiten bzw. Kontraste geliefert werden können. Dies soll für Lerner von Nutzen sein:

- „- durch explizite Hinweise auf Ähnlichkeiten soll der Lerner dazu befähigt werden, relevantes Wissen in der L1 auf die L2 zu übertragen
- durch Gegenüberstellungen müssen Unterschiede verdeutlicht werden, um Interferenzen zu vermeiden.“ (JAMES 1980; zit. nach EDMONDSON und HOUSE 2006: 222)

Also bleibt als Fazit: Lexikalische Kontrastierung sollte durchgeführt werden. Damit beschäftigen sich sowohl Sprachwissenschaftler als auch Fremdsprachendidaktiker. Angesichts der oben von Hausmann dargestellten Probleme soll letztendlich auf den Gegenstand einer lexikalischen Kontrastierung aufmerksam gemacht werden und soll bewusstgemacht werden, dass auch weitgehend übersetzungsäquivalente Wörter unter Umständen in den einzelnen Sprachen in recht unterschiedlichen Kontexten vorkommen. In wie weit ist eine lexikalische Kontrastierung möglich und was soll ihr Gegenstand sein?

Das Wort ist laut Hausmann deshalb kein Gegenstand für eine lexikalische Kontrastierung, weil ein Wort an sich keine Bedeutung habe. Selbst wenn man diese von wenigen Sprachwissenschaftlern geteilte Ansicht teilt, könnte man als eine mögliche Lösung dafür entwickeln: Man geht bei der lexikalischen Kontrastierung von semantischen Einheiten aus. Auf dieser Basis kann ein kontrastiv gerichteter Blick auf zwei Sprachen angestellt werden. Wie eingangs bereits erwähnt, eine semantische Einheit, also auch eine lexikalische Einheit, kann in dieser Arbeit sowohl ein einzelnes Morphem, ein Einzelwort als auch eine Wortkonstruktion oder eine formelhafte Wendung sein.

Die vorliegende Arbeit verfolgt auch den anwendungsorientierten Ansatz der kontrastiven Perspektiven und versucht, Gemeinsamkeiten und Kontraste des Sprachenpaars Deutsch-Chinesisch herauszufinden. Die lexikalische Kontrastierung

geht von semantischen Einheiten aus. Dies bezieht sich in vorliegender Arbeit sowohl auf Einzelwörter als auch die formelhaften Wendungen.

3.3 Ansätze zur Darstellung der lexikalischen Kontrastierung

Die methodologische Diskussion über die kontrastive lexikalische Forschung ist längst noch nicht abgeschlossen. Makroskopisch betrifft das Forschungsinteresse zwei Bereiche: zum einen als anwendungsorientierte bzw. didaktisch ausgerichtete (unilaterale) Analyse zum Wortschatz eines Sprachenpaars $L1 \rightarrow L2$; zum anderen als theoretische bzw. linguistische (bilaterale) vergleichende Studie zu Strukturierungen im Wortschatz zweier Sprachen, also $L1 + L2$ oder $L1 \leftrightarrow L2$ (vgl. KJAER 1995: 4). Im ersten Fall verwendet man in der Regel das semasiologisch-onomasiologische Verfahren. Das heißt, es wird von einem abgegrenzten sprachlichen Material in L1 ausgegangen, die verallgemeinerte Bedeutung der L1-Einheiten als die Vergleichsbasis angesetzt, und auf dieser Basis werden die Entsprechungen in L2 gesucht. Im zweiten Fall wird häufig das onomasiologische Verfahren gebraucht. Das heißt, es wird von einem gemeinsamen Begriff oder einer gemeinsamen Handlung ausgegangen, und auf dieser Basis werden vergleichbare Paradigmen in den verglichenen Sprachen aufgebaut (ebd.).

Bei einer anwendungsorientierten kontrastiven Analyse des Wortschatzes zweier Sprachen wird sich in der Forschungspraxis vorrangig auf Unterschiede und Übereinstimmungen von Wörtern konzentriert. Im Hinblick auf die bisherigen Forschungen orientiert sich der Sprachvergleich häufig an den folgenden Bezugspunkten, auf die in den nächsten Abschnitten ausführlich eingegangen wird.

3.3.1 Kontrast auf der Ebene der semantischen Beziehung

In Bezug auf die semantische Beziehung in einem interlingualen Kontext sollen zunächst die beiden Begriffe „Divergenz“ und „Konvergenz“ eingeführt werden. *Divergenz* bezeichnet eine sprachliche Erscheinung, nach der einem Wort der L1 mehrere Wörter der L2 entsprechen können (GRIMM 1995: 216). So entsprechen beispielsweise die deutschen Wörter „essen“ und „fressen“ dem chinesischen Wort „吃 chi“ (Chinesisch als L1 und Deutsch als L2). Umgekehrt wird unter *Konvergenz*

die Erscheinung verstanden, nach der für mehrere vorhandene Wörter von der L1 nur ein Lexem in der L2 gefunden werden kann. Um dies zu veranschaulichen, werden im Folgenden zwei Beispiele im Rahmen von Chinesisch (L1) und Deutsch (L2) dargestellt.

Tabelle 2: Beispiel für *Divergenz* und *Konvergenz* zum Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch

	Chinesisch (L1)	Deutsch (L2)
Divergenz	吃 chī	essen (Mensch)
		fressen (Tier)
Konvergenz	发 fa (Kopfhaar)	Haar
	毛 mao (Tierhaar + Behaarung des Körpers)	

Das obige Beispiel macht deutlich, dass ein Wort manchmal mehrere Bedeutungen hat und sein Bedeutungsumfang in der L1 sich von dem in der L2 unterscheidet. Deshalb stimmt ein Wort der L1 mit dem Wort der L2 nicht immer Eins zu Eins überein. Die Mehrdeutigkeit ist für den Wortschatz aller entwickelten Sprachen ein charakteristisches Merkmal. Diese nicht 1:1-Übereinstimmung findet sich relativ leicht bei der kontrastiven lexikalischen Betrachtung verschiedener Sprachen. Das deutsche Wort *Recht* hat mehrere Bedeutungen, die im Englischen durch drei Wörter *right*, *justice*, *law* bezeichnet werden können; *Freund* im Deutschen bedeutet im Englischen nicht immer *friend*, sondern kann auch *Boyfriend* bedeuten; dem Adjektiv *alt* entsprechen im Russischen *staryj*, *starinnyj* und *drevnij* (GRIMM 2001: 216).

Für eine didaktisch orientierte Kontrastierung soll der einschlägigen Forschungsliteratur u.a. KIM (1997) zufolge die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Sprachphänomene der Divergenz gelegt werden, in der einem Wort der L1 mehrere der L2 gegenüberstehen, da der Lerner aufgrund der muttersprachlichen Erfahrung diese Unterschiede nicht wahrnehmen kann. Eine richtige Wortwahl setzt in diesem Fall voraus, dass die Lehrperson den Lerner vorher für diese Unterschiede gezielt sensibilisiert hat. Der Fall der Konvergenz sollte nach KIM (ebd.) hingegen nur wenige Interferenzfehler bei der Wortwahl verursachen.

3.3.2 Kontrast auf der Ebene der Wortbildungsverfahren

Es ist allgemein anerkannt, dass Wortbildungsmorpheme wie andere sprachliche Zeichen arbiträr und intralingual festgelegt sind (GRIMM 2001: 219). Die praktischen Beispiele machen aber deutlich, dass viele Sprachen in einigen Fällen über das gleiche Wortbildungsverfahren verfügen und dass einige Wortbildungselemente der Ausgangssprache (wie Affixe) denen des Deutschen entsprechen. Zum Beispiel entspricht das deutsche Negationspräfix *un-* in vielen Fällen dem englischen *un-*, dem französischen *in-* und dem russischen *ne-*; *unfreundlich* heißt im Englischen *unfriendly* und im Französischen *inamica*. Das bedeutet aber nicht, dass alle deutschen *un-* den englischen *un-* entsprechen, denn es gibt im Englischen außer *un-* noch *in-* und *dis-* usw. und im Französischen auch noch *ir-* und *de-*. Dieses Beispiel zeigt, dass Wortbildungsverfahren verschiedener Sprachen zwar in manchen Fällen vergleichbar sind, aber keinesfalls hundertprozentig übereinstimmen. Gerade diese Merkmale – die Übereinstimmung und Abweichung von Wortbildungsverfahren – wecken das Forschungsinteresse besonders bei Fremdsprachendidaktikern, da sie bei Lernenden leicht zu sprachlichen Fehlern führen. Eine kontrastive Forschung zur Übereinstimmung und Abweichung des Wortbildungsverfahrens sollte deshalb für die Fremdsprachendidaktik von Vorteil sein. Dabei konzentrieren sich die bisherigen Forschungen auf die unterschiedlichen interlingualen Nominationsverfahren und die unterschiedlichen Distributionen von Wortbildungsmitteln (GRIMM 2001: 219). Der Gegenstand solcher Forschungen sind vor allem Substantive und Verben.

In Bezug auf deutsche Verben werden häufig ihre Affixe (Suffixe und Präfixe) behandelt. Wie im Deutschen haben die Verbformen vieler indogermanischen Sprachen wie Englisch, Französisch, Polnisch usw. auch Präfixe und Suffixe. Die Wortbildungssysteme der oben genannten Sprachen verfügen über eine Vielzahl synonyme Affixe, die allerdings zwischensprachlich nicht unbedingt deckungsgleich sind. Laut GRIMM (ebd.) wurde es schon durch Untersuchungen belegt, dass nicht alle deutschen Verbauffixe den Affixen einer anderen Sprache entsprechen und dass das Lernen deutscher Verbauffixe häufig als eine Lernhürde zu betrachten ist. Gegenüber isolierenden Sprachen wie dem Chinesischen, deren Verben überhaupt keine Affixe haben, stellen die deutschen Verben enorme Kontraste dar. Es gilt deshalb, die Fragen zu beantworten, ob sich für alle deutschen Verben mit Affixen Entsprechungen im

Chinesischen finden lassen und durch welche Wortbildungsmittel oder sonstige Verfahren die Entsprechungen in semantischer Hinsicht realisiert werden können.

Bezüglich des Nominationsverfahrens bildet vor allem das Substantivkompositum den Forschungsgegenstand, weil Deutsch über ein ähnliches Wortbildungsverfahren beim Substantivkompositum verfügt wie viele andere Sprachen u.a. Englisch, Russisch, Türkisch und auch Chinesisch. Im Deutschen können z.B. Adjektiv+Substantiv ein Substantivkompositum zusammensetzen. Ebenfalls gibt es im Englischen, im Türkischen und im Chinesischen Komposita, die mit derselben formalen Struktur gebildet werden. Beispiele: *Schnellzug* heißt im Chinesischen *gao tie* (schnell+Eisenwagen); *Großmutter* heißt im Englischen *grandmother*. Ein deutsches Nominalkompositum kann außerdem durch Nomen+Nomen gebildet werden. Das ist ebenfalls auch in einigen Sprachen wie dem Englischen und dem Chinesischen möglich. Das deutsche Wort *Mondlicht* heißt im Englischen *moonlight* und im Chinesischen *yue guang* (Mond+Licht).

Trotz einiger ähnlicher Wortbildungsregeln und einiger interlingualer Übereinstimmungen von u.a. Substantivkomposita von Sprachenpaaren lassen sich dennoch durch die kontrastive Betrachtung mehr Abweichungen und Nicht-Übereinstimmungen herausfinden. In der Forschung geht man oft auf die Analyse formaler Strukturen von Sprachpaaren und ihrer lexikalisch-semantischen Übereinstimmung ein. Auch orthographische Festlegungen werden mit einbezogen (vgl. GRIMM 2001: 218). Beispielsweise hat das englische Substantiv *snowdrop* zwar die gleiche formale Struktur wie das entsprechende deutsche Kompositum *Schneeglöckchen*, aber ein Bestandteil hat eine andere Bedeutung (ebd.). Es gibt noch viele weitere Beispiele von Komposita bei Sprachpaaren, die sich entweder durch die formale Struktur unterscheiden oder auf der lexikalisch-semantischen Ebene. Deutsch wird als eine der kompositionsfreudigsten Sprachen angesehen (GRIMM 2001: 219). Es gilt deshalb, eine kontrastive Untersuchung im Hinblick auf die Kompositabildungsverfahren durchzuführen.

Da Deutsch mit vielen europäischen Sprachen, die auch zur Sprachfamilie des Indogermanischen gehören, Gemeinsamkeiten bei den Wortbildungsverfahren hat, nimmt das Wortbildungsverfahren, besonders das Nominationsverfahren, im Rahmen des Wortschatzvergleichs einen besonderen Platz ein. Es gibt dazu Untersuchungen

u.a. für das Deutsch-Russische¹⁸, das Deutsch-Bulgarische¹⁹ und das Deutsch-Türkische²⁰ als lexikalische Untersuchungen für die Analyse zur Wortbildung.

3.3.3 Kontrast auf der Ebene der formelhaften Wendungen

Außerhalb von Einzelwörtern werden in der lexikalischen kontrastiven Forschung noch die formelhaften sprachlichen Ausdrücke behandelt. Dabei weisen die formelhaften Wendungen noch eine Binnendifferenzierung auf, die sich je nach der Definition auf z.B. Wortverbindung, Kollokationen, Phraseologie, Funktionsverbgefüge oder Redewendung usw. beziehen können. Wie im ersten Kapitel erwähnt wurde, wird in dieser Arbeit der Begriff „formelhafte Wendungen“ verwendet, um alle sprachlichen Einheiten, die einen formelhaften Charakter aufweisen, zu bezeichnen.

Die Untersuchungen des Kontrasts auf der Ebene der formelhaften Wendungen beginnt in Deutschland generell in den 1960er Jahren und erlebt seit den 1980er Jahren allmählich eine bemerkenswerte Intensitätszunahme (KORHONEN/WOTJAK 2001: 228). Dabei sind Phraseologie, Kollokationen bzw. Wortverbindungen – bei den mehrheitlich die Verb-Idiome, Kollokationen von „Normen-Verb-Verbindungen“ und spezielle syntaktische und lexikalische Strukturtypen- die häufigsten Beschreibungsgegenstände (ebd.). Dies lässt sich auch anhand der einschlägigen veröffentlichten Literatur bestätigen (vgl. dazu z.B., um nur zwei der zahlreichen Veröffentlichungen auf diesem Gebiet zu erwähnen, das *Jahrbuch IDS*, herausgegeben von STEYER 2003; den Beitrag von KORHONEN/WOTJAK 2001). Die Beschäftigung mit den formelhaften Verwendungen von Sprachpaaren setzt voraus, dass es in jeder Sprache zahlreiche sprachliche Formulierungen gibt, die einzelsprachspezifisch sind. Als Beweise dafür finden sich leicht Beispiele aus unserer Fremdsprachenlernerfahrung. Vieles, was in der Muttersprache gesagt werden

¹⁸ Vgl. GLADRO 2001: 386ff.

¹⁹ Vgl. DIMOVA 2001: 412ff.

²⁰ Obwohl Türkisch nicht zur indogermanischen, sondern zur altaischen Sprachengruppe gehört, weist es wie Deutsch das Präfix, das Suffix und das Bildungsverfahren von Flexemen, die eine Wortform bilden, auf. Ausgehend von dieser sprachlichen „Ähnlichkeit“ wird durch die Beschreibung und das Auflisten semantischer Bedeutungen von Präfixen und Suffixen die Abweichung und ihre Entsprechung im Deutschen herauszufinden versucht. (vgl. ILKHAN 2001: 437).

kann, muss in einer Fremdsprache anders formuliert werden. Häufig funktioniert es nicht, wenn eine Formulierung direkt aus unserer Muttersprache in eine Zielsprache übersetzt wird. Bei direkter Übersetzung ergeben sich oft ungebräuchliche oder sogar fehlerhafte Äußerungen. Im Chinesischen sagt man *zuo jue ding* (wörtlich: machen + Entscheidung), während es im Deutschen heißt *eine Entscheidung treffen*. Im Deutschen sagt man *sich die Zähne putzen*. In vielen anderen europäischen Ländern wird dies nicht so formuliert. In Ungarn wie in Frankreich z.B. sagt man *sich die Zähne waschen* (vgl. REDER 2006). Auch wenn es um die Grußformel geht, kann man nicht immer direkt von der Muttersprache in die Zielsprache übersetzen. Ein italienischer Student hat sich informiert und weiß, dass *Ni hao* in China eine Begrüßungsform wie „Ciao“ in seiner Muttersprache ist. Er begrüßt deshalb seine chinesischen Kommilitonen beim Treffen mit *Ni hao* und verabschiedet sich ebenfalls damit. Das wird den chinesischen Mitstudenten sicher merkwürdig vorkommen. Denn *ni hao* sagen die Chinesen, wenn sie jemanden treffen, begrüßen und vielleicht einen Dialog anfangen möchten. Zum Abschied sagen sie stattdessen „*zai jian* (Tschüs)“.

Aus den bisherigen Untersuchungen (vgl. BAHNS 1997; EISMANN 1998; REDER 2006) ergibt sich, dass zwischensprachlich oft eine 1-1-Äquivalenz fehlt. Es findet sich allerdings manchmal eine partielle und sogar totale Äquivalenz. Diese Ergebnisse verstärken auch das Forschungsinteresse. Außerdem zeigt sich in der Unterrichtspraxis, dass die formelhaften Formulierungen eine der häufigsten Fehlerquelle von Fremdsprachenlernenden in allen Lernprozessen darstellen (vgl. REDER 2006: 9), woraus ein weiteres Untersuchungsinteresse resultiert.

Zur Beschäftigung mit intersprachlicher Formelhaftigkeit bieten sich verschiedene Herangehensweisen an. Häufig wird, insbesondere in der praxisorientierten Forschung, das semasiologisch-onomasiologische Verfahren verwendet, in dem die Wortverbindung der Zielsprache als Ausgangsgegenstand ausgewählt und mit deren Entsprechungen in der Ausgangssprache konfrontiert wird; oder es wird umgekehrt von der Ausgangssprache ausgegangen und diese Wortverbindung auf ihre Entsprechungen in der Zielsprache untersucht. Es kann also eine Kollokation im Deutschen wie „Medikamente zu sich nehmen“ als Ausgangspunkt genommen und nach der chinesischen Entsprechung gesucht werden, die *chi yao* („essen+Medikament“) heißt. Oder es wird von der Kollokation der Ausgangssprache z.B. Chinesisch ausgegangen, wie beispielweise *zuo meng* („machen+Traum“). Ihre

Entsprechung ist im Deutschen „Traum haben“. In beiden Fällen sind sprachliche Kontraste zu finden. Wie bereits erwähnt wurde, gibt es auch Möglichkeiten, bei denen zwischensprachlich eine vollständige oder partielle Äquivalenz vorhanden ist.

Das onomasiologische Verfahren wird manchmal auch verwendet, wenn ein sprachunabhängiger Begriff als Vergleichsbasis angegeben ist und dessen Versprachlichungen in zwei oder mehreren Sprachen einander gegenübergestellt werden. Anschließend können die äquivalenten Kollokationen der jeweiligen Sprachen auf der Form- und der Inhaltsebene untersucht werden, um Kontrasttypen festzustellen (vgl. REDER 2006: 92; KJAER 1995).

Laut den bisherigen Untersuchungen zählen Russisch, Französisch, Ungarisch und Finnisch zu den mit dem Deutschen am häufigsten bzw. am intensivsten kontrastierten Sprachen (vgl. KORHONEN/WOTJAK 2001: 231). Dabei zielen diese meistens in erster Linie darauf ab, für die zugrunde gelegten formelhaften Ausdrücke Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten und Unterschiede nachzuweisen und des Weiteren das Beschreibungsmaterial in Äquivalenzgruppen aufzuteilen (ebd.). Bei neuen Untersuchungen werden auch die Erkenntnisse der kognitiven Linguistik, z.B. ob und welche Wortlexeme der Wortkombination als eine kognitive Einheit im mentalen Lexikon vorhanden sind, berücksichtigt (vgl. dazu z.B.: WREDE 2013; HOEY 2011; REDER 2006). Seit der kommunikativen bzw. pragmatischen Wende, die nicht nur die Informationsübermittlung, sondern auch die Angemessenheit und die Gebräuchlichkeit von bestimmten Wendungen in der Kommunikation in den Vordergrund rückt, ist die Aufmerksamkeit vermehrt auf die sprachspezifische Formelhaftigkeit gelegt worden. In den praxisorientierten Untersuchungen wird sich intensiver mit Pragmatik, der Situationsüblichkeit und kultursemiotischen Fragestellungen beschäftigt (vgl. dazu z.B.: MAHDI 2010; SOSA MAYOR 2006; YAKOLEVA 2004).

3.3.4 Kontrast auf der Ebene der „falschen Freunde“

Als „falsche Freunde“ bezeichnet man die Wörter aus verschiedenen Sprachen, die trotz formaler oder akustischer Ähnlichkeiten verschiedene Bedeutungen haben und daher leicht zu Fehlern und Missverständnissen führen können (vgl. BUBMANN 2008: 189). Beispiele: dt. *bekommen* – engl. *become* (etwas werden); dt. *sensibel* – engl.

sensible (vernünftig); dt. *kalt* – ital. *caldo* (warm). Ein in der didaktischen Literatur häufig angeführtes Beispiel, mit dem man den Lernern klarmachen könne, welchen Fehler sie vermeiden sollten, lautet: *Ein Deutscher ist in einem englischen Restaurant und sagt zum Kellner „Can I become a beefsteak?“*.

Das Phänomen der falschen Freunde ist auf unterschiedliche sprachhistorische Entwicklungen der bezogenen Sprachen zurückzuführen, wobei generell angenommen wird, dass bei den sprachverwandten Sprachen (z.B.: Deutsch-Niederländisch oder Deutsch-Schwedisch) dieses Phänomen häufiger zu finden ist als bei typologisch unterschiedlichen Sprachen (z.B.: Deutsch-Chinesisch). Innerhalb der germanischen Sprachen gibt es eine große Anzahl von „falschen Freunden“. Daher ist das Phänomen ein häufig behandelter Gegenstand der kontrastiven Analyse solcher Sprachen (vgl. NIKULA 2001: 341; 2001: 338ff; WILMOSTS 2001: 335ff.). Um sprachlichen Fehlleistungen vorzubeugen, sind einige Wörterbücher für die jeweiligen Sprachenpaare in Bezug auf die „falschen Freunde“ entwickelt worden. Damit die „falschen Freunden“ bezüglich der Kontraste der jeweiligen Sprachenpaare konkret dargestellt werden können, gehen die Forscher noch detaillierter auf die einzelnen Typen von „falschen Freunden“ ein, und zwar nicht nur auf solche, die aufgrund von Formähnlichkeit entstehen. Die Klassifikationsvorschläge bleiben uneinheitlich. GRIMM (2001) z.B. unterscheidet sieben verschiedene Typen „falscher Freunde“:

- 1) semantische „falsche Freunde“;
- 2) „falsche Freunde“ durch Verwendung formal unterschiedlicher Wortbildungsmittel;
- 3) morphosyntaktische „falsche Freunde“;
- 4) orthographische „falsche Freunde“;
- 5) „falsche Freunde“ hinsichtlich der Aussprache;
- 6) stilistische „falsche Freunde“;
- 7) historische „falsche Freunde“.

In Bezug auf Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch spielt der Aspekt „Falsche Freunde“ eine untergeordnete Rolle, da es Formähnlichkeiten kaum gibt, die Schrift ohnehin unterschiedlich ist und auch in der Morphologie kaum Übereinstimmungen bestehen. Dieser Aspekt wird bei der lexikalischen Kontrastierung Chinesisch-Deutsch im folgenden Kapitel deshalb nicht berücksichtigt.

4 Lexikalische Kontrastierung deutscher und chinesischer Verben

4.1 Deutsch-Chinesische kontrastive Untersuchungen in China

Gemessen an den sprachlichen Kontrasten des Sprachenpaars Deutsch-Chinesisch gibt es im Vergleich mit anderen Sprachenpaaren noch nicht viele aktuelle und überzeugende Studien und Forschungsergebnisse. Laut der Statistik von XU (1991) wurden in China bis zum Jahr 1991 im Bereich der Sprachvergleichsforschung 11 Monographien und 443 wissenschaftliche Artikel publiziert, und davon behandeln lediglich 54 Beiträge das Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch (XU 1991: 62; zit. nach ZHAO 2009: 627). Zudem weist Zhao darauf hin, dass sich die meisten Untersuchungen nur auf Einzelprobleme beschränkten, und „von einer Systematik bzw. von der möglichen didaktischen Anwendung der Forschungsergebnisse sind sie noch sehr weit“ entfernt (ZHAO 2009: 628). Diese Problematik ist wohl auch darauf zurückzuführen, - ganz grob zusammengefasst -, dass die Sprachbeschreibung des Chinesischen in Vergleichen mit dem Deutschen bis heute noch uneinheitlich bleibt, weil Deutsch und Chinesisch zwei typologisch ganz unterschiedliche Sprachen sind und es kaum gelingt, einheitliche grammatische Kategorien zu finden, die sinnvoll auf beide Sprachen anzuwenden sind.

Viele Deutsch-Chinesisch kontrastive Untersuchungen, die heute zu finden sind, stammen aus den 1980er Jahren bzw. dem Anfang der 1990er Jahre. Hier erlebten die Deutsch-Chinesisch kontrastiven Untersuchungen in China aufgrund der ersten wichtigen Entwicklungsphase des Deutschunterrichts an chinesischen Hochschulen eine Blütezeit. Unter dem Einfluss des Strukturalismus jener Zeit wurde in diesen Untersuchungen vor allem das deutsche Grammatik-System, das in seinem Einzelbereich der Sprache Chinesisch gegenübergestellt wurde, behandelt. Die Deutsch-Chinesisch kontrastiven Untersuchungen seit den 90er Jahren, insbesondere die nach der Jahrtausendwende, setzten sich auch noch mit Soziolinguistik, kognitiver Psychologie, Rezeptionsästhetik und weiteren Sozial- und Kulturwissenschaften sowie kulturspezifischem Spracherwerb auseinander (vgl. QIAN 2001; CHANG 2003 usw.). In diesem Kapitel wird ein Rückblick auf die Forschungsgeschichte und den Forschungsstand der deutschen und chinesischen kontrastiven Studien gegeben. Bei der Zusammenfassung der Forschungsgeschichte werden hauptsächlich die Veröffentlichungen chinesischer Germanisten berücksichtigt.

Insgesamt lässt sich die kontrastive Forschung in Bezug auf das Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch m.E. in zwei Phasen einteilen. die jeweils ihren eigenen Untersuchungsschwerpunkt haben.

Die erste Phase reicht von den 1960er Jahren bis zum Anfang der 1990er Jahre²¹. In dieser Phase interessierten sich chinesische Germanisten, unter dem Einfluss des amerikanischen Strukturalismus, vorwiegend für den strukturellen Vergleich der deutschen und chinesischen Sprache. Dabei richteten sich die Forschungen schwerpunktmäßig auf die Kontrastierung bzw. Analyse der deutschen und chinesischen Satzstruktur. Schon in den 1960er Jahren erschienen vereinzelte wissenschaftliche Arbeiten mit partiellen Untersuchungen zum Thema Deutsch und Chinesisch²². Der sprunghafte Anstieg der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der kontrastiven Linguistik Deutsch-Chinesisch erfolgte in den 80er Jahren. Der von FLUCK/LI/ZHAO (1984) herausgegebene wissenschaftliche Sammelband gilt wohl als die erste systematische Annäherung an diese methodische Richtung: Dieser Sammelband umfasst 13 Aufsätze über den Sprachvergleich Deutsch und Chinesisch, deren Themen von der Phonetik, Morphologie, Lexik über Syntax bis zur Übersetzung und Didaktik reichen. Die zentrale Frage hierbei lautet: Auf welchen allgemeinen Prinzipien und Ebenen beruht der Vergleich beider Sprachen? Nach diesem Sammelband als Meilenstein erschienen weitere wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit der Kontrastierung in den oben genannten Bereichen befassten, allerdings in einer systematischeren und konkreteren Weise als FLUCK/LI/ZHAO (1984). Die

²¹ In folgendem historischen Abriss werden insbesondere zwei Zeitpunkte hervorgehoben, nämlich die 60er Jahre und die 90er Jahre, weil sie einerseits zwei wesentliche Entwicklungswenden der Fremdsprachendidaktik markieren und andererseits die wichtigste Entwicklungsphase des Deutschunterrichts in China darstellen. Deutschunterricht wurde zwar seit der Gründung der Volksrepublik China 1949 insgesamt an vier chinesischen Universitäten angeboten. Allerdings dominierte Russisch im ganzen Fremdsprachenunterricht der sekundären und tertiären Bildungsstufen (vgl. WANG 2011: 16ff). Als sich die Beziehung Chinas zur damaligen Sowjetunion der 60er Jahre verschlechterte, bekamen die anderen Fremdsprachen, wie z.B. Deutsch, neue Entfaltungsmöglichkeiten. Recherchen zufolge erschienen wissenschaftlich relevante Arbeiten bezüglich der Kontrastierung beider Sprachen erst ab den 1960er Jahren. Der Boom des Deutschunterrichts begann schon in der Mitte der 1980er Jahre. In den 1990er Jahren erlebte der Deutschunterricht in China eine Reform, in der der Rahmenplan für den Deutschunterricht 1992 erneuert wurde und vom rein-grammatischen Ansatz zum kommunikativ-pragmatischen und dem kognitiven Ansatz wechselte. Dieser Rahmenplan übte großen Einfluss auf die Gestaltung des chinesischen Deutschunterrichts und die Forschungsströmung chinesischer Germanisten aus.

²² In dieser Phase hat u.a. LIU (1964) ein Buch über Deutsch-Chinesisch kontrastive Syntax veröffentlicht.

Arbeit von QIAN (1985) beruht auf LIUS (1964) syntaktischer Kontrastierung und fokussiert sich auf die Satzkonstruktionen des Deutschen und Chinesischen, in dem die Form und Stellung der Satzglieder schwerpunktmäßig behandelt wurden. Die Einführung der Valenztheorie²³ in den 1980er Jahren bewirkte bei den chinesischen Germanisten großes Interesse an ihrer Anwendung im Deutschunterricht. Zu diesem Thema wurde eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten²⁴ veröffentlicht. Neben der zumeist linguistisch orientierten Sprachkontrastierung sind auch einige sprachangewandte Arbeiten veröffentlicht worden, die sich hauptsächlich der Deutsch-Chinesisch kontrastiven Grammatik widmeten. SUI (1985) thematisiert zum Beispiel in ihrem Aufsatz die muttersprachliche Interferenz von chinesischen Deutschlernern und unternimmt mit dem Ziel der Vermeidung von Interferenzfehlern einen sprachlichen Vergleich im Bereich Morphologie, Semantik und Syntax. Statistisch basiert dieser Aufsatz auf der Beschreibung der Fehlerverteilung und Fehleranalyse, die XU (1984) in seiner Fehleruntersuchung²⁵ durchgeführt hat. SUI (1985) hebt die Relevanz des Sprachvergleichs im chinesischen DaF-Unterricht hervor und begrüßt eine Fortsetzung der wissenschaftlich-theoretischen sprachlichen Kontrastierung (SUI 1985: 355). LIU (1982), QIN (1982) und GAO (1982) stellten in ihren Arbeiten die phonologischen Kontraste zwischen den beiden Sprachen dar und versuchten den Unterricht in der Aussprache zu beschreiben sowie effiziente Übungen zu konzipieren. Die 1986 gegründete chinesische Gesellschaft für chinesisch-deutsche

²³ Im Vergleich mit der Valenzforschung in Deutschland haben die Einführung und die Verbreitung der Valenztheorie und deren Erforschung in China erst spät begonnen. Die Valenztheorie sollte laut LI (2002: 19) zum ersten Mal durch das Lehrwerk „Modernes Deutsch für fortgeschrittene Germanistikstudenten“ die Beachtung der chinesischen Germanisten finden. Dieses Lehrwerk war durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der chinesischen und deutschen Seite 1982 entstanden. Der Linguist Lü Shuxiang gilt als der Vorläufer der Valenztheorie in China (vgl. LI 2002: 21ff.).

²⁴ Der chinesische Germanist Tang Weiming gilt als der Erste, der einen Artikel über die Satzstruktur des Deutschen und des Chinesischen auf der Basis der Dependenzgrammatik geschrieben hat. 1988 hat sich CHENG mit Bewegungsverbren im Deutschen und Chinesischen befasst. ZHU (1991) beschäftigt sich mit dem Attribut im Deutschen und im Chinesischen. Die Valenztheorie wurde in China nicht nur zur Kontrastierung von Sprachpaaren benutzt, sondern sie wurde auch auf dem Gebiet der Computerlinguistik und in Bezug auf die chinesische Sprache verwendet (vgl. LI 2002: 18).

²⁵ XU (1984) hat in ihrer Magisterarbeit eine Fehleranalyse bei chinesischen Anfängern im DaF-Unterricht durchgeführt, in der vor allem Fehler im Verbereich aus schriftlichen Arbeiten der Lerner untersucht wurden. Aus dieser Statistik zur Fehlerverteilung geht hervor, dass die Fehler im morphologischen Bereich mit 40% der gesamten Fehler an der Spitze stehen. Die syntaktischen und semantischen Fehler machen jeweils 30% aus.

Kontrastive Linguistik²⁶, die einen großen Beitrag zur Entwicklung einer Deutsch-Chinesischen kontrastiven Grammatik geleistet hat, hat zu verstärkten Forschungsaktivitäten im Bereich der Angewandten Linguistik aufgerufen.

Es ist daraus ersichtlich, dass die kontrastive Forschung dieser Phase vor allem durch die Einführung der linguistischen Beschreibung der deutschen Sprache und die Suche nach einem Vergleichsmodell gekennzeichnet ist. Die Untersuchungen haben sich fast nur mit linguistischen Ebenen, und zwar besonders in struktureller Hinsicht, beschäftigt. Dabei wird der Kontrastierung auf der grammatischen und darin besonders der syntaktischen Ebene der wichtigste Platz eingeräumt. Auch wenn die Gesellschaft für chinesisch-deutsche Kontrastive Linguistik dafür eintrat, auch praxisorientierte Forschungsaktivitäten zu unternehmen, konzentrierten sich die Forscher zunächst auf die Grammatik, also wieder die strukturelle Ebene. Die Anzahl der didaktisch orientierten Forschungsprojekte war sehr gering. Kurz gesagt, diese Phase war stark theorie- und strukturbezogen.

Die zweite Phase beginnt in den 1990er Jahren. Seit den 1990er Jahren wird die interkulturelle und kommunikative Kompetenz im chinesischen Deutschunterricht vermehrt einbezogen, und dies lässt sich auch bei dem jüngsten Curriculum (2006)²⁷ für das Hochschulfach Deutsch wiedererkennen:

„In der fachlichen Ausbildung soll bewusst zwischen der chinesischen und deutschen Kultur verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Es zielt darauf ab, Studierende für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren und zu befähigen, tolerant und flexibel mit kulturellen Unterschieden umzugehen und sie schließlich in ihrer interkulturellen Kompetenz zu bestärken“. (Curriculum 2006: 14, zit. nach WANG 2011: 7)

Das Fach „Germanistik“ ist heutzutage ein interdisziplinäres Fach in China geworden. Als seine Kernbereiche gelten die germanistische Linguistik, die germanistische Literaturwissenschaft, die Kulturkunde des deutschsprachigen Raums und das Gebiet

²⁶ „Die chinesische Gesellschaft für chinesisch-deutsche kontrastive Linguistik“ wurde im Oktober 1986 auf Initiative von Prof. HAN Wansheng, Prof. QIAN Wencai und Prof. WEI Yongchang ins Leben gerufen. Ihr Hauptziel und ihre Aufgabe liegen darin, chinesische Germanisten für chinesisch-deutsche kontrastive linguistische Forschung zu gewinnen und die Forschungsergebnisse direkt oder auch mittelbar für den Deutschunterricht verfügbar zu machen. Einer der Forschungsschwerpunkte ist die Erarbeitung einer deutsch-chinesischen kontrastiven Grammatik.

²⁷ Curriculum: In China wird ein einheitliches Curriculum für die jeweiligen Fächer im Rahmen der Grund-, Mittel- und Hochschulausbildung erstellt. In einem Curriculum werden Lehrziele, -inhalte, -grundsätze und didaktische sowie methodische Leitsätze festgelegt. Ein Curriculum für die Deutschausbildung ist hier der Rahmenplan für den Bachelorstudiengang Deutsch an chinesischen Hochschulen und Universitäten.

der interkulturellen mündlichen und schriftlichen Kommunikation. Letzteres ist als Bestandteil der Gesamtheit des Faches zu betrachten (vgl. WANG 2011). Als Folge dieser komplexen Struktur bewegen sich die gegenwärtigen Deutsch-Chinesisch-Forschungen in sehr vielfältigen Richtungen.²⁸

Charakterisiert wird diese Forschungsphase zunächst durch Einbeziehung der kommunikativen und pragmatischen Faktoren. In dem Maße, wie die Zahl der rein linguistisch ausgerichteten Arbeiten abnahm, nahm die Zahl der Arbeiten über Pragmatik, Gesprächsanalyse und Textanalyse zu (vgl. GÜNTNER 1993; TANG 2004; JANDOK 2010). Andererseits zielen Untersuchungen darauf ab, andere Gebiete wie Kulturwissenschaft, Neurolinguistik, Psycholinguistik und Soziologie sowie neuerdings auch Medienwissenschaft zu integrieren. Dabei wird Kultur als ein möglicher Faktor bei der zwischensprachlichen Kommunikation mit verstärktem Interesse bei einschlägigen Untersuchungen mitberücksichtigt. Dies bestätigt ein Blick auf die jüngste Fachliteratur: In Anlehnung an Wangs (1996) übersetzungswissenschaftlich orientierte Untersuchung zu den interkulturellen Unterschieden zwischen deutscher und chinesischer werbender Sprache führte WANG (2013) in ihrer Dissertation eine kontrastive Analyse der Werbesprache aus linguistischer und interkultureller Perspektive durch. Damit wurde zum ersten Mal ein umfangreicher Vergleich der deutschen und chinesischen Werbesprache auf Wort-, Satz- und Textebene unternommen. Unter besonderer Berücksichtigung des kulturbedingten Kommunikationsverhaltens erforscht ZHANG (2014) Komplimente und Scherze bei schriftlicher Interaktion zwischen deutschen und chinesischen Gesprächspartnern. HU (2013) führt eine korpusbasierende Untersuchung zu deutscher und chinesischer Phraseologie durch, die allerdings mehr kulturorientiert als didaktisch motivierend ist.

Des Weiteren haben sich neue didaktisch orientierte Forschungsarbeiten dem Sprachvergleich Deutsch-Chinesisch gewidmet. Dabei richtet ein großer Teil der Veröffentlichungen ihr Augenmerk auf Vergleiche auf der grammatischen Ebene (vgl. JIN 2013; DU 2010; MA 2009; SHUE 2007; WANG 2007; TIMMERMANN 2005). Eine große Leistung hat QIAN (2000) durch sein linguistisches Werk *han de yuyan shiyong*

²⁸ Dies wird durch die drei jüngsten und relevantesten Sammelbände bestätigt (ZHU 2014 und 2010; FAN 2009), in denen Artikel bezüglich der Kernbereiche veröffentlicht wurden.

duibi yanjiu (*Praktische kontrastive Untersuchungen der chinesischen und deutschen Sprache*) erzielt, in dem eine umfangreiche kontrastive Untersuchung beider Sprachen bis hin zur interkulturellen Pragmatik vorgelegt wurde. Phonologische Kontraste zwischen Deutsch und Chinesisch werden gelegentlich zu einem eigenen Untersuchungsthema gemacht (vgl. HUNOLD 2009; 2004; WANG 2010).

Ein Vergleich auf lexikalischer Ebene findet vergleichsweise seltener statt. Vorliegender Recherche zufolge gibt es im chinesischen bzw. taiwanischen DaF-Kontext nur vier wissenschaftliche Monographien, jeweils von YEH 2013, WANG 2013, ZHANG 2011 und ZHANG 2001, in denen die Wortschatzdidaktik zum eigenen Thema gemacht wird. Selbstverständlich traten Themen wie Wortschatzvermittlung oder lexikalische Fehler in einigen anderen Veröffentlichungen²⁹ gelegentlich auf, die allerdings nur am Rande behandelt wurden.

Nach dem Überblick über die jüngsten einschlägigen Veröffentlichungen lässt sich feststellen, dass die gegenwärtigen Deutsch-Chinesisch kontrastiven Untersuchungen viele Ergebnisse, vor allem in grammatischer, interkultureller und kommunikativ-pragmatischer Hinsicht, erzielt haben. Laut QIAN (2001: 458) sollten die drei Hauptströmungen in Zukunft immer noch ihren Platz finden.

Trotz der vielen Errungenschaften der deutsch-chinesischen kontrastiven Untersuchungen scheint es an einigen Stellen noch Forschungslücken zu geben, die bisher noch nur sehr begrenzt behandelt worden sind. Dazu zählen:

1. Die bisherigen Deutsch-Chinesisch kontrastiven Untersuchungen werden zu selten unter der Berücksichtigung der Sprachlehrforschung durchgeführt. Untersuchungen, auch wenn einige von ihnen aus der Unterrichtspraxis motiviert sind, sind meistens linguistisch ausgerichtet. Daraus folgt: „Von einer möglichen didaktischen Anwendung liegen die bisherigen Forschungsarbeiten generell noch weit entfernt“ (ZHAO 2010: 628). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache oft als ein Stiefkind des Fachbereichs Germanistik an

²⁹ Zu erwähnen sind u.a. die wissenschaftlichen Beiträge von Lai (2006), Chang (2009) und Zhang/Shi (2009). Lai (2006) setzt sich mit der Semantik und der Wortbedeutung auseinander, dabei erfolgt die Analyse vorwiegend in einem kulturspezifischen Kontext. Chang (2009) fokussiert sich auf das Einzelproblem der chinesischen Verbkomposita bzw. ihre Entsprechungen im Deutschen. Zhang/Shi (2009) stellt eine problemorientierte Betrachtung zur Bedeutungsvermittlung von deutschen Synonymen an und stellt als Ergebnis linguistische Ansätze zur Analyse von Wortbedeutungen vor.

chinesischen Hochschulen behandelt wird und der Fremdsprachendidaktik noch keine genügende Beachtung geschenkt worden ist. Will man die stets steigende Anzahl von Deutschlernern in China ³⁰ im Auge behalten, sollte man eine zunehmende Aufmerksamkeit auf die Sprachdidaktik bzw. auf das Fach DaF richten.

2. Im Vergleich zu Grammatik, Satzbau und kontrastiver Phonetik/Phonologie wird der Wortschatz in Deutsch-Chinesisch kontrastiven Untersuchungen nur noch sehr beschränkt untersucht. Die Relevanz dafür, diese Forschungslücke zu schließen, möchte ich aus den folgenden drei Perspektiven erklären. Diese Forschungslücke zu schließen ist zunächst den Bedürfnissen des verstärkten Interesses an der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht verpflichtet. Im heutigen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht wird der Wortschatzvermittlung große Bedeutung beigemessen.

Aufgrund ihrer Vielschichtigkeit sind Wörter zudem in besonderer Weise für kontrastive Zugriffe geeignet. Eine lexikalische Kontrastierung kann z.B. einen Zugang für weitere kulturverbundene Untersuchungen anbieten, da Wörter neben sprachlichen Informationen auch noch stilistische und kulturspezifische Informationen tragen können. Sprache ist ganz allgemein ein Erzeugnis der Kultur, aber bis zu einem gewissen Grade sind auch die Einzelsprachen Zeugnisse der Kultur der jeweiligen Sprachgemeinschaft.³¹ So gesehen ist eine lexikalische Kontrastierung zugleich ein Teil der Untersuchungen zu den jeweiligen Kulturen. Im Rahmen der Sprachlehrforschung, welche sich in erster Linie um eine für den Unterricht nützliche Methode bemüht, kann die lexikalische Kontrastierung Vorteile bieten, die eine rein kulturorientierte kontrastive Untersuchung nicht hat. Bei einer lexikalischen Kontrastierung wird direkt der Frage – welche sprachlichen Unterschiede es gibt, – nachgegangen, während sich eine kulturorientierte Kontrastierung zu viel mit der Frage nach dem „Warum dieser Unterschiede“ beschäftigt. Diese Frage nach dem

³⁰ Laut Li (2016: 93ff) boten in den 1950er Jahren lediglich vier Universitäten in China ein Germanistikstudium an, während man Germanistik im Jahr 2000 bereits an 28 Universitäten studieren konnte. Nun wird Deutsch an 327 Hochschulen (sowohl Hochschulen mit Germanistikabteilungen als auch Hochschulen mit Deutsch-Kursen), 123 Schulen, 23 DaF-Erwachsenenbildungseinrichtungen und Goethe-Instituten gelernt. 2000 lernten 19.190 Chinesen Deutsch, während die Anzahl der Deutschlernenden im Jahr 2015 117.487 beträgt.

³¹ Bei Sprachen, die in ganz verschiedenen Kulturen gesprochen werden (z.B. Englisch und Spanisch), gab es zumindest eine dahinterstehende Kultur der Ausgangssprache, und man kann auch beobachten, dass sich die in den einzelnen Kulturen gesprochenen Sprachvarianten voneinander entfernen.

„Warum“ mit wissenschaftlichen Methoden zu beantworten, ist meist nicht leicht. Für eine didaktisch-orientierte Untersuchung scheint eine intersprachliche Analyse, aber nicht in erster Linie eine „interkulturelle“ Analyse, wichtig zu sein. Man geht von den Unterschieden aus, die unmittelbar wahrgenommen werden können, um sich dann Gedanken zu machen, wie man mit diesen Kontrasten im Lauf des Spracherwerbsprozesses umgehen sollte.

Schließlich ist die lexikalische kontrastive Untersuchung deshalb als eine notwendige Untersuchungsaufgabe zu sehen, weil, wie eingangs bereits erwähnt, lexikalische Fehler starke negative Auswirkungen auf die Kommunikation haben können. Lexikalische Fehler sollten sich laut den bisherigen Ergebnissen (vgl. KÖSTER 2001; GÜNTNER 1993; LÖSCHMANN 1993; BERNSTEIN 1979) oft besonders gravierend auf die Wahrnehmung in Bezug auf Höflichkeit, Freundlichkeit und Verbindlichkeit auswirken. Daher gilt es zu fragen, ob lexikalischen Fehlern gut mit der Bewusstmachung von lexikalischen Kontrasten begegnet werden kann.

3. Lange stand die Analyse auf der strukturellen Ebene der Sprachen in Deutsch-Chinesisch kontrastiven Untersuchungen im Mittelpunkt, wobei die strukturelle Analyse bisher vorwiegend im Hinblick auf das Sprachsystem und den Satzaufbau unternommen wurde. Die strukturelle Analyse innerhalb eines Wortes und insbesondere die Analyse des Aufbaus von chinesischen Wörtern wurden nicht genügend beachtet.

Aufgrund dieser Tatsachen soll in der vorliegenden Arbeit versucht werden, eine Kontrastierung zu einem Teilbereich des Deutsch-Chinesischen Lexikons durchzuführen. Verben und verbale Ausdrücke im Deutschen und im Chinesischen werden zum Untersuchungsgegenstand gemacht³². Die Gründe, warum gerade Verben

³² An dieser Stelle soll erklärt werden, dass das Konzept der Wortarten für die Beschreibung des Chinesischen nicht gut geeignet ist, weil es bei den sogenannten „Begriffswörtern“ keine festen Wortarten gibt. Nur bei den sogenannten „Partikeln“ wie z.B. *ma* als Markierung einer Frage oder *bu* als Markierung der Verneinung könnte man mit einigem Recht von „festen Wortarten“ sprechen. Verben sind im Chinesischen nicht grammatisch markiert, sondern meistens erst in syntaktischen Kontexten festzustellen. Es gibt aber viele Zeichen, die von der Bedeutung her als Verben festgehalten werden können. Es heißt allerdings nicht, dass eine interlinguale Betrachtung in Bezug auf Wortarten deswegen ganz aufgegeben werden soll. Denn um einen Sprachvergleich zwischen zwei sprachtypologischen unterschiedlichen Sprachen wie Deutsch-Chinesisch zu ermöglichen, soll versucht werden, die eine Sprache möglichst aus dem Sprachbeschreibungsmodell der anderen Sprache zu

als Gegenstandsbereich der Analyse ausgesucht werden, gehen zunächst darauf zurück, dass ein Vergleich der Verben sowohl für eine syntaktische als auch für eine semantische Analyse sinnvoll ist. Laut QIAN (2001: 463) sollen deutsche und chinesische Sätze nämlich in unterschiedlicher Art und Weise analysiert werden. Dabei solle man bei einem chinesischen Satz auf kommunikative Funktionen und die semantische Analyse achten und bei einem deutschen Satz auf die strukturelle Ebene. Weil in chinesischen Sätzen die semantische Analyse und in deutschen Sätzen die strukturelle Analyse wichtig sind, sollen chinesische Deutschlerner sowohl die Bedeutung als auch die Struktur zur Kenntnis nehmen. Zur Analyse deutscher Satzstrukturen sollte zunächst das Verb, der Kern eines deutschen Satzes, berücksichtigt werden. Zum Verstehen eines chinesischen Satzes spielt die Bedeutung von Verben natürlich ebenso eine zentrale Rolle.

Ein weiterer Grund, warum die Untersuchung der Verben und ihrer Wortbildungsregeln wichtig ist, ist die hohe Anzahl deutscher Verben, vornehmlich die große Menge deutscher Präfixverben, die aber im Chinesischen keine direkt passende Entsprechung haben. Außerdem tragen die Kenntnisse über die formative Seite eines Wortes (z.B. die Wortbildung eines Wortes) dazu bei, sich seine Bedeutung leichter anzueignen.

Zusammenfassend soll in der vorliegenden Arbeit versucht werden, die beschriebene Forschungslücke, wenigstens in einem Teilbereich die vernachlässigte didaktisch orientierte kontrastive Forschung auf der lexikalischen Ebene, zu schließen. Dabei werden die Wortsemantik und die Wortstruktur ins Zentrum der lexikalischen Kontrastierung gerückt. Gegenstand der lexikalischen Kontrastierung sind die Verben im Deutschen und im Chinesischen. Mit lexikalischer Kontrastierung soll weiterhin versucht werden, die Brücke zwischen Wortschatzarbeitsforschung und dem praktischen chinesischen DaF-Unterricht zu schlagen.

betrachten. Außerdem die chinesischen Entsprechungen von deutschen Verben sind im Hinblick auf die Wortarten auch Verben.

4.2 Spezifika der Sprache „Chinesisch“

Chinesisch gehört zu der Sprachfamilie der Sinotibetischen Sprachen. Gegenüber Deutsch, das sich aus der indogermanischen Sprache entwickelte und im Wesen eine synthetische Sprache darstellt, weist Chinesisch einige Besonderheiten auf, auf die in den folgenden Abschnitten skizzierend eingegangen wird:

Erstens basiert die chinesische Sprache auf Schriftzeichen. Chinesisch ist ohne Schriftzeichen kein „Chinesisch“. Das Schriftzeichensystem existiert seit über 3000 Jahren, wobei die Zahl von Zeichen ständig zugenommen hat. Laut der jüngsten Statistik beträgt die Zahl der Zeichen insgesamt etwa 90.000, jedoch sind viele heutzutage im alltäglichen Gebrauch nicht zu finden. Der Alltagswortschatz liegt ca. bei 3500³³. Um die chinesische Sprache besser im In- und Ausland zu verbreiten, hat die chinesische Regierung in den 1950er Jahren eine Sprachreform durchgeführt. In dieser Reform wurde einerseits eine phonetische Umschreibung (heute: das *Pinyin*-System) festgelegt, die grundsätzlich auf dem lateinischen Alphabet basiert; andererseits wurde 1956 im Rahmen dieser sprachlichen Reform die Vereinfachung der chinesischen Schrift³⁴ eingeführt, um dem Analphabetismus entgegenzuwirken. So ist heute zu jedem Schriftzeichen ein *Pinyin* zuzuordnen, mit dem die Standard-Aussprache vom jeweiligen Zeichen dargestellt werden kann. Aber aus der Form der Schriftzeichen kann man kaum Hinweise auf die Aussprache gewinnen³⁵. Trotz dieses einheitlichen *Pinyin*-Systems werden die Schriftzeichen in den verschiedenen Regionen dialektgeprägt unterschiedlich ausgesprochen. Das Hochchinesisch, auch *Pǔtōnghuà* (früher: Mandarin), basiert auf der Aussprache, die im nördlichen Dialekt

³³ Um heute eine alltägliche Lektüre zu lesen (z.B. eine Zeitung), braucht man lediglich 2000 bis 4000 Zeichen zu beherrschen. Bei einem gebildeten chinesischen Muttersprachler liegt die Wortschatzkapazität um etwa 8.000, wobei man von einer sehr guten Sprachbeherrschung sprechen kann. (vgl. STÖRIG 2012: 283ff)

³⁴ Die Vereinfachung der Schriftform (auch 简体字 *jiǎntǐzì*) bezog sich nicht nur auf die Reduzierung der Anzahl der Striche innerhalb eines Zeichens, sondern auch auf die Festlegung und Systematisierung der Schriftart, auf standardisierte Laute und auf die Menge der Zeichen für den alltäglichen Gebrauch.

³⁵ Auch wenn viele Zeichen vorhanden sind, die aus zwei Subzeichen bestehen – wobei eines auf den Inhalt oder Bedeutung und das andere auf die phonetische Realisierung hinweist –, ist es für Lerner aus europäischen Ländern eine große Herausforderung, chinesische Zeichen lesen und gleichzeitig schreiben zu können (vgl. MITSCHIAN 1991).

der Peking-Region üblich ist. ³⁶ Die Schriftzeichen sind im Unterschied zur gesprochenen Sprache im gesamten Land gleich.

Zweitens sollte man sich vergegenwärtigen, dass Chinesisch eine Silbensprache ist. Als „Silbe“ bezeichnet man die kleinste freie phonologische Einheit oder Lautgruppe, die unabhängig von ihrer Bedeutung gebildet wird. Die kleinste Einheit, die Grundeinheit des modernen Chinesischen, ist die Silbe. In der Regel vertritt ein Zeichen eine Silbe (KARL 1993: 5). Gegenüber Deutsch weist diese „Einsilbigkeit“ ³⁷ der chinesischen Schrift eine wichtige Besonderheit auf. Eine Silbe setzt sich aus einem konsonantischen Anlaut, einem einfachen oder zusammengesetzten vokalischen Auslaut und einem Ton zusammen. Die Anzahl der Silben als „reine“ Lautstruktur (ohne Töne) beträgt etwa 411; werden Silbentöne einbezogen, so beträgt sie insgesamt rund 1.330 ³⁸. Das heißt, jede mündliche Äußerung im Chinesischen stellt eine Kombination aus über tausend Bausteinen dar. Wie eben gesagt, liegt die Anzahl von chinesischen Zeichen bei insgesamt ca. 90.000. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Silben mehr als eine Bedeutung haben, und jede Silbe kann vielen verschiedenen Zeichen entsprechen.

Ein weiteres Merkmal der Sprache Chinesisch ist, dass Chinesisch tonal ist. Wie oben erwähnt, ist der Ton ein fester Bestandteil von einer Silbe und wird in *Pinyin* über dem Vokal dargestellt. Es sind insgesamt vier Töne, streng genommen ist noch ein

³⁶ Neben Hochchinesisch gibt es in ganz China noch sechs wichtige lokale Dialekte. Sie sind der Yue-Dialekt (aus der Provinz Guangdong), der Wu-Dialekt (hauptsächlich aus der Provinz Jiangsu, ein häufig erwähntes Beispiel dieser Gruppe ist der Shanghai-Dialekt), der Gan-Dialekt (aus der Provinz Jiangxi), der Xiang-Dialekt (aus der Provinz Hunan), der Min-Dialekt (ursprünglich aus der Provinz Fujian) und der Hakka-Dialekt (aus der Provinz Guangdong und der Stadt Meizhou).

³⁷ Das heißt, eine Silbe oder ein Zeichen kann ein chinesisches Wort bilden. Aber chinesische Wörter sind nicht alle einsilbig, sondern es gibt auch zweisilbige oder mehrsilbige Wörter. Moderne chinesische Wörter sind meistens zweisilbig. Anders ausgedrückt, im Chinesischen gibt es keine Unterscheidung zwischen den „Zeichen“ und „Wörtern“. Ein Problem lässt sich dadurch ersehen, dass es zwischen „Wort“, „Morphem“ und „Silbe“ im Chinesischen manchmal keine scharfe Grenze gibt. Im Kapitel 4.2 bei der Wortbildung von deutschen und chinesischen Verben wird darauf näher eingegangen.

³⁸ Dass im Chinesischen Töne auch Träger von Bedeutung sind, wird im folgenden Abschnitt näher behandelt. Nun eine abgekürzte Erklärung: Wenn alle 411 Silben in vier Tönen vorkommen können, beträgt das Inventar des Chinesischen $411 \times 4 = 1644$ mögliche Silben. Nun kann aber nicht jede Silbe in allen vier Tönen vorkommen. Deshalb beträgt der Bestand an Tonsilben nur etwa 1.330 (vgl. STÖRIG 2002; KARL 1993).

fünfter Ton (auch „neutraler Ton“³⁹) vorhanden. Die Betonung ist Träger von Bedeutung. Ein klassisches Beispiel ist: *mā, má, mǎ, mà, ma*, die jeweils bedeuten: „Mutter“, „Hanf“, „Pferd“, „beschimpfen“ und „Fragepartikel“.

Bezogen auf den Sprachbau ist Chinesisch als eine isolierende Sprache zu bezeichnen, die syntaktische Beziehungen im Satz nicht durch morphologische Mittel, sondern durch grammatische Hilfsörter oder durch die Wortstellung ausdrückt (BUBMANN 2008: 310). Das heißt, chinesische Wörter werden überhaupt nicht flektiert, und es gibt weder Konjugation noch Deklination, was einer flektierenden Sprache – etwa Deutsch – gegenüber einen wichtigen Unterschied ausmacht.⁴⁰ Während deutsche Wörter eine Vielfalt von grammatischen Formen zeigen können, gibt es bei einem chinesischen Wort nur eine Form, deren grammatische Funktionen wie Tempus, Genus, Numerus und Modus usw. durch andere Hilfsmittel dargestellt werden müssen. Die grammatischen Beziehungen von Wörtern werden in den chinesischen Sätzen nicht durch ihre Endungen gekennzeichnet, sondern hauptsächlich durch Wortstellung und durch Hinzufügung selbständiger Hilfsörter.

Bsp.:

我 爱 你。 (*Ich liebe dich.*) 你 爱 我。 (*Du liebst mich.*)

Wo ai ni. *Ni ai wo.*

ich lieben du du lieben ich

你 爱 我 吗? (*liebst du mich?*)

Ni ai wo ma?

du lieben ich Fragepartikel

Im Chinesischen spielen Hilfsörter eine wichtige Rolle zum Ausdruck grammatischer Merkmale. Zum Ausdruck einer Entsprechung zum Tempus Perfekt im

³⁹ Der fünfte (neutrale) Ton tritt häufig bei mehrsilbigen Wörtern auf, bei denen die zweite Silbe weniger stark ausgesprochen wird als die erste. Er wird meistens ohne Tonzeichen über dem Vokal dargestellt.

⁴⁰ Manche Autoren erklären allerdings Phänomene, für die es einige wenige Beispiele gibt, zu Resten einer Art von Flexion, z.B. findet sich bei den Personalpronomina eine Partikel zur Pluralbildung (*wǒ-ich, wǒ-men wir; nǐ-du, nǐ-men ihr* usw.).

Deutschen z.B. werden Funktionswörter wie „le“ und „guo“ unmittelbar nach dem Verb oder am Satzende gesetzt. Ebenso setzt man die Hilfsörter „geng“ und „zui“ vor die Adjektive oder Adverbien, um eine Komparation zu bilden. Da Chinesisch im Unterschied zu Deutsch keine flektierende Sprache ist, geht man häufig davon aus, dass die Grammatik des Chinesischen einfach ist. Deutschsprachige Lerner des Chinesischen müssen vor allem die Partikel und die Wortstellung beachten. Umkehrt müssen sich die chinesischen Deutschlernenden mit der Herausforderung auseinandersetzen, sich die deutsche Grammatik mit ihrer umfangreichen Morphologie anzueignen.

Nachdem diese wesentlichen sprachlichen Unterschiede besprochen sind, wird nun im Folgenden eine spezielle kontrastive Betrachtung von deutschen und chinesischen Verben (wobei das Problem der Wortarteinteilung bereits erwähnt wurde) durchgeführt, die in Tabelle 3 gezeigt wird:

Tabelle 3: Kontrastive Betrachtung deutscher und chinesischer Verben: Ein Überblick

	Deutsche Verben	Chinesische Verben
Form und Struktur	Als Wortklasse hat ein deutsches Verb eine festgelegte Nennform, den Infinitiv mit der Endung <i>-en</i> und ansonsten flektierte Formen, freie Verbstämme gibt es (abgesehen von bestimmten Imperativen) nicht.	Ein chinesisches Verb hat keine festgelegte Wortform.
	Von der Struktur her gibt es „einfache Verben“ wie <i>lernen, warten</i> und „zusammengesetzte Verben“ wie <i>mit-lernen, er-lernen, er-warten</i> ⁴¹ , wobei ihre Bedeutungen entsprechend geändert werden.	Von der Struktur her gibt es am häufigsten „einsilbige Verben“ wie <i>kan</i> (sehen), <i>xue</i> (lernen) und „zweisilbige Verben“ <i>kan shu</i> (lesen), <i>xue xi</i> (lernen). Bei den zweisilbigen Verben wird die Bedeutung der einzelnen Wörter meistens verändert, und nur in einigen Fällen bleibt sie unverändert. Bsp.: <i>kan</i> (dt. <i>sehen</i>) <i>kan shu</i> (dt. <i>lesen</i>) Wörtlich: sehen Buch <i>xue</i> (dt. <i>lernen</i>) <i>xue xi</i> (dt. <i>lernen</i>) Wörtlich: lernen lernen
grammatische Funktio	Werden konjugiert.	Haben keine Konjugation.
	Jeder deutsche Satz enthält ein Verb	Zum Aufbau eines chinesischen Satzes

⁴¹ Vgl. OLEJARKA 2008:54

nen	(als Prädikat).	ist das Verb nicht obligatorisch. Adjektive oder Nomen können auch Prädikat sein. Bsp.: <i>Ni Hao!</i> (Wörtlich heißt der Satz „du gut“. „hao“ ist ein Adjektiv, übernimmt in diesem Satz die Funktion des Prädikats)
	Haben klare Stellungen im Satz: Die Verben stehen im Aussagesatz an der zweiten Stelle.	Keine verbindliche Regel zur Satzstelle, meistens aber nach dem Subjekt.
	Im Deutschen bestimmt die Stellung des Verbs die Satzart (Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz) ⁴² .	Das Wechseln von Satzarten wird meistens durch ein Hilfswort realisiert, z.B. <i>ma</i> für Fragen.

Nach dem Überblick über die deutschen und chinesischen Verben im Hinblick auf Formen und grammatische Funktionen wird im folgenden Kapitel eine konkrete Kontrastierung zwischen deutschen und chinesischen Verben durchgeführt. Dabei wird der lexikalischen Kontrastierung auf der semantischen Ebene und in Bezug auf die Wortbildungsverfahren ein zentraler Platz eingeräumt. Nicht zuletzt wird eine kritische Betrachtung der formelhaften Wendungen vorgestellt.

⁴² BÜNTING/ADER 1993: 41, zitiert nach OLEJARKA 2008: 54.

4.3 Lexikalisch-semantische Kontrastierung deutscher und chinesischer Verben

4.3.1 Kontrast in Bezug auf die semantische Klassifikation deutscher und chinesischer Verben nach der Aktionsart

Semantisch lassen sich die deutschen Verben meistens nach Kriterien der Geschehensart ⁴³ oder der Aktionsart klassifizieren, wobei der Begriff „Aktionsart“ den Chinesen relativ fremd ist (QIAN 2006: 89). Um mehr semantische Unterschiede herauszufinden, wird hier die Kontrastierung auf die semantische Klassifikation nach der Aktionsart vorgenommen. Qian (ebd.) zufolge stellt die Aktionsart deutscher Verben einen wichtigen Unterschied gegenüber chinesischen Verben dar, auf dessen Unkenntnis viele lexikalische bzw. grammatische Fehler chinesischer Deutschlerner zurückzuführen sind. Es gilt deshalb, eine genaue Analyse zu unternehmen, um herauszuarbeiten, welche Aktionsarten jeweils durch welche Mittel (grammatische Mittel und Wortbildungsmittel usw.) auch im Chinesischen ausgedrückt werden.

Als „Aktionsart“ eines Verbs bezeichnet man im Deutschen – wenn man diesen Begriff sehr weit fasst – die Verlaufsweise und Abstufung eines Geschehens, die sich auf den zeitlichen Verlauf (Ablauf, Vollendung, Anfang, Übergang, Ende) oder auf den inhaltlichen Verlauf (Veranlassung, Intensität, Wiederholung, Verkleinerung) beziehen (HELBIG/ BUSCHA 2001: 62). Nach der Aktionsart unterscheidet man zwischen „durativen“ und „perfektiven“ Verben. Dabei beschreibt ein „duratives Verb“ einen reinen Ablauf oder Verlauf des Geschehens und sagt nichts über Begrenzung und Abstufung, über Anfang und Ende des Geschehens aus (ebd.). Beispiele dafür sind Verben wie *essen, schlafen, suchen, blühen* usw. Ein „perfektives Verb“ hingegen stuft ein Geschehen in Bezug auf eine zeitliche Phase ein (wie *aufessen, einschlafen, verblühen*) oder es drückt die Veränderung oder den Übergang von einem Geschehen zu einem anderen aus (wie *fallen, aufstehen, sterben*).

Chinesische Verben sind hingegen selten nach der Aktionsart einzuordnen. Gründe dafür liegen im Folgenden: Zunächst drücken viele chinesische einfache Verben nicht

⁴³ Nach der Geschehensart unterscheidet man die deutschen Verben in „Handlungsverben oder Tätigkeitsverben“, „Vorgangsverben“ und „Zustandsverben“. Diese Einteilung bezeichnet man auch als traditionelle verbale semantische Klassifikation.

immer klare Aktionsarten aus, angesichts dessen, spricht man von „Polyaktionalität“ (C.-S. LI 1991; zit. nach TIMMERMANN 2006: 73) chinesischer Verben. Das heißt, die Verben tragen in sich das Potential für die Bildung aktional unterschiedlicher Sachverhalte, die durch den jeweiligen Kontext realisiert werden. Beispiele wie: 放 *fang* („hinlegen“ oder „liegen“); 坐 *zuo* („sich setzen“ oder „sitzen“). Solchen Verben entsprechend bietet das Deutsche hingegen lexikalische Differenzierung. Zweitens kann der verbale Prädikatteil im chinesischen Satz sowohl aus einem einfachen Verb als auch aus einer Verb-Komplementverbindung bestehen, wobei diese Verb-Komplementverbindung, gebildet auf der Grundlage von einem Grundverb plus einem Element, das diese Handlung weiter beschreibt, oft eine veränderte Aktionsart zu ihrem Grundverb markieren. Aufgrund der morphologischen Besonderheit der Sprache Chinesisch werden viele dieser Verb-Komplementverbindungen als (zusammengesetzte) Verben angesehen⁴⁴. Ein Beispiel:

吃 *chi* (essen): durativ

吃完 *chi wan* (auf/essen): perfektiv

(essen+ leer/fertig)

So lässt sich ersehen, dass die chinesischen Verben von ihrer Bedeutung her zwar selten nach der Aktionsart eingeordnet sind, sie können aber die beiden „durativen“ und „perfektiven“ verbalen Aktionsarten zum Ausdruck bringen, abhängig davon, in welchem Kontext sie stehen und durch welche sprachliche Mittel sie ergänzt werden.

Das Beispiel zeigt allerdings ein Phänomen, das durchaus für die Sprachbeschreibung des Deutschen auch gilt. Genau genommen sind Aktionsarten Merkmale von Situationen und nicht einfach von Verben. So ist *essen* an sich durativ, weil es keinen Hinweis auf Grenzen (Anfang, Ende) enthält und mit durativen Temporaladverbialen kombinierbar ist, jedoch *einen Apfel essen* ist telisch, somit perfektiv, denn diese Handlung hat ein Ende, wenn der Apfel aufgegessen ist. Der Unterschied, den chinesische Deutschlerner lernen müssen, ist jedoch vor allem, dass es im Deutschen eine Vielzahl von Präfixen gibt, die markieren, dass ein an sich durative Situationen

⁴⁴ Im Kapitel 4.3.2 werden die Wortbildungsverfahren deutscher und chinesischer Verben näher behandelt.

bezeichnendes Verb eine perfektive Bedeutung bekommt, im Falle von *essen* also *auf-in aufessen*.

Wie im Deutschen sind viele einfache Verben im Chinesischen von der Aktionsart her auch durativ, abgesehen von einigen, die wie oben aufgeführt „polyaktional“ sind, wie 放 *fang* („legen“ oder „liegen“) oder 坐 *zuo* („sich setzen“ oder „sitzen“). Eine sehr begrenzte Zahl von chinesischen Verben drückt die perfektive Aktionsart aus, wie 变 *bian* (entwickeln), 停 *ting* (stoppen) und 忘 *wang* (vergessen). Während perfektive Verben im Deutschen zum großen Teil durch Präfigierung von durativen Verben abgeleitet werden können, ist ein solcher Fall im Chinesischen völlig ausgeschlossen. Die Aktionsart, vornehmlich die perfektive Aktionsart, wird im Chinesischen durch grammatische Mittel oder mittels der Wortbildung realisiert, die in den folgenden zwei Punkten konkret dargestellt werden.

1. Im Chinesischen kann man durch Hilfspartikel ⁴⁵ eine Aktionsänderung ausdrücken. Mit „着 *zhe*“⁴⁶ wird beispielsweise oft der durative Aspekt markiert. „Zhe“ kann zum einen mit Tätigkeitsverben verwendet werden, um mit Tätigkeit verbundene Zustände zu umschreiben, wie z.B.: *guan* (schließen) und *guan zhe*: geschlossen sein (*zhe* beschreibt den hier aus dem Verb *schließen* resultierenden Zustand). Zum anderen kann „zhe“ mit einigen Verben verwendet werden, um eine durative Tätigkeit zu betonen. Z.B.: *sikao* (denken) und *sikao zhe* (*zhe* beschreibt hier, dass diese Handlung andauert).

2. Wie im Deutschen kann die Aktionsart, insbesondere die perfektive Aktionsart, noch durch Wortbildungsmittel realisiert werden. Während die Präfixverben im Deutschen den größten Teil der verbalen perfektiven Aktionsart ausmachen, sind im Chinesischen die so genannten „Resultatverben“⁴⁷, auch genannt als „Verb-Komplementverbindung“, die die Aktionsart der Tätigkeit ausdrücken. Eine Verb-

⁴⁵ Hilfwörter (auch: Hilfspartikel) sind Wörter, die im chinesischen Satz eine reine Grammatikfunktion ausüben.

⁴⁶ 着 *zhe*: Partikelswort, kann mit Tätigkeitsverben verwendet werden, um mit Tätigkeit verbundene Zustände zu umschreiben. Die Handlung in Verbindung mit dem Partikel 着 *zhe* bedeutet, etwas findet im Moment statt.

⁴⁷ Im folgenden Unterkapitel 4.3.2 wird näher erläutert, wie chinesische „Resultatverben“ gebildet werden.

Komplementverbindung setzt sich aus einem Verbstamm und einem „Resultatwort“ zusammen, wobei ein solches „Resultatwort“ das Ergebnis von der Handlung des Verbstamms beschreibt. Beispiele:

Einsilbige Verben		Verb-Komplementverbindung	Aktionsart
睡 (schlafen)	<i>shui</i>	睡着 <i>shui zhao</i> ⁴⁸ (einschlafen) (schlafen+ erreichen)	perfektiv
买 <i>mai</i> (kaufen)		买到 <i>mai dao</i> ⁴⁹ (bekommen durch kaufen) (kaufen+ ankommen)	perfektiv
找 <i>zhao</i> (suchen)		找到 <i>zhao dao</i> (finden) (suchen+ ankommen)	perfektiv
看 <i>kan</i> (sehen, blicken)		看透 <i>kan tou</i> (durchblicken) (sehen+ durch)	perfektiv

Es könnte daher sinnvoll sein, chinesische Deutschlerner nicht nur auf die Merkmale der Aktionsarten deutscher Verben, sondern auch auf die möglichen Äquivalente bei der Markierung von Aktionsarten chinesischer Verben hinzuweisen. Die Demonstration, wie und durch welche Mittel die Aktionsarten deutscher Verben im Chinesischen ausgedrückt werden können, setzt zudem voraus, einen kritischen Überblick über „Wortbildungsverfahren“ deutscher und chinesischer Verben zu liefern.

⁴⁸ 着 *zhao*: resultative Komponente in Verbindung mit einem Verbstamm, die das Erreichen eines Ziels oder Ergebnisses dieser Handlung ausdrückt.

⁴⁹ 到 *dao*: eigentlich: ankommen oder Ziel erreichen. Hier: resultative Komponente in Verbindung mit dem Wortstamm *zhao*.

4.3.2 Kontrast auf der Ebene der Wortbildungsverfahren

4.3.2.1 Eine kritische Betrachtung in Bezug auf die Grundbegriffe: Silbe, Morphem, Schriftzeichen und Wort

Die Begriffe wie *Silbe*, *Morphem* und *Wort* gehen aus der Erforschung von indoeuropäischen Sprachen hervor. In der chinesischen Grammatik gab es ursprünglich diese Begriffe nicht. In der ersten Grammatik für die chinesische Sprache von MA (1898)⁵⁰ unterscheidet man nicht zwischen *Wort*, *Morphem* und *Zeichen* (vgl. KADEN 1983: 169). Während im Deutschen das *Morphem* die kleinste bedeutungstragende Einheit ist (vgl. LINKE 1991: 60), wird im Chinesischen die komplexe phonologisch-semantisch-syntaktische Einheit, das *Schriftzeichen* oder 字 *zì*, als der kleinste Baustein angesehen, aus dem die chinesische Sprache gebildet wird. Ein chinesisches Zeichen enthält drei inhärente Seiten, die in untrennbarem Zusammenhang stehen, nämlich Gestalt (oder Form), Laut und Bedeutung. So wurde früher das Zeichen, eine Kombination von Bedeutung-Laut-Form, als der kleinste Baustein für die chinesische Sprache angesehen.

Erst seit Anfang des letzten Jahrhunderts wurden indoeuropäische sprachliche Begriffe zur Beschreibung der chinesischen Sprache übernommen (KARL 1993: 4). Besonders in den 1950er Jahren erlebte die erneute Beschreibung der chinesischen Sprache anhand von an indoeuropäischen Sprachen entwickelten Beschreibungsweisen ihre zweite Blütezeit⁵¹. Der zunehmende Sprachkontakt bzw. Sprachvergleich in den 1970er und 1980er Jahren führte dazu, ein grundlegendes Beschreibungsmodell des Sprachenpaars Deutsch-Chinesisch herauszuarbeiten. Ein

⁵⁰ In Anlehnung an dem Sprachsystem des Lateinischen hat MA, Jianzhong 马建忠 zum ersten Mal die chinesische Sprache beschrieben und sein Buch *Ma Shi Wen Tong* 《马氏文通》 gilt heute als die erste chinesische Grammatik.

⁵¹ Einige wichtige chinesische Grammatiken wurden in dieser Phase entwickelt. Um einige der bedeutenden Veröffentlichungen oder Grammatiken zu nennen:

LI, JINXI/ LIU, SHIRU (1959): *Hanyu yufa jiaocai, di er bian, cilei he goucifa* [Lehrmaterial zum Chinesischen, Band 2, Wortarten und Wortbildung]. Beijing: Shangwu yinshuguan.

LU, ZHIWEI(1955): „Guanyu hemailaifusiji xiansheng de Hanyu de jufa he xingtai wenti“ [Über Herrn Chmielewskis „syntaktische und morphologische Probleme des Chinesischen]. In: Zhongguo yuwen.

LU, ZONGDA/ YU, MIN (1954): *Xiandai Hanyu yufa* [Grammatik des modernen Chinesisch]. Beijing: Zhonghua shuju.

WANG, LI (1957): *Zhongguo yufa lilun* [Theorie der chinesischen Grammatik]. Beijing: Zhonghua shuju.

wichtiger Grund für die Einführung der „indoeuropäischen Beschreibungsweise“ liegt darin, dass der moderne chinesische Wortschatz zur Zweisilbigkeit⁵² tendiert und in einem zweisilbigen Wort die Zeichen nicht immer ihre im Zeichen integrierte Bedeutung ausdrücken. Bei solchen Fällen gilt das Zeichen allein nicht als sprachliche Einheit der Lexik. So wurden im Chinesischen u.a. die Begriffe „Wort“, „Morphem“ und „Silbe“ eingeführt, die die ursprüngliche Bedeutung-Laut-Form-Einheit (auch Zeichen) ersetzen. Das Zeichen, das im Chinesischen die kleinste bedeutungstragende Einheit war, wird nun im Allgemeinen als *Morphem* und dessen Laute werden als *Silbe* bezeichnet. Bei einem einsilbigen Wort kann man folgende Formel ansetzen: Zeichen = Silbe = Morphem = Wort. Bei einem zwei- oder mehrsilbigen Wort entspricht ein Zeichen nicht einem Wort, sondern wieder in einer Formel: Zeichen + Zeichen (+Zeichen...) = Wort. Hingegen gilt in der indoeuropäischen Beschreibungsweise: Morphem + Morphem (+Morphem) = Wort. Das Problem wird sofort sichtbar, nämlich, dass das chinesische Zeichen allein Bedeutungen in sich einschließt und es keine klare Abgrenzung zwischen *Morphem* und *Wort* im Chinesischen gibt⁵³.

Das folgende vergleichsunterstützende Beispiel macht diese Problematik viel deutlicher: Das deutsche Wort „Wetter“ heißt auf Chinesisch 天气 *tian qi*. „tian“ und „qi“ gelten beim Wort „tian qi (Wetter)“ als zwei Morpheme, weil sie der Definition eines Morphems (der kleinsten sprachlichen Einheit mit bestimmter Lautung und Bedeutung) gut entsprechen. Allerdings kann sowohl „tian“ als auch „qi“ ein selbständiges Wort sein, das quasi nur ein „Morphem“ enthält. Dies bedeutet jeweils „Himmel“ und „Luft“. Es besteht formal kein Unterschied z.B. von „tian“ als eigenes Wort „天 *tian*“ mit der Bedeutung „Himmel“ von dem Wort „天气 *tian qi*“. In beiden Fällen sind sie von der Gestalt her Zeichen. Damit könnte man im Sinne einer von

⁵² Die alten chinesischen Wörter sind meistens einsilbig. Das heißt, ein Zeichen entsprach ohne weiteres einem Wort. Aufgrund der sprachlichen Entwicklung zur Zweisilbigkeit bestehen die meisten chinesischen Wörter aus zwei Zeichen, wobei das eine Zeichen manchmal nur morphologische Funktion (zur Änderung von einem Zeichen zu einem zweisilbigen Wort) hat und keine wortwörtliche Bedeutung ausdrückt. Dies hat zur Folge, dass die traditionelle Definition vom Zeichen - der kleinste bedeutungstragende Baustein - bei den zweisilbigen Wörtern in Frage gestellt wurde. Man sagt z.B. im alten Chinesischen *zi* für „Kind“ und im modernen Chinesischen *haizi*. *Zi* ist beim „haizi“ ein Hilfswort und hat keine Bedeutung.

⁵³ Die Abgrenzung von *Morphem* und *Wort* ist eine klassische Fragestellung in der chinesischen Wortbildung. Gerade in den 1980er Jahren wurde diese von chinesischen Linguisten häufig behandelt (vgl. etwa REN 1981; SHI 1983; WAN 1985).

indogermanischen Sprachen geprägten Sicht auch sagen, 天气 *tian qi* sei ein Kompositum, was für das Chinesische so nicht angenommen wird. Dies weist daher ein wesentliches Merkmal der chinesischen Wortbildung auf, nämlich: Chinesische Wörter sind Additionen von Zeichen. Je nachdem, ob es um eine lexikalische Einheit geht, unterscheiden sich chinesische Wörter von den einsilbigen Wörtern (mit einem Zeichen), den mehrsilbigen Wörtern (mit mehreren Zeichen, die aber eine lexikalische Einheit bilden) und den Komposita (aus mehreren Wörtern).

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Unterkapitel eine kontrastive Betrachtung der Wortbildungsverfahren deutscher und chinesischer Verben angestellt.

4.3.2.2 Wortbildungsverfahren deutscher und chinesischer Verben

FLEISCHER/BARZ (1992: 289ff) unterscheidet im Rahmen der deutschen verbalen Wortbildung insgesamt vier Wortbildungstypen: *Komposition*, *Derivation*, *Konversion* und *Rückbildung*⁵⁴. Was die Relevanz für die Bildung der Verben angeht, so nimmt die *Derivation*, vornehmlich die Präfixierung, den wichtigsten Platz ein (vgl. GLÜCK 1993: 694). Nebenbei wird eine Menge deutscher Verben durch *Konversion* (aus substantivischen und adjektivischen Basen) gebildet. Die verbale Komposition und Rückbildung spielen quantitativ gesehen vergleichsweise eine untergeordnete Rolle.

Chinesische Verben lassen sich anhand der Anzahl von Morphemen in einfache (aus einem Morphem) und zusammengesetzte (aus mehreren Morphemen) Verben einteilen. Unter den zusammengesetzten Verben bestehen die Verben vorwiegend aus zwei Morphemen, die nach Wortarten, Bedeutung und Funktion von Zeichen noch in die folgenden Varianten einzuteilen sind:

Variante 1: Verb der Kombinationsform 联合式 *lian he shi* (Verb + Verb), das aus zwei Morphemen besteht, deren Bedeutungen ähnlich, aber auch gegenläufig sein können. Beispiele: 居住 *juzhu* (wohnen+wohnen): wohnen; 呼吸 *huxi* (ausatmen+einatmen): atmen.

Variante 2: Verb der Bestimmungsform 偏正式 *pian zhen shi* (Adverb + Verb), in dem das zweite Morphem als das Grundmorphem gilt und das erste Morphem die Funktion

⁵⁴ Eine Begriffserklärung dazu findet man beim FLEISCHER/ BARZ (1992: 62 ff.)

eines „Beschreibungsworts“ für das zweite Morphem übernimmt. Beispiele: 大笑 *daxiao* (groß+lachen): lachen; 微笑 *weixiao* (klein+lachen): lächeln⁵⁵.

Variante 3: Verb der Aktantivform 主谓式 *zhu wei shi* (Nomen +Verb), wobei das erste Morphem Aktant von der Handlung des zweiten Morphems ist. Beispiele: 心疼 *xinteng* (Herz+schmerzen): bedauern; 耳鸣 *erming* (Ohr+klingeln): Ohrensausen.

Variante 4: Verb-Objektivverbindung 述宾式 *shu bing shi* (Verb + Nomen), in dem das erste Morphem eine Handlung ausdrückt und das zweite Morphem das Objekt von dieser Handlung ausmacht. Beispiele: 看书 *kanshu* (sehen+Buch): lesen; 做饭 *zuofan* (machen+Essen): kochen; 道谢 *daoxie* (sagen+Dank): danken.

Variante 5: Verb-Komplementverbindung 述补式 *xu bu shi* (Verbstamm+ Adj./ Verb/ Partikelwörter): Semantisch lassen sich die Verb-Komplementverbindungen zwischen Komplement des Resultats, der Quantität, der Richtung, der Art und Weise und der Möglichkeit unterscheiden. Die Komplemente treten an das Grundverb heran und bezeichnen das Ergebnis der bezeichneten Handlung. Oft wird dadurch ein neuer Zustand, also eine geänderte Aktionsart, ausgedrückt. Beispiele: 写完 *xiewan* (schreiben+fertig): „mit dem Schreiben fertig“; 学会 *xuehui* (lernen+können): erlernen/ beherrschen; 睡着 *shuizhao* (schlafen+Partikelwort⁵⁶): einschlafen.

Daraus wird ersichtlich, dass die Varianten 1, 2, und 3 der Wortbildungsverfahren chinesischer Verben der Bildung deutscher verbaler Komposita ähnlich sind, die sich FLEISCHER/BARZ (1992: 295ff) zufolge durch einen Verbstamm plus einem Verb im Infinitiv oder einem Adjektiv oder einem Substantiv oder einem Adverb als Erstglied zusammensetzt. Das Wort „sitzenbleiben“ ist durch einen Verbstamm plus dem Verb im Infinitiv *sitzen* aufgebaut, wobei es im Chinesischen auch Verben gibt, die durch zwei Verben kombiniert werden wie *xuexi* (wörtlich: lernen+lernen). Die verbale Komposition *zurückkommen* heißt auf Chinesisch *huilai* (wörtlich: zurück+kommen), wobei das Wort durch Adverb/ Adjektiv plus Verb aufgebaut wird. In dem Fall haben sich die beiden Verben von den Wortbildungsverfahren her gedeckt.

⁵⁵ 大笑 *daxiao* (groß+lachen) und 微笑 *weixiao* (klein+lachen) können von der Wortbildungsform her „Adverb+ Verb“ oder „Adjektiv+ Nomen“ sein. Da es in dieser Arbeit um Verben geht, werden sie an dieser Stelle als Beispiel für „Adverb+Verb“ erklärt.

⁵⁶ *zhao* ist hier ein Partikelwort und bezeichnet, dass das Ziel der Handlung erreicht wird.

Leider macht die verbale Komposition nur eine sehr geringe Anzahl aller deutschen Verben aus. Stattdessen nimmt die *Derivation*, davon insbesondere die Bildung von Präfixverben, den wichtigsten Platz ein. Die Gewinnung neuer Verben mittels der Präfixierung kommt im Deutschen besonders häufig vor (vgl. STÖRIG 2012; GLÜCK 1993). Es gibt bei chinesischen Verben keine Affixe und von ihren Wortbildungsverfahren her keine Präfixierung. Allerdings können die semantischen Entsprechungen deutscher Präfixverben in einigen Fällen durch chinesische Verb-Komplementverbindungen (auch: Resultatverben) ausgedrückt werden. Wie oben gesagt, eine Verb-Komplementverbindung wird durch einen Verbstamm (als Erstglied), der die Handlung ausdrückt, plus ein Morphem (Zeichen), das das Resultat dieser Handlung beschreibt, hergestellt. Zum Beispiel: *ting* (ein einfaches Verb) für „hören“, *cuo* (Adj.) bedeutet „falsch“, und *ting cuo* ist ein zusammengesetztes Verb und bedeutet „falsch hören“ (*sich verhören*).

Die Präfixverben, die einen wichtigsten Anteil der deutschen Verben ausmachen, werden häufig als eine Lernhürde bezeichnet. Die Schwierigkeit beim Sich-Aneignen deutscher Präfixverben ist zunächst darauf zurückzuführen, dass die deutsche Sprache in ihrem Wortbildungssystem über eine Vielzahl (annähernd) synonyme Affixe verfügt, die den Lernern die Schwierigkeit bereiten, mit ihnen differenzierend umgehen zu können. Dass ein und dasselbe Präfix jeweils in verschiedenen Wörtern Unterschiedliches bedeuten kann, macht den Lernern ebenfalls Schwierigkeiten. Zum Beispiel bezeichnet *ver-* bei den Verben wie *ver-schmoren* und *ver-sinken* eine vollständige Durchführung einer Handlung. Bei *sich ver-sprechen* markiert *ver-* die Durchführung der Handlung als abwegig oder fehlerhaft (FLEISCHER/BARZ 1992: 325-326). Daneben gibt es Präfixverben mit *ver-*, bei denen die Beziehung zwischen dem Präfix und dem Grundwort auch für Muttersprachler undurchsichtig ist, wie z.B. in *vergelten*. Für chinesische Deutschlerner ist diese Lernhürde deshalb besonders ausgeprägt, weil sich die Wortbildungsverfahren der chinesischen Verben und die der deutschen Präfixverben gründlich unterscheiden. Chinesische Verben sind meistens komponierend zusammengesetzte Verben, haben also keine Präfixe. Die Bedeutung der deutschen Verbalpräfixe muss im Chinesischen mit anderen lexikalischen Mitteln wiedergegeben werden und manchmal unspezifisch bleiben.

4.3.3 Kontrast auf der Ebene der semantischen Beziehungen

Wie eingangs ausgeführt, hat eine lexikalische Einheit meistens mehrere Bedeutungen, zwischen denen keine scharfen Grenzen zu ziehen sind. In solchen Fällen ist eine explizite Grenze zwischen lexikalischen Beziehungen innerhalb eines Wortfeldes einer Sprache oft schwer zu finden. Dies wird in einem interlingualen Kontext umso problematischer, als es häufig keine 1:1-Äquivalenz zwischen einer Ausgangssprache und einer Zielsprache gibt. Auch wenn eine oder sogar mehrere Bedeutungen eines Wortes des jeweiligen Sprachenpaars gut zueinander passen, bedeutet dies nicht, dass alle Bedeutungsfelder vom Wort der Ausgangssprache dem der Zielsprache hundertprozentig entsprechen.

Auf der Ebene semantischer Beziehungen werden deutsche und chinesische Verben analysiert, die zwar gemeinsame Bedeutungen teilen, aber zusätzlich auch verschiedene Bedeutungselemente haben. Dies führt beim lexikalischen Vergleich zu zwei Phänomenen: *Divergenz* und *Konvergenz*⁵⁷. Vor allem sollte die Divergenz, wobei einem Wort der Ausgangssprache mehrere Wörter der Zielsprache entsprechen können, Schwierigkeiten bzw. sprachliche Fehler beim Zielspracheerwerb verursachen, denn der Lerner soll z.B. nicht ein, sondern zwei, oder sogar mehrere Verben der Zielsprache sowie die zerlegten semantischen Bedeutungen seiner Muttersprache erlernen. Die Tabelle 4 zeigt dies mit einigen Beispielen.

Tabelle 4: Beispiele *Divergenz* zum Sprachenpaar Deutsch-Chinesisch

Ausdrucksebene		Inhaltsebene	
CH.	DE.	DE.	CH.
吃 <i>chi</i>	<i>essen</i>	feste Nahrung aufnehmen (Menschen)	feste Nahrung aufnehmen (Menschen und Tiere)
	<i>fressen</i>	feste Nahrung aufnehmen (Tiere)	
洗 <i>xi</i>	waschen	etwas mit Waschmittel und Wasser sauber machen	bezieht sich auf die Tätigkeit, wenn etwas mit Wasser und Waschmittel sauber gemacht wird
	<i>spülen</i>	Teller, Topf, also Geschirr sauber machen; etwas nach dem Waschen in Wasser bewegen, um das Waschmittel davon zu entfernen.	
放 <i>fang</i>	<i>legen</i>	eine Handlung: horizontale Lage	eine Handlung (vertikal und horizontal)
	<i>stellen</i>	eine Handlung: vertikale Lage	

⁵⁷ Die Begriffserklärungen finden sich im Kapitel 3.3.

去 <i>qu</i>	<i>gehen</i>	zu Fuß	Fortbewegung
	<i>fahren</i>	mit dem Fahrzeug	
	<i>fliegen</i>	mit dem Flugzeug	

Im Fall der Divergenz kommt es noch häufig vor, dass ein chinesisches Verb von der Aktionsart sowohl „durativ“ als auch „perfektiv“ ausdrückt, während im Deutschen mehrere Verben vorhanden sind, die diesem chinesischen Verb semantisch entsprechen. Zum Beispiel:

Ausdrucksebene		Inhaltsebene	
CH.	DE.	DE.	CH.
坐 <i>zuo</i>	1) <i>sich setzen</i>	Eine Änderung der Körperhaltung, dass man nicht mehr z.B. steht, sondern sitzt.	Indifferent gegenüber DE. 1) und 2)
	2) <i>sitzen</i>	Jemand sitzt, also in einer ruhenden Stellung.	

Es ist anzunehmen, dass chinesischen Deutschlernern beim Fall „Divergenz“, also wenn die Bedeutungsfelder eines chinesischen Verbs größer sind als die eines deutschen Verbs, häufiger Fehler unterlaufen als bei der Konvergenz. Denn häufig würde man bei dem Fall direkt einen dem chinesischen entsprechenden deutschen Ausdruck verwenden, ohne nochmal zu hinterfragen, ob andere Möglichkeiten vorhanden sind und welche davon dem Chinesischen richtig entspricht.

4.3.4 Kontrast auf der Ebene der verbalen formelhaften Wendungen

In jeder Sprache gibt es zahlreiche formelhafte Wendungen, auch bei Verben und ihren Ergänzungen. Mehrfach wird in der didaktischen Literatur darauf hingewiesen, dass die formelhaften Wendungen der Fremdsprache eine häufige Fehlerquelle für Lerner in allen Lernprozessen darstellen.

In dieser Arbeit sind alle deutschen Verbkomplexe, die einer syntaktischen Beschränkung unterliegen (außer den trennbaren Verben), als verbale formelhafte Wendungen zu bezeichnen. Für eine kontrastorientierte Analyse teile ich deutsche verbale formelhafte Ausdrücke in die folgenden Unterkategorien ein:

1. Funktionsverbgefüge: In den Grammatiken (z.B. vgl. HELBIG/ BUSCHA 2008; DUDEN GRAMMATIK: 2009) werden komplexe Verbkonstruktionen generell als Funktionsverbgefüge (im Folgenden „FVG“) bezeichnet, wenn sie aus einem nominalen Bestandteil - Präpositionalgruppe oder Substantiv (meistens im Akkusativ) - und einem Verb bestehen⁵⁸, z.B. *Abschied nehmen; etwas zur Kenntnis nehmen; etwas in Erfahrung bringen*. Da die Verben ihre ursprünglichen Bedeutungen innerhalb des Funktionsverbgefüges partiell oder vollständig eingebüßt haben und somit nicht länger allein das Prädikat bilden können, werden sie als Funktionsverben bezeichnet. Diese „sinnschwachen“ Verben stellen eher die grammatische Verbindung zwischen Subjekt und nominalen Bestandteil her, wobei der nominale Bestandteil die hauptsächliche Bedeutung trägt und mit dem Funktionsverb zusammen das Prädikat bildet.

Für Helbig und Buscha gehören die Grammatikalisierung der Funktionsverben und die gleichzeitige Lexikalisierung des gesamten Funktionsverbgefüges zu einem wichtigen Kriterium der FVG-Definition. Außerdem ist die Zerlegbarkeit des Funktionsverbgefüges ein wichtiges Merkmal. Das heißt, innerhalb eines Funktionsverbgefüges können sich die unterschiedlichen Funktionen auf Funktionsverben und nominale Bestandteile aufteilen und die Gesamtbedeutung eines Funktionsverbgefüges kann auf die Teilbedeutungen der einzelnen Bestandteile zurückgeführt werden. Durch diese Besonderheiten lassen sich Funktionsverbgefüge von freien Verb-Nomen-Verbindungen auf der einen Seite und den idiomatischen Wendungen auf der anderen differenzieren, denn die Gesamtbedeutung bei idiomatischen Wendungen z.B. hat kaum etwas mit einzelnen Bestandteilen zu tun.

Funktionsverbgefüge bieten vermehrte Varianten der Ausdrucksformen an. Dabei beziehen sich die Varianten der Ausdrucksformen nicht nur auf die morphosyntaktische Ebene, sondern auch auf die semantische Ebene. Sie können z.B.

⁵⁸ Die Definition der FVG bzw. ihre Abgrenzung ist in der Fachliteratur nicht unumstritten. Es gibt u.a. eine andere Strömung, die FVG im engeren Sinn definiert. Nur die strukturell festgelegte Verbkonstruktion, die aus einer Präpositionalgruppe und einem Funktionsverb besteht, wird als FVG bezeichnet (vgl. EISENBERG 1999; BUBMANN 2005). Dieser Definition zufolge wäre z.B. der Ausdruck „eine Entscheidung treffen“ kein FVG, wobei aber für Nicht-Deutschmuttersprachler auf keinen Fall leicht nachvollzuziehen ist, warum hier *treffen* anstatt z.B. *machen* zur Verwendung kommen muss. Ein solcher Ausdruck weist aber Merkmale der sprachlichen Formelhaftigkeit auf. Deswegen folge ich hier der Definition von Helbig und Buscha. FVG wird in einem weiteren Sinn verwendet, um Verbkonstruktionen, in denen die „Eigenbedeutung“ der Verben nicht evident ist, zu benennen.

die Aktionsart von einer durativen zu einer perfektiven Handlung gegenüber dem einfachen Verb umformen oder eine kausative Bedeutung ausdrücken. Mit Funktionsverben können auch noch Passivkonstruktionen erstellt werden. Aber gerade ihre Vielfältigkeit bereitet Nicht-Deutschmuttersprachlern Schwierigkeiten, sich ihren Gebrauch und ihre Bildungsformen anzueignen. Diese Schwierigkeit liegt zunächst darin, dass ihre morphosyntaktischen Formen stark lexikalisiert sind, insbesondere die Verbindung mit ihrer Präposition bzw. die Verbindung zwischen Artikel und Nomen. Ihre vielfältigen semantischen Varianten führen außerdem eventuell dazu, dass sich bei einem sprachlichen Kontrast lexikalische Lücke ergeben.

In der Sprache Chinesisch gibt es eigentlich keine Funktionsverbgefüge. Jedoch findet man einige formelhafte Wendungen, die aus Verb und einem Nomen zusammengesetzt sind; man nennt diese Wendungen Verb-Objektiv-Wendungen. Beispiele:

dechu jielun 得出结论 (zum Ergebnis kommen)

wörtlich: „kommen/erlangen + Ergebnis“

qude tupo 取得突破 (einen Durchbruch erzielen)

wörtlich: „erzielen + Durchbruch“

touru shiyong 投入使用 (zur Anwendung bringen)

wörtlich: „bringen(einsetzen) + Anwendung“

baochi lianxi 保持联系 (in Kontakt bleiben)

wörtlich: „bleiben + Kontakt“

Wie die Beispiele zeigen, auch wenn im Chinesischen Verb-Objektiv-Wendungen zu finden sind, bestehen diese aber auf der strukturellen Seite fast nur aus einem Verb und einer Nominalgruppe. Es wird kaum eine chinesische Verb-Objektiv-Wendung aus einem Verb und einer Präpositionalgruppe gebildet. Auch Artikel kommen bei einer chinesischen Verbkonstruktion nie vor. So lassen sich dadurch folgende Hypothesen über die möglichen Fehler chinesischer Deutschlerner erstellen:

1. falsche Verbauswahl bei einem Funktionsverbgefüge;
2. falsche oder fehlende Auswahl der Präposition bzw. des Artikels;
3. unkorrekte Verbkonstruktion.

2. Reflexive Verben:

Als reflexive Verben bezeichnet man die Verben, die mit dem Reflexivpronomen z.B. *sich* (bzw. den entsprechenden Personalpronomina der 1. und 2. Person) stehen müssen oder können und bei denen sich das Reflexionspronomen auf das Subjekt des Satzes zurückbezieht und mit ihm identisch ist (vgl. HELBIG/ BUSCHA 2008: 55). In den Grammatiken werden die Reflexiva generell in zwei Hauptgruppe eingeteilt, je nachdem, ob das Reflexivpronomen bei ihnen obligatorisch steht oder nicht. Die Verben, bei denen das Reflexivpronomen obligatorisch steht und nicht durch ein anderes Objekt ersetzt werden kann, werden als echte reflexive Verben bezeichnet, während alle anderen als reflexive Konstruktionen gelten, sofern sie ein Reflexivpronomen enthalten (ebd.).

Bei den sogenannten echten reflexiven Verben besteht die Möglichkeit der Reflexivierung für Akkusativobjekte, Dativobjekte und für den Präpositionalkasus. Das heißt, das Wort *sich* hat die Akkusativform, Dativform, und manchmal kann *sich* auch mit einer Präposition in Verbindung stehen. Beispiele: *sich (A.) bedanken*; *sich (D.) aneignen*; *auf sich nehmen* (präpositionale Konstruktion).

Im Chinesischen gibt es keine reflexiven Verben. Die Bedeutung eines deutschen reflexiven Verbs kann lediglich mit einem semantisch entsprechenden Verb und einem lexikalischen Mittel „*ziji* (selbst)“ (eventuell auch mit einem weiteren syntaktischen Mittel) wiedergegeben werden, wobei diese Konstruktion semantisch nur ausdrücken kann, dass eine Handlung auf die Person oder Sache gerichtet ist. Das bedeutet, die chinesische Entsprechung dazu bleibt nicht immer spezifiziert, und bei vielen Fällen sollten lexikalische Lücken erkennbar sein.

3. Verben mit festen Präpositionen:

Viele Verben haben feste Präpositionen. Dabei versteht man unter „feste Präposition“ drei Kategorien:

1. Die Präposition ist ein unverzichtbarer Teil der Verbkonstruktion und hat die Gesamtbedeutung mitbestimmt. Das heißt, die Verben könnten mit einer Präposition eine andere Bedeutung in sich tragen als ohne Präposition, z.B.: *denken*, *an etwas denken*.

2. Manche Verben haben verschiedene Präpositionen, die dann die Bedeutung verändern. Z.B.: *sich auf etw. freuen; sich über etw. freuen.*

3. Die Präposition bestimmt, welcher Kasus nach der Präposition folgt.

4. feste Wortverbindungen:

In dieser Kategorie geht es um solche feste Wortverbindungen, bei denen die Auswahl von Verben durch das entsprechende Subjekt oder Objekt schon festgelegt ist. Z.B. Hunde bellen aber nicht *Hunde schreien*; einen Traum haben aber nicht *machen*; eine Ehe kann man schließen, aber nicht *abschließen*.

Die Schwierigkeit für Lerner besteht darin, dass die Übersetzungsäquivalente in der Ausgangssprache mit einem anderen Verb semantisiert sind, so dass Lerner muttersprachliche Vorkenntnisse direkt übertragen, was Fehler verursachen kann.

5. *lassen*

In dieser Kategorie wurden drei deutsche Verben ausgewählt, die den anderen Sprachen gegenüber ihre semantischen und syntaktischen Besonderheiten aufweisen, nämlich *lassen*, *schmecken* und *riechen*.

Das Verb *lassen* kann sowohl als Vollverb und als auch ähnlich wie ein Modalverb mit einem zweiten Verb im Infinitiv verwendet werden, dementsprechend ändert sich seine Bedeutung. Als Vollverb verbindet das Wort *lassen* ein Subjekt mit einem Objekt und bedeutet „mit etwas aufhören“. Beispiel: *Ich lasse das Rauchen*. Viel häufiger wird *lassen* verwendet wie ein Modalverb mit einem zweiten Verb im Infinitiv, wobei sich dieses von reflexiven und nicht-reflexiven Verwendungen unterscheidet. Bei der reflexiven Anwendung „*sich + Infinitiv + lassen*“ bedeutet *lassen* etwa „j-m den Auftrag geben, etw. für sich zu tun“.

Bsp 1.: *Karl ließ sich einen Anzug schneiden.*

Nicht-reflexive Verwendungen von *lassen* können allerdings doppeldeutig sein in Bezug auf die Varianten „veranlassen“ oder „zulassen“.

Bsp 2.: *Karl lässt seine Frau arbeiten.*

Im Chinesischen gilt das ko-Verb „rang“ häufig als die Übersetzungsäquivalent für das Wort *lassen*, denn *rang* kommt häufig mit dem Satzbau „rang j-n + Infinitiv“ vor und bedeutet „j-n veranlassen, etw. zu tun“ oder „zulassen, dass jmd etw. tut“. Das heißt, es findet sich im Chinesischen ein entsprechendes Wort *rang* für *lassen* in nicht-reflexiven Verwendungen. Reflexive Verwendungen von *lassen* sollen im Chinesischen allerdings mit anderen lexikalischen Mitteln wiedergegeben werden.

Der obige Beispielsatz 1 kann im Chinesischen z.B. so übersetzt werden:

Karl rang ren gei ziji caijian xizhuang.

Karl lassen jemand für sich schneiden Anzug

Der Beispielsatz 2 kann direkt mit „rang“ übersetzt werden. Dabei sind keine zusätzlichen Mittel nötig.

Karl rang tade qizi gongzuo.

Karl lassen seine Frau arbeiten

Die nähere Betrachtung von deutsch-chinesischen lexikalischen Kontrasten in diesem Kapitel legt die Vermutung nahe, dass der große Unterschied bezüglich der Wortbildungsregeln bzw. der sprachlichen Arbitrarität, die sich zumindest auf der semantischen Ebene und bei den freien Wendungen widerspiegelt, durchaus überindividuelle Lernschwierigkeiten bzw. Fehler verursachen könnte. Die Überprüfung dieser theoretischen Überlegungen anhand des praktischen Umgangs von Lernern mit möglicherweise interferenzauslösenden deutschen Wörtern war eines der Anliegen der durchgeführten Untersuchung, deren Ergebnisse in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

5 Gegenstand der Untersuchung

5.1 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde mit dem Ziel durchgeführt, Dimensionen des Umgangs von chinesischen Deutschlernern mit möglicherweise Interferenzen auslösenden deutschen Verben bei der Sprachverwendung zu beleuchten und somit durch empirische Erkenntnisse die Überlegungen in Bezug auf bestimmte Gruppen von zu erwarteten Schwierigkeiten, die in den vorhergehenden Kapiteln der Arbeit dargelegt wurden, zu verifizieren. Dabei sollte analysiert werden, ob die in der Sprachbeschreibung im vorigen Kapitel dargestellten lexikalischen Kontraste tatsächlich eng mit den erwarteten lexikalischen Fehlern verbunden sind, und wenn ja, welche dieser Kontraste besonders viele lexikalische Interferenzerscheinungen auslösen bzw. besonders häufig zu Problemen bei der Realisierung einer äquivalenten Versprachlichung im Deutschen führen.

5.2 Erhebungsmethode: Von „Textkorpora“ zu „Sprachtest“

Dem Ziel bzw. der Fragestellung dieser Untersuchung zufolge wird zunächst versucht, ein umfangreiches Korpus⁵⁹ von Interferenzerscheinungen im Bereich der Verbsemantik zusammenzustellen. Da die vorhandenen Korpora einerseits eine Arbeitserleichterung bei der Datenerhebung bieten und andererseits Vorteile im Hinblick auf die Sprachauthentizität (weil sie aus tatsächlich beobachteten Sprachmaterialien entstanden sind) und Referenzfähigkeit aufweisen, verwenden Forscher häufig ein Korpus, um darin nach einem bestimmten linguistischen Phänomen zu suchen (vgl. ALBERT/KOSTER 2002: 68ff).

Die Textkorpora (Aufsätze von Studenten) aus der Fachabschlussprüfung⁶⁰ (auch *zhuanye baji kaoshi* genannt) sind am Anfang für mich von besonderem Interesse, da

⁵⁹ Unter „Korpus“ versteht man eine Sammlung von Wörtern, Sätzen oder Texten, die üblicherweise als elektronische Daten vorliegen; nebenbei wird eine Sammlung aus tatsächlich beobachtetem Sprachmaterial (nicht aus selbst erfundenen Beispielen), die einzelne Forschern für ihre eigenen Untersuchungen erstellten, auch als Korpus betrachtet (vgl. ALBERT/KOSTER 2002: 68).

⁶⁰ Die Fachabschlussprüfung, auch *zhuanye baji kaoshi*, findet jährlich statt. Sie ist wie die Curricula und Lehrbücher für die Germanistik-Studenten aller chinesischen Hochschulen landesweit einheitlich. Die Fachabschlussprüfung wird für die Germanistik-Absolventen konzipiert, um ihre sprachliche und fachliche Kompetenz zu überprüfen. Dabei ist das Verfassen von Texten ein wichtiger Teil der Prüfung.

sich diese Aufsätze nicht auf einzelne Hochschulen beschränken, sondern alle Germanistik-Absolventen an chinesischen Hochschulen repräsentieren. Angesichts ihres Umfangs können sie als repräsentativste Textquelle von chinesischen Deutschlernern bezeichnet werden.

Es wurde deshalb Kontakt mit Lehrpersonen von chinesischen Hochschulen aufgenommen, um Korpora von den Fachabschlussprüfungen aufbauen zu können. Das Korpus, das zuerst zugänglich war, bestand aus Aufsätzen aus der Fachabschlussprüfung von 2009. Das Thema für den Aufsatz, welches vorgegeben wurde, lautet „*Die Beijing Olympiade*“. In die Probenanalyse sind etwa zweihundert Aufsätze eingegangen, wobei sehr auffällig ist, dass kein breites Spektrum von Verben, sondern lediglich nur die Verben, die mit dem Thema *Sport* zu tun haben, auftauchten, und zwar in sehr begrenzten Maße (die grobe Anzahl der Verben betrug zwischen 5 und 12). Es lassen sich zwar lexikalische Fehler – z.B. anstatt „*Sport treiben*“ häufig die Wendung „*Sport machen*“ – nachweisen, aber im Allgemeinen lassen sich nicht viele Fehler in der Verbsemantik bezüglich der Sportbewegung entdecken. Die Auswertung dieses Korpus erwies sich also als nicht brauchbar. Eine wissenschaftliche Untersuchung zu lexikalischen Fehlern im Verbereich kann aber nicht als aussagekräftig gelten, wenn sie sich auf Korpora stützt, die lediglich zehn Vollverben enthalten und sich die ausschließlich auf den Sport beziehen. Aus diesem Grund wurde also dieses Korpus für die Untersuchungsanalyse nicht zu Ende ausgewertet.

Bei den Textkorpora der anderen Jahrgänge der Fachabschlussprüfung verhielt es sich nicht viel anders. Das Thema für den Prüfungsaufsatz wird immer vorgegeben, so dass bezogen auf die Verbsemantik kein breites Spektrum zu erwarten ist. Außerdem werden keine großen Ansprüche hinsichtlich der Textlänge gestellt. Im Allgemeinen setzt sich ein Prüfungstext aus etwa zehn Sätzen zusammen. Das heißt, die Anzahl der Verben, die für die Untersuchung zur Verfügung steht, liegt in jedem Prüfungstext etwa bei zehn (oder ein bisschen mehr, wenn die Hilfsverben auch mit gezählt werden). Außerdem sollte man damit rechnen, dass sich die aufgetauchten Verben

Auf diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass die dort erstellten Textkorpora als Aufsätze von Prüfungsteilnehmern der landesweiten Fachabschlussprüfung für chinesische Deutschlerner als repräsentativ gelten können (vgl. WANG 2011; TIMMERMANN 2005).

aufgrund der Themenbeschränkung zwischen einzelnen Texten nicht viel variieren. Dies führte dazu, dass zum Ende nur eine sehr begrenzte Verbgruppe zum Thema *Sport* für die Untersuchung gewonnen werden kann.

Aus den oben gezeigten Gründen kamen die Textkorpora der Fachabschlussprüfungen für diese Untersuchung nicht in Frage. Um die Datenbasis von Fehlern im Verbereich zu vergrößern, wurde daher für die vorliegende Arbeit ein selbst entwickelter Sprachtest, der speziell Interferenzen im Bereich der Verbsemantik evoziert, ausgearbeitet.

5.3 Sprachtest: Übersetzungsklausuren

Sprachtests können verschiedene Formate haben, die je nach Klassifikation nach mündlichen und schriftlichen Tests, nach offenen oder geschlossenen Tests, und nach individuellen und kollektiven zu unterscheiden sind (vgl. ALBERT/KOSTER 2002: 100). Um für die vorliegende Untersuchung das beste Format auszuwählen, wurden folgende Überlegungen angestellt:

Mündliche Tests werden für diese Untersuchung ausgeschlossen. Bei mündlicher Sprachproduktion treten mehr lapsus oder Flüchtigkeitsfehler⁶¹ als bei schriftlicher Produktion auf, weshalb die tatsächlichen Sprachkenntnisse nicht überprüft werden können. Außerdem würde man bei der Auswertung eines Wortschatztests besonders auf Schwierigkeiten stoßen, wenn z.B. der Proband ein Wort nicht deutlich artikuliert und daher nicht erschlossen werden kann, welches Wort er meint. Schließlich liegt die Entscheidung auch darin begründet, dass heutzutage gegenüber der mündlichen Kommunikation eine immer tolerantere Haltung eingenommen wird, so dass manche Verstöße gegen Sprachregeln nicht unbedingt als falsch betrachtet werden. Ein schriftlicher Test sollte schließlich objektivierbarer sein als ein mündlicher. Daher wurde es vorgezogen, einen schriftlichen Sprachtest zu entwickeln.

⁶¹ Als „lapsus“ oder „Flüchtigkeitsfehler“ werden die Fehler von Sprachproduktionen bezeichnet, die der Lerner selbst hätte erkennen bzw. korrigieren können (vgl. CORDER 1967, zitiert nach EDMONDSON/HOUSE 2006: 215).

Im nächsten Schritt wurde überlegt, auf welche Weise die Fragen in dem schriftlichen Sprachtest gestellt werden sollten. Dabei wird zunächst die Frage aufgeworfen, ob es sich um einen offenen, einen geschlossenen oder einen gemischten Test handeln soll.

Ein geschlossener Test, wie zum Beispiel ein Multiple-Choice-Test, kommt trotz seines Vorteils bei der Auswertung nicht in Frage, weil die Anzahl von möglichen Antworten und auch von Fehlern in einem Test dieser Art begrenzt ist und somit die Anzahl von Fehlervarianten für die weitere Analyse eingeschränkt bleibt. Außerdem enthalten die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der Fragen eines geschlossenen Tests die *korrekte Antwort*, so dass die produktiven Sprachkenntnisse der Deutschlernenden nicht geprüft werden und die Datenergebnisse nicht repräsentativ sein können. Eine richtige Antwort zu erkennen, ist nämlich erheblich leichter, als selbst auf die richtige Antwort zu kommen.

Auf einen offenen schriftlichen Test, wie z.B. eine Textfassung mit gegebenen oder durch Vorgaben gelenkter Verben, z.B. in der Form, dass die Teilnehmer beauftragt werden, einen kleinen Text auf Deutsch anhand von auf Chinesisch vorgegebenen Verben zu verfassen, wurde auch verzichtet, obwohl offene Schreibübungen für eine authentische Sprachproduktion von Vorteil sind. Dies wird damit begründet, dass es schwierig ist, diese Art der Aufsatzübung mit der Berücksichtigung auf die Zielsetzung der Untersuchung zu konzipieren. Schwierig scheint es mir zunächst, passende Verben auszuwählen, die für den Aufbau eines Tests kontextuell passend und optimal sind und bei denen den Teilnehmern mit großer Wahrscheinlichkeit Fehler unterlaufen werden. Diese Art des Texterfassens hat in Bezug auf das Spektrum der zu überprüfenden Verben einen weiteren Nachteil. Die Teilnehmer sind vermutlich überfordert, wenn sie beispielweise unter Benutzung von 20 vorgegebenen Verben einen Text verfassen sollen, abgesehen davon, dass 20 Verben noch nicht als eine repräsentative Anzahl bei einer lexikalischen Untersuchung mit Schwerpunkt auf Verben zu betrachten sind. Ziel der Untersuchung ist es nicht, festzustellen, wie die Teilnehmer einen Text mit gelenkten Wörtern kreativ gestalten. Bei der Durchführung wird so eine Art von Test im Hinblick auf die Zielsetzung zeitaufwändig bzw. zeitverschwenderisch. Schließlich lässt sich noch einwenden, dass die Teilnehmer bei der Abfassung eines Texts ein oder zwei der vorgegebenen Wörter vergessen könnten. In einem solchen Fall ist es bei der Auswertung der Ergebnisse schwer zu beurteilen,

ob sich das Auslassen von bestimmten Verben auf das Nicht-Können zurückführen lässt oder nicht.

Wünschenswert wäre gewesen, mit zusammenhängenden Texten, in denen die abzu prüfenden Schwierigkeiten eingestreut sind, als Übersetzungstexte zu arbeiten. Dies erweis sich aber als undurchführbar, weil die Lehrpersonen, die die Texte in ihrem Unterricht übersetzen lassen sollten, nicht so viel Zeit zur Verfügung stellen konnten, dass ein langer Text, in dem für jede zu übersetzende Schwierigkeit auftauchte, hätte übersetzt werden können. Aufgrund der oben genannten Gründe, die gegen den Multiple-Choice-Test, einen langen Übersetzungstext und ein freies Texterfassen sprachen, wurde die Entscheidung getroffen, einen halboffenen schriftlichen Test – Übersetzungsaufgaben – auszuarbeiten, in dem vorgegebene chinesische Sätze ins Deutsche zu übersetzen waren. Dies erschien nach gründlicher Abwägung als das beste Untersuchungsinstrument für diese Studie. Die Übersetzungsaufgaben ermöglichen zunächst, dass ein breites Spektrum von Verben zur Überprüfung angeboten wurde, die sich nicht auf ein einzelnes Thema beschränken. Durch die Übersetzungsaufgaben wurden weiterhin die lexikalischen Kenntnisse von Probanden nicht auf der rezeptiven, sondern auf der produktiven Ebene geprüft. Dadurch wurde nicht nur geprüft, ob sich die Teilnehmer die Bedeutungen eines Wortes angeeignet hatten, sondern es fand auch eine Leistungskontrolle statt, um zu sehen, ob die Teilnehmer befähigt worden sind, die gelernten Wörter (hier: Verben) korrekt und angemessen anzuwenden. Die Übersetzungsaufgaben, die zweisprachig erstellt worden sind, können auch ein anschauliches Bild über die sprachlichen Unterschiede liefern, was bei der späteren Analyse nützlich sein wird.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass bei solchen Übersetzungsaufgaben das Risiko bleibt, dass die zu überprüfenden Verben beim Übersetzen umformuliert werden können und somit die erwarteten Verbäquivalente in der Zielsprache nicht vorkommen. Dieses Risiko kann bei einem halboffenen Sprachtest nicht ausgeschlossen werden, wird aber in den Übersetzungsaufgaben im Vergleich zu einer offenen Schreibübung, wie einem Aufsatz, sehr reduziert. Die Nicht-Auswahl von erwarteten Verben deutet auch an, dass sich die Teilnehmer mit dieser Ausdrucksform eventuell produktiv nicht gut genug vertraut gemacht haben (in den folgenden

Abschnitten wird erklärt, wie die Sätze in solchen Fällen bei der Auswertung behandelt wurden).

5.3.1 Der Aufbau der Übersetzungsklausuren

Bei den Übersetzungsaufgaben sollen chinesische Sätze ins Deutsche übersetzt werden. Es soll zunächst dargelegt werden, welche und wie viele Verben zu überprüfen waren, denn die chinesischen Sätze wurden anhand von den ausgewählten Verben konstruiert.

Als Grundlage der Verbauswahl dienten die im vierten Kapitel behandelten vier Ansätze der deutsch-chinesischen Kontrastierung im Bereich von Verben: die Kontrastierung im Hinblick auf die Aktionsart, die Kontrastierung in Bezug auf die Wortbildungsverfahren, die Kontrastierung auf der Ebene semantischer Beziehungen und die Kontrastierung angesichts der formelhaften Wendungen. Dementsprechend waren Verben aus den folgenden vier Kategorien für die Übersetzungsaufgaben besonders von Interesse:

- 1.) durative und perfektive Verben im Deutschen bzw. deutsche Präfix-Verben, bei denen ein Aktionsartunterschied besteht; Bsp.: *suchen-finden*; *schlafen-einschlafen*;
- 2.) deutsche Präfix-Verben im Allgemeinen und deren chinesische Entsprechungen; Bsp.: sich verhören–听错 *ting cuo* (hören+falsch);
- 3.) Verben, die im Deutschen und im Chinesischen unterschiedliche Bedeutungsfelder haben, insbesondere solche, bei denen das chinesische Verb im Vergleich zum deutschen Verb unterspezifiziert ist; Bsp.: das chinesische Wort 洗 *xi* entspricht im Deutschen *waschen* und *spülen* im Hinblick auf die deutschen verbalen Syntagmen *Wäsche waschen* bzw. *Geschirr spülen*;
- 4.) formelhafte Wendungen im Deutschen und deren chinesische Entsprechungen; Bsp.: Traum haben – 做梦 *zuo meng* (machen Traum).

Bei der Auswahl der Verben sollte außerdem noch beachtet werden, ob diese Verben für die Teilnehmer niveaugerecht sind und ob sie laut Curriculum bereits gelernt

wurden. Dazu wurden alle ausgewählten Verben anhand von Lehrwerken, die für das Germanistik-Studium an den meisten chinesischen Hochschulen einheitlich verwendet werden, noch einmal überprüft.⁶² Des Weiteren sollte noch die Anzahl der ausgewählten Verben festgelegt werden, da eine zu kleine Anzahl von Verben das Risiko in sich birgt, dass es zu keinen aussagefähigen Ergebnissen kommt, weil die mögliche Varianz zu gering ist. Gleichwohl bedeutet eine zu große Anzahl von Verben einen erheblichen Zeitaufwand und ist aufgrund der Untersuchungsanlage unrealistisch. Als ein Mittelmaß wurde die Anzahl von Verben schließlich auf fünfzig festgelegt, die im Folgenden zweisprachig aufgelistet werden. Um die Argumentationsweise für die Verbauswahl zu rekonstruieren, sind die Verben zunächst nach den oben genannten Kriterien kategorisiert worden. Es muss weiterhin darauf hingewiesen werden, dass die Kategorien der Aktionsart und der Präfixverben hier zusammenfallen, weil die deutschen Präfixverben sehr häufig eine gegenüber dem Ausgangsverb geänderte Aktionsart ausdrücken.

Tabelle 5: Verbauswahl nach drei Kategorien

Kategorie 1: Kontrast in Bezug auf die Wortbildung bzw. darin integrierten Aktionsarten ⁶³			
Verben DE	Entsprechung CH	Verben DE	Entsprechung CH
<i>hören</i> (0) ⁶⁴	听 <i>ting</i>	<i>sehen</i> (0)	看 <i>kan</i>
<i>anhören</i> (vt.)	听取 <i>ting qu</i>	<i>ansehen</i> (als)	看作 <i>kan zuo</i>
<i>sich anhören</i>	听着 <i>ting zhe</i>	<i>ansehen</i> (vt.)	看着 <i>kan zhe</i>
<i>sich verhören</i>	听错 <i>ting cuo</i>	<i>sprechen</i> (0)	说 <i>shuo</i>
<i>lernen</i> (0)	学 <i>xue</i>	<i>aussprechen</i> ⁶⁵	说出 <i>shuo chu</i>
<i>erlernen</i>	学会 <i>xue hui</i>	<i>aussprechen</i> ⁶⁶	说完 <i>shuo wan</i>
<i>schlafen</i>	睡 <i>shui</i>	<i>wählen</i>	选 <i>xuan</i>

⁶² Es muss zugegeben werden, dass ein Verb „nachsätzen“ aus den Übersetzungsaufgaben nicht gelernt wurde. Dies könnte die Teilnehmer überfordern.

⁶³ Um Unterschiede im Hinblick auf die Wortbildungsebene der Verben in beiden Sprachen zu betonen, werden in dieser Tabelle das jeweilige Ausgangsverb im Deutschen und seine mögliche Entsprechung im Chinesischen aufgeführt.

⁶⁴ (0) bedeutet: Das Verb dient zur Kontrastierung und gehört nicht zu den zu übersetzenden Verben.

⁶⁵ *aussprechen*: Im Sinne von „etwas zum Ausdruck bringen“.

⁶⁶ *aussprechen*: Im Sinne von „etwas fertig sprechen“.

<i>einschlafen</i>	睡着 <i>shui zhao</i>	<i>auswählen</i>	选出 <i>xuan chu</i>
<i>kaufen</i> (0)	买 <i>mai</i>	<i>suchen</i>	找 <i>zhao</i>
<i>bekommen</i> (durch kaufen)	买到 <i>mai dao</i>	<i>finden</i>	找到 <i>zhao dao</i>
<i>anreden</i>	keine direkte Entsprechung 称呼 <i>cheng hu</i> wörtlich: nennen nennen	<i>nachsalzen</i>	keine direkte Entsprechung 加盐 <i>jia yan</i> wörtlich: hinzufügen Salz

Kategorie 2: Kontrast in Bezug auf die Verben, die im Deutschen und Chinesischen unterschiedliche Bedeutungsfelder haben

<i>essen</i>	吃 <i>chi</i>	<i>kennen</i>	知道 <i>zhi dao</i> 、 认识 <i>ren shi</i>
<i>fressen</i>		<i>kennenlernen</i>	
<i>frühstücken</i>	keine direkte Entsprechung 吃早饭 <i>chi zaofan</i> Wörtlich: essen Frühstück	<i>wissen</i>	
<i>einigen</i>	统一 <i>tong yi</i>	<i>legen</i>	放 <i>fang</i>
<i>vereinigen</i> (0)		<i>stellen</i>	
<i>kochen</i> (0) (als Oberbegriff)	烹饪 <i>peng ren</i> 烧 (煮沸) <i>shao (zhu fei)</i> 煎 <i>jian</i>	<i>probieren</i>	试 <i>shi</i>
<i>kochen</i>		<i>anprobieren</i>	
<i>braten</i>		<i>ausprobieren</i>	
<i>senden</i> (0)	送 <i>song</i> ; 派 <i>pai</i>	<i>bestellen</i>	预定 <i>yu ding</i> ; 预订 <i>yu ding</i>
<i>schicken</i>		<i>buchen</i>	
<i>bringen</i>		<i>reservieren</i>	
<i>bringen</i> (0)	带来 <i>dai lai</i>	<i>nehmen</i> (0)	带去 <i>dai qu</i>
<i>mitbringen</i>		<i>mitnehmen</i>	
<i>waschen</i> (0)	洗 <i>xi</i>	<i>öffnen</i>	开 <i>kai</i>
<i>spülen</i>		<i>eröffnen</i>	

Kategorie 3: Kontrast in Bezug auf die formelhaften Wendungen	
Deutsche formelhafte Wendungen	Ihre Entsprechung im Chinesischen (plus: wörtliche Bedeutung)
<i>ein Aspirin einnehmen</i> (K2-5)	吃 Aspirin <i>chi Aspirin</i> (essen Aspirin)
<i>Foto entwickeln/ ausdrucken</i> (K1-10)	洗照片 <i>xi zhao pian</i> (waschen Foto)
<i>Geld verdienen</i> (K3-5)	挣钱 <i>zheng qian</i> (erwerben/bekommen Geld)
<i>in die Pause schicken</i> (K4-4)	Keine direkte Entsprechung (wird meistens umformuliert)
<i>sich die Haare schneiden lassen</i> (K1-5)	剪发 <i>jian fa</i> (schneiden Haar)
<i>sich einen Film ansehen</i> (K4-6)	看电影 <i>kann dian ying</i> (sehen Film)
<i>sich etw. merken</i> (K5-4)	记住 <i>ji zhu</i> (merken/ erinnern fest)
<i>sich die Füße waschen</i> (K2-10)	洗脚 <i>xi jiao</i> (waschen Fuss)
<i>Taxi bestellen</i> (K2-2)	叫出租车 <i>jiao chuzuche</i> (rufen Taxi)
<i>Traum haben</i> (K1-2)	做梦 <i>zuo meng</i> (machen Traum)

Insgesamt wurden fünfzig Verben für die Übersetzungsaufgaben ausgewählt, mit denen jeweils ein Satz im Chinesischen aufgebaut werden sollte. Dabei wurden nur einfache Sätze konstruiert, denn der Schwerpunkt dieser Untersuchung lag auf semantischen bzw. lexikalischen Kenntnissen, nicht grammatischen. So entstanden in diesem Schritt fünfzig chinesische Sätze. Damit die Teilnehmer möglichst nicht erkennen konnten, dass es um Verben ging, wurden die Verben, die morphologisch oder semantisch ähnlich sind, auf fünf Übersetzungsaufgaben aufgeteilt. Das heißt, die Verben sind so auf die einzelnen Aufgaben verteilt, dass sie kaum Verben enthalten, die morphologisch oder semantisch ähnlich sind, wie etwa *kennenlernen/ kennen/ erkennen*. Jede Übersetzungsaufgabe setzte sich aus zehn chinesischen Sätzen zusammen. Alle fünf Übersetzungsaufgaben sollen nicht auf einmal, sondern der Reihe nach separat angefertigt werden.

Eine weitere Überlegung betrifft die Bedingungen, unter denen diese Übersetzungen verfasst werden sollen. Eine häufig verwendete und beliebte Form, die sich aus forschungsökonomischer Perspektive (z.B. leichte Erreichbarkeit) als vorteilhaft erwiesen hat, ist, einen Sprachtest als Online-Studie zu konzipieren und von den Probanden online durchführen zu lassen. Für diese Untersuchung ist diese Methode aber nicht die geeignete Wahl, denn es war m.E. für diese Untersuchung sehr wichtig, dass die Teilnehmer die Übersetzungsaufgaben „ernsthaft“ durchführen, damit ihre lexikalischen Kenntnisse richtig überprüft werden konnten. Bei Online- Befragungen kann nicht kontrolliert werden, unter welchen Bedingungen die Aufgaben angefertigt werden, so dass man bei der Auswertung Nebenfaktoren nicht ausschließen kann. Beispielweise kann das Phänomen „Auslassen“ eines Satzes in solchem Fall nicht sofort daraufhin beurteilt werden, ob das auf die Unfähigkeit oder auf Zeitmangel des Teilnehmers zurückzuführen ist. Außerdem sind die zu überprüfenden Verben meistens morphologisch und semantisch ähnlich, so dass es auch häufig zu Flüchtigkeitsfehlern kommen kann, besonders wenn die Probanden die Aufgaben nachlässig erledigen. Auch ist nicht auszuschließen, dass die Probanden Hilfsmittel benutzen, deren Gebrauch das Testergebnis unbrauchbar machen würde. Wegen den oben genannten Bedenken wurde daher beschlossen, dass die Übersetzungsaufgaben in Form von Klausuren⁶⁷ geschrieben werden sollten. Die Teilnehmer sollten die Sätze selbständig und kontrolliert in einem gegebenen Zeitraum⁶⁸ ins Deutsche übersetzen. Wörterbücher und andere Hilfsmittel waren nicht gestattet. Um festzulegen, wie viel Zeit jeder Übersetzungsaufgabe zugewiesen werden sollte, wurde ein Prätest vorgenommen, in dem fünf chinesische Deutschlerner in Marburg, die an einem DSH-Vorbereitungskurs⁶⁹ teilnahmen, aufgefordert wurden, jeweils eine

⁶⁷ Bei der Durchführung der Übersetzungsaufgaben wird von „Übersetzungsklausuren“ gesprochen, weil die Teilnehmer aufgefordert werden, die Aufgaben im Unterricht in begrenzter Zeit selbständig zu erledigen. Dadurch lässt sich das Risiko verringern, dass die Teilnehmer die Aufgaben voneinander abschreiben und damit die Ergebnisse nicht repräsentativ werden.

⁶⁸ Die Zeit stellt einen wichtigen Faktor bei Übersetzungsaufgaben dar. Sie soll im Verhältnis zur Anzahl von Aufgaben weder zu gering noch zu großzügig bemessen sein. Wenn z.B. die Zeit zu knapp bemessen ist, wird ein zu hoher Druck auf die Teilnehmer ausgeübt, so dass die Teilnehmer nicht alle Sätze bearbeiten können. Dies könnte die Ergebnisse der Untersuchung verfälschen.

⁶⁹ DSH, bedeutet abgekürzt „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber“. Ausländische Studienbewerber weisen mit dieser Prüfung nach, dass sie über genügend Deutschkenntnisse verfügen, um an einer deutschen Hochschule zu studieren. Die fünf chinesischen Deutschlerner der Stichprobe nahmen am DSH-Vorbereitungskurs teil. Sie verfügen über leicht bessere Deutschkenntnisse als Germanistikstudenten an chinesischen Hochschulen.

der fünf Übersetzungsaufgaben durchzuführen. Bei diesen fünf Probanden hat die Anfertigung einer Aufgabe zwischen 7 bis 10 Minuten gedauert. Daher wurde schließlich eine Zeitspanne für jede Übersetzungsaufgabe von maximal 15 Minuten festgelegt, d.h., für jeden Satz standen durchschnittlich 1 bis 1,5 Minuten an Zeit zur Verfügung.

Zusammenfassend lässt sich ersehen, dass insgesamt 50 Sätze, in jeweils fünf Aufgabenpapiere eingeteilt, zum Übersetzen vorbereitet worden sind. Diese Übersetzungsaufgaben sollen unter Klausurbedingungen angefertigt werden. Die Teilnehmer sollen sich an allen fünf Übersetzungsklausuren beteiligen, und jede Klausur sollte bis zu 15 Minuten dauern.

5.3.2 Vorstellung der Übersetzungsklausuren

In diesem Unterkapitel wird die Endversion der Übersetzungsklausuren vorgestellt und erklärt, wie sie bei der Auswertung bearbeitet wurde.

Wie bereits erwähnt, wurden die Verben, die morphologisch oder semantisch ähnlich aussehen, in verschiedene einzelne Klausuren verteilt. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung ausgewählter Verben in den fünf Übersetzungsklausuren:

Tabelle 6: Verteilung der Verben in fünf Übersetzungsklausuren

Übersetzungsklausur I	
1 <i>als ... ansehen/ betrachten</i>	6 <i>frühstücken</i>
2 <i>Traum haben</i>	7 <i>bringen</i>
3 <i>spülen</i>	8 <i>reservieren</i>
4 <i>eröffnen</i>	9 <i>kennen</i>
5 <i>sich die Haare schneiden lassen</i>	10 <i>Foto entwickeln/ ausdrucken</i>

Übersetzungsklausur II	
1 <i>anreden</i>	6 <i>stellen</i>
2 <i>bestellen</i>	7 <i>mitbringen</i>
3 <i>suchen-finden</i>	8 <i>kochen</i>
4 <i>schicken</i>	9 <i>essen</i>
5 <i>Aspirin einnehmen</i>	10 <i>sich die Füße waschen</i>

Übersetzungsklausur III	
1 <i>braten</i>	6 <i>einschlafen</i>
2 <i>sich ... anhören</i>	7 <i>anprobieren</i>
3 <i>aussprechen</i>	8 <i>anhören</i>
4 <i>mitnehmen</i>	9 <i>legen</i>
5 <i>Geld verdienen</i>	10 <i>auswählen</i>

Übersetzungsklausur IV	
1 <i>sich auf...einigen</i>	6 <i>sich anschauen</i>
2 <i>bekommen</i>	7 <i>ausprobieren</i>
3 <i>aussprechen</i>	8 <i>wissen</i>
4 <i>schicken</i>	9 <i>buchen</i>
5 <i>erlernen</i>	10 <i>nachsalzen</i>

Übersetzungsklausur V	
1 <i>einschlafen</i>	6 <i>probieren</i>
2 <i>kennenlernen</i>	7 <i>wählen</i>
3 <i>bestellen</i>	8 <i>sich verhören</i>
4 <i>sich etw. merken</i>	9 <i>öffnen</i>
5 <i>fressen</i>	10 <i>ansehen (angucken)</i>

Im nächsten Schritt wurde mit jedem Verb ein möglichst einfacher deutscher Satz gebildet. Anschließend wurden die Sätze von Deutschmuttersprachlern gelesen und darauf überprüft, ob der Sprachgebrauch korrekt ist und ob das Verb jeweiligem Satz am besten passt. Danach wurden anhand der deutschen Sätze chinesische Sätze konstruiert, die dann als Ausgangsätze für die Untersuchung dienten und von Teilnehmern ins Deutsche zu übersetzen waren. Um ein Beispiel zu nennen:

Es wird zunächst festgelegt, dass die Prüfung in Klausur I, Satz 7⁷⁰ auf das Verb *bringen* (chinesisch: *song*) abzielt. So wird ein deutscher Satz „*Ich bringe dich zum*

⁷⁰ Im Folgenden werden die Abkürzungen verwendet. Die „K“ bedeutet abgekürzt für „Klausur“ und „S“ für „Satz“. Beispielweise bedeutet „KI, S7“ für „der Satz 7 von der Klausur I“.

Flughafen.“ und anschließend im Chinesischen der Satz „我送你去机场。 *wo song ni qu ji chang.*“ gebildet.

我 送 你 去 机场。(KI, S7) deut. *Ich bringe dich zum Flughafen.*

Wo song ni qu ji chang. (pinyin⁷¹)

ich schicke/ sende/ ... du nach Flughafen (interlineare Übersetzung)

In der Übersetzungsklausur stand der chinesische Satz. Die Teilnehmer sollten diesen Satz ins Deutsche übersetzen. Dabei ging ich davon aus, dass den Teilnehmer eine falsche Verbauswahl unterlaufen könne, weil hier das in diesen Satz passende deutsche Verb *bringen* dem chinesischen Verb 送 *song* nicht hundertprozentig entspricht.

5.3.3 Auswertung der Übersetzungsklausuren

Selbstverständlich können bei der Übersetzung sprachliche Fehler verschiedener Art auftreten. Diese Untersuchung berücksichtigt nur lexikalische Fehler von Verben, bei denen das erwartete Verb durch ein unpassendes Verb ersetzt worden ist, indem der Sinn der Aussage mehr oder weniger verändert wird, oder der Satz durch den Ersatz des erwarteten Verbs durch ein unerwartetes Verb dem Muttersprachler merkwürdig und sprachlich unangemessen vorkommt. Das heißt, wenn das erwartete Verb im Satz vorkommt, wird der Satz als korrekt bewertet, auch wenn das Verb z.B. nicht konjugiert wurde oder ein falsches Tempus hat. Syntaktische, orthografische und morphologische Fehler bei Verben sowie grammatische Fehler bei anderen Satzteilen wurden nicht in die Analyse mit einbezogen. Um eine numerische Analyse in dieser Studie wie bei einem geschlossenen Test zu ermöglichen, wurde die falsche Verbauswahl als null und die korrekte Auswahl als eins bewertet.

Das Ergebnis kann mit [1](korrekt) bewertet werden, wenn die Teilnehmer das Verb „bringen“ ausgewählt, aber z.B. folgendes schreibt:

Ich bringt dich zum Flughafen.

oder: *Ich bringe du zum Flughafen.*

⁷¹ Latein-Umschrift der chinesischen Zeichen.

Der Grund dafür ist, weil in diesen Sätzen das Verb „bringen“ vorkommt. Die anderen Fehler werden an dieser Stelle als irrelevant betrachtet. Das Ergebnis wäre dann aber [0] (falsch), wenn geschrieben wurde:

Ich schicke dich zum Flughafen.

oder: *Ich sende dich zum Flughafen.*

Dies wird als Fehler bewertet, weil das geprüfte Verb nicht ausgewählt worden ist.

Es gab manchmal den Fall, dass die Teilnehmer beim Übersetzen die Sätze mit anderen Verben umformulierten. Diese Umformulierung konnte zu zwei Möglichkeiten führen: Zum einem konnte dadurch der Sinn der Aussage mehr oder weniger geändert werden, zum anderen konnte der der Sinn der Aussage fast gleichbleiben. Wenn der obige Beispielsatz so formuliert wird wie „*Ich fahre dich zum Flughafen.*“, dann wird dessen Bedeutung dem Ausgangssatz gegenüber teilweise verändert, da im Ausgangssatz nicht semantisiert wird, wie jemand zum Flughafen gebracht wird. Wenn aber der Ausgangssatz 我喜欢喝鸡蛋汤。 (*Ich esse gerne Eier-Suppe.*) (KII, S9) ins Deutsche als „*Ich mag Eier-Suppe.*“ übersetzt wird, bleibt die Bedeutung dieser Umformulierung gleich wie die des Ausgangssatzes. In dieser Studie werden die beiden Fälle als unkorrekt betrachtet und weiterhin mit [0] bewertet, so dass numerische Ergebnisse erzielt werden können, wie oft die Teilnehmer die richtige Verbauswahl getroffen haben. Die Umformulierung reflektiert teilweise auch, dass die Teilnehmer mit der Bedeutung und der situationsangemessenen Verwendung von dem erwarteten Verb nicht vertraut sind.

Dadurch, dass die richtige Auswahl des geprüften Verbs (oder der geprüften Verben) als Einheit verstanden wird, kann bei einem offenen Test dieser Art die Auswertung ebenso wie bei einem geschlossenen Test erfolgen. Außerdem kann man bei einer Übersetzungsaufgabe im Unterschied zu einem Multiple-choice-Test einen Überblick über die verschiedenen Arten der falsch ausgewählten Verben gewinnen, die in dieser Untersuchung für eine kontrastive Betrachtung beider Sprachen und der daraus resultierenden Lernschwierigkeiten entscheidend sind.

5.4 Hypothesen

(1) Die Teilnehmer haben überindividuell auftretende ähnliche Probleme bei der Verbauswahl in den Übersetzungsklausuren;

(2) der unangebrachte (überindividuelle) Ersatz eines richtigen Verbs durch ein anderes kann aufgrund des muttersprachlichen Einflusses begründet werden.

(3) die einzelnen untersuchten Gruppen von Problemen unterscheiden sich in der Zahl der unpassend ausgewählten Verben, wobei die Gruppe mit den aktionsartmarkierenden Präfixen die meisten Schwierigkeiten macht.

Die Hypothese (1) wird nicht bestätigt, wenn die Teilnehmer kaum Fehler bei der Verbauswahl begehen oder ihre Fehler völlig verschieden voneinander sind. Die Hypothese (2) gilt nicht als bestätigt, wenn diese auftretenden Fehler nicht gut mit sprachlichen Kontrasten erklärt werden können. Die Hypothese (3) gilt als nicht bestätigt, wenn die Zahl der unpassend ausgewählten Verben in allen Gruppen ähnlich ist oder eine andere Gruppe mehr nicht passende Verben hervorruft.

5.5 Durchführung der Untersuchung

5.5.1 Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer der Untersuchung

Als Versuchsteilnehmer sollten Deutschlernende in China gewonnen werden. Chinesische Deutschlernenden, die in Deutschland leben bzw. studieren, sind von der Untersuchung ausgeschlossen, da sie meistens sehr unterschiedliche Lernbiografien⁷² haben und unterschiedliche Sprachkenntnisse aufweisen. Die Zielgruppe dieser Untersuchung besteht ausschließlich aus Deutschlernenden an chinesischen Hochschulen, die die Sprache Deutsch einheitlich im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts in China erlernen.

⁷² Einige Deutschlernenden haben die deutsche Sprache komplett in Deutschland angefangen zu lernen; einige haben wahrscheinlich schon in China Lernerfahrungen gemacht. Fremdsprachenlernende, die im Zielspracheland die Fremdsprache erwerben, werden relativ weniger von ihrer Muttersprache beeinflusst und sollten in diesem Sinne auch weniger Interferenzfehler machen. Außerdem kann die muttersprachliche Lehrperson der Zielsprache bzw. die unterrichtsbezogene Bedingung auch helfen, Interferenzfehler zu vermeiden. Daher wurden die in Deutschland lebenden chinesischen Deutschlernenden von dieser Untersuchung ausgeschlossen.

Um eine möglichst große Einheitlichkeit zu erreichen, beschränken sich die Teilnehmer dieser Untersuchung ausschließlich auf Germanistikstudenten an chinesischen Hochschulen, also Teilnehmer an Deutschkursen, die auf einen Studienaufenthalt in Deutschland für andere Fächer als Germanistik vorbereiten, wurden nicht aufgenommen. Es handelt sich hier um eine „gezielte Auswahl“ (vgl. KROMREY 2000: 262ff), das heißt, die Auswahl wurde nach Kriterien getroffen, die für bestimmte Zwecke als sinnvoll betrachtet werden. In dieser Untersuchung erfolgte die Auswahl der Teilnehmer insgesamt unter der Berücksichtigung folgender Aspekte: das Sprachniveau, die Reputation der beteiligten chinesischen Hochschulen sowie ihre geographische Verteilung, damit eventuelle Einflüsse von didaktischen bzw. methodischen Unterschieden des Deutschunterrichts ausgeglichen werden. Schließlich werden forschungsökonomische Gründe wie etwa eine leichte Erreichbarkeit auch miteinbezogen. Sie werden im Folgenden konkreter erläutert.

1. Sprachniveau: Für den Sprachtest – die Übersetzungsklausur – ist es wichtig, dass die Teilnehmer ein relativ ausgewogenes Sprachniveau aufweisen. Aus der Fremdsprachenlehrforschung bzw. der Theorie zur Lernaltersprache ist bereits bekannt, dass Fremdsprachler in verschiedenen Stadien des Lernprozesses unterschiedliche sprachliche Fehler machen. Dabei sollen Fehler auf der lexikalischen und semantischen Ebene laut einigen Forschern (vgl. LÖSCHMANN 1993; SPIEKERMANN 1997: 4) erst bei fortgeschrittenen Lernern auftreten. Teilnehmer mit einem relativ niedrigem Sprachniveau bzw. Gruppen von Teilnehmern, in denen sich Fortgeschrittene und Anfänger mischen, kommen daher für die Untersuchung nicht in Frage. Der Grund dafür ist, dass bei Lernern mit niedrigen Deutschkenntnissen die Möglichkeit besteht, dass sie die zu überprüfenden deutschen Verben überhaupt nicht gelernt haben, so dass sie beim Übersetzen die Aufgabe einfach auslassen würden. Für diese Untersuchung wird außerdem vorausgesetzt, dass die Teilnehmer die zu übersetzenden deutschen Verben gelernt haben.

Daher wurde beschlossen, die Teilnehmer bezüglich des Sprachniveaus bzw. der Fachrichtungen auf die Germanistik-Studenten im 5. Semester an chinesischen Hochschulen einzuschränken, da deren Deutschkenntnisse bereits fortgeschritten und relativ einheitlich nachzuweisen sind. Am wichtigsten sind dabei folgende Überlegungen: Im Gegensatz zum unterschiedlichen Aufbauspektrum „Deutsch als Nebenfach“ hat die organisatorische Gestaltung des Studienfachs Germanistik als

Hauptfach an chinesischen Hochschulen ein einheitliches Curriculum⁷³. Zum Ende des germanistischen Grundstudiums ist im 4. Semester an meisten Hochschulen eine Zwischenprüfung⁷⁴ abzulegen. Als Teilnehmer dieser Untersuchung sollen die Germanistik-Studenten des 5. Semesters ausgesucht werden, die alle diese Zwischenprüfung absolviert haben⁷⁵. Sie werden deshalb nach den oben genannten Kriterien als Deutschlerner mit einem „ähnlichen“ fortgeschrittenen Niveau angesehen.

2. Auswahl der Hochschulen: Bei der Auswahl der Hochschulen wird besonders auf ihre geographische Verteilung bzw. ihre Reputation geachtet. Es ist ein Anliegen der Untersuchung, dass die Ergebnisse möglichst für das ganze Land repräsentativ sind. Der geographische Unterschied kann mit didaktischen und methodischen Unterschieden des Deutschunterrichts zusammenhängen, die direkten Einfluss auf die Sprachkompetenz ausüben können. Für die Untersuchung wurden verschiedene Universitäten aus unterschiedlichen Provinzen ausgewählt, um die Einflüsse von der Seite der Lehrer auf die Sprachkompetenz der Lerner möglichst zu minimieren.

Weiterhin wird die Reputation chinesischer Hochschulen mit einbezogen. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsniveaus von chinesischen Hochschulen ist es plausibel davon auszugehen, dass die Sprachkompetenz der Teilnehmer nach dem zweijährigen Grundstudium bis zur Zwischenprüfung sich unterschiedlich darstellen wird. Außerdem sind Studenten aufgrund der starken Konkurrenz der chinesischen Hochschulaufnahmeprüfung von ihrer Leistung bzw. Lernmotivation usw. hierher

⁷³ In China werden im Rahmen der Grund-, Mittel- und Hochschulausbildung vom chinesischen Bildungsministerium einheitliche Curricula für die jeweiligen Fächer erstellt. Dies gilt auch für das Fach Germanistik an chinesischen Hochschulen. Nach dem Rahmenplan des Bildungsministeriums besteht ein Germanistikstudium aus einem zweijährigem Grundstudium und einem zweijährigen Hauptstudium. Das Grundstudium setzt sich das Sprachenlernen zum Ziel, während das Hauptstudium das Erwerben von literarischen, sprachwissenschaftlichen und landeskundlichen Kenntnissen beinhaltet. In einem Curriculum werden Lehrziele und -inhalte und didaktische sowie methodische Prinzipien festgelegt. Die Curricula für das Germanistikstudium betreffen nicht nur den Deutschunterricht, sondern die vollständige Ausbildung im Rahmen des Fachs landesweit. (vgl. WANG 2011: 23ff; ZHAO 2002: 145).

⁷⁴ Auch *zhuan ye siji kaoshi* im Chinesischen. Studierende, die diese Prüfung abgelegt haben, haben Deutschkenntnisse auf dem B1-Niveau nach GeR (abgekürzt für „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“).

⁷⁵ Allerdings gilt diese Zwischenprüfung für die Germanistik-Studenten nicht an allen Hochschulen als verbindlich, um ins 5. Semester zugelassen zu werden. Jedoch wurde bei der Auswahl der Hochschulen nochmals abgesichert, dass alle Teilnehmer ausgewählter Hochschulen diese Zwischenprüfung abgelegt haben.

sehr unterschiedlich, je nachdem, ob man von einer Elitenuniversität oder einer mittelmäßigen Universität kommt. Um ausgewogene Ergebnisse zu erzielen, bleiben die Top 10 der chinesischen Elite-Universitäten von dieser Untersuchung ausgeschlossen.

Insgesamt wurden fünf Universitäten aus fünf chinesischen Provinzen ausgewählt, deren leichte Erreichbarkeit für die Durchführung der Untersuchung vorteilhaft war. Die beteiligten Universitäten sind der Verfasserin bekannt, weil sie zumindest eine Lehrperson an den Hochschulen kennt. Sie wurden gebeten, eine Klasse mit Studenten im 5. Semester auszuwählen (im Fall von Hochschulen, die mehr als eine Klasse mit Studenten im 5. Semester haben) und die Klausur vor Ort durchzuführen. Die Namen der ausgewählten Hochschulen werden aufgrund der Datenschutzerklärung nicht genannt. Die befinden sich jeweils im Nordchina, Nordostchina, in der Mitte, im Süden und an der Küste. Leider bekam ich zum Ende des Abgabetermins keine Rückmeldung von zwei der fünf Hochschulen. Sie erklärten später, dass sie sich aus zeitlichen und aus Personalgründen nicht an der Untersuchung beteiligen konnten. Das heißt, dass schließlich drei chinesische Hochschulen, die aus der Provinz „Innere Mongolei Nordchina, aus der Provinz Fujian in Südchina und aus der Provinz Jiangsu an der Küste kommen, an der Untersuchung teilgenommen haben. Diese Hochschulen gehören zu den 211-Hochschulen⁷⁶, die in China eine relativ hohe Anerkennung genießen.

3. Alter und Geschlecht: Die Untersuchung hat bei der Durchführung weder das Alter noch das Geschlecht besonders thematisiert. Das liegt zunächst daran, dass die Untersuchung als „Klausur“ konzipiert ist. Die Abfrage von zusätzlichen

⁷⁶ Die 211-Hochschulen in China bezeichnet man die aufgelisteten chinesischen Schwerpunkt-Hochschulen (oder key-universities), die für das wissenschaftliche Niveau, die materielle und personelle Ausstattung sowie in der Folge auch für die Bewertung der erworbenen Hochschulabschlüsse hohe Anerkennung genießen. Ihr Name, 211-Hochschulen, ist von dem im Jahr 1996 ausgegebenen „211-Projekt“ abzuleiten, in dem die 100 besten chinesischen Hochschulen ausgewählt wurden, die für das 21. Jahrhundert (daher „211“) besonders zu fördern und auf internationales Niveau zu bringen waren. Die Liste der 211-Hochschulen wurde der Webseite des chinesischen Bildungsministeriums entnommen. Im Moment (2015) sind dort insgesamt 112 Hochschulen aufgeführt. Nähere Informationen und die Auflistung der 211-Hochschulen finden sich auf der Webseite des chinesischen Bildungsministeriums bzw. vom DAAD.

<http://www.daad.org.cn/studium-und-forschung-in-china/hochschullisten-und-hochschulrankings/211-projekt> (01.04.2016)

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_94/201002/82762.html (01.04.2016)

Informationen wie dem Alter und dem Geschlecht könnten dazu führen, dass die Teilnehmer nicht an „eine Art von Klausur“ glauben. Außerdem sind das Alter und das Geschlecht der Teilnehmer für die Fragestellung bzw. das Ziel der Untersuchung nicht wichtig, sondern das Sprachniveau der Teilnehmer. Solange die Teilnahme an der Untersuchung auf die Germanistik-Studenten im 5. Semester beschränkt ist, kann außerdem damit gerechnet werden, dass das Alter der Teilnehmer bei etwa 20 bis 22 Jahren⁷⁷ liegen dürfte.

5.5.2 Datenerhebung

Die Untersuchung wurde von Anfang Mai bis Ende Juni 2015 an den drei oben genannten chinesischen Hochschulen durchgeführt. Die Untersuchung wurde vor Ort nicht von mir persönlich durchgeführt, sondern es wurde darum gebeten, dass die mir bekannten Lehrpersonen der jeweiligen Universitäten die Untersuchung durchführten. Die Übersetzungsaufgaben wurden alle am selben Tag, dem 01.05.2015, per E-Mail an die Lehrpersonen an den Universitäten geschickt. Damit bekamen sie alle gleichzeitig einen schriftlichen „Hinweis“ auf Deutsch und Chinesisch, der als „Bedienungsanleitung“ dient (s. Anhang).

Im Hinweis wurde erklärt, dass die Untersuchung schriftliche Fehler von chinesischen Deutschlernern sammeln möchte. Es wurde jedoch nicht mitgeteilt, dass diese Studie sich nur auf lexikalische Fehler von Verben konzentriert. Damit wurde das Risiko vermieden, dass die Lehrpersonen, falls ihnen bekannt ist, dass es sich bei der Studie um eine Untersuchung über Verben handelt, die Teilnehmer bewusst oder unbewusst auf die Verben aufmerksam machen könnten. Erst nach der Durchführung des Tests wurden sie informiert, was in der Untersuchung tatsächlich überprüft wurde.

Der Hinweis diente sowohl als „Bedienungsanleitung“ als auch als schriftliche Zusicherung des Datenschutzes. Zusätzlich wurde den Lehrpersonen auch noch per Telefon oder E-Mail genau erklärt, worauf sie bei der Durchführung der

⁷⁷ In China gehen Abiturienten, die eine gute Note in der Hochschulaufnahmeprüfung bekommen haben und von einer Hochschule aufgenommen wurden, direkt auf die Hochschule. Ein Auslandsjahr oder ein Praktikumsjahr usw. nach dem Abitur, wie es in Deutschland vorkommt, ist in China nicht üblich. Deshalb sind alle Studenten, die jeweils im selben Studienjahrgang sind, meistens im ähnlichen Alter.

Untersuchung achten sollten. Dabei ist mehrfach betont worden, dass die Übersetzungsaufgaben in Form einer Klausur geschrieben werden sollten. Die fünf Übersetzungsaufgaben sollten in fünf Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, das heißt, in jeder dieser Unterrichtseinheiten war nur eine Klausur zu schreiben. Die Lehrpersonen mussten kontrollieren, dass die Teilnehmer die Aufgaben innerhalb von 15 Minuten ohne Hilfsmittel selbständig erledigten. Erklärungen oder eine Bearbeitung der Übersetzungen durch die Lehrpersonen waren nicht gestattet, bevor alle Übersetzungsklausuren geschrieben worden waren.

Von allen drei Universitäten hat jeweils eine Klasse (generell 20 bis 25 Personen) aus dem 5. Semester der Germanistik-Studenten an dieser Studie teilgenommen. Insgesamt betrug die Anzahl der Teilnehmer 58, davon 25 von der Universität in der Provinz Innere Mongolei, 21 von der Universität in Jiangsu und die restlichen 12 von der Universität in Fujian. Die niedrige Anzahl der Teilnehmer von der Universität aus Fujian ist darauf zurückzuführen, dass sich sechs Studenten gerade zu einem Austauschjahr in Deutschland befanden und drei Studenten während der Untersuchungswoche aufgrund eines Sprachwettbewerbs abwesend waren.

Auf jedem Klausurpapier haben die Teilnehmer nur das Datum und ihren Namen anzugeben, wobei geplant wurde, dass nur das Datum für die Datenanalyse verwendet und die Namen der Teilnehmer aus datenschutzrechtlichen Gründen später gelöscht werden.

Nach Ende der Durchführung schickten die Lehrpersonen mir die Ergebnisse der Klausuren eingescannt als PDF- oder Bild-Datei per E-Mail zurück. Die Dateien erhielt ich zu unterschiedlichen Zeitpunkten – von zwei der Hochschulen der Provinz der Innere Mongolei und aus Jiangsu, Ende Mai und von der Provinz Fujian Mitte Juli. Nach Abgabe der Ergebnisse der Übersetzungsaufgaben wurde noch einmal bei den Lehrpersonen nachgefragt, ob die Untersuchung planmäßig unter den vorgegebenen Untersuchungsbedingungen abgelaufen sei. Dies haben alle Lehrpersonen bestätigt. Außerdem erbat zwei Lehrende den Lösungsvorschlag für die Klausur, da sie die fünf Übersetzungsaufgaben im Unterricht bearbeiten wollten. Angeblich fanden sie manche sprachlichen Fehler ihrer Studenten schon merkwürdig. „Fast alle meiner Studenten haben anstatt „Geschirr spülen“ „Geschirr waschen“ geschrieben, ...“ teilte eine Lehrperson der Verfasserin mit, als sie über die Untersuchung berichtete.

6 Ergebnisse

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse vorliegender Untersuchung. Die Ergebnisse werden auf drei Aspekte hin analysiert. Zunächst wird eine Tabelle mit der Verteilung von Punkten der richtigen Verbauswahl bzw. eine „Quote der Treffgenauigkeit“ aller 50 untersuchten Verben erstellt. Damit soll versucht werden, einen Überblick über eine „korrekte“ Verbauswahl und die Verteilung von „inkorrekten“ Verben zu geben. Danach werden die Unterschiede bzw. die Gemeinsamkeiten von drei Hochschulgruppen im Hinblick auf deren Ergebnisse geprüft und präsentiert. Des Weiteren geht die Analyse exemplarisch auf die einzelnen Verben ein, wobei deren unangebrachter Ersatz schwerpunktmäßig analysiert wird. Damit soll geprüft werden, ob dieser Einsatz relativ eindeutig mit einer muttersprachlich bedingten Interferenz in Verbindung steht. Schließlich wird ein Blick auf die drei Kategorien der Verbauswahl gerichtet, um zu sehen, ob die Ergebnisse eine interne Differenzierung zwischen den drei Arten der Verbauswahl nach den untersuchten Schwierigkeiten aufweisen.

6.1 Datenanalyse I: Ergebnisse im Überblick

Bei der Auswertung der Ergebnisse wird ausschließlich berücksichtigt, ob sich die Auswahl von Verben in den Übersetzungssätzen als richtig oder falsch herausstellt. Dabei gilt – wie bereits bei der Vorstellung der Übersetzungsaufgaben erklärt wurde – nur der Gebrauch der zu überprüfenden Verben als richtig. Alle anderen Auswahlen von Verben werden für diese Untersuchung als „inkorrekt“ betrachtet. Es wurde nämlich davon ausgegangen, dass die zu überprüfenden Verben zu den jeweiligen Kontexten der Übersetzungssätze am besten passen und dass, wenn diese Verben nicht ausgewählt wurden, dies mindestens teilweise bedeuten kann, dass die Teilnehmer mit diesen Verben nicht produktiv umgehen können. Dementsprechend wird eine Zusammenstellung (s. Tabelle 7) erstellt, in der die Ergebnisse mit der jeweiligen „Punktzahl“ für die Häufigkeit der richtigen Auswahl einzelner zu überprüfender Verben dargestellt werden. Eine zutreffende Auswahl eines Verbs gilt als „richtig“ und wird mit der Punktzahl „1“ bewertet, während für eine unkorrekte Verbauswahl die Punktzahl „0“ vergeben wird. Die Anzahl der Punkte jedes Verbs steht daher für die Häufigkeit, mit der es in der Untersuchung insgesamt vorgekommen ist. Die höchstmögliche Punktzahl jedes Verbs beträgt 58, da es insgesamt 58 Teilnehmer

gibt. Eine hohe Anzahl von Punkten gilt dementsprechend als ein gutes Ergebnis, während eine niedrige Punktzahl für ein schlechtes Ergebnis steht. Neben der absoluten Anzahl von Punkten wird ein Prozentsatz der richtigen Antworten berechnet, und dieser Prozentsatz wird als die „prozentuale Treffgenauigkeit“⁷⁸, kurz „Treffgenauigkeit“, bezeichnet. Mit der „Treffgenauigkeit“ sollte ein direkter und anschaulicher Eindruck geliefert werden, in welchem Umfang die erwarteten Verben in der Untersuchung gewählt wurden.

Sätze, die die Teilnehmer mit anderen Ausdrucksmitteln umformuliert haben, werden, wenn diese Umformulierungen⁷⁹ den Kontexten der Sätze entsprechend sowohl grammatisch als auch von der Gebräuchlichkeit her gut passen, in dieser Untersuchung trotzdem nicht als „richtig“ gezählt, sondern als eine spezielle Kategorie „Umformulierungsquote“ aufgeführt.

Die folgende Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Ergebnisse im Hinblick auf die Punktverteilung der richtigen Verbauswahl. Dazu werden die Treffgenauigkeiten und die Umformulierungsquoten von allen 50 Verben für die 58 Teilnehmer aufgeführt. Die Ergebnisse werden den Klausuren zugeordnet, in denen die entsprechenden Verben vorkamen.

Tabelle 7: Ergebnisse im Überblick: Treffgenauigkeiten und Umformulierungsquoten

Verbliste	Treffgenauigkeiten		Umformulierungs-quoten	
	Punkte	(%)	Punkte	Quote

⁷⁸ Der Begriff „Treffgenauigkeit“ könnte beim ersten Anscheinen zwar willkürlich wirken, scheint mir aber bei genauerer Betrachtung ein angebrachtes Kriterium für diese Untersuchung zu sein. Dafür sprechen m.E. zwei Gründe. Zum einen scheint mir die „Treffgenauigkeit“ als Kriterium berechtigt zu sein, gerade in Bezug auf das Wortschatzlernen und die Wortschatzkompetenz. Denn jede Sprache weist eine gewisse „Willkür“ dem Lerner gegenüber auf, insbesondere wenn man nach angebrachten Ausdrücken strebt. Oft sind Formulierungen und Wortkombinationen einer Sprache bereits festgelegt, sodass eine andere „Variante“ der Kombination nicht selten für die Muttersprachler merkwürdig klingt. „Willkürlich“ ist in dieser Hinsicht vielmehr die Sprache an sich selbst als das Kriterium „Treffgenauigkeit“. Zum zweiten sollte angemerkt werden, dass „Treffgenauigkeit“ hier ein Überprüfungs-kriterium für ein bestimmtes Ziel der vorliegenden Untersuchung (wie oben erwähnt, als eine Entscheidung mit Berücksichtigung auf die Überprüfung der produktiven Erkenntnisse und die Angemessenheit der Ausdrücke) zu verstehen ist, aber nicht als „Unterrichtsziel“. Umformulierungen werden bei der Analyse mitberücksichtigt.

⁷⁹ Da bei der Auswertung vorausgesetzt wird, nur die richtige Auswahl der erwarteten Verben als richtig zu betrachten ist, bezieht sich hier die „Umformulierung“ nur auf die Fälle, in denen diese Tätigkeit, statt von ‚einem zu erwarteten Verb‘ mit anderen morpho-semantischen Strukturen ausgedrückt wird, wie z.B. „frühstücken“ durch „Frühstück haben“.

K1				
<i>ansehen/betrachten</i>	17	29,3	-	-
<i>Traum haben</i>	25	43,1	-	-
<i>spülen</i>	17	29,3	-	-
<i>eröffnen</i>	18	31,0	-	-
<i>(sich) die Haare schneiden lassen</i>	25	43,1	8	13,8
<i>frühstücken</i>	22	37,9	12	20,7
<i>bringen</i>	4	6,9	-	-
<i>reservieren</i>	6	10,3	-	-
<i>kennen</i>	47	81,0	-	-
<i>entwickeln/ausdrucken</i>	8	13,8	-	-
K2				
<i>anreden</i>	2	3,4	16	27,6
<i>bestellen</i>	38	65,5	1	1,7
<i>suchen-finden</i>	19	32,8	-	-
<i>schicken</i>	23	39,7	10	17,2
<i>Aspirin einnehmen</i>	18	31,0	9	15,5
<i>stellen</i>	26	44,8	-	-
<i>mit/bringen</i>	14	24,1	-	-
<i>kochen</i>	29	50,0	-	-
<i>essen</i>	30	51,7	4	6,9
<i>sich die Füße waschen</i>	4	6,9	12	20,7
K3				
<i>beraten</i>	26	44,8	9	15,5
<i>sich ... an/hören</i>	4	6,9	28	48,3
<i>aussprechen</i>	7	12,1	1	1,7
<i>mitnehmen</i>	2	3,4	-	-
<i>Geld verdienen</i>	44	75,9	-	-
<i>einschlafen</i>	42	72,4	-	-
<i>anprobieren</i>	28	48,3	-	-

<i>an/hören</i>	1	1,7	-	-
<i>legen</i>	27	46,6	-	-
<i>auswählen</i>	21	36,2	-	-
K4				
<i>sich auf ... einigen</i>	2	3,4	-	-
<i>kaufen-bekommen</i>	3	5,2	-	-
<i>aussprechen</i>	10	17,2	-	-
<i>schicken</i>	18	31,0	-	-
<i>erlernen</i>	17	29,3	11	19,0
<i>sich anschauen</i>	13	22,4	5	8,6
<i>ausprobieren</i>	4	6,9	-	-
<i>wissen</i>	24	41,4	-	-
<i>buchen</i>	13	22,4	-	-
<i>nachsalzen</i>	0	0,0	-	-
K5				
<i>einschlafen</i>	28	48,3	-	-
<i>kennenlernen</i>	35	60,3	-	-
<i>bestellen</i>	37	63,8	-	-
<i>sich merken</i>	7	12,1	20	34,5
<i>fressen</i>	2	3,4	-	-
<i>probieren</i>	44	75,9	-	-
<i>wählen</i>	27	46,6	-	-
<i>sich verhören</i>	9	15,5	-	-
<i>öffnen</i>	38	65,5	-	-
<i>anschauen/ansehen/angucken</i>	13	22,4	-	-
Mittelwert	18,2	32,3	2,9	5,0

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass sich die Treffgenauigkeit der zu überprüfenden Verben von 0% bis 81,0% erstreckt. Das bedeutet, es gibt Fälle, in denen kein Teilnehmer die erwarteten Verben ausgewählt hat, während es bedauerlicherweise

nicht vorgekommen ist, dass zu einem Verb alle Teilnehmer die richtige Entscheidung getroffen haben. Der Mittelwert der richtigen Anzahl liegt bei 18,2 und der mittlere Prozentansatz der richtigen Ergebnisse liegt bei 32,3%. Bei einigen Verben ist eine Umformulierung durch die Teilnehmer zu beobachten. Dies ist bei 14 von 50 Verben der Fall. In Bezug auf alle Verben macht der Mittelwert der Umformulierungsquote 5,0% aus.

Im Folgenden wird untersucht, mit welcher Häufigkeit die Treffgenauigkeiten auftraten. Tabelle 8 stellt die Häufigkeit der Treffgenauigkeit von 0-100% in 5 Quintilen dar. Um einen m.E. noch interessanteren Einblick über die Häufigkeit der Treffgenauigkeit zu gewinnen, habe ich die Ergebnisse in den folgenden 5 Klassen (s. Tabelle 9) angesiedelt. Zum Darstellen, wie viele Ergebnisse in welche Klasse fielen, erfolgt eine graphische Darstellung (Abb. 6)

Tabelle 8: Häufigkeit der Treffgenauigkeit in 5 Quintilen

„T“ für „Treffgenauigkeit“	Häufigkeit (N=50)
0-20%	17
20,1-40%	14
40,1-60%	11
60,1-80%	7
80,1-100%	1

Tabelle 9: Häufigkeit der Treffgenauigkeit nach den von mir ausgewählten Zahlklassen

„T“ für „Treffgenauigkeit“	Häufigkeit (N=50)
$T \leq 15,0\%$	15
$15,1\% \leq T \leq 30,0\%$	9
$30,1\% \leq T \leq 50,0\%$	17
$50,1\% \leq T \leq 70,0\%$	5
$T \geq 70,1\%$	4

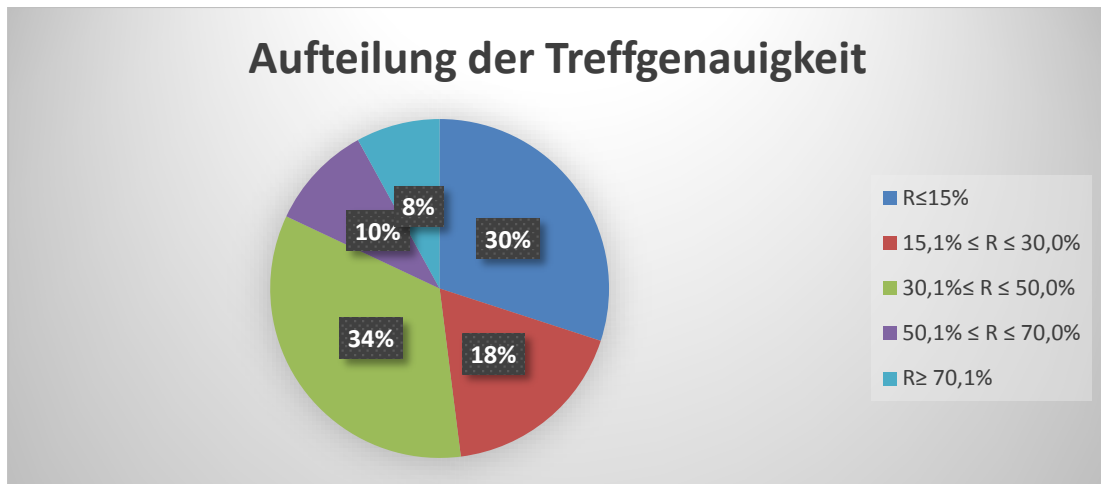


Abb. 6: Graphische Darstellung zur Tabelle 9.

Aus der Abbildung 6 geht hervor, dass bei 18% aller Verben die Treffgenauigkeit über 50,1% liegt. Fast mit der Hälfte aller Verben, nämlich 48% (30%+18%) haben die Teilnehmer beim produktiven Umgang eindeutig ein Problem, und zwar liegt die Richtigkeitsquote niedriger als 30,0%. Bei 34% aller Verben liegt die Richtigkeitsquote zwischen 30,1% und 50,0%. Die Verben, deren Richtigkeitsquote niedriger als 15,0% liegt, machen 30% von allen Verben aus.

Aus dem Überblick der Ergebnisse geht klar hervor, dass tatsächlich eine hohe Anzahl von lexikalischen Fehlern aufgetreten ist. Es kann damit als erwiesen betrachtet werden, dass die Teilnehmer, gemäß diesem Kriterium, Probleme bei der Verbauswahl haben.

6.2 Datenanalyse II

Nun gilt es, analytisch auf die einzelnen Verben bzw. die inkorrekt gewählten Verben einzugehen, um herauszufinden, welche überindividuellen Merkmale die inkorrekt gewählten Verben haben und ob die Fehler gut mit muttersprachlichen Gründen erklärt werden können. So werden in diesem Kapitel Verben und ihr nicht korrekter Gebrauch exemplarisch dargestellt. Die Daten aus den drei Hochschulen werden hier zusammen dargestellt, weil sich in Bezug auf die am häufigsten richtig bzw. nicht richtig gewählten Verben keine großen Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen gezeigt haben.

Die exemplarische Analyse erfolgt im Hinblick auf zwei Aspekte. Zum einen gehe ich auf die Verben mit den „niedrigsten“ Treffgenauigkeiten ein, zum anderen auf die Verben mit den „besten“ Treffgenauigkeiten. Die Tabelle 10 präsentiert die Ergebnisse nach der Reihenfolge von den niedrigsten Treffgenauigkeiten bis zu den höchsten Treffgenauigkeiten. Als die „niedrigsten“ Treffgenauigkeiten werden die 15 Verben (siehe Tab. 10 in Pink) mit weniger als 15,0% Treffgenauigkeiten für die exemplarische Analyse ausgewählt, während die 4 Verben (siehe Tab. 10 in blau) mit Treffgenauigkeiten über 70,0% exemplarisch für die mit den besten Ergebnissen betrachtet werden.

Tabelle 10: Reihenfolge der Treffgenauigkeiten aller 50 Verben: von gering bis hoch

Reihenfolge: nach den niedrigsten Treffgenauig keiten	Verb Nr.	Prozentuale Treffgenauig keit	Reihenfolge: nach den niedrigsten Treffgenauigk eiten	Verb Nr.	Prozentuale Treffgenauig keit
1	K4-10	0,0	26	K1-3	29,3
2	K3-8	2,8	27	K1-4	31,5
3	K 5-5	2,9	28	K2-3	33,0
4	K2-1	4,1	29	K3-10	36,1
5	K3-4	4,1	30	K2-4	37,0
6	K4-1	5,6	31	K1-6	37,8
7	K4-7	5,6	32	K1-5	42,9
8	K4-2	6,0	33	K3-1	43,7

9	K1-7	6,1	34	K4-8	44,7
10	K3-2	7,3	35	K1-2	45,0
11	K2-10	8,5	36	K3-9	45,1
12	K1-8	10,9	37	K5-1	45,7
13	K5-4	11,8	38	K5-7	47,2
14	K3-3	13,2	39	K2-6	47,3
15	K1-10	14,3	40	K3-7	49,0
16	K5-8	17,6	41	K2-8	53,0
17	K4-3	18,7	42	K2-9	56,5
18	K4-9	20,2	43	K5-2	62,5
19	K4-6	22,7	44	K5-9	66,0
20	K2-7	24,3	45	K2-2	68,0
21	K5-10	24,6	46	K5-3	68,3
22	K4-4	25,0	47	K3-6	70,9
23	K1-1	25,4	48	K3-5	75,5
24	K4-5	26,0	49	K5-6	77,4
25	K2-5	27,6	50	K1-9	83,6

6.2.1 Die Verben mit den niedrigsten Treffgenauigkeiten

Zunächst werden die Verben, deren Richtigkeitsquoten weniger als 15,0% betragen, für die Analyse in Betracht gezogen. Dazu gehören die folgenden 15 Verben in Tabelle 11.

Tabelle 11: Zusammenstellung der Verben, die eine Trefferquote <15,0% aufweisen

Reihenfolge der Trefferquoten: gering bis hoch	Verb Nr.	Verben	Prozentuale Treffgenauigkeit (%)
---	----------	--------	----------------------------------

1	K4-10	<u>nachsalzen</u> ⁸⁰	0,0
2	K3-8	(Lüge) <u>anhören</u>	2,8
3	K 5-5	<u>fressen</u>	2,9
4	K2-1	(jemanden) <u>anreden</u>	4,1
5	K3-4	<u>mitnehmen</u>	4,1
6	K4-1	<u>sich auf etwas einigen</u>	5,6
7	K4-7	(eine Methode) <u>ausprobieren</u>	5,6
8	K4-2	(etwas) <u>bekommen</u>	6,0
9	K1-7	(zum Bahnhof) <u>bringen</u>	6,1
10	K3-2	<u>sich anhören</u>	7,3
11	K2-10	(sich die Füße) <u>waschen</u>	8,5
12	K1-8	(Tisch) <u>reservieren</u>	10,9
13	K5-4	<u>sich etwas merken</u>	11,8
14	K3-3	<u>aussprechen</u>	13,2
15	K1-10	(Foto) <u>entwickeln/ ausdrucken</u>	14,3

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser 15 Verben nach der Reihenfolge der Tabelle 11 im Einzelnen dargestellt. In jedem Diagramm werden die inkorrekt gewählten Verben nach ihrer Häufigkeit präsentiert. Die Häufigkeit der richtigen Wahl ist im Titel der Abbildung, jeweils nach dem korrekten Verb, angegeben. Unter „andere Verben“ ist die Anzahl der Verben aufgeführt, die nur von einer Person gewählt wurden. Unter den Diagrammen finden sich zu jeder Übersetzungsaufgabe einige ausgewählte Beispiele inkorrektur Sätze. Es erfolgt in den Anmerkungen eine kurze Analyse in Bezug auf die Fehlerursachen, die u.a. gut mit muttersprachlicher Übertragung begründet werden können.

⁸⁰ Hier soll nochmal angemerkt werden, dass das Verb „nachsalzen“ nicht zum Lernprogramm des 5. Semesters des studienbegleitenden Deutschunterrichts gehört. Das Verb könnte deshalb für die Teilnehmer unbekannt sein.

Bsp. 1 (K4-10):

尝尝看，还需要再加盐吗？ *Probiert mal, soll ich noch nachsalzen?*

Changchang Kan, hai xuyao zai jiayan ma? (Pinyin)

Probieren mal, noch brauchen wieder hinzufügen-Salz Fragepartikel (wortwörtliche Übersetzung, in den folgenden Beispielen abgekürzt mit „w.Ü.“)

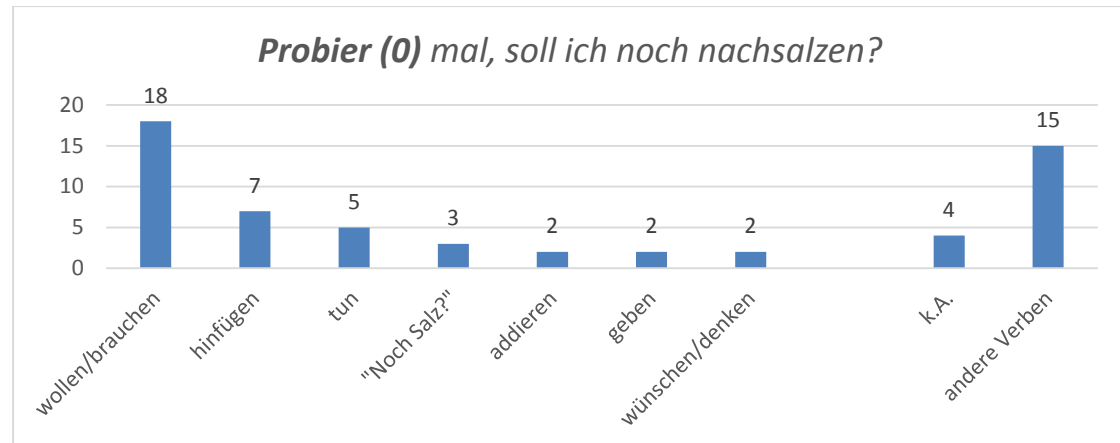


Abb. 7: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *nachsalzen* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Probiere mal, brauch Salz noch?“

„Versuchen Sie, muss ich noch Salz hinzufügen?“

„Probiere mal, möchtest du mehr Salz addieren?“

„Probiert mal, ob ich noch einige Salz eingeben soll?“

„Probier mal, soll man mehr Salz eintun?“

Anmerkungen:

Bei diesem Satz hat keiner der Teilnehmer das richtige Verb „nachsalzen“ ausgewählt. Es sind in den Ergebnissen verschiedene inkorrekte Verbvarianten vorhanden, wobei anzumerken ist, dass diese sich strukturell alle als „Verb-Objektivverbindung“ (etwa „Salz eintun“, „Salz addieren“ etc.) darstellen. Dieses Merkmal hängt mit der Muttersprache zusammen. Das deutsche Präfixverb „nachsalzen“ heißt im Chinesischen „jiayan (hinzufügen+Salz)“, das durch eine „Verb-Objektivverbindung“ ausgedrückt wird.

Bsp. 2 (K3-8):

他的谎言我可听不下去了。 *Ich kann mir seine Lüge nicht mehr anhören.*

Tade huangyan wo ke ting bu kequ le. (Pinyin)

Seine Lüge ich halt hören nicht weiter (w.Ü)

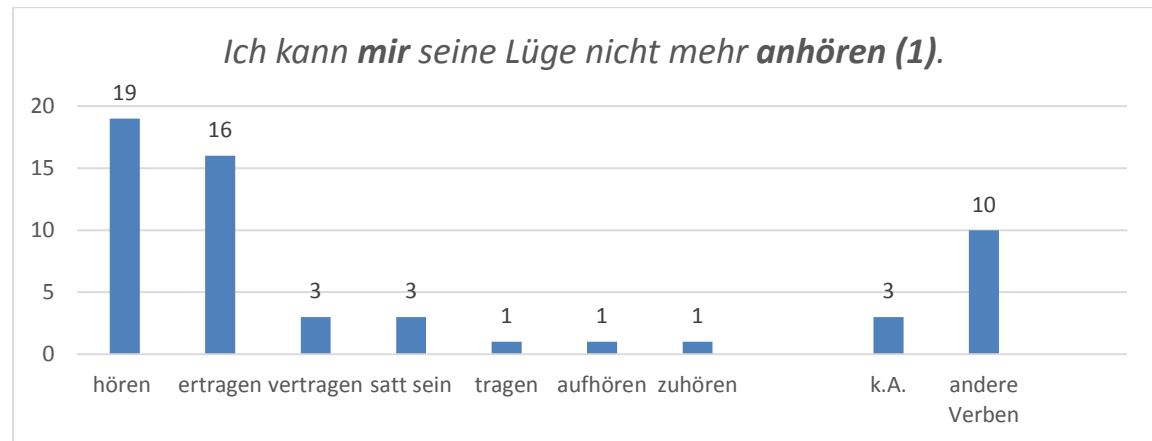


Abb. 8: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *anhören* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Ich höre seine Lüge nicht mehr.“

„Seine Lüge kann ich nicht weitergehen.“

„Seine Lüge kann ich nicht mehr weiter zuhören.“

„Seine Lüge kann ich nicht mehr erleiden.“

„Ich kann nicht seine Lüge ertragen.“ (gilt als „Umformulierung“)

Anmerkungen:

Durch die Zusammenstellung dieses Satzes im Deutschen und im Chinesischen wird deutlich, dass die beiden Sätze unterschiedliche Verben enthalten, nämlich *anhören* und *ting* (hören). Daher kann die häufigste fehlerhafte Verbauswahl von „hören“ mit muttersprachlicher Übertragung gut begründet werden.

Bsp. 3 (K5-5):

这只猫喜欢吃鱼，这只狗喜欢吃排骨。Die Katze frisst gerne Fisch, und der Hund frisst gerne Knochen.

Zhezhi mao xihuan chi yu, zhezhi gou xihuan chi paigu. (Pinyin)

die Katze mögen essen/fressen Fisch, der Hund mögen essen/fressen Knochen (w.Ü)

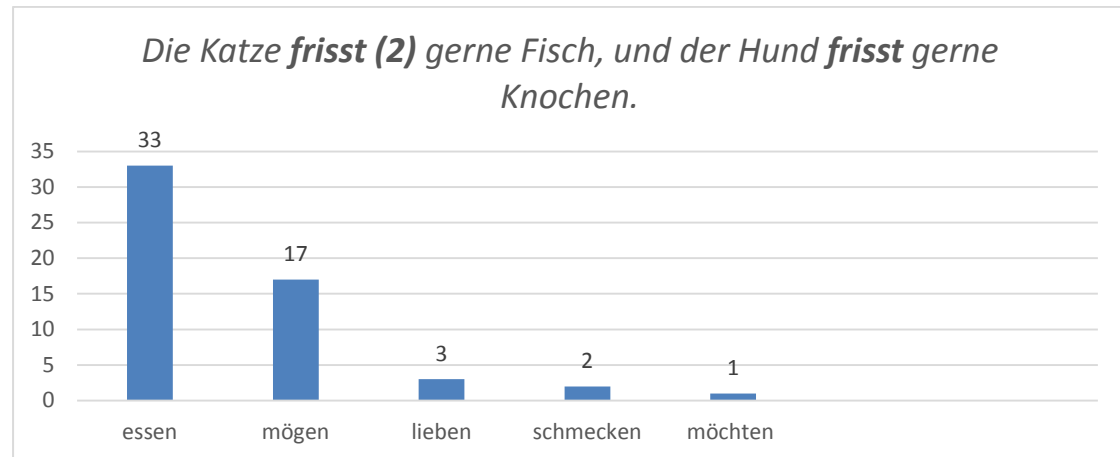


Abb. 9: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *fressen*.

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Kätze essen gern Fisch, Hunden essen gern Fleisch.“

„Fisch schmeckt Katzen, ____ schmeckt Hunden.“

„Katze essen mag Fisch, Hunde essen mag ____ .“

„Katze mag Fisch, Hund mag Fleisch.“ (gilt als „Umformulierung“)

Anmerkungen:

Während im Deutschen zwischen „essen“ und „fressen“ zu unterscheiden ist, gibt es im Chinesischen nur ein Verb „chi“, das das menschliche und tierische Essen umfasst: das Deutsche macht hier also eine Spezifizierung, die das Chinesische nicht macht. Wörter, die in der Muttersprache und in der Fremdsprache unterschiedliche Bedeutungsfelder haben, führen leicht zu Fehlern.

Bsp. 4 (K2-1):

我该怎么称呼您? *Wie soll ich Sie anreden?*

Wo gai zenme chenghu nin? (Pinyin)

ich soll wie anreden/nennen/rufen... Sie (w.Ü)

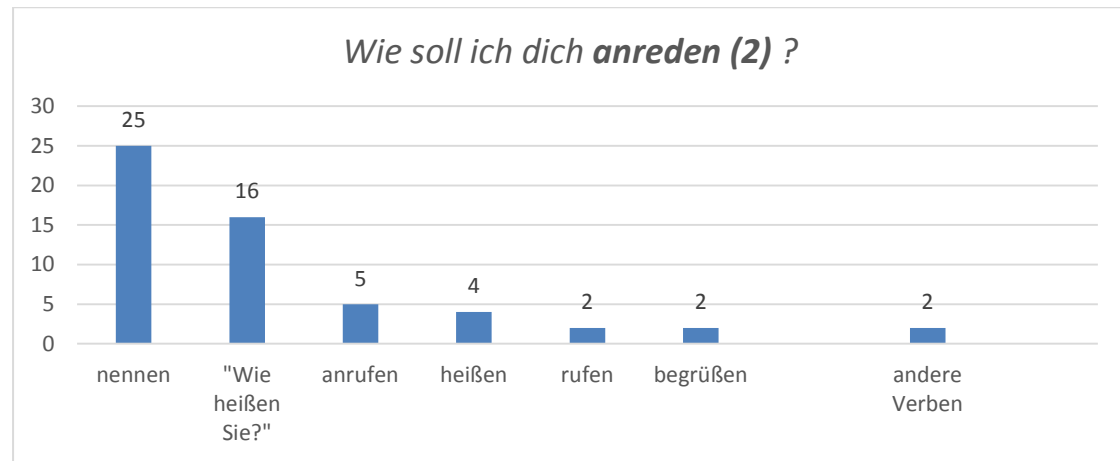


Abb. 10: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *anreden*.

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Wie kann ich Sie nennen?“

„Wie soll ich Ihnen anrufen?“

„Wie soll ich Ihnen begrüßen?“

„Wie könnte ich Sie rufen?“

„Wie kann ich Sie heißen?“

Anmerkungen:

Zu dem Verb *chenghu* in diesem Ausgangssatz gibt es eine relativ deutliche Entsprechung im Deutschen, nämlich das Wort „anreden“. Allerdings hört sich der chinesische Satz mit dem Verb *chenghu* (wie auch der deutsche Satz) formell und dienstlich an, weil das Verb im Alltag, vor allem unter Studierenden, üblicherweise nicht vorkommt. Anstatt *chenghu* darf man im Chinesischen zum Kontext dieses Satzes *jiao* (wörtlich wie „heißen“, „rufen“ oder „nennen“ etc.) gebrauchen, wobei das Verb *jiao* vergleichsweise informeller ist und generell häufiger verwendet wird. Die falsche Verbauswahl wie „nennen“, „rufen“ und „heißen“ mag daher an einer direkten wörtlichen Übersetzung des Verbs *jiao* liegen.

Bsp. 5 (K3-4):

你帶你妈妈去度假吗? Nimmst du deine Mutti mit in den Urlaub?

Ni dai ni mama qu dujia ma? (Pinyin)

du (mit)nehmen/ (mit)bringen... Mutti hingehen Urlaub Partikel⁸¹ (w.Ü)

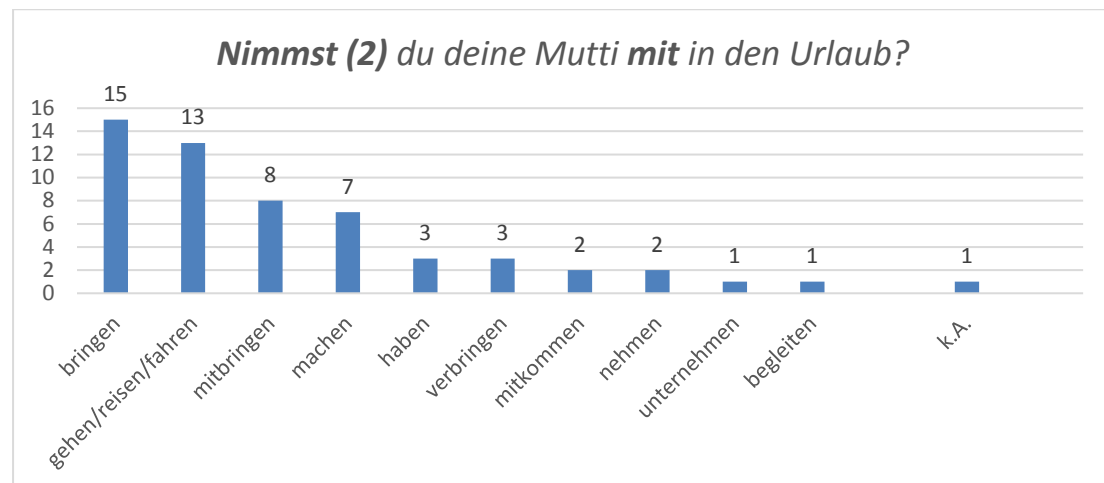


Abb. 11: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *mitnehmen* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Gehst du mit deiner Mutter in den Urlaub?“

„Bringst du deiner Mutter im Urlaub?“

„Nehmen Sie Ihre Mutter in Urlaub fahren?“

„Verbringst du den Urlaub mit deiner Mutter?“

Anmerkungen:

Das chinesische Verb *dai* enthält an sich keine weiteren Informationen über die Richtung. Allerdings kann die Richtung durch Wortbildungsmitteln *qu* (hinzu) und *lai* (hierher) ausgedrückt werden. Das heißt, dass chinesische Entsprechungen für *nehmen* und *bringen* jeweils das Wort „daiqu“ und das Wort „dailai“ sind. Aber im Satz (sowie dem Übersetzungssatz) kommt *dai* häufig nur allein vor, da Richtungen (*qu* oder *lai*) meistens durch lokale Ergänzungen ausgedrückt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer zwischen „nehmen“ und „bringen“ sowie zwischen „mitnehmen“ und „nehmen“ nicht gut unterscheiden können. Eine mögliche

⁸¹ 吗 *ma*: Fragepartikel.

Erklärung dafür ist, dass die Teilnehmer das Wort *dai* – ohne Berücksichtigung des Kontextes - ins Deutsche übersetzt haben.

Bsp. 6 (K4-1):

我们就出发时间达成统一。 *Wir haben uns auf die Abfahrtszeit geeinigt.*

Women jiu chufashijian dacheng tongyi. (Pinyin)

wir bezüglich Abfahrtszeit erlangen einigen/ vereinigen/ vereinen... (w.Ü)

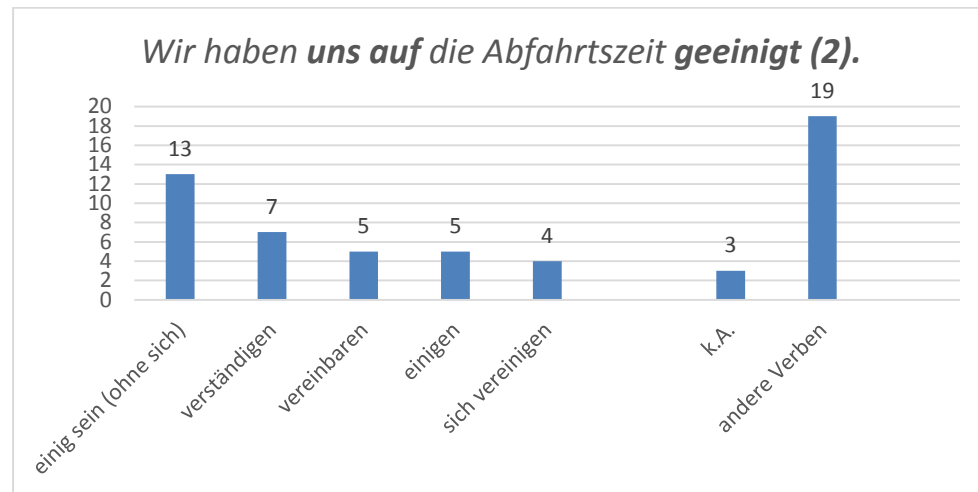


Abb. 12: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *sich einigen* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze

„Wir vereinigen die Abfahrtszeit.“

„Wir haben uns in der Zeit zur Abfahrt vereinbart.“

„Am Startzeit einverstehen wir uns.“

„Wir vereinheitlicht die Abfahrtszeit.“

Anmerkungen:

Bei der Auswertung der Verbauswahl wird in dem Satz auch auf seine morphosyntaktische Konstruktion geachtet. Nur gilt die richtige Verbauswahl von „sich einigen“ ausschließlich zusammen mit der richtigen Präposition „auf“ als richtig. Eine andere Variante „sich enig sein“ wäre auch richtig. Allerdings hat bei 13 Teilnehmern das „sich“ von „sich enig sein“ gefehlt. Wie bereits in K4.3.4 eingeführt, fallen die reflexiven Verben oder die Verb-Präposition-Konstruktionen den chinesischen Lernern besonders schwer, da es diese Konstruktionsform in der chinesischen Sprache, vor allem im Verbbereich nicht gibt. Wie aus der obigen Abbildung hervorgeht, liegt die Schwierigkeit der Teilnehmer in dem Beispiel mehr in

dem bewussten Gebrauch der Konstruktion als in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung. Dies scheint mir wiederum gut auf ihre Muttersprache zurückzuführen sein.

Bsp. 7 (K4-7):

我们今天要试试一种新的学习方法。 *Wir wollen heute eine neue Lernmethode ausprobieren.*

Women jintian yao *shishi* yizhong xinde xuexifangfa. (Pinyin)

wir heute werden versuchen/ ausprobieren/ probieren... neue Lernmethode (w.Ü)

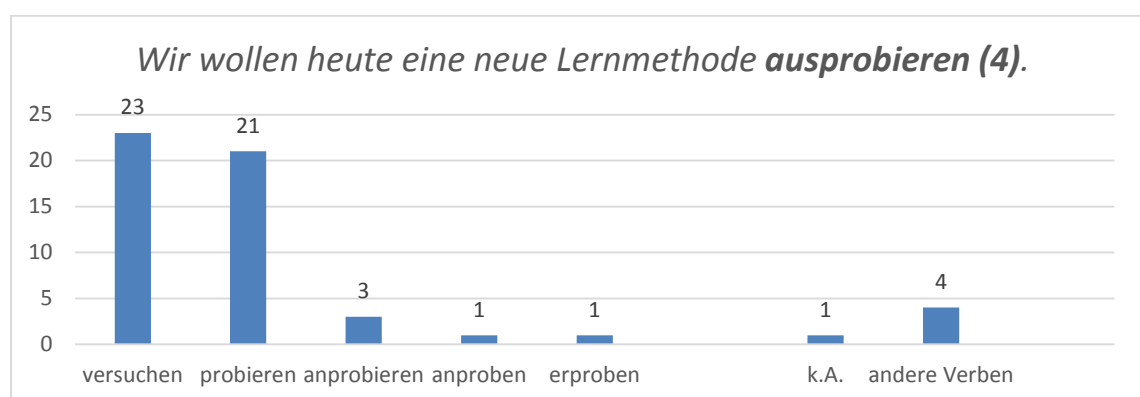


Abb. 13: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *ausprobieren* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Heute wollen wir eine neue Lernmethode probieren.“

„Heute versuchen wir eine neue Lernmethode.“

„Heute probieren wir eine neue Lernmethode an.“

„Heute erproben wir eine neue Lernmethode.“

„Heute müssen wir eine neue Lernmethode nützen.“

Anmerkungen:

Laut den Ergebnissen wurden „versuchen“ und „probieren“ bei der Übersetzung am häufigsten ausgewählt. Obwohl „versuchen“ und „probieren“ semantisch mit dem richtigen Verb „ausprobieren“ zumindest teilweise deckungsgleich sind und sie zusammen mit „ausprobieren“ eine gemeinsame chinesische Entsprechung (*shishi*) teilen, passen sie nicht perfekt zu dem Zusammenhang dieses Satzes. Die Formulierung „eine Methode ausprobieren“ stellt sich im Deutschen nämlich als eine typische Kombination, fast eine Kollokation, dar.

Bsp. 8 (K4-2):

那本上周书店没有的小说，你现在买到了吗？ *Hast du den Roman, der letzte Woche in der Buchhandlung nicht vorhanden war, **bekommen**?*

Naben shangzhou shudian meiyou de xiaoshuo, ni xianzai maidao le ma? (Pinyin)
dieser letzte-Woche Buchladen nicht-vorhanden Roman, du jetzt kaufen-Partikel⁸²
Partikel Fragepartikel (w.Ü)

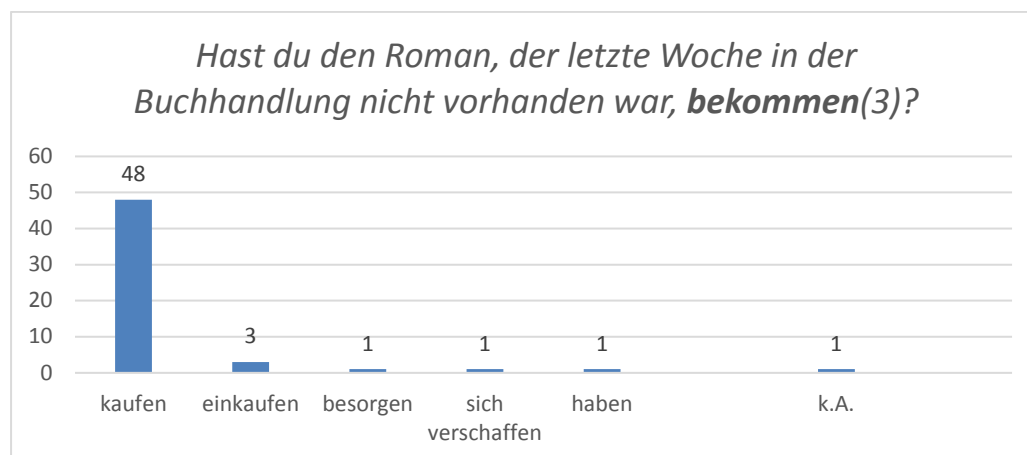


Abb. 14: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *bekommen* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Hast du das Buch schon gekauft, die du vor eine Woche nicht kaufte.“

„Hast du die Roman schon gekauft, die es letzte Woche in der Buchhandlung noch nicht gibt.“

„Kaufst du den Roman, den es nicht in dem Buchladen letzte Woche gab?“

„Hast du das Buch gekauft, das in der letzte Woche in der Buchhandlung nicht verkauft wird.“

Anmerkungen:

Mit diesem Satz soll geprüft werden, ob sich die Teilnehmer mit semantischen Unterschieden zwischen „*mai* (kaufen)“ und „*maidao* (durch Kaufen-, bekommen)“ sowie ihren jeweiligen deutschen Entsprechungen vertraut gemacht haben. Die überwiegende Zahl der Verbauswahl von „kaufen“ hat mindestens zwei Gründe. Zum einen mag es sein, dass der Unterschied zwischen „*mai*“ und „*maidao*“ von den Teilnehmern eher als „zeitliche Reihenfolge“ wahrgenommen wird.

⁸² 到 *dao*: wörtlich bedeutet „ankommen oder (ein Ziel) erreichen“. Hier als resultative Komponente in Verbindung mit dem Verbstamm *mai* (kaufen).

Daher versuchten sie bei der Übersetzung diesen Unterschied durch den Einsatz des Tempus im Deutschen zu realisieren. Zum anderen dürften die Teilnehmer den semantischen Unterschied zwischen „mai“ und „maidao“ bemerkt haben, wobei sie allerdings wegen unterschiedlicher Verbbildungsverfahren nicht in der Lage sind, die deutsche Entsprechung für „maidao“ auszusuchen.

Bsp. 9 (K1-7):

我送你去机场。 *Ich bringe dich zum Flughafen.*

Wo *song ni qu jichang.* (Pinyin)

ich senden/ schicken/ schenken... du hingehen Flughafen (w.Ü)

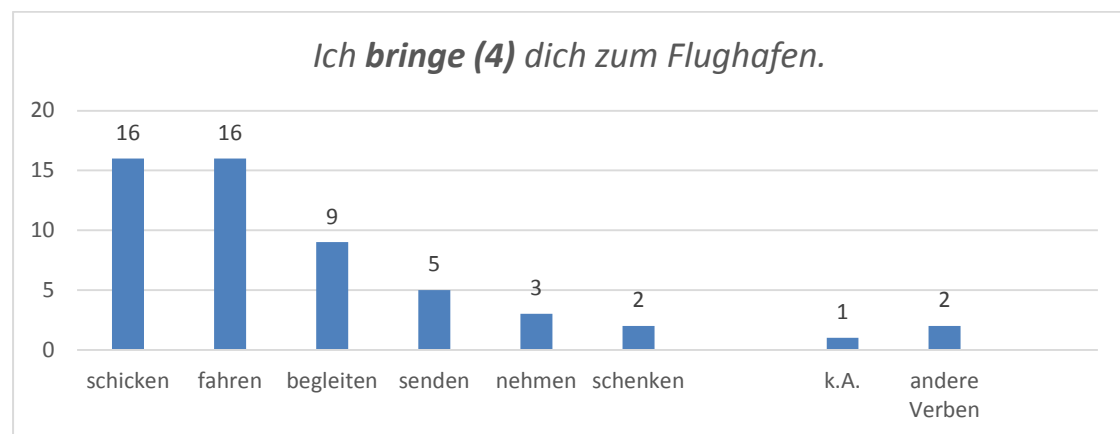


Abb. 15: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *bringen* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Ich schicke Ihnen zum Flughafen.“

„Ich fahre mit dir nach Flughafen.“

„Ich sende dich zum Flughafen.“

„Ich schenke dich zum Flughafen.“

„Ich nehme dir zum Flughafen.“

Anmerkungen:

Zu dem Verb *song* im chinesischen Satz können mehrere deutsche Entsprechungen je nach Kontexten gefunden werden, wie z.B.: „senden“, „schicken“ und „schenken“. Die inkorrekte Verbauswahl der Teilnehmer ist daher zu erklären, dass sie den deutschen Satz mit einer der Varianten direkt aus dem Chinesischem übertragen haben, ohne auf die verschiedenen möglichen Übersetzungen zu achten.

Bsp. 10 (K3-2):

你的建议听着不错。 *Dein Vorschlag hört sich nicht schlecht an.*

Nide Jianyi tingzhe bucuo. (Pinyin)

dein Vorschlag hören-Partikel⁸³ nicht-schlecht (w.Ü)

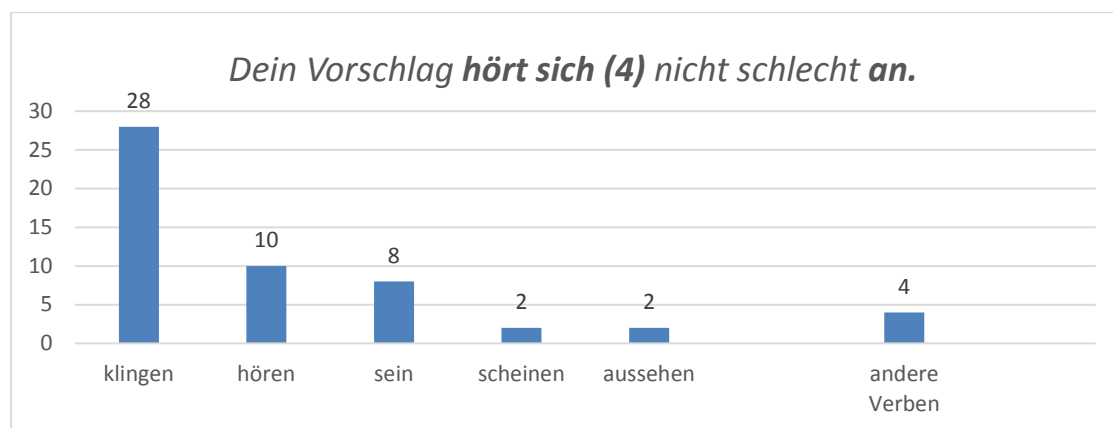


Abb. 16: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *sich anhören*.

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Dein Rat hört gut.“

„Dein Rat ist nicht schlecht.“

„Dein Vorschlag scheint sehr gut.“

„Dein Vorschlag sieht gut aus.“

„Dein Vorschlag klingt gut.“ (gilt als „Umformulierung“)

Anmerkungen:

Angesichts der Verbstruktur von „tingzhe (hören+Partikel)“ kann man vermuten, dass die Teilnehmer bei der Übersetzung direkt das Verb „ting (hören)“ übertragen haben. In der Tat ist die falsche Auswahl von „hören“ 11mal aufgetreten. Dies macht – abgesehen von dem Verb „klingen“ („klingen“ passt zu dem Satz semantisch so gut wie „anhören“, wird daher als „Umformulierung“ betrachtet.) – auch noch einen hohen Anteil aller inkorrekten Verben aus.

⁸³ 着 *zhe*: Partikel zur Bildung der durativen Aktionsart.

Bsp. 11 (K2-10):

我每天都洗脚。 *Ich wasche mir die Füße täglich.*

Wo meitian dou xijiao. (Pinyin)

ich jeden-Tag alle waschen-Fuß (w.Ü)

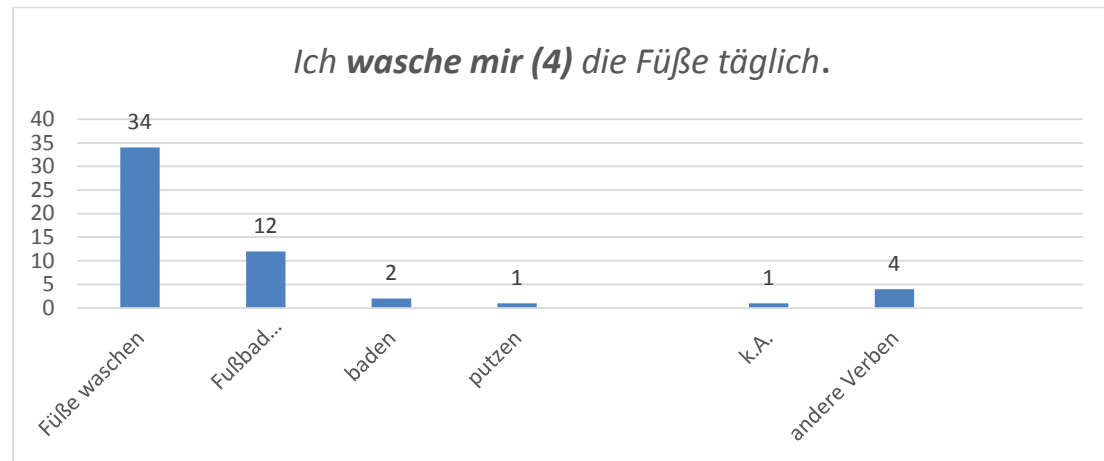


Abb. 17: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für die Verbkonstruktion *sich die Füße waschen* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Jeden Tag wasche ich meine Füße.“

„Ich wasche mich meine Füße jeden Tag. “

„Jeden Tag bade ich meine Füße.“

„Ich nehme jeden Tag ein Fußbad.“ (gilt als „Umformulierung“)

Anmerkungen:

Während die Tätigkeit „sich die Füße mit Wasser sauber zu machen“ im Chinesischen *xijiao* (waschen+Fuß) heißt, klingt die im Deutschen einigermaßen formelhaft. Man sagt im Deutschen „sich die Füße waschen“. Die Fehler in den Beispielsätzen lassen sich mit dem chinesischen Ausdruck „xijiao“ gut begründen.

Bsp. 12 (K1-8):

您不能坐这儿，这张桌子已被预订了。 *Sie dürfen leider nicht hier sitzen, dieser Tisch ist schon reserviert.*

Ni bu neng zuo zhe'er, zhe zhang zhuozi yijing bei yuding le. (Pinyin)
du nicht können/ dürfen... sitzen hier, dieser ZEW Tisch schon Partikel⁸⁴ reservieren/ bestellen/ ... Partikel⁸⁵ (w.Ü)

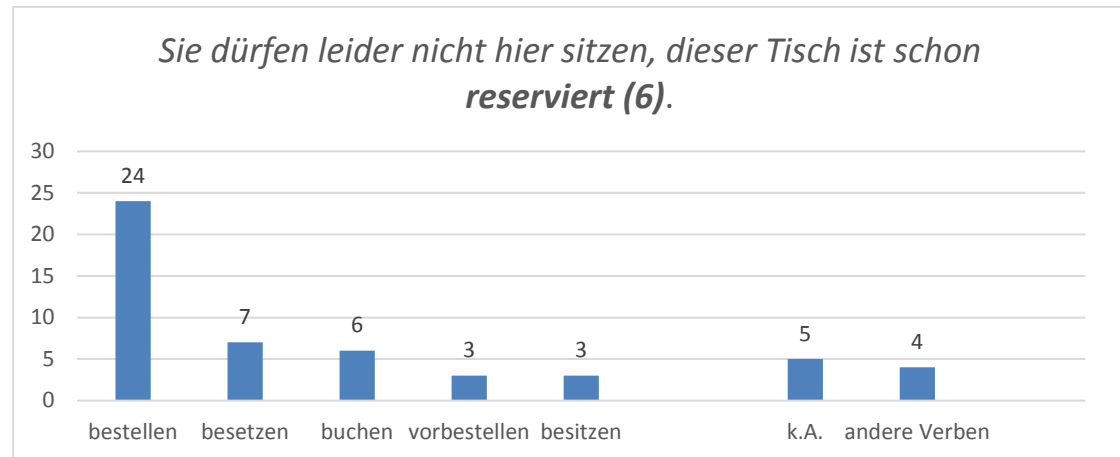


Abb. 18: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *reservieren* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Sie können hier nicht sitzen. Dieser Tisch wird schon bestellt.“

„Sie können nicht hier sitzen. Der Tisch ist besetzt.“

„Sie können hier nicht sitzen, und dieser Tisch hat schon gebucht.“

„Sie können nicht hier setzen. Dieser Tisch wird schon vorbestellt.“

„Sie können hier nicht sitzen. Diese Tisch wird vorher ausgewählt.“

Anmerkungen:

Die unangebrachten Verbauswahlen stellen sich einigermaßen als Synonyme dar. Da dem chinesischen Verb *yuding* mehrere deutsche Verben wie „bestellen“, „reservieren“, „buchen“ etc. entsprechen können, sind diese lexikalischen Fehler – zum Teil - auf das chinesische Verb *yuding* zurückzuführen. Ferner ist noch anzumerken, dass das Wort „bestellen“ bei den Ergebnissen wesentlich häufiger als die anderen Verben aufgetreten ist.

⁸⁴ 被 *bei*: Partikel zum Bilden des Passivs.

⁸⁵ 了 *le*: Partikel zum Bilden der Vergangenheit.

Bsp. 13 (K5-4):

我总是记不住他的号码。 *Ich kann mir seine Telefonnummer nicht merken.*

Wo zongshi *jibuzhu* tade haoma. (Pinyin)

ich immer (sich) einprägen-nicht-erreichen seine Telefonnummer (w.Ü)

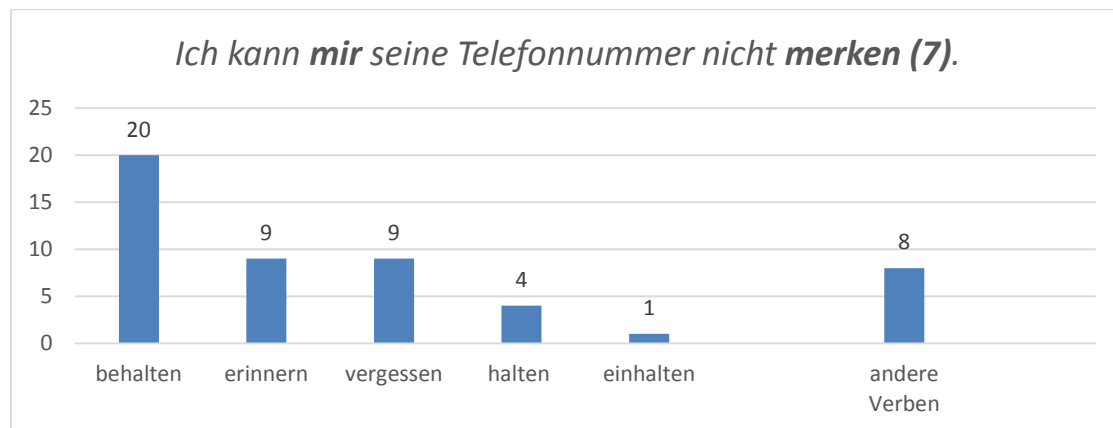


Abb. 19: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für die Verbkonstruktion *sich etw. merken*.

Beispiele inkorrektter Sätze

„Ich erinnert mich immer nicht an deiner Nummer.“

„Ich kann seine Nummer immer vergessen.“

„Ich halte immer seine Nummer nicht.“

„Ich kann nicht deine Handynummer in mein Gedächtnis bleiben.“

„Ich kann seine Telefonnummer immer nicht im Kopf behalten.“ („behalten“ gilt hier als Umformulierung.)

Anmerkung:

In diesem Satz könnte es für die Teilnehmer schwierig sein, zwischen „ji“ und „jizhu“ zu unterscheiden. Während „ji“ den Vorgang oder diese Bemühung, etwas im Kopf zu behalten, beschreibt, bezeichnet das Wort „jizhu“ das Ergebnis, nämlich sich etwas gemerkt zu haben. Für „ji“ könnte die deutsche Entsprechung das Wort „sich erinnern“ sein. Für „jizhu“ eventuell „sich etwas gemerkt haben“ oder „etwas im Kopf behalten“. Es wurde bei der Aufgabenstellung angenommen, dass die Teilnehmer den Unterschied der Aktionsart nicht stark wahrnehmen würden. Diese Annahme konnte in dem Beispiel nicht bestätigt werden, denn mit 20mal „behalten“ und 7mal „sich merken“ scheinen die Teilnehmer kein dramatisches Problem mit „jizhu“ und „ji“ zu haben.

Bsp. 14 (K3-3):

他说出了大家的心里话。 *Er spricht aus, was jeder dachte.*

Ta shuochu le dajia de xinlihua. (Pinyin)

er sprechen-aus Partikel alle Partikel Herz-Worte (w.Ü)

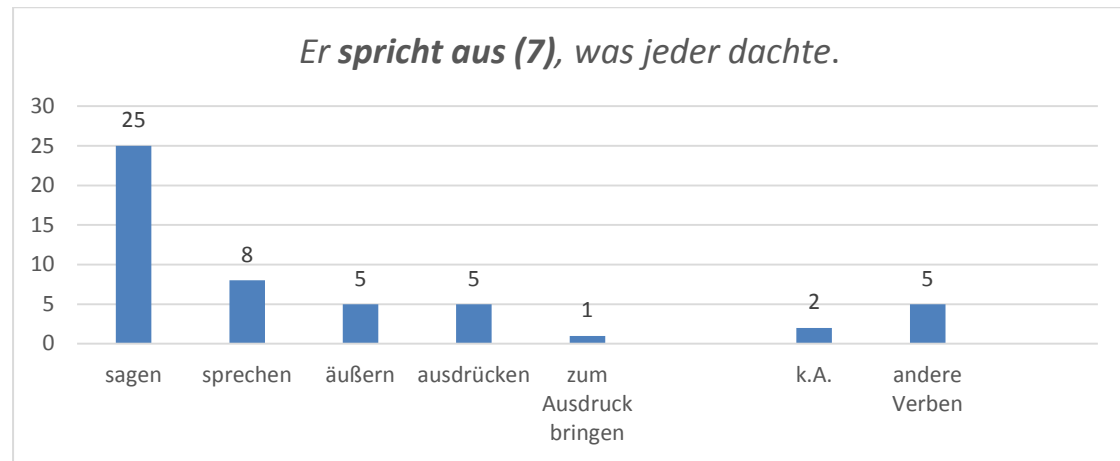


Abb. 20: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *aussprechen* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze:

„Er hat etwas gesagt, was alle äußern möchte.“

„Er sagt, was alle denken.“

„Er hat die Gedanken anderer Leute gesprachen.“

„Er äußert die wirkliche Meinung von alle Personen.“

„Er drückt aus, was man innerlich denkt.“

Anmerkungen:

Es lässt sich beobachten, dass von den angegebenen inkorrekten Verbauswahlen die Präfixverben (nur „ausdrücken“ und „heraussprechen“) nur einen sehr begrenzten Teil ausmachten. Dass die Mehrheit der Teilnehmer anstatt „aussprechen“ die Verben wie „sagen“ oder „sprechen“ ausgewählt haben, ist insofern besonders auffällig, als das chinesische Verb „shuochu (sprechen+aus)“ wörtlich „aussprechen“ heißt. Daher kann man vermuten, dass die Teilnehmer sowohl mit der chinesischen Verbmorphologie als auch mit deutschen Präfixverben nicht vertraut sind oder man ihnen die hier bestehende direkte Übertragbarkeit nicht vermittelt hat. Es mag sein, dass die Teilnehmer von „shuochu (sprechen+aus)“ direkt das Wort „shuo (sprechen)“ bei der

Übersetzung übertragen haben. Als Folge wurden mögliche deutsche Entsprechungen für *shuo* ausgewählt.

Bsp. 15 (aus K1-10):

我剛去照相館洗了照片。 *Ich war gerade beim Fotoladen und habe Fotos ausdrucken/entwickeln lassen.*

Wo gang qu zhaoxiangguan xile zhaopian. (Pinyin)
ich gerade hingehen Fotoladen waschen-Partikel⁸⁶ Foto (w.Ü)

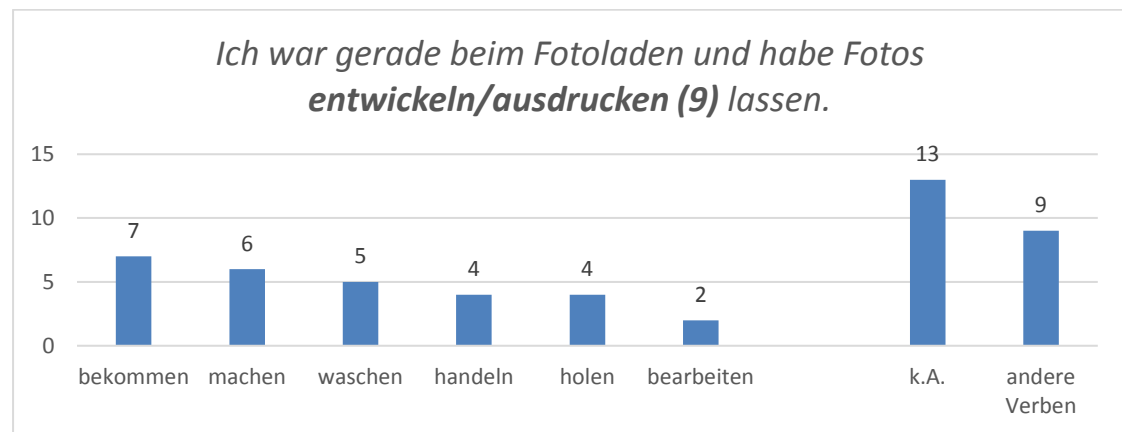


Abb. 21: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für die Verbkonstruktion *Foto entwickeln/ausdrucken* (k.A.= keine Antwort).

Beispiele inkorrektter Sätze

„Ich habe gerade die Fotos bekommen.“

„Ich habe gerade nach Fotogeschäft neue Fotos gemacht.“

„Ich ging nur um ein Fotostudio zu waschen.“

„Ich bin erst in den Fotographladen gegangen, um Fotos zu erzeugen.“

„Ich habe gerade diese Fotos im Fotografikstudio produzieren lassen.“

Anmerkungen:

Mit 13mal k.A. (keine Antwort) darf dieser Satz als einer der für die Teilnehmer schwierigsten Aufgaben interpretiert werden. Die chinesische Übersetzung für „Foto entwickeln (wenn es traditionalerweise um Filme geht)“ heißt „xi-zhaopian“, also wörtlich übersetzt „waschen-Foto“. 5 Teilnehmer haben laut den Ergebnissen direkt die deutsche Übersetzung für chinesisches „xi (waschen)“ ausgewählt, während eine

⁸⁶了 *le*: Partikel zum Bilden der Vergangenheit

Mehrzahl der Teilnehmer mit dem „waschen“ skeptisch zu sein scheint. Hinter dem Ergebnis „k.A.“ lässt sich m.E. vermuten, dass die Teilnehmer hier eine direkte deutsche Übersetzung wie „waschen“ für falsch halten, da „waschen“ in diesem Zusammenhang relativ eindeutig als nicht optimal wahrgenommen wurde. Zugleich sollte es den Teilnehmern aber schwergefallen sein, eine andere Übersetzungsvariante für das chinesische „xi (waschen)“ in diesem Satz mit Sinn und Vernunft auszusuchen. Deshalb ist m.E. in diesem Satz die meiste Anzahl der „k.A.“ von allen Sätzen dieser Untersuchung vorgekommen. Zudem scheint mir der Gebrauch von „machen“ (mit Häufigkeiten von 6) auch zumindest teilweise ein „Zögern“ mit spezifischeren Antworten von Teilnehmern zu bedeuten, denn „machen“ gilt häufig als „universalartiges“ Verb im Deutschen.

6.2.2 Die Verben mit den höchsten Treffgenauigkeiten

Die Verben, mit denen die Teilnehmer beim Übersetzen relativ wenige Probleme hatten, sollen an dieser Stelle auch mit ihren Ergebnissen präsentiert werden. Für die Analyse werden die Verben, deren Richtigkeitsquoten über 70,0% liegen, ausgewählt. Dazu gehören nur 4 von insgesamt 50 Verben. Diese sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 12: Zusammenstellung der Verben, die eine Trefferquote >70,0% aufweisen

Reihenfolge der Treffgenauigkeit: hoch bis gering	Verb Nr.	Verben	Prozentuelle Treffgenauigkeit %
1	K1-9	<i>(jemanden) <u>kennen</u></i>	83,6
2	K5-6	<i>(Kuchen) <u>probieren</u></i>	77,4
3	K3-5	<i><u>Geld verdienen</u></i>	75,5
4	K3-6	<i><u>einschlafen</u></i>	70,9

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser 4 Verben nach der Reihenfolge der Tabelle 12 im Einzelnen dargestellt. In jedem Diagramm werden ebenso die inkorrekt gewählten Verben nach ihrer Häufigkeit präsentiert. Die Häufigkeit der richtigen Wahl ist im Titel des Bildes angegeben. Es erfolgt danach eine Anmerkung zu jedem Diagramm, indem über die möglichen Fehlerursachen reflektiert wird.

Bsp. 1 (aus K1-9):

我认识这位男老师。 Ich kenne diesen Lehrer.

Wo renshi zhewei nanlaoshi. (Pinyin)
ich kennen/ kennenlernen...⁸⁷ diesen männlich-Lehrer (w.Ü)

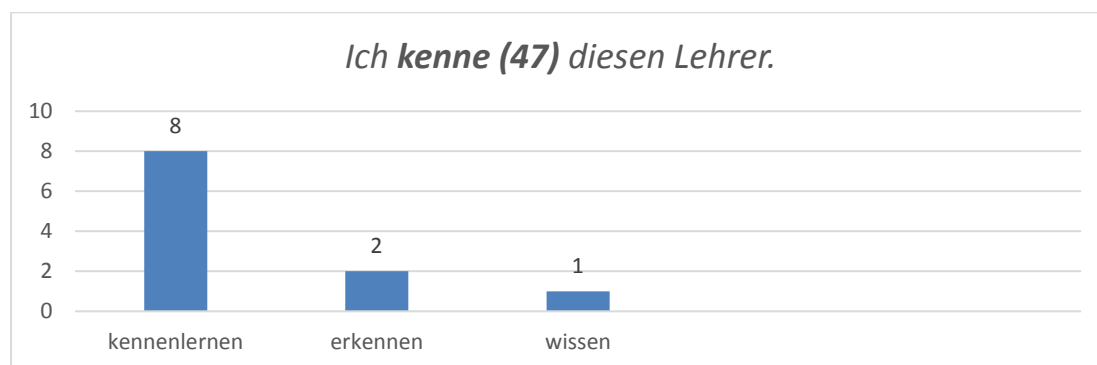


Abb. 22: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *kennen*.

Anmerkungen:

Durch die Zusammenstellung dieses Satzes im Deutschen und im Chinesischen wird deutlich, dass das chinesische Wort „renshi“ an sich keine eindeutige Aktionsart ausdrückt. Dies könnte sowohl „kennen“ als auch „kennenlernen“ bedeuten, wobei das Wort „kennenlernen“ die erste Begegnung von zwei Menschen beschreibt. Laut dieser Abbildung macht „kennenlernen“ mit Häufigkeiten von 8 den dominierenden Teil von allen inkorrekten Verbauswahlen aus.

⁸⁷ Es gibt je nach Kontext mehrere Wörter im Deutschen, die dem chinesischen Verb „renshi“ entsprechen könnten. Beispielsweise *kennen*, *kennenlernen* und manchmal auch *erkennen*. Im Vergleich zum Verb *kennenlernen* hat das Wort „renshi“ einen bereiteren Bedeutungsumfang. Daneben hat „renshi“ keine eindeutige Aktionsart. Um die Aktionsart von „kennenlernen“ zu unterscheiden, wird dies in Lehrwerken oft als „renshi yixia (yixia heißt wörtlich *einmal*)“ übersetzt, wobei diese „renshi yixia“ und „kennenlernen“ semantisch einander nur entspricht, wenn diese Handlung des Kennenlernens jetzt oder in naher Zukunft stattfindet. Denn „renshi yixia“ soll in diesem Zusammenhang als ein Imperativ verstanden werden, dabei wird „yixia“ deshalb nach dem Verb „renshi“ hingefügt, weil dadurch die Aufforderung höflicher klingt. Im Gegensatz dazu kann „kennenlernen“ bei Sätzen wie „Wo habt ihr euch kennengelernt?“ nicht als „renshi yixia“, sondern als „renshi“ (Eine chinesische Übersetzung wäre „Nimen zai nali renshi de?“) übersetzt werden.

Bsp. 2 (aus K5-6):

我烤了蛋糕。你要尝尝吗? *Ich habe einen Kuchen gebacken, willst du mal probieren?*

Wo kao le dangao. Ni yao changchang ma? (*Pinyin*)

ich backen Partikel Kuchen. du möchtest probieren/essen Fragepartikel (w.Ü)

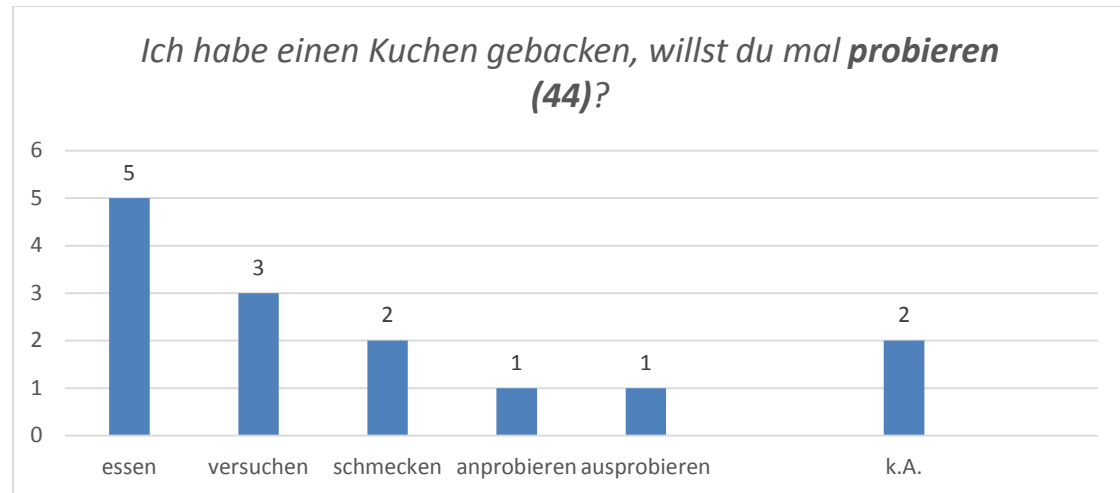


Abb. 23: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *probieren* (k.A.= keine Antwort).

Anmerkungen:

Im Hinblick auf das Verb „chang“ im chinesischen Ausgangssatz wäre „essen“ in diesem Zusammenhang nicht das perfekte Äquivalent und dies wurde somit in dem Satz auch nicht als richtig bewertet. Abgesehen von „essen“, verteilen sich die restlichen 9 Wahlen von Verben (einschließlich k.A.) relativ gleichmäßig in diesem Satz. Aus dem Wählen von „ausprobieren“ und „anprobieren“ lässt sich eventuell wiederum interpretieren, dass die chinesischen Studierendne davon ausgehen, dass hier im Deutschen ein Präfixverb mit einer Markierung der telischen Aktionsart erforderlich sei. Die Auswahl von „versuchen“ und „schmecken“ könnte m.E. gewissermaßen mit dem chinesischen Verb „chang“ aus dem Ausgangssatz zusammenhängen, denn „chang“ könnte eine eventuelle chinesische Übersetzung für „schmecken“ sein, obwohl es, streng genommen, auch kein Verb im Chinesischen für dieses deutsche Wort gibt wie in vielen anderen Sprachen. „Chang“ oder besser „changshi“ könnte im Chinesischen u.a. auch „versuchen“ bedeuten. Wenn die Teilnehmer Wort für Wort übersetzten, könnten sie direkt die ihnen eingefallenen deutschen Entsprechungen „versuchen“ oder „schmecken“ für „chang“ auswählen, die in diesem Satz leider nicht passen.

Bsp. 3 (aus K3-5):

我工作是为了挣钱。 *Ich arbeite, um Geld zu verdienen.*

Wo gongzuo shi weilie zhengqian. (Pinyin)
ich arbeiten sein für verdienen-Geld (w.Ü)

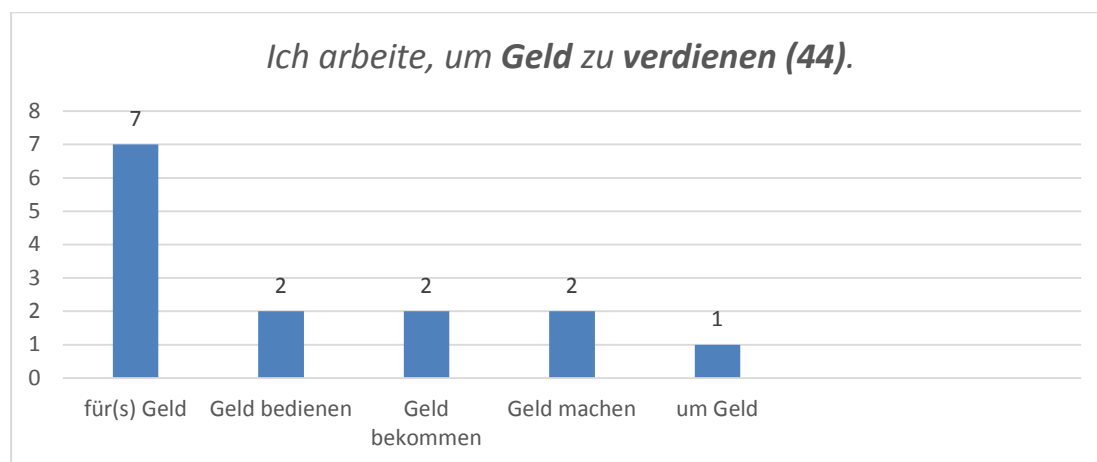


Abb. 24: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für die Verbkonstruktion *Geld verdienen*.

Anmerkungen:

Im Hinblick auf die gesamten 14 inkorrekten Verbauswahlen bildet die Konstruktion „für(s) Geld arbeiten“ mit der Häufigkeit von 7 die Hälfte davon. Dieser Satz hört sich laut den von mir befragten Deutschen merkwürdig an, auch wenn er keinen richtigen grammatikalischen Fehler in sich trägt. Es kann sein, dass den Teilnehmern die Wendung „Geld verdienen“ nicht einfiel und sie das Verb 挣 *zheng* weg ließen. So entstand „Ich arbeite für/ um Geld“, weil 为了 *wei le* bedeutet wörtlich im Deutschen *für/um*. Die fehlerhafte Antwort „Geld machen“, die quasi 2mal vorgekommen ist, lässt sich eventuell von der englischen Wendung „make money“ ableiten. Bei „Geld bedienen“ liegt es nahe, dass die sich Teilnehmer mehr mit der Verbform, bei der sie eine Präfixierung für nötig hielten, beschäftigt haben als mit semantischen Unterschieden zwischen „verdienen“ und „bedienen“.

Bsp. 4 (aus K3-6):

他刚去睡，应该还没睡着。 *Er ist gerade schlafen gegangen, dürfte aber eigentlich noch nicht eingeschlafen sein.*

Ta gang qu shui, yinggai hai mei shuizhao. (Pinyin)

er gerade hingehen schlafen, sollten noch nicht schlafen-Partikel⁸⁸ (w.Ü)

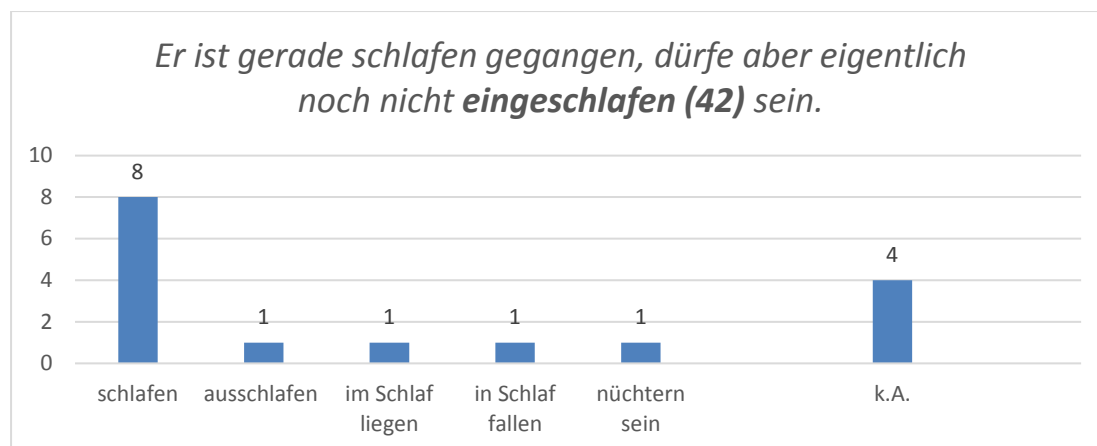


Abb. 25: Verteilung der Häufigkeiten (n=58) der Antworten für das Verb *einschlafen* (k.A.= keine Antwort).

Anmerkungen:

In diesem Satz handelt es sich um die Differenzierung zwischen „schlafen“ und „einschlafen“, also einem durativen und einem perfektiven Verb, deren chinesische Entsprechungen jeweils 睡 *shui* und 睡着 *shui zhao* sind. Da *shui zhao* (als Verb-Komplement-Verbindung) für Chinesen als kein neues Verb gegenüber *shui* gilt, ist nicht verwunderlich, warum 8 Teilnehmer das inkorrekte Wort „schlafen“ ausgewählt haben.

Wie aus diesen Diagrammen hervorgeht, zeigen sich die Ergebnisse dieser vier Verben trotz ihrer niedrigen Fehlerquoten auch überindividuelle Fehlermerkmale. Dabei machen diese überindividuellen Fehler ebenfalls einen hohen Anteil an den gesamten Fehlern aus. Bei den Beispielen 1, 3 und 4 ist es besonders auffällig, dass allein eine fehlerhafte Antwort über die Hälfte der gesamten Fehler beträgt. Im Beispielsatz 1 vermochten sogar 8 von insgesamt 11 Teilnehmern, denen ein Fehler unterlaufen ist, zwischen „kennenlernen“ und „kennen“ nicht zu unterscheiden.

⁸⁸ 着 *zhao*: Partikel, die das Erreichen eines Ziels oder Ergebnisses ausdrückt.

Ebenfalls macht jeweils der überindividuelle Fehler beim Beispielsatz 3 und 4, der m.E. gut mit einer direkten Übertragung von Muttersprachen zu beschreiben ist, die Hälfte von den gesamten falsch gewählten Verben aus.

Natürlich sollte man nicht nur auf die Fehler sehen, sondern sich auch fragen, woran es liegen könnte, dass genau diese Verben weitgehend fehlerfrei übersetzt wurden. Im Beispiel 4 ist dies ganz offensichtlich, eigentlich gibt es durch die Kombination mit der Partikel ein passendes chinesisches Äquivalent, das allerdings morphosyntaktisch anders realisiert wird. Wer also das Verb „einschlafen“ gut beherrscht, sollte die Parallele sehen. „Geld verdienen“ als eine zu lernende Kollokation war offensichtlich im Unterricht gut eingeführt worden, ebenso wohl auch der Unterschied zwischen „kennen“ und „kennenlernen“, die stärkere Spezifizierung im Deutschen wurde meist richtig angewandt, ohne dass hier eine chinesische aktionsartmarkierende Partikel als Hilfe zur Verfügung stand. Bei „probieren“ wurde auch offensichtlich von den meisten Studierenden bereits gelernt, dass im Deutschen hier der Wortschatz im Vergleich zum Chinesischen spezifizierter ist.

6.2.3 Zusammenfassung nach der exemplarischen Datenanalyse:

1. Ein „dominierendes“ inkorrekt gewähltes Verb: Nach der exemplarischen Datenanalyse lässt sich festhalten, dass unter den inkorrekt gewählten Verben jedes Beispielsatzes fast immer eins oder zwei Verben mit einer dominanten Häufigkeit zu beobachten ist. Dies findet man sowohl bei den Verben mit „niedrigsten“ Treffgenauigkeiten wie auch bei den Verben mit „höchsten“ Treffgenauigkeiten. Zu den Verben mit niedrigsten Treffgenauigkeiten ist mir die hohe absolute Zahl der inkorrekt gewählten Verben besonders auffällig, weshalb ich dazu eine Tabelle wie folgt erstellt habe.

Tabelle 13: Mit am häufigsten gewählten inkorrekten Verben entsprechend der Beispielsätze im K 6.2.1

Reihenfolge nach Beispielsätzen im K6.2.1	Die am häufigsten gewählten inkorrekten Verben entsprechend der Bsp. im K6.2.1	zu erwartete Verben
---	--	---------------------

	Verben	Häufigkeit	
Bsp.1: K4-10	„Salz wollen/brauchen“	18	<u>nachsalzen</u>
Bsp.2: K3-8	„hören“	19	(Lüge) <u>anhören</u>
Bsp.3: K5-5	„essen“	33	<u>fressen</u>
Bsp.4: K2-1	„nennen“	25	(jemanden) <u>anreden</u>
Bsp.5: K3-4	„bringen“	15	<u>mitnehmen</u>
Bsp.6: K4-1	„einig sein (ohne „sich“)“	13	<u>sich auf etwas einigen</u>
Bsp.7: K4-7	„versuchen“	23	(eine Methode) <u>ausprobieren</u>
	„probieren“	21	
Bsp.8: K4-2	„kaufen“	48	(etwas) <u>bekommen</u> (durch kaufen)
Bsp.9: K1-7	„schicken“	16	(zum Bahnhof) <u>bringen</u>
	„fahren“	16	
Bsp.10: K3-2	„hören“ ⁸⁹	10	<u>sich anhören</u>
Bsp.11: K2-10	„FüÙe waschen“	34	(sich die FüÙe) <u>waschen</u>
Bsp.12: K1-8	„bestellen“	24	(Tisch) <u>reservieren</u>
Bsp.13: K5-4	„erinnern“ ⁹⁰	9	<u>sich etwas merken</u>
	„vergessen“	9	
Bsp.14: K3-3	„sagen“	25	<u>aussprechen</u>
Bsp.15: K1-10	k.A.	13	(Foto) <u>entwickeln/</u> <u>ausdrucken</u>
	„bekommen“	7	
Mittelwert		19,9	

Wie aus der Tabelle 13 hervorgeht, machten diese beispielhaften inkorrekt gewählten Verben einen hohen Anteil zu jedem Beispielsatz aus. Die Zahl erstreckt sich von 7 bis 48. Der Mittelwert der Zahlen von diesen Verben liegt bei 19,9, welche etwa 34,5% (19,9/58) von den gesamten Teilnehmern ausmacht. Im Bsp. 8 kommt *kaufen*

⁸⁹ Bei dem Satz wird „hören“ als die häufigste inkorrekte Verbauswahl betrachtet, da „klingen“ (mit der Häufigkeit 28) als „Umformulierung“ gilt.

⁹⁰ Ebenso wird in dem Beispielsatz das Verb „behalten“ als Umformulierung betrachtet. Daher stehen hier zwei Verben „erinnern“ und „vergessen“ als die am häufigsten inkorrekt gewählten Verben.

48mal vor. Das zu erwartete Verb *fressen* beim Bsp. 3 kam nur 2mal vor, stattdessen wurde *essen* für 35mal gebraucht. Im Bsp. 12 haben 23 Teilnehmer *bestellen* ausgewählt. Anstatt *Methode ausprobieren* im Bsp.7 gaben 24 von allen 58 Teilnehmern *Methode versuchen* und 21 Teilnehmer *Methode probieren* an. 16 Teilnehmer haben im Bsp. 9 anstatt der richtigen Antwort *bringen* das Wort *schicken* ausgewählt. Angesichts dessen, dass die inkorrekt gewählten Verben mit hohen Zahlen als überindividuelle Phänomene betrachtet werden können, gilt damit die erste Hypothese „Die Teilnehmer haben überindividuell auftretende ähnliche Probleme bei der Verbauswahl in den Übersetzungsklausuren.“ als bestätigt.

2. Nach der Fehlerursachenanalyse, und insbesondere über die inkorrekt gewählten Verben mit den meisten Häufigkeiten jedes Beispielsatzes, scheint es mir berechtigt zu sein, die Schlussfolgerung zu ziehen, dass der fehlerhafte oder unangebrachte Gebrauch von Verben aus der vorliegenden Untersuchung eine starke muttersprachliche Übertragung aufweist. Denn fast immer kann die inkorrekte Wahl der Verben mit der höchsten Häufigkeit in jedem Beispielsatz gut mit einer direkten Übertragung eines Teiläquivalents aus der Muttersprache erklärt werden. Dies liest man bei den Anmerkungen zu jedem Beispielsatz in K6.3. Im Hinblick auf die am ehesten möglich muttersprachlichen Übertragungen werden die folgenden vier konkreten Merkmale aus den Ergebnissen zusammengefasst.

a) Es ist anzumerken, dass die falsch ausgewählten Verben meist untereinander eine gewisse semantische Verwandtschaft aufweisen. Diese semantische Verwandtschaft kann gelegentlich auch zwischen einem falsch ausgewählten und dem richtigen Verb ermittelt werden. Dies wird an einigen Beispielen verdeutlicht: Beim Bsp. 12 (K1-8) gibt es zwischen dem richtigen Verb *reservieren* und den falschen Antworten *bestellen* und *buchen* eine eindeutige semantische Verwandtschaft. Beim Bsp. 14 (K3-3) sind auch nur bedeutungsverwandte Antworten aufgetreten: *sagen*, *sprechen*, *äußern*, *ausdrücken* usw. Die inkorrekte Wahl von untersuchten Verbsynonymen scheint mir auf die folgenden zwei Gründe zurückzuführen zu sein. Zum einen könnten Fehler verursacht werden, weil die Teilnehmer den Bedeutungsumfang bzw. die Bedeutungsgehalte nicht explizit verstehen und sie somit kein passendes Verb ausgewählt haben. Zum anderen könnte es ebenso zu Fehlern führen, wenn sich die Teilnehmer mit dem Gebrauch von Verben im Zusammenhang mit den untersuchten formelhaften Wendungen nicht vertraut gemacht haben. Denn bei den formelhaften

Verbkonstruktionen ist die Wahl von Verben sehr beschränkt. Ein Verbaustausch mit einem bedeutungsverwandten Verb ist meistens unmöglich.

b) Es kann allerdings auch festgestellt werden, dass zwischen den inkorrekten Antworten und dem richtigen Verb nicht immer eine semantische Verwandtschaft besteht, sondern sie weisen manchmal unter einander eher Verwandtschaft im Hinblick auf die „Form“ auf. Dies ist besonders auffällig bei den Präfixverben. Bei dem Beispielsatz 7 (KIII, S4) ist jeweils 13mal das Verb *bringen*, 7mal das Verb *mitbringen* und sogar 3mal das Verb *verbringen* vorgekommen, obwohl das Verb *verbringen* semantisch von *bringen* und *mitbringen* sehr verschieden ist. Nur zwei von 58 Teilnehmern wählten das richtige Verb *mitnehmen* aus, während *nehmen* bei den Ergebnissen 5mal vorkam. Bei dem Beispielsatz 12 lässt sich vermuten, dass die Teilnehmer zwischen *probieren*, *ausprobieren* und *anprobieren* nicht richtig unterscheiden können

c) Eine Art „Wort-zu-Wort“ Übersetzung von Teilnehmern kann auch noch beobachtet werden, und zwar wird dies bei den formelhaften verbalen Konstruktionen besonders auffällig, da deren Bestandteile (hier z.B. Verb) in der Regel nur sehr bedingt austauschbar sind. Neben den Kollokationen weisen die verbalen Ausdrücke im Deutschen oft gewisse morphosyntaktische Rahmen auf, wie Verben mit Präpositionen, die unechten reflexiven Verben wie „sich die Haare schneiden lassen“ oder „sich die Füße waschen“ und die echten reflexiven Verben „sich einigen“, „sich anhören“ aus dieser Untersuchung. Bei deren zu beachtender Valenz liegt oft in Bezug auf die Wortwahl eine Fehlerart vor, die als „direkte Übertragung“ von der Muttersprache zu beobachten ist, da im Chinesischen dafür keine entsprechende Struktur erforderlich ist.

d) Die Präfixverben bildeten ungefähr die Hälfte von allen 15 Verben, deren Richtigkeitsquoten als die niedrigsten zu bezeichnen sind. So kann vermutet werden, dass die Teilnehmer mit deutschen Präfixverben generell mehr Probleme als mit den anderen von mir erwarteten Fehlerquellen haben könnten. Eine konkrete Fehlerunterteilung hinsichtlich der Kategorien von „Präfixverben und Aktionsart“, „Bedeutungsfelder“ und „formelhafte Wendungen“ erfolgt im Kapitel 6.4.

3. Im Hinblick auf die Fehlerauswirkung der inkorrekt gewählten Verben scheint es mir so, dass ein Fehler angesichts der isolierten Sätze aus den Übersetzungsklausuren

nicht unbedingt zu Störungen der Satzbedeutung führen muss. Einige Fehler, beispielweise das Verwechseln zwischen den Verbsynonymen, könnte in der Umgangssprache unauffällig sein, wie beispielsweise das Verwechseln zwischen *essen* und *fressen* bei Haustieren in deutschen Haushalten. Einige dieser Fehler oder Ungenauigkeiten in der Wortwahl könnten unter Umständen auch bei Muttersprachlern auftreten. Jedoch sollten diese lexikalischen Fehler, auch wenn diese nicht immer eine Kommunikationsstörung verursachen, im Fremdsprachenunterricht beachtet werden. Denn es geht um das Unwissen und Wissen über die Struktur von Wortfeldern, deren Organisation im Deutschen und im Chinesischen verschieden ist. Obwohl einige Fehler auf den ersten Blick banal scheinen und sie als flüchtige Fehler empfunden werden können, kann – um bei diesem Beispiel zu bleiben – das Verb „fressen“ überhaupt nicht eingeführt und verstanden werden, wenn nicht explizit auf die Unterschiede im deutschen und chinesischen Wortfeld hingewiesen wird. Im Fremdsprachenunterricht sollte der Lerner die Chance bekommen, sich über die „richtige“ Sprache zu informieren und den üblichen Gebrauch kennenzulernen. Wie weit ein erwachsener Lerner diese „richtige“ Sprache beherrschen kann, dies ist eine andere Frage. Auf jedem Fall kann die Behandlung dieser lexikalischen Fehler eine wichtige Rolle spielen bei der Erschließung der expliziten Bedeutung.

6.3 Datenanalyse III

In diesem Teil werden die Ergebnisse im Hinblick auf die drei Verbkategorien analysiert. Ziel ist es, die aufgestellte dritte Hypothese zu validieren, ob sich die einzelnen untersuchten Verbgruppen in der Zahl der unpassend ausgewählten Verben unterscheiden und ob die Gruppe mit den aktionsartmarkierenden Präfixen die meisten Schwierigkeiten macht.

Um einen Überblick über die Leistungsniveaus der Teilnehmer im Zusammenhang mit den betrachteten Verbgruppen zu gewinnen, wird zunächst eine Tabelle 14 mit Trefferquoten aller 50 Verben und den zugehörten Kategorien gebildet. Die Tabelle ist aufgebaut nach der Reihenfolge von den niedrigsten bis zu den höchsten Trefferquoten aller 50 Verben, es werden die Gruppen bis 20, bis 40, bis 60, bis 80 und darüber betrachtet.

Tabelle 14: Trefferquoten aller 50 Verben, zusammen mit Verbkategorien

Reihenfolge: Trefferquote von niedrigsten nach höchsten Ergebnissen.	Verb Nr.	Kategorien	Trefferquote	
1	K4-10	I	0	I= 8 II= 6 III=3 N=17
2	K3-8	I	1,7	
3	K2-1	I	3,4	
4	K3-4	II	3,4	
5	K4-1	II	3,4	
6	K5-5	II	3,4	
7	K4-2	I	5,2	
8	K1-7	II	6,9	
9	K2-10	III	6,9	
10	K3-2	I	6,9	
11	K4-7	II	6,9	
12	K1-8	II	10,3	
13	K3-3	I	12,1	
14	K5-4	III	12,1	
15	K1-10	III	13,8	
16	K5-8	I	15,5	
17	K4-3	I	17,2	
18	K4-6	III	22,4	
19	K4-9	II	22,4	
20	K5-10	I	22,4	
21	K2-7	II	24,1	

22	K1-1	I	29,3	KI= 5 KII= 6 KIII=3 N=14
23	K1-3	II	29,3	
24	K4-5	I	29,3	
25	K1-4	II	31,0	
26	K2-5	III	31,0	
27	K4-4	III	31,0	
28	K2-3	I	32,8	
29	K3-10	I	36,2	
30	K1-6	II	37,9	
31	K2-4	II	39,7	
32	K4-8	II	41,4	KI= 2 KII= 7 KIII= 2 N= 11
33	K1-2	III	43,1	
34	K1-5	III	43,1	
35	K2-6	II	44,8	
36	K3-1	II	44,8	
37	K3-9	II	46,6	
38	K5-7	I	46,6	
39	K3-7	II	48,3	
40	K5-1	I	48,3	
41	K2-8	II	50,0	
42	K2-9	II	51,7	
43	K5-2	II	60,3	KI= 1 KII= 4 KIII= 2 N= 7
44	K5-3	II	63,8	
45	K2-2	III	65,5	
46	K5-9	II	65,5	
47	K3-6	I	72,4	
48	K3-5	III	75,9	
49	K5-6	II	75,9	
50	k1-9	II	81,0	KI=0 KII=1 KIII=0 N=1

In der Tabelle 14 wurden die Trefferquoten aller Verben in Quintilen von 20% aufgeteilt, und daraus ergeben sich 5 Einteilungen der Trefferquoten, die jeweils in einer Farbe markiert worden sind. Es wird berechnet, wie viele Verben jede Kategorie hat und wie sich diese 3 Kategorien in jeder Quintile verteilen. Es sind die absoluten Zahlen für jede Gruppe angegeben. Aus dieser Tabelle ergibt sich die folgende Abbildung 26.

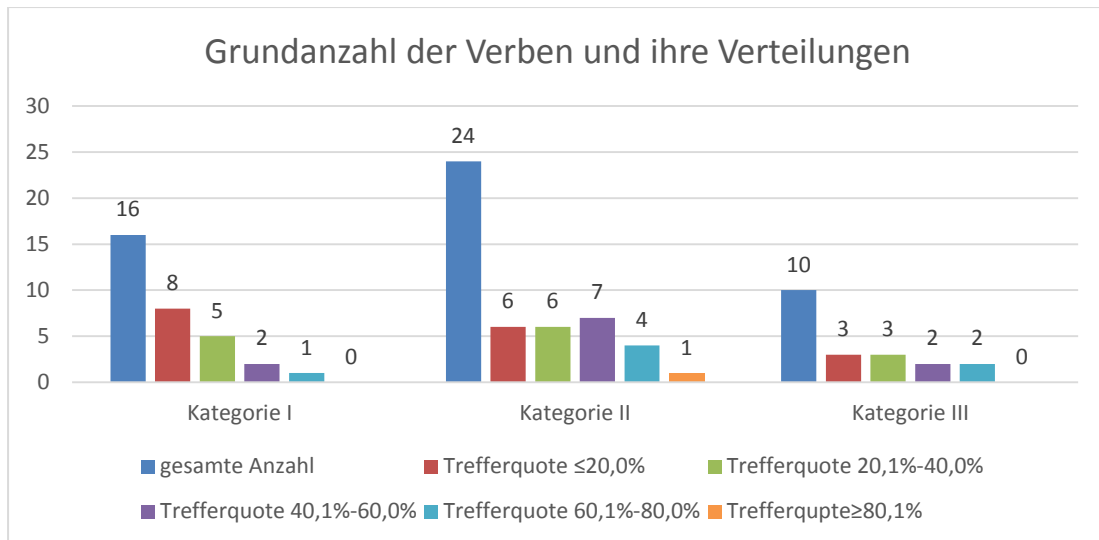


Abb. 26: Die Grundanzahl der Verben einzelner Kategorie und ihre Verteilungen nach Trefferquoten.

Wie aus dieser Abbildung hervorgeht, liegt die Grundanzahl der Verben aus der Kategorie I, II und III jeweils bei 16, 24 und 10. Die Farben rot, grün, lila, hellblau und orange stehen jeweils für die Trefferquoten in 5 Quintilen (20,0%, 40,0%, 60,0%, 80,0% und 100%).

Wenn man diese Zahlen umrechnet auf Prozente der absoluten Zahlen der jeweiligen Verben, ergibt sich die Verteilung in Abbildung 27. Das Muster der großen Schachfelder steht für Kategorie I, während gepunktete Rauten und kleines Raster jeweils für Kategorie II und III steht

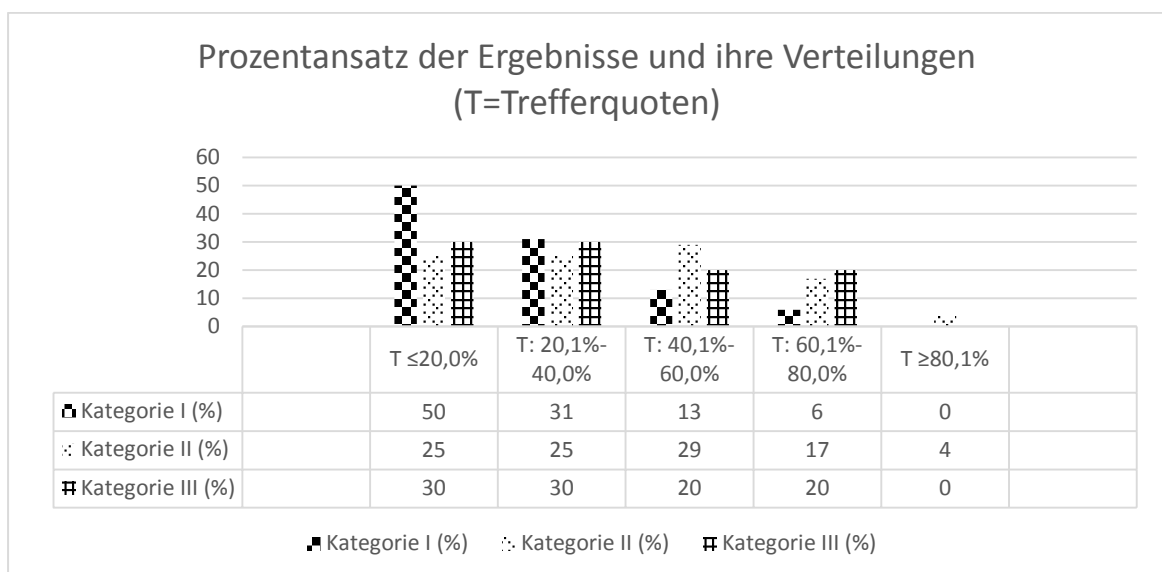


Abb. 27: Prozentansatz der Ergebnisse und ihre Verteilungen nach einzelnen Kategorien.

Wie aus der Abbildung 27 hervorgeht, beträgt der prozentuale Anteil von Verben mit einer Trefferquote von $\leq 20,0\%$ in Kategorie I 50%, in Kategorie II 25% und in Kategorie III 30,0%. Daraus ergibt sich eine interne Differenzierung zwischen drei Kategorien, wobei der Anteil von Verben der Kategorie I eindeutig höher liegt. Gewisse interne Differenzierungen können noch bei den Trefferquoten zwischen 40,1-60,0% und bei den Trefferquoten zwischen 60,1-80,0% beobachtet werden. Dabei liegt der prozentuale Anteil von Verben der Kategorie I in beiden Fällen niedriger als den in Kategorie II und III. Bei den Trefferquoten zwischen 20,1-40,0% scheint eine interne Differenzierung unter Verbkategorien relativ unauffällig zu sein, und der prozentuale Anteil von Verben beträgt in Kategorie I 31%, in Kategorie II 25% und in Kategorie III 30%. Hinsichtlich des eindeutigen höheren Anteils von Verben mit den niedrigsten Trefferquoten und des niedrigeren Anteils von Verben mit den besseren Trefferquoten in Kategorie I liegt die Vermutung nahe, dass die ausgesuchten Verben in Kategorie I, also die Gruppe mit den aktionsartmarkierenden Präfixen, den Teilnehmern besonders schwerfiel.

Diese Vermutung könnte zudem erhärtet werden, wenn man einen weiteren Blick auf die Verteilung der prozentualen Ergebnisse in den einzelnen Kategorien entsprechend der Aufteilung der Trefferquoten wirft. Theoretisch wäre es ja möglich, dass trotz des hohen Anteils in den ersten beiden Quintilen mit den geringen Trefferquoten noch eine Häufung der restlichen Werte bei den hohen Trefferquoten vorkäme, was nicht der Fall ist. Die Trefferquoten bis 40,0% machten 81% von allen Verben in Kategorie I aus mit einer weiteren Abnahme bei den höheren Trefferquoten. Diese Art „Dominanz“ von niedrigen Trefferquoten ist bei den Kategorien II und III nicht auffallend. Im Vergleich zu der Kategorie I scheinen die Ergebnisse bei den Kategorien II und III viel gleichmäßiger verteilt zu sein. Beispielsweise liegt der prozentuale Anteil von Verben in Kategorie II nach Trefferquoten in den 5 Quintilen jeweils bei 25%, 25%, 19%, 17%, 4%.

Da die Gesamtanzahl der Verben der drei Kategorien heterogen verteilt ist (16, 24 und 10), wurde ein vergleichender Blick auf die absolute Anzahl der Verben in quintiler Verteilung und auf die prozentualen Ergebnisse, die auf der jeweiligen Gesamtzahl basieren, gerichtet. Es entstand der Eindruck, dass die Ergebnisse der jeweiligen Kategorien eine gewisse interne Differenzierung aufweisen und dass die Teilnehmer tendenziell mehr Probleme mit Verben der Kategorie I als mit den Verben Kategorien

II und III haben könnten. Dies könnte in Zukunft noch genauer und differenzierter behandelt werden. Auf ein prüfstatisches Verfahren wurde jedoch aufgrund der geringen Datenmenge verzichtet.

Kritische Anmerkungen zu der Untersuchung

An dieser Stelle sollen einige Probleme der vorliegenden Untersuchung kritisch besprochen werden. Diese betreffen zum einen das Untersuchungsdesign und zum zweiten die Teilnehmergruppen.

Das Untersuchungsdesign weist einige Schwächen auf.

1. Zuerst sind die Daten der Untersuchung nicht aus vorhandenen Korpora entstanden, sondern sie beruhen auf einem Test, in dem versucht wird, die erwarteten Fehler von Teilnehmern zu evozieren und zu dokumentieren, wie sie sich verteilen. Obwohl in Kapitel 5 bereits erklärt wurde, wie und warum ich nach langen Überlegungen auf das Instrument des Übersetzungstests gekommen bin, könnten die aus dieser Methode gewonnenen Ergebnisse als nicht authentisch genug bemängelt werden.

2. Es scheint mir außerdem eine Rahmenbedingung bei der Prüfung der Wortschatzkenntnisse gefehlt zu haben. Allein in Form von „Satzübersetzung“, wie es bei der vorliegenden Untersuchung versucht wurde, könnte es unter Umständen schwierig sein, Wortschatzkenntnisse zu prüfen, denn es besteht eine große Möglichkeit, die Sätze umzuformulieren, wodurch die zu überprüfenden Verben dann nicht vorkommen. Ohne Kontexte kann manchmal die Entscheidung nicht leicht zu treffen sein, ob eine andere Verbauswahl als falsch oder richtig anzusehen ist. Wenn auch die Überprüfung der Wortschatzkenntnisse im Rahmen von zu übersetzenden oder wiederzugebenden zusammenhängen Texten einen erheblich größeren Zeitaufwand für die Anfertigung der Texte bedeuten würde, so würde sich dieser größere Aufwand insofern rentieren, als die zu betrachtenden Verben in Kontexten vorkommen, die es eindeutiger machen, welches Verb genau in diese Umgebung passt.

Im Hinblick auf die Untersuchungsteilnehmer kann man auch einige Punkte kritisieren.

1. Erstens können die Ergebnisse von 58 Teilnehmern aus drei Hochschulgruppen zwar für einige überindividuelle Fehler sprechen, jedoch wäre bei einer höheren Anzahl von Teilnehmern ein aussagefähigeres Ergebnis zu erzielen.

2. Die Anzahl der Teilnehmer aus drei Hochschulgruppen sind leider nicht einheitlich, dadurch ist eine Region schlechter repräsentiert als die beiden anderen Regionen Chinas. Insgesamt sind nur 12 Teilnehmer aus der zweiten Hochschule und dies beträgt nur die Hälfte der Teilnehmeranzahl von den anderen zwei Hochschulen. Dass diese zweite Hochschule nur 12 Teilnehmer anbieten konnte, wurde mir durch die Lehrperson vorher nicht mitgeteilt. Leider konnte zu dem Zeitpunkt keine weitere Teilnehmergruppe mehr gewonnen werden.

7 Diskussionen und didaktische Konsequenzen

Im Hinblick auf die fehlerträchtigen lexikalischen Einheiten, wie ich sie untersucht habe, scheint es sehr anzuraten zu sein, die Muttersprache unter kontrastivem Aspekt einzusetzen. Dazu schließen sich in diesem Kapitel didaktische Diskussionen an.

7.1 Vorstellung eines „kontrastiven Ansatzes“ mit Übungsmaterialien

Mit dem Begriff „Kontrastiver Ansatz“ komme ich auf die Begriffsaktualisierung der „Kontrastivität“ (vgl. Kapitel 3.1) zurück und meine damit eine didaktische Konzeption, deren Grundprinzip darin besteht, Lerner in die Lage zu versetzen, die Zielsprache bewusst mit der Muttersprache vergleichend zu lernen und Kontraste bzw. Ähnlichkeiten aus der Perspektive von Lernern herausarbeiten zu lassen. Ziel ist es, die Wahrnehmung der interlingualen Kontraste durch die Lerner zu fördern.

Das heißt, der Kontrastive Ansatz in dieser Arbeit darf nicht mit der Kontrastivhypothese gleichgesetzt werden. Der hier vorgestellten Konzeption liegt die Auffassung von KÖNIGS (1995b) im Sonderheft der Zeitschrift *FLuL* namens *Kontrastivität und kontrastives Lernen* zugrunde, in der die Gegenstandsbestimmung des kontrastiven Lernens über interlinguale Kontraste hinausgehend auch Faktoren wie Lerner, Lehrpersonen und Lernziel miteinbezogen werden. Für diese Arbeit wird vor allem der Relation Sprache—Sprache, und zwar aus der Perspektive des Lerners schwerpunktmäßig nachgegangen.⁹¹ Laut KÖNIGS (1995b: 8) findet ein vergleichender Blick von Lernern auf die zu lernende Sprache und die bereits verfügbare Muttersprache ständig statt. Dabei sei der vergleichende Blick kein objektiver Vergleich zwischen den Sprachsystemen von L1 und L2, sondern es handelt sich um eine subjektive Betrachtung des Sprachsystems der L2 auf der Grundlage eines vorhandenen Sprachsystems. Das heißt, „sprachliche Kontrastierung“ findet aus der Perspektive einzelner Lerner beim Erwerbsprozess ohnehin statt. Dementsprechend kann gesagt werden, dass nicht die Unterschiede von zwei Sprachsystemen, sondern die Perspektiven von Lernern, wie sie die Unterschiede interpretieren und sich damit auseinandersetzen, eine direkte Rolle beim Sprachlernen spielen.

⁹¹ Es bedeutet allerdings nicht, dass die nichtsprachlichen Einflüsse für die Entstehung der Lernersprache unwichtig oder weniger wichtig sind.

Der Kontrastive Ansatz versteht sich zudem als ein Teil der „Kontrastivität“ in dieser Arbeit (vgl. dazu Kapitel 3.1). Wie bereits erwähnt, soll bei einer „Kontrastiven Analyse“ laut Brader-Szabó 2010 auch auf das Verhältnis von dem interlingualen Vergleich und dem Zweitspracherwerbsprozess geachtet werden. Gemeint ist damit vor allem das Verhältnis von objektiver Distanz zwischen zwei Sprachen und der subjektiven Wahrnehmung der besagten Distanz durch den Lerner.

Das kontrastive Lernen als Lernstrategie bezieht sich laut der Einführung von GNUTZMANN (1995: 1) als Konzeption auf das allgemeine Lernen im Fremdsprachenunterricht und laut BRADER-SZABÓ (2010: 526-527) auf die Grammatikvermittlung insbesondere. Mir scheint der Einsatz von „Kontrastivität“ beim lexikalischen Lernen unverzichtbar zu sein, da sowohl die objektiven Kontraste zwischen zwei Sprachen als auch die subjektive Wahrnehmung der sprachlichen Distanz von Lernern eine noch direktere Rolle beim lexikalischen Lernen spielen können als z.B. beim grammatischen Lernen. Lexikalisches Lernen heißt nämlich, vereinfacht gesagt, das Lernen, wie die geplanten Äußerungsabsichten in der Fremdsprache versprachlicht werden können. Die Versprachlichung von Äußerungsabsichten sind bei einem erwachsenen Fremdsprachler meistens bereits, - zumindest teilweise- „vorprogrammiert“ durch die eigene Muttersprache. So kann vermutet werden, dass beim lexikalischen Lernen eine ständige Auseinandersetzung zwischen muttersprachlichen und zielsprachlichen Ausdrucksformen stattfindet⁹². Anders als bei der Grammatik sind zwischen den Lexika zweier Sprachen viel weniger Regeln zu erschließen, sodass es zum lexikalischen Lernen beitragen kann, Lerner für die interlingualen Kontraste, die nicht immer eine Systematik und Regularität aufweisen, zu sensibilisieren. Die gewonnene subjektive Wahrnehmung der lexikalischen Kontraste durch die Lerner soll einen Beitrag für den Prozess des lexikalischen Lernens leisten.

Um nun exemplarisch aufzuzeigen, auf welche Art und Weise der kontrastive Ansatz didaktisch vorteilhaft im DaF-Unterricht für chinesische Lerner umgesetzt werden

⁹² Hier ist nicht gemeint, dass lediglich die Auseinandersetzung zwischen muttersprachlichen und zielsprachlichen Wortformen den gesamten Teil des lexikalischen Lernens ausmacht. Es wird hier nun angenommen, dass auch eine Auseinandersetzung mit den Kontrasten zwischen der Zielsprache und der Muttersprache und dazu gehört auch die Beschäftigung mit Wortformen beider Sprachen, wichtig ist für das Erlernen der Zielsprache.

kann, sind im Folgenden eine Reihe entsprechender Übungsbeispiele ausgearbeitet worden. Angesicht der durchgeführten Untersuchung beschränken sich die Übungsbeispiele auf Verben und verbale Konstruktionen. Zunächst werden Wortschatzübungen entwickelt, die noch in Übungen zur „Bedeutung“ (Kapitel 7.1.1.1), Übungen zur „Form“ (Kapitel 7.1.1.2) und Übungen zu „formelhaften Wendungen“ (Kapitel 7.1.1.3) unterteilt sind. Neben Wortschatzübungen widmet sich ein weiteres Unterkapitel der „Übersetzung als Übung“ (Kapitel 7.1.2), indem gezeigt wird, wie die wortwörtliche Übersetzung und wie die Übersetzung im Sinn des „Sprachmittels“ im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können.

7.1.1 Wortschatzübungen

7.1.1.1 Übungen zur „Bedeutung“:

Wie aus der vorliegenden Untersuchung hervorgeht, sind semantische Übertragungen bei Synonymen und bei den Verben im Deutschen, die den chinesischen Verben gegenüber eine unterschiedliche Aktionsart ausdrücken, besonders auffällig. Es soll an dieser Stelle mit Übungsbeispielen aufgezeigt werden, wie solche Verben im Deutschen mithilfe der Muttersprache und eines kontrastiven Ansatzes von chinesischen Deutschlernern besser gelernt werden können.

Ansatzpunkt dieser Übungen ist, den Lernern die eventuellen Unterschiede solcher Verben im Hinblick auf die Verb-Objekt-Kombinationen in beiden Sprachen näherzubringen. Bei der Entwicklung der Übungen werden die Verb-Objekt-Kombinationen in beiden Sprachen besonders berücksichtigt. Als Übungsformen stelle ich folgende zwei Beispiele vor:

Bsp. 1.: „Verb sucht Objekte“

In dieser Übungsart (s. Tabelle 15) werden einige einsilbige Verben im Chinesischen ausgewählt. Der Lerner soll anhand dieser Verben mögliche Objekte, die zu dem jeweiligen Verb passen, aufschreiben. Danach wird der Lerner aufgefordert, mögliche Entsprechungen der aufgeschriebenen Kombinationen im Deutschen herauszufinden.

Tabelle 15: Übungsbeispiel 1-1: „Verb sucht Objekte“

	Verb-Objekt Kombination im Chinesischen	mögliche Entsprechung(en) im Deutschen

Verb Chinesisch: 洗 <i>xi</i>	z.B.: (Lösungsvorschläge)	
	洗脚 <i>xi jiao</i> (waschen+Fuss)	„Fußbad nehmen/ sich die Füße waschen...“
	洗衣服 <i>xi yifu</i> (waschen+Kleidung)	„Kleidung waschen“
	洗碗 <i>xi wan</i> (waschen+Geschirr)	„Geschirr spülen“
	洗伤口 <i>xi shangkou</i> (waschen+Wunde)	„Wunde reinigen“
	洗照片 <i>xi zhaopian</i> (waschen+ Foto)	„Foto entwickeln“

Verb Chinesisch: 开 <i>kai</i>	z.B.: (Lösungsvorschläge)	
	开门 <i>kai men</i> (öffnen+Tür)	„Tür aufmachen“
	开灯 <i>kai deng</i> (öffnen+Lampe)	„Licht anmachen“
	开瓶子 <i>kai pingzi</i> (öffnen+Flasche)	„Flasche öffnen“
	开机 <i>kai ji</i> (öffnen+Handy)	„Handy einschalten“
	开户 <i>kai hu</i> (öffnen+Konto)	„Konto eröffnen“

Diese Übung geht von den chinesischen Verben aus, die (vor allem in dieser Übung) einen breiten Bedeutungsumfang haben, der im Deutschen durch mehrere Verben ausgedrückt wird. Die Übung soll den Lerner vor Augen führen, dass er nicht davon ausgehen kann, dass ein und dasselbe Verb im Chinesischen auch nur eine Entsprechung im Deutschen hat. Sie sollen im Sinne einer Bewusstheit für sprachliche Phänomene eine Aufmerksamkeit dafür entwickeln, dass Verben einen großen Bedeutungsumfang haben können, der in anderen Sprachen durch mehrere Verben ausgedrückt wird. Das lernerseitige Erkennen, dass ein und dasselbe Verb im Chinesischen mehrere Entsprechungen im Deutschen hat und es mit gegebenen Beispielen und Kontexten zu konkretisieren, ist zudem ein wesentliches Ziel der Übung. Es sei schließlich eine gute Übung für den Lerner, mit Beispielen vergleichend mit deutschen Verbsynonymen umzugehen.

Bsp. 2.: „Andere Sprache, anderes Verb“

In dieser Übung werden gezielt zwei Verb-Objekt-Kombinationen gegenübergestellt, die im Chinesischen das gleiche Verb teilen, die im Deutschen jeweils ein anderes Verb brauchen. Um auf die Unterschiede aufmerksam zu machen, fehlt jeweils bei einer Kombination das passende Verb. Dies soll der Lerner selber finden und es in die Lücke schreiben.

Tabelle 16: Übungsbeispiel 1-2: „Andere Sprache, anderes Verb“

<i>Aufgaben machen</i>	-	<i>Traum</i> _____
<i>einen Kuchen essen</i>	-	<i>ein Aspirin</i> _____
<i>einen Mantel hängen</i>	-	<i>den Hörer</i> _____
<i>Fernsehen sehen</i>	-	<i>ein Buch</i> _____
<i>Gäste einladen</i>	-	<i>Entschuldigung</i> _____
<i>jmdn. zum Bahnhof bringen</i>	-	<i>jmdn. in die Pause</i> _____
<i>jmdn. schlagen</i>	-	<i>Ball</i> _____
<i>Maschine reinigen</i>	-	<i>Geschirr</i> _____
<i>Pferd reiten</i>	-	<i>Rad</i> _____
<i>Saft trinken</i>	-	<i>Suppe</i> _____
<i>Taxi bestellen</i>	-	<i>Flugticket</i> _____
<i>Tisch erwischen</i>	-	<i>Lederschuhe</i> _____
<i>Tür aufmachen</i>	-	<i>Radio</i> _____
<i>Wagen ziehen</i>	-	<i>Geige</i> _____

Diese Übung soll den Lernern mit Kontrasten bei der Verbauswahl der Verb-Objekt-Kombinationen zwischen Deutschen und Chinesischen bewusstmachen, um dadurch die eventuelle direkte Übertragung vom Chinesischen ins Deutsche zu minimieren.

7.1.1.2 Übungen zur „Form“

Angesichts der vorliegenden Untersuchungsergebnisse sollten weiterhin Übungen zur „Form“ entwickelt werden. Dabei beziehen sie sich in dieser Arbeit vor allem auf die Übungen zu deutschen Präfixverben.

Das Grundprinzip dieser Übungsart liegt darin, die Lerner auf die Wortstruktur deutscher wie auch chinesischer Verben aufmerksam zu machen. Im Hinblick auf den sprachlichen Vergleich im Kapitel 4 und auf die durchgeführte Untersuchung haben diese Übungen an dieser Stelle zwei konkrete Ziele: Zum einen sollen sie den Lernern näherbringen, ob und welche chinesischen Verb-Komplementverbindungen durch deutsche Präfixverben ausgedrückt werden können, und wenn dies der Fall ist, durch welche Mittel. Zum anderen sollen die Lerner durch Übungen trainiert werden, zwischen Präfixverben semantisch besser unterscheiden zu können, auch wenn sie über Affixe mit ähnlicher Bedeutung verfügen. Ziel ist es, die Lerner zu befähigen, differenzierend mit der Vielzahl quasi-synonymer Affix umgehen zu können. Diese zwei Aufgaben sollen sich in den folgenden Beispielen verdeutlicht werden.

Bsp. 1: Übung zu chinesischen Verb-Komplementverbindungen

In dieser Übung sollen die Lerner trainiert werden, chinesische Verb-Komplementverbindungen im Hinblick auf die Wortbildungsverfahren des deutschen Präfixverbes kontrastierend zu betrachten. Zudem soll geübt werden, nach passenden deutschen Entsprechungen, zunächst nach deutschen Präfixverben, zu den jeweiligen Verb-Komplementverbindungen im Chinesischen zu suchen. Diese Art der Übung bemüht sich um einen produktiven Umgang der Lerner mit deutschen Präfixverben. Nun ein Beispiel:

Tabelle 17: Übungsbeispiel 2-1: Übung zu chinesischen Verb-Komplementverbindungen

Vorgehensweise	Lernziele:
Schritt 1: Schreiben Sie unten chinesische Verb-Komplementverbindungen (so viele wie möglich) mit Endung „ <i>cuo</i> (Bedeutung: falsch)“ auf. z.B.: <i>kancuo</i> (sehen+falsch), <i>tingcuo</i> (hören+falsch), <i>xiecuo</i> (schreiben+falsch) ...	Lernziel: Es soll dadurch vorbereitet werden, chinesische Verben im Vergleich mit deutschen Präfixverben zu betrachten.

Schritt 2: Schreiben Sie nun rechts mögliche Entsprechungen zu den jeweiligen Verb-Komplementverbindungen auf.	Lernziel: Kontraste und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Wortbildungsverfahren erfahren lassen.
(Schritt 3): In Plenum: Jemanden bitten, einen chinesischen Satz mit einem aufgeschriebenen chinesischen Verb mündlich zu präsentieren. Der Satz soll anschließend von einem anderen Kursteilnehmer auf Deutsch wiedergegeben werden.	Lernziel: Absicherung der Wortbedeutung in Kontexten (Sätzen). Überleitung der gewonnenen Erkenntnisse in die aktive Sprachproduktion.
Unten ein Beispiel möglicher Antworten:	
CH <i>看错 kancuo</i> (sehen+falsch) <i>说错 shuocuo</i> (sprechen+falsch) <i>听错 tingcuo</i> (hören+falsch) <i>写错 xiecuo</i> (schreiben+falsch) <i>做错 zuocuo</i> (tun+falsch) <i>走错 zoucuo</i> (laufen+falsch)	DE <i>übersehen</i> <i>sich versprechen</i> <i>sich verhören</i> <i>sich verschreiben</i> <i>sich vertun/ etw. falsch machen</i> <i>sich verlaufen</i>

Bsp.2: Übung zu Präfixverben

In dieser Art der Übungen sollen die Lerner gezielt trainiert werden, Bedeutungen von den Präfixverben, die einen gemeinsamen Verbstamm haben, die aber mit verschiedenen Affixen abgeleitet sind, differenzierend zu lernen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte zunächst geübt werden, welche Präfigierungsmöglichkeiten von einem Verbstamm es gibt. Außerdem ist es wichtig, die Bedeutungsunterschiede in Kontexten zu betrachten. Abgeleitet von diesen Überlegungen ist nun ein Beispiel ausgearbeitet worden (s. Tabelle 18).

Tabelle 18: Übungsbeispiel 2-2: Übungen zu deutschen Präfixverben

Vorgehensweise:	Lernziele:
Schritt 1: Brainstorming: Welche Präfixierungen können mit dem Verbstamm „-sehen“ abgeleitet werden?	Lernziel: Auffrischen der Präfixierungsmöglichkeiten von einem Verbstamm. Wichtig ist zudem, die Lerner dafür zu sensibilisieren, welche Präfixierungen hier nicht passen. Daraus

	ergibt sich die Möglichkeit, neben der Vielfalt auch die Grenzen der Präfigierung zu reflektieren.
Schritt 2: Lesen Sie die folgenden Sätze (siehe unten: <i>Übungsblatt</i>) und füllen Sie die Lücken mit Präfixverben mit dem Verbstamm „-sehen“.	Lernziel: Bedeutungen bzw. Bedeutungsunterschiede von den jeweiligen Präfixverben durch die Kontexte ausarbeiten zu lassen.
Schritt 3: Geben Sie zu jedem Satz eine chinesische Übersetzung an.	Lernziel: Absicherung der Bedeutung bzw. Bedeutungsunterschiede durch die Muttersprache (und zwar jeweils in Form eines Satzes).
Schritt 4: Markieren Sie jeweils in deutschen und chinesischen Sätzen das Verb bzw. die Verbkonstruktionen.	Lernziel: Sensibilisieren für die Unterschiede bzw. die Gemeinsamkeit der Ausdrucksformen in beiden Sprachen.
<p>Beispiel eines Übungsblattes: „-sehen“ Brainstorming: Welche Präfixierungsmöglichkeiten von „-sehen“ gibt es? Bitte schreiben Sie sie auf. Lesen Sie die folgenden Sätze und füllen Sie die Lücken mit Präfixverben mit Verbstamm „-sehen“. Übersetzen Sie schließlich noch alle Sätze ins Chinesische.</p> <p><i>Ich muss gleich noch die Aufgaben von den Kindern _____.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Das Germanistikstudium ist in China für vier Jahre _____.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Ich <u>sehe</u> Anna als meine beste Freundin _____.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Aus seinem Verhalten kann man nicht _____, worauf er hinauswill.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Die Situation der Arbeitslosen <u>sieht</u> ungünstig _____.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Karl will nicht _____, dass er mehr üben muss.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p>– <i>Kann ich Ihnen behilflich sein?</i> – <i>Danke, ich möchte mich nur mal _____.</i> _____ (Sätze im Chinesischen)</p> <p><i>Ich kann es nicht mit _____, wie ungeschickt Karl das Gemüse schneidet.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Wir sollten nicht _____, wenn Unrecht geschieht, sondern handeln.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Karl möchte immer wieder _____, ob die Tür zu ist, bevor er ins Bett geht.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p> <p><i>Die Tabellen sind mit Überschriften und Farben _____.</i> _____ (Satz im Chinesischen)</p>	

Diese Übung soll dafür sensibilisieren, dass die Präfigierung von Verben im Deutschen ein ganz wesentliches Element zum Versprachlichen von Äußerungsabsichten ist und dass eine Vielzahl von Verbpräfixen existiert, deren Bedeutung und Funktion gelernt werden muss. Der Lerner soll dadurch erkennen, welche vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten ihm dann eröffnet werden, wenn er Präfixe richtig gebrauchen kann. Zudem soll der Lerner die Schwierigkeiten und Grenzen der Präfixierung erkennen, denn schließlich kann nicht jedes Präfix mit einem Verbstamm ein sinnvolles Präfixverb bilden. Der Lerner wird dafür sensibilisiert, wie sich die Bedeutung eines Verbstamms durch Verbindung mit Präfixen verändert, wobei man z.B. in dieser Übung noch erfahren wird, dass manche Präfixverben in mehreren Bedeutungen vorkommen. Der Versuch, die Sätze noch ins Chinesische zu übersetzen, sollte dazu beitragen, einen vergleichenden Blick auf die deutschen Präfixverben, die den selben Verbstamm teilen, und ihre Entsprechungen im Chinesischen zu gewinnen, um weiterhin zu sehen, welche Merkmale unter deren chinesischen Entsprechungen beobachtet werden könnten.

7.1.1.3 Übung zu „formelhaften Wendungen“

Angeichts der vorliegenden Untersuchung sollten weiterhin Übungen zu „formelhaften Wendungen“ entwickelt werden. Dabei beschränken sich die Übungen hier auf die Einübung von den deutschen Redemitteln, die auf Funktionsverbgefügen basieren.

Tabelle 19: Übungsbeispiel 3-1: Verpaaren der Redemittel in zwei Sprachen

() <i>Überlegungen anstellen</i>	A.得出结论 <i>dechu jielun</i>
() <i>in Kontakt bleiben</i>	B.产生影响 <i>chansheng yingxiang</i>
() <i>zu einem Ergebnis kommen</i>	C.进行思考 <i>jinxing sikao</i>
() <i>Anwendung finden</i>	D.获取印象 <i>huoqu yinxiang</i>
() <i>in Schwierigkeiten geraten</i>	E.保持联系 <i>baochi lianxi</i>
() <i>eine Ehe schließen</i>	F.取得一致 <i>qude yizhi</i>
() <i>eine Einladung annehmen</i>	G.做出决定 <i>zuochu jue ding</i>
() <i>eine Entscheidung treffen</i>	H.作出贡献 <i>zuochu gongxian</i>
() <i>Einfluss auf ... ausüben</i>	I.投入使用 <i>touru shiyong</i>
() <i>einen Durchbruch erzielen</i>	J.缔结婚约 <i>dijie hunyue</i>
() <i>einen Eindruck gewinnen</i>	K.接受邀请 <i>jieshou yaoqing</i>
() <i>einen Beitrag leisten</i>	L.取得突破 <i>qude tupo</i>
() <i>Einigkeit erzielen</i>	M.陷入困难 <i>xianru kunnan</i>

In dieser Übung werden deutsche Redemittel und chinesische Verb-Nomen-Verbindungen vorgegeben. Aufgabe des Lerners ist die Zuordnung der deutschen Redemittel und der chinesischen Verb-Nomen-Verbindungen. Diese Übung soll den Lerner dafür sensibilisieren, dass im Chinesischen viele Verb-Nomen-Verbindungen zu beobachten sind, deren Entsprechungen im Deutschen durch die Funktionsverbgefüge gut realisiert werden können. Zugleich soll die Übung dem Lerner mit den Kontrasten bei dem Aufbau zwischen chinesischen Verb-Nomen-Verbindungen und den deutschen Funktionsverbgefügen bewusst machen, und zwar insbesondere die Aufmerksamkeit des Lerners auf der Grundlage der sprachlichen Kontraste darauf lenken, dass die Funktionsverbgefüge im Deutschen oft zusammen

mit einer Präpositionalgruppe vorkommen oder eventuell zusammen mit einem Artikelwort, wenn sie aus einem Substantiv zusammen mit einem bedeutungsarmen Verb bestehen.

Zur Absicherung des Lernerfolgs könnte eine weitere Übung entwickelt werden, in der geprüft wird, ob der Lerner die deutschen Redemittel angesichts stark eingeschränkter syntagmatischer Formelhaftigkeit schriftlich gut zum Ausdruck bringen kann.

In Anbetracht der Redemittel in obiger Tabelle könnte eine Übung ausgearbeitet werden, in der das Verb von jedem Redemittel gezielt weggenommen wird. Der Lerner soll dann das fehlende Verb ergänzen.

Tabelle 20: Übungsbeispiel 3-2: „Welches Verb fehlt?“

<i>Überlegungen</i> _____	<i>eine Entscheidung</i> _____
<i>in Kontakt</i> _____	<i>Einfluss auf ...</i> _____
<i>zu einem Ergebnis</i> _____	<i>einen Durchbruch</i> _____
<i>zur Anwendung</i> _____	<i>einen Eindruck</i> _____
<i>in Schwierigkeiten</i> _____	<i>einen Beitrag</i> _____
<i>eine Ehe</i> _____	<i>Einigkeit</i> _____
<i>eine Einladung</i> _____	

Eine derartige Übung zum richtigen Gebrauch der oben erwähnten Redemittel kann noch in Form der Übungsart „richtig oder falsch“ umgewandelt werden, wenn die Verbergänzung zu schwierig ist für das Lernniveau. In Anbetracht der sprachlichen Kontraste kann beispielsweise das Artikelwort oder die Präposition gezielt weggenommen oder ein falsches Verb oder eine falsche Präposition angegeben werden. Der Lerner soll in der Übung beurteilen, ob der schriftliche Ausdruck richtig oder falsch ist.

7.1.2 Übersetzen und „Sprachmittlung“

Mit dem „Übersetzen“ wird hier mit „Übersetzen als Übungsform⁹³“ gemeint. Übersetzen wird zu einer selbständigen Übungskategorie gemacht, denn das Übersetzen ist heutzutage als ein unentbehrlicher Teil der Übungsmöglichkeiten zu betrachten, wenn von der Kontrastierung zwischen Muttersprache und Zielsprache die Rede ist. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten, nämlich einerseits die wortwörtliche Übersetzung, in der es darum geht, die unterschiedlichen sprachlichen Mittel genau zu vergleichen, und andererseits ein an die „Sprachmittlung“ angelehntes Vorgehen, bei der es darum geht, die unterschiedlichen sprachlichen Verhaltensweisen in derselben kommunikativen Situation zu vergleichen.

Wortwörtliche Übersetzung

Bezogen auf die wortwörtliche Übersetzung werden zwei Übungsbeispiele ausgearbeitet.

Das 1. Übungsbeispiel:

Zunächst zeigt sich das erste Übungsbeispiel in Tabelle 21. In diesem Übungsbeispiel werden gezielt einsilbige Verben im Chinesischen und deren Verb-Komplementverbindungen, die das Resultat oder den geänderten Zustand der Tätigkeit ausdrücken, ausgewählt. Der Lerner soll deutsche Entsprechungen für diese chinesischen Verben und Verb-Komplementverbindungen finden und aufschreiben.

Wie bereits in Kapitel 4 aufgeführt, können Aktionsarten einer Handlung u.a. durch die Komplementverbindungen auf der Grundlage des Zusammensetzens eines einsilbigen Verbs und eines Resultatwortes, ausgedrückt werden. Mit dieser Übung soll aufgezeigt werden, wie Aktionsarten und deren Markierung von Verben im Deutschen und im Chinesischen durch wortwörtliche Übersetzung besser von dem

⁹³ Laut Königs (2001:956) sollte man sich zwischen dem Übersetzen als Methode (damit sei die Grammatik-Übersetzungsmethode gemeint, also eine Unterrichtsmethode, die seit der kommunikativen Wende stärker in Frage gestellt wurde) und dem Übersetzen als möglicher Übungsform unterscheiden. Bei der „Übersetzung“, die heute im Kontext des Fremdsprachenunterrichts vorkommt und die ich in der vorliegenden Arbeit bespreche, geht es um die Übersetzung als Übungsform, die im modernen kommunikativ orientierten Unterricht eingesetzt wird, um das Erlernen einer Fremdsprache zu fördern.

Lerner erkannt werden. In Tabelle finden sich Lösungsvorschläge für mögliche Entsprechungen im Deutschen.

Tabelle 21: Übungsbeispiel 4-1: „Übersetzen“

Verben Chinesischen	im	Deutsche Entsprechung(en) : (Lösungsvorschläge)	Verben Chinesischen	im	Deutsche Entsprechung(en) : (Lösungsvorschläge)
吃 <i>chī</i>		„essen“	吃饱 <i>chi bao</i> (essen+satt)		„sich satt essen“
吃到 <i>chi dao</i> (essen+erreichen)		„abkriegen“	吃光 <i>chi guang</i> (essen+leer)		„aufessen“
吃过了 <i>chi guo le</i> (essen+ Partikel ⁹⁴)		„gegessen haben“	吃坏了 <i>chi huai le</i> (essen+falsch+Partikel ⁹⁵)		„falsch gegessen haben“
喝 <i>hē</i>		„trinken“	喝光 <i>he guang</i> (trinken+leer)		„austrinken“
看 <i>kàn</i>		„sehen/ lesen...“	看出 <i>kan chu</i> (sehen+heraus)		„ersehen/ ablesen“
看错 <i>kan cuo</i> (sehen+falsch)		„sich versehen“	看过了 <i>kann guo le</i> (sehen+Partikel ⁹⁶)		„gesehen/ gelesen haben“
看透 <i>kan tou</i> (sehen+transparent)		„durchsehen“	看完 <i>kan wan</i> (sehen+fertig)		„fertig lesen“
看着 <i>kan zhe</i> (sehen+Partikel ⁹⁷)		„ansehen“	看作 <i>kan zuo</i> (sehen+als)		„als ... ansehen“
来 <i>lái</i>		„kommen“	来到 <i>lai dao</i> (kommen+erreichen)		„ankommen“
说 <i>shuō</i>		„sprechen“	说出 <i>shuo chu</i> (sprechen+heraus)		„aussprechen“
说错 <i>shuo cuo</i>		„sich versprechen“	说完 <i>shuo wan</i>		„zu Ende sprachen/

⁹⁴ *le*: Partikel, zur Bildung der Vergangenheit.

⁹⁵ *le*: Partikel, zur Bildung der Vergangenheit.

⁹⁶ *le*: Partikel, zur Bildung der Vergangenheit.

⁹⁷ *zhe*: Partikel, die eine andauernde Handlung beschreibt.

(sprechen+falsch)		(sprechen+fertig)	eine Rede beenden“
说过了 <i>shuo guo le</i> (sprechen+Partikel ⁹⁸)	„gesagt haben“	说下去 <i>shuo xia qu</i> (sprechen+weiter)	„weiter sagen“
听 <i>tīng</i>	„hören“	听出 <i>tīng chu</i> (hören+herauskommen)	„anklingen lassen“
听错 <i>tīng cuo</i> (hören+falsch)	„sich verhören“	听过了 <i>tīng guo le</i> (hören+Partikel ⁹⁹)	„gehört haben“
听完 <i>tīng wan</i> (hören+fertig)	„zu Ende hören“	听着 <i>tīng zhe</i> (hören+Partikel ¹⁰⁰)	„zuhören“
找 <i>zhǎo</i>	„suchen“	找出 <i>zhao chu</i> (suchen+herauskommen)	„herausfinden“
找到 <i>zhao dao</i> (suchen+erreichen)	„finden“		
做 <i>zuò</i>	„machen/ tun“	做成 <i>zuo cheng</i> (machen+erreichen)	„schaffen“
做错 <i>zuo cuo</i> (machen+falsch)	„sich vertun/ falsch machen“	做完 <i>zuo wan</i> (machen+fertig)	„fertig machen/ beenden“
学 <i>xué</i>	„lernen“	学会 <i>xue hui</i> (lernen+können)	„erlernen“

Das 2. Übungsbeispiel:

In dem zweiten Übungsbeispiel für wortwörtliche Übersetzung geht es um die „Verpaarung“ deutscher Präfixverben und deren möglicher Entsprechungen im Chinesischen. Der Lerner soll passende Übersetzungsäquivalente für deutsche Präfixverben finden. Bei der Übungsentwicklung könnte Präfigierung als der Ansatzpunkt dienen. In Tabelle 22 findet sich ein Übungsbeispiel mit dem Präfix „nach“.

⁹⁸ *le*: Partikel, zur Bildung der Vergangenheit.

⁹⁹ *le*: Partikel, zur Bildung der Vergangenheit.

¹⁰⁰ *zhe*: Partikel, die eine andauernde Handlung beschreibt.

In der Übung wurden einige Präfixverben mit Präfigierung „nach-“ gezielt ausgewählt. Der Lerner soll die chinesischen Übersetzungsäquivalente für diese Präfixverben finden und diese in der Tabelle angeben. In der Tabelle finden sich nun Lösungsvorschläge und deren wortwörtliche Bedeutung im Deutschen.

Tabelle 22: Übungsbeispiel 4-2: „Übersetzen“

Präfixverben mit „nach-“	Übersetzungsäquivalente im Chinesischen	
	Lösungsvorschläge	Wortwörtliche Bedeutung
<i>nacharbeiten</i>	„补做 <i>bu zuo</i> “	ergänzen+ machen
<i>nachbestellen</i>	„续订 <i>xu ding</i> “	fortsetzen+bestellen
<i>nachdenken</i>	„思考 <i>si kao</i> “	denken+denken
<i>nacherzählen</i>	„复述 <i>fu shu</i> “	wiederholen+erzählen
<i>nachforschen</i>	„追查 <i>zhu cha</i> “	weiterverfolgen+untersuchen
<i>nachholen</i>	„追补 <i>zhui bu</i> “	weiterverfolgen+ergänzen
<i>nachlösen</i>	„补票 <i>bu piao</i> “	ergänzen+ Ticket
<i>nachmachen</i>	„模仿 <i>mo fang</i> “	imitieren+imitieren
<i>nachsalzen</i>	„再加盐 <i>zai jia yan</i> “ *	weiter+hinfügen+Salz
<i>nachschreiben</i>	„补写 <i>bu xie</i> “	ergänzen+schreiben
<i>nachsprechen</i>	„复述 <i>fu shu</i> “	wiederholen+sprechen
<i>nachspielen</i>	„重复演奏 <i>chongfu yanzou</i> “ *	wiederholen+spielen
<i>nachsuchen</i>	„反复寻找 <i>fanfu xunzhao</i> “ *	wiederholen+suchen
<i>nachzahlen</i>	„补付 <i>bu fu</i> “	ergänzen+zahlen
<i>nachzählen</i>	„重数 <i>chong shu</i> “ *	wieder+zählen
<i>nachzeichnen</i>	„摹绘 <i>miao hui</i> “	imitieren+zeichnen

Die Übung möchte zunächst die Bedeutung der Präfixverben mithilfe der Muttersprache absichern. Sie soll dem Lerner zeigen, dass oft eine entsprechende lexikalische Einheit im Chinesischen zu den jeweiligen deutschen Präfixverben gefunden werden kann. Gleichzeitig soll sie den Lerner dafür sensibilisieren, dass es zu einigen Präfixverben kein semantisch gut passendes Verb im Chinesischen gibt. Für eine semantisch voll ausgedrückte Entsprechung gebraucht man mehr Wörter (wie bei den Beispielverben mit „*“ in der obigen Tabelle). Die Grundannahme dieser Übung zur „Verpaarung“ liegt darin, dass der Lerner dadurch die semantische Einheit

einer beschriebenen Handlung auf der Grundlage der Einheit des Inhalts für die entsprechenden Präfixverben aufspeichern würde und dies somit zu einem produktiveren Umgang mit deutschen Präfixverben führen könnte.

Das Übungsbeispiel sieht vor, dass entsprechende Übungen nach den einzelnen Präfixen geordnet werden. Das Ziel ist dabei, dass der Lerner dadurch für die verschiedene Bedeutung eines Präfixes sensibilisiert wird und dass die Kenntnisse des Lerners mit zusätzlichen konkreten Verbbeispielen erweitert werden können. Ein weiterer Vorteil dieser Übung liegt darin, dass dadurch das Vokabular von den Lernern schnell erweitert werden kann, nachdem man gelernt hat, bewusst mit der Präfigierung deutscher Verben umzugehen.

„Sprachmittlung“

Als „Sprachmittlung“ wird laut Königs (KÖNIGS 2010: 1041) „die Übertragung von Inhalten von einer Ausgangs- in die Zielsprache bezeichnet, wobei die Form keine konstitutive Rolle mehr innehat“. Im Gegensatz zu einem klassischen formorientierten Übersetzen wird bei der „Sprachmittlung“ die Kommunikationsabsicht der Ausgangssprache vornehmlich berücksichtigt, und die Übertragung von Bedeutung hat somit Vorrang vor der Form. Ein wesentlicher Impuls für ein verstärktes Interesse an der „Sprachmittlung“ im Fremdsprachenunterricht mag es sein, dass Sprache zunehmend in ihrer Funktion für die Kommunikation betrachtet wird. House (vgl. 2010: 328) zufolge sollte Übersetzen als Übungsform als kommunikative Handlung verwendet werden, welche eine reale kommunikative Funktion erfüllen sollte. Rösler (vgl. 2015: 254ff.) sieht zudem eine potentielle Funktion von Übersetzen für den Landeskundeerwerb, in dem die neuen Texte in der Fremdsprache mit dem Originaltext gegenübergestellt und verglichen werden.

Als Übungsbeispiel im Sinne von Sprachmittlung werden unten in Tabelle 23 gezielt einige sprachliche Mittel im Chinesischen für den Alltag ausgewählt. Der Lerner soll anhand der sprachlichen Wendungen die entsprechenden deutschen Formulierungen herausfinden und sie in die Lücken füllen. Als Übungsmaterialien wurden die Formulierungen gewählt, die wortwörtlich gesehen nicht die gleichen Inhalte innezuhaben scheinen, die jedoch eine ähnliche Redeabsicht teilen.

Tabelle 23: Übungsbeispiel 4-3: „Übersetzen“

	Sätze im Chinesischen	Mögliche Entsprechung(en) im Deutschen: (Lösungsvorschläge)
1.	保重。 <i>Bao zhong.</i> (aufrechterhalten Gewicht)	„Alles Gute.“/ „Pass gut auf dich auf.“
2.	干杯。 <i>Gan bei.</i> (entleeren Glas)	„Prost!“/ „Auf Ex trinken.“
3.	加油。 <i>Jia you.</i> (ergänzen Öl)	„Ich drücke dir die Daumen.“
4	你吃了吗? <i>Ni chi le ma?</i> (du essen Vergangenheitspartikel Fragepartikel)	„Wie geht´s?“
5	你去哪儿? <i>Ni qu na er?</i> (du hingehen wo)	„Wie geht´s?“
6	你忙。 <i>Ni mang.</i> (du beschäftigt)	„Vielen Dank für Ihre Zeit.“/ „Einen schönen Tag.“
7	请慢用。 <i>Qing man yong.</i> (bitte langsam essen.)	„Guten Appetit.“
8	慢走。 <i>Man zou.</i> (langsam gehen)	„Komm gut nach Hause.“

Kurze Erklärung der sprachlichen Mittel in dieser Tabelle.

Der erste Satz mit der wörtlichen Bedeutung „bleibe das Gewicht“ wird oft gebraucht, wenn man sich verabschiedet, oder gegen Ende eines Briefs- oder E-Mails. Dies wird angewendet, um den Wunsch seitens des Sprechers/Schreibers für den Gesprächspartner für ein gesundes und gutes Leben bis zum nächsten Wiedersehen auszusprechen. Der Satz „*Bao zhong* (bleibe das Gewicht).“ dürfte an dieser Stelle wörtlich so verstanden werden, dass der Sprecher dem Gesprächspartner wünscht, dass er zwischendurch keine Gewichtsabnahme erleben würde, dass er also so bleiben soll, wie er jetzt ist. Dabei scheint der Ausgangspunkt der Wünsche so zu sein, dass der Zustand in diesem Augenblick am schönsten sei. Im Hinblick auf die Kommunikationsabsicht könnte eine deutsche Wendung wie „Alles Gute.“ oder „Pass gut auf dich auf.“ eine passende Entsprechung dafür sein.

Die Redewendung „Gan bei.“ sagt man in chinesischer Kultur beim Anstoßen von alkoholischen Getränken auf Essenpartys. In Anbetracht der Funktion dieser Formulierung, dass die Wendung ebenso für eine gute Trink-Stimmung sorgt, wird sie oft ins Deutsche übersetzt als „Prost“, obwohl „Gan Bei.“ und „Prost.“ semantisch gesehen einander nicht komplett deckungsreich sind. Denn „Gan Bei“, zusammengesetzt mit einem Verb *gan* (entleeren/ trocknen) und einem Objekt *bei* (Glas), bedeutet wörtlich „Glas leeren (austrinken)“. Die Wendung hinterlässt in seinem Gebrauch einen Raum zwischen „anstoßen und einen Schluck kosten“ und „anstoßen und austrinken“. Das heißt, das Verb „gan“ muss nicht immer seine wortwörtliche Bedeutung in dieser Wendung tragen. In den meisten Fällen wird dies allerdings mit seiner wortwörtlichen Bedeutung (austrinken) gemeint, wenn ein chinesischer Gastgeber „Gan bei“ sagt¹⁰¹. Unter „Prost“ verstehe ich allerdings als „Glas anstoßen und einen Schluck Alkohol kosten“. Eine mögliche deutsche Entsprechung für „Gan bei“ im Sinne von „austrinken“ wäre z.B. „Auf Ex trinken“. Je nach der konkreten Kommunikationsabsicht sollte eine passende Entsprechung ausgewählt werden.

Das 3. Beispielsatz „Jia you.“ ist im Chinesischen eine Redewendung, um jemanden bei einer Tätigkeit zu ermutigen. Wörtlich setzt sich diese Wendung aus einem Verb *jia* (vermehrten/ hinzufügen) und einem Nomen *you* (Öl) zusammen. Warum diese Wendung die Funktion hat, jemanden zu ermutigen, und woher sie stammt, darüber gibt es unterschiedliche Auffassungen. Eine häufig zitierte Erklärung dafür ist, dass die Wendung auf die Zeit zurückzuführen sei, wo Öllampen noch in China üblich waren. Die Handlung „Öl hinzufügen“ ist wichtig und positiv, denn dadurch wird das Licht heller. Mit der Zeit solle sich aus dieser Handlung „jia you (hinzufügen Öl)“ eine Redewendung entwickelt haben. Für eine ähnliche Kommunikationsabsicht gibt es im Deutschen auch sprachliche Mittel, die jedoch anders aufgebaut sind als es „Jia you.“ im Chinesischen ist. Eine häufig gebrauchte Wendung ist „Ich drücke dir die Daumen.“, wobei diese Wendung im Hinblick auf ihre Entstehung auch auf eine vermutete Geschichte (Gnade erbitten für einen gestürzten Gladiator) zurückgeht.

Die zwei Fragesätze mit Nr. 4 und Nr. 5, die wortwörtlich jeweils „Hast du gegessen?“ und „Wo gehst du hin?“ bedeuten, werden in der chinesischen

¹⁰¹ Denn ein chinesischer Gastgeber versucht meistens, seine Gäste zum Vieltrinken zu animieren.

Gesellschaft als Begrüßung betrachtet. Diese Fragen werden oft gebraucht, wenn man z.B. jemanden unerwartet auf der Straße trifft und einander kurz begrüßen möchte. Oft schließt sich danach ein Smalltalk an. Das jeweilige Verb „chi (essen)“ und „qu (hingehen)“ spielt in dem Satz, bezogen auf den Kommunikationskontext, kaum eine wichtige Rolle. Denn es interessiert den Sprecher nicht, ob und was sein Gesprächspartner genau gegessen hat oder wo genau sein Gesprächspartner gleich hingehen wollte. Der Sprecher erwartet nicht, dass sein Gesprächspartner eine ausführliche Antwort zu seinen Fragen mit den Verben „chi“ und „qu“ geben würde. Erwartet wird eher, dass man kurz nach der Antwort einen Smalltalk mit einander anschließt. Vielmehr sollte m.E. „gegessen haben“ und „hingehen wollen“ jeweils für eine Art der „Vergangenheit“ und der „Zukunft (vorhaben)“ des Gesprächspartners stehen, im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Treffen. Mit diesen „Begrüßungsfragen“ möchte der chinesische Sprecher seine Neugier (als eine Art der Freundlichkeit) gegenüber dem Gesprächspartner aufzeigen, indem er kurz nach seiner „Vergangenheit“ oder „Zukunft (vorhaben)“ fragt, bevor man sich miteinander unterhält. Im Hinblick auf die Kommunikationsabsicht haben diese zwei Fragesätze die gleiche Funktion wie der deutsche Satz „Wie geht´s?“, mit dem man einen Dialog eröffnet.

Das Beispielsatz Nr.6 „Ni mang.“ bedeutet wörtlich „du arbeitest (als Verb) oder beschäftigt (als Adj.)¹⁰²“. Im Hinblick auf den Gebrauch bezieht sich das „mang“ hier auf ein Verb, also mang bedeutet „arbeiten oder sich mit etwas beschäftigen“, denn diese Wendung wird gebraucht, wenn ein Gespräch langsam zu Ende geht und man sich bei jemandem verabschiedet. Sie sollte im Kontext bedeuten, „(vielen Dank für deine Zeit,) und du kannst dich endlich wieder mit deinen Dingen weiter beschäftigen, und (ich störe dich jetzt nicht weiter)“. Dies wird gebraucht, bevor man sich verabschiedet, um, Situation 1), die Dankbarkeit des Sprechers für das Gespräch und die Zeit mit dem Gesprächspartner auszudrücken, oder um, Situation 2), die Freundlichkeit des Sprechers, nach einem Gespräch, aufzuzeigen. Bei Situation 1) geht es meistens um zwei Personen, die einen unterschiedlichen Sozialstatus besitzen,

¹⁰² Allein auf sprachlicher Ebene könnte es sich bei „ni mang“ auch um „du beschäftigt (Adj.)“ handeln, denn in der chinesischen Grammatik kann ein Adj. auch als Prädikat dienen und zusammen mit einem Subjekt einen Satz bilden. Bsp.: „Ni hao. (du gut)“, „Tianqi hao. (Wetter gut)“ usw.

z.B. zwischen Studenten und Professoren. Bei Situation 2) wird gemeint, dass dies auch gebraucht werden kann zwischen Personen mit einem ähnlichen Status oder im ähnlichen Alter. Mir scheint es eine semantisch/pragmatisch genau passende Entsprechung dazu im Deutschen nicht wirklich zu geben. Allerdings könnte man im Deutschen mit den Sätzen wie „Vielen Dank für Ihre Zeit“ (für Situation 1) oder „Ich wünsche Ihnen/dir einen schönen Tag.“ (für Situation 2) jeweils seine Dankbarkeit oder seine Freundlichkeit beim Gesprächsende aussprechen.

„Qing man yong.“ vom Beispielsatz Nr.7 bedeutet wörtlich „bitte langsam benutzen“. Diese Wendung wird gelegentlich zu Mahlzeiten gebraucht, um dem Gesprächspartner zu wünschen, dass ihm das Essen schmeckt und dass der Gesprächspartner die Mahlzeit genießt. Das Verb „yong (benutzen/ bedienen)“ verliert in dieser Wendung seine ursprüngliche Bedeutung und heißt in dem Kontext dasselbe wie „essen“. Im Hinblick auf Redeabsicht bedeutet diese Redewendung ähnlich wie „Guten Appetit“ im Deutschen.¹⁰³ Man könnte also sagen, in diesem Beispiel wird „man“ recht ähnlich gebraucht wie „gut“ in der deutschen Entsprechung.

Es findet sich noch ein anderes Beispiel in der Tabelle, in dem das „man (langsam)“ soviel wie „hao (gut)“ bedeutet. Die Redewendung „man zou.“, wörtlich „langsam gehen“ heißt, wird oft zum sich Verabschieden gebraucht. Dabei sagt man als Gastgeber zu seinem Gesprächspartner als Gast oder Besucher, „Man zou.“ Diese Wendung hat pragmatisch genau dieselbe Funktion deutsche Redewendung „Komm gut nach Hause.“

Dieses Übungsbeispiel soll den Lerner vor den Augen führen, dass das Einzelwort, sogar auch das Verb, das im Allgemeinen eine zentrale Rolle spielt bezogen auf die semantische Bedeutung eines Satzes, seine ursprüngliche Bedeutung in verschiedenen zusammenhängenden Kontexten partiell oder vollständig einbüßen kann. Die Übung

¹⁰³ Allerdings ist es in China nicht üblich, sich vor dem Essen gegenseitig „Guten Appetit“ zu wünschen. Daher wird oft gesagt, dass es keine richtige chinesische Entsprechung für „Guten Appetit“ gebe. So hat man eine neue Formulierung, also eine wortwörtliche Übersetzung aus „Guten Appetit“, erzeugt, und dies heißt „(zhu nin) Wei kou hao“, was relativ oft auf Speisekarten in einigen Restaurants zu sehen ist. Diese Schöpfung könnte eine Variante sein, jedoch scheint mir ebenso wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass es schon immer eine passende Formulierung gab, die dem „Guten Appetit“ zumindest teilweise gut entspricht. „Qing man yong“ wird nämlich in China eher gebraucht von einem Gastgeber oder von dem Restaurant, der bzw. das seinem Gast oder Kunden „Guten Appetit“ wünscht. In solchen Fällen kommt diese Wendung sehr häufig vor. Zum Alltag wird sie nicht oft angewendet, denn, wie gesagt, ist es in China nicht üblich, sich vor dem Essen „Guten Appetit“ zu wünschen.

soll damit den Lerner dafür sensibilisieren, dass man neben einzelnen Wörtern auch noch auf den Kommunikationskontext bzw. auf die Kommunikationsabsicht achten muss. Das Übersetzen im Sinne der Sprachmittlung scheint mir eine gute Ergänzung für eine kontrastive Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht zu sein. Die Übungen müssten sich nicht nur auf die Wendungen, die stark von der jeweiligen Kultur geprägt sind, beschränken. Im Hinblick auf Verben als den Gegenstand meiner Untersuchung, wurden in meinem Übungsbeispiel gezielt Wendungen, die für den Alltag wichtig sind, ausgewählt und diese Routineformeln erweisen sich als relativ stark kulturell geprägt), sondern je nach dem konkreten Ziel einer Lerneinheit und der Lerngruppe könnten verschiedene konkrete Übungsbeispiele ausgearbeitet werden.

7.2 Weitere Anmerkungen zu diesen Übungen

Die Übungen, die hier ausgearbeitet worden sind, beschränkten sich nicht auf die Verben und Verbkonstruktionen aus der vorliegenden Untersuchung zu „fehlerträchtigen“ Kontrasten zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen, sondern sie sollen auch weitere Übungsmöglichkeiten beim kontrastiven Vorgehen zeigen. Auch ist es hier nicht beabsichtigt, kontrastiv ausgerichtete Wortschatzübungen komplett aus ihrem jeweiligen Kontext zu lösen. Zwar bildete die Untersuchung zu aus Sprachkontrasten entstehenden Lernschwierigkeiten die Grundlage dieses didaktischen Teils. Wenn auch die Untersuchung bzw. deren Ergebnisse, die auf 50 Verben bzw. Verbkonstruktionen beruht, lassen sich m.E. die didaktischen Vorschläge nicht nur auf diese beispielhaften 50 Verben einschränken, sondern sie sollten die folgenden Ziele verfolgen:

1. Ausgehend von den 50 Verben mögliche Lernschwierigkeiten chinesischer Deutschlerner in Bezug auf den Verbbereich zusammenzufassen und dazu weiterhin entsprechend der Kategorie der Schwierigkeiten Lösungsvorschläge anzubieten. Vorschläge für Kategorie der Lernschwierigkeiten im Verbbereich, aber nicht nur für die einzelnen in der Untersuchung berücksichtigten Verben sollten erarbeitet werden.
2. Von der Wortart Verb als Beispiel ausgehend, sollte dieser didaktische Teil aufzeigen, welche Übungsmöglichkeiten für die Wortschatzarbeit allgemein eingesetzt werden können. Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt nämlich darin, von

der interlingualen Beschreibung des deutschen und chinesischen Lexikons am Beispiel des Verbs ausgehend, mögliche Lernschwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten in Bezug auf das lexikalische Lernen zu behandeln. Die Ergebnisse sollten nicht den Verbereich allein betreffen, sondern auf das kontrastiv vorgehende lexikalische Lernen allgemein übertragbar sein.

Zu dem Versuch – die Wortschatzübung im Zusammenhang mit dem „kontrastiven Aspekt“ und der Muttersprache anzulegen – sollten zudem einige Punkte angemerkt werden, auf die man in der Praxis achten sollte.

Erstens: Der kontrastive Aspekt bedeutet nicht, dass sich diese Methode ausschließlich auf die Zielsprache und die Muttersprache stützt oder dass man letztendlich nur auf die Zielsprache und die Muttersprache starrt. Diese Methode in Bezug auf lexikalisches Lernen bedeutet einen bewussten Umgang mit muttersprachlichen Ausdrücken, „erworbenen“ (und eventuell oft auch „fehlerhaften“) Ausdrücken und zielsprachlichen Ausdrücken. Angesichts dessen, dass die Lernaltersprache wegen ihrer Komplexität schwer analysierbar ist, aber zumindest eine relativ eindeutige Beeinflussung durch die Muttersprache aufweist, könnte man als Lernstrategie einen vergleichenden Blick auf die Muttersprache und die Zielsprache richten.

Zweitens: Beim Praktizieren der kontrastiven Vorgehensweise sollte man vorsichtig vorgehen, sodass die Gegenüberstellung einer Variante muttersprachlicher Ausdrücke und der eigenen Formulierung des Lerners diesen nicht von so sogenannten „Versuchen“ abhält. Die Lerner sollten nicht demotiviert werden, mit der Zielsprache „kreativ“ umzugehen. Auf keinen Fall sollte man durch die Methode den Lernern den Eindruck vermitteln, dass es nur eine einzige „korrekte“ Antwort bei der entsprechenden Formulierung gibt. Diese Methode möchte nicht lernseitige Äußerungen mit einem eindeutigen „Ja“ oder „Nein“ bewerten, sondern sie möchte versuchen, daraus möglichst „bessere“ Formulierungen für konkrete Kommunikationssituationen zu ermöglichen.

Drittens: Eine gründliche Abgrenzung zwischen einer „Übung zur lexikalischen Einheit“ und einer „Übung zum Kontext“ scheint mir in Bezug auf lexikalisches Lernen nicht notwendig zu sein. Dies sollte nicht als das Verhältnis „entweder-oder“, sondern als „sowohl-auch“ betrachtet werden. Es findet sich in obigen

Übungsbeispielen an einigen Stellen die Kombination von „Kontexten“ und „(lexikalischen) Einheiten“, die m.E. nicht gegen eine solche Art von Übungsvorschlägen für den Verbereich spricht.

Viertens: Wie sich die oben dargestellten Übungen auf den kontrastiven Ansatz in Bezug auf lexikalisches Lernen auswirken und ob lexikalische Einheiten mit dem kontrastiven Ansatz effektiver zu lernen sind, dafür lassen sich leider noch keine statistisch kontrollierten Vergleichsdaten vorweisen. Diese sind noch in weiteren empirischen Untersuchungen zu erheben.

8 Zusammenfassung

Die Aneignung einer Fremdsprache gilt nach heutigen Erkenntnissen aus der Sprachlehrforschung als ein komplexer Vorgang, der von verschiedenen (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Faktoren abhängig ist. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass der sprachliche Faktor (beispielsweise die Muttersprache, die Zielsprache und das muttersprachliche und zielsprachliche Wissen) einer von vielen Faktoren ist, wobei dieser Faktor für einen zustande kommenden Lernvorgang mit verantwortlich ist. Dies sollte somit nicht außer Acht gelassen werden. Zudem scheint es gerechtfertigt zu sein, gerade für eine Untersuchung über die Lernaltersprache chinesischer Deutschlerner, einen vergleichenden Blick auf den sprachlichen Faktor zu richten, da die Zielsprache mit ihrer Ausgangssprache typologisch nicht verwandt ist und eine Bewusstmachung der Unterschiede bei verschiedenen zu lernenden Phänomenen (mein Beispiel war die Aspektmarkierung) hilfreich sein kann.

Aufgrund dieser Vorannahme habe ich ausschnittsweise die Lernaltersprache chinesischer Deutschlerner auf lexikalischer Ebene im Zusammenhang mit möglicher muttersprachlicher Übertragung untersucht. Dabei beschränkt die Arbeit ihren Untersuchungsgegenstand auf die Verben und Verbkonstruktionen. Als Lernergruppe wird sich in dieser Untersuchung auf den Deutschlerner, der Deutsch im Rahmen eines studienbegleitenden Deutschunterrichts erwirbt, beschränkt. Die zwei leitenden Fragestellungen sind:

Ob und inwieweit die Muttersprache bzw. das muttersprachliche Wissen in der Aneignung und bei dem Gebrauch deutscher Verben und Verbkonstruktionen eine Rolle spielt;

Wie und inwieweit eine kontrastive Vorgehensweise für das lexikalische Lernen im chinesischen studienbegleitenden Deutschunterricht nutzbar gemacht werden kann.

Um die erste Fragestellung zu beantworten zu versuchen, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt. Als Erhebungsinstrument wurde ein Sprachtest, der aus 50 Übersetzungssätzen in der Sprache Chinesisch besteht, gewählt. Diese Übersetzungsaufgaben basierten auf der kontrastiv ausgerichteten Analyse deutscher und chinesischer Verben bzw. Verbkonstruktionen, und zwar im Hinblick auf Aktionsarten, Wortbildungsverfahren, semantische Beziehungen und formelhafte

Wendungen. Insgesamt wurden 58 im 5. Semester befindliche Germanistik-Studierende aus 3 chinesischen Hochschulen als Teilnehmer gewonnen. Es stellten sich dabei die folgenden Ergebnisse dar:

1. Eine niedrige „Treffgenauigkeit“ der zu prüfenden Verben und gewisse überindividuelle Interferenzerscheinungen bei den „inkorrekten“ Verbauswahlen: Dem relativ strengen Kriterium der „Treffgenauigkeit“ (es sollte genau das erwartete Verb gewählt werden, was nur mit einem Mittelwert von 18,2 bei 58 möglichen „Treffern“ gelang) zufolge haben die zu prüfenden 50 Verben keine zufriedenstellenden Ergebnisse erzielt. Eine niedrige Treffgenauigkeit der zu erwarteten Verben bedeutet zumindest, dass die zu prüfenden Verben nicht mit großer Häufigkeit von den Teilnehmern gebraucht wurden. Unter den inkorrekt gewählten Verben lässt sich oft ein Verb oder lassen sich zwei Verben mit einer dominanten Häufigkeit beobachten (vgl. K6.3.3), und diese nicht korrekt gewählten Verben können als überindividuelle Fehler von Teilnehmern betrachtet werden.

2. Die fehlerträchtigen lexikalischen Einheiten können gut mit muttersprachlicher Übertragung erklärt werden. Dabei scheint die Übertragung sowohl auf der Ebene der Bedeutung (z.B. Nichtbeachtung des unterschiedlichen Bedeutungsumfangs) als auch auf der Ebene der Wortform (z.B. wenig produktiver Umgang mit Präfixverben, sondern der Bedeutungsgehalt wird entsprechend der chinesischen Verbform im Deutschen auch durch zwei möglichst übersetzungsäquivalente Wörter auszudrücken versucht, z.B. bei *sich versprechen*, als „falsch sprechen“ oder „falsch sagen“ usw.) eine Rolle zu spielen. In Bezug auf die zu prüfenden formelhaften Wendungen in der Untersuchung können Interferenzerscheinungen noch in zwei Hinsichten beobachtet werden. Zum einen wurden unpassende Verben ausgewählt, wobei diese inkorrekt gewählten Verben oft auf Verbkonstruktionen im Chinesischen, die einen ähnlichen Bedeutungsgehalt haben, zurückgeführt werden. Z.B. anstatt *Traum haben* haben 12 von 58 Teilnehmer „Traum machen“ geschrieben (vermutlich wegen *zuo meng* (machen+Traum) im Chinesischen); bei *Aspirin einnehmen/zu sich nehmen* haben 15 Teilnehmer das Verb *essen* gewählt (vermutlich wegen *chi yao* (essen+Medikamente). Zum anderen sind Interferenzerscheinungen bei den formelhaften Wendungen zu beobachten, welche gewisse morphosyntaktische Rahmen aufweisen, beispielsweise bei den Wendungen mit Präpositionen (*sich einigen auf/ sich einig sein über*) oder bei

den echten reflexiven Verben (*etwas hört sich ... an*) bzw. unechten reflexiven Verben (*sich die Haare schneiden lassen, sich die Füße waschen*).

Im Hinblick auf die fehlerträglichen lexikalischen Einheiten wird schließlich eine kontrastive Vorgehensweise mit konkreten Übungsbeispielen in Bezug auf das lexikalische Lernen für chinesische Deutschlerner vorgestellt. Ihr Grundprinzip besteht darin, die Lerner in die Lage zu versetzen, die Zielsprache bewusst mit der Muttersprache vergleichend zu lernen, und die Kontraste bzw. Ähnlichkeiten aus der Perspektive von Lernern herausarbeiten zu lassen.

In Anbetracht der Untersuchungsergebnisse bzw. der Merkmale muttersprachlicher Übertragung gliedern sich die ausgearbeiteten Übungsbeispiele gezielt auf die Übungen zu Verbsynonymen, Übungen zu Präfixverben und Übungen zu formelhaften Wendungen. Zudem wird Übersetzen als eine kontrastierende Vorgehensweise zu einer besseren Wortschatzaneignung vorgestellt, bei der Übersetzen zum einen als Übung der wortwörtlichen Übersetzung und zum anderen als Übung zur Sinnvermittlung dient.

Bezogen auf Verbsynonyme wird versucht, die Lerner durch die Übungen sowohl für eventuelle unterschiedliche Bedeutungsumfänge als auch für unterschiedlichen Gebrauch, im Zusammenhang mit den entsprechenden Verbkonstruktionen in beiden Sprachen, zu sensibilisieren. Für Präfixverben ist eine kontrastive Vorgehensweise auf der Ebene der „Form“ ebenso wichtig wie auf der Ebene der „Bedeutung“. Die vorgeschlagenen Übungen zielen sich zum einen auf eine explizite Bedeutungsvermittlung mithilfe der Muttersprache (z.B. durch wortwörtliche Übersetzung) ab. Zum anderen sollte der Lerner auf die unterschiedlichen Wortbildungsverfahren bzw. auf die unterschiedliche Markierung der Aktionsarten aufmerksam gemacht werden, da viele Präfixverben im Deutschen oft eine Aktionsartänderung in Bezug auf das Grundverb ausdrücken. Übungen zu den formelhaften Wendungen wurden zum Teil in die Übungen zu Verbsynonymen integriert. Als eine weitere Möglichkeit wurden Übungen im Sinne von Sprachmittlung vorgestellt, in dem die Bedeutung einer formelhaften Wendung im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion betrachtet wird und dies mit einer entsprechenden Formulierung in der Muttersprache zu verpaaren versucht wird.

Ob und inwieweit die kontrastive Methode tatsächlich zu einer besseren Wortschatzaneignung bei chinesischen Deutschlernern beiträgt, müsste jedoch in einer Folge-Untersuchung empirisch überprüft werden. Für eine zukünftige Untersuchung könnte es interessant sein, die beobachteten Interferenzerscheinungen im Zusammenhang mit dem Lernprozess zu betrachten, um zu sehen, ob sich bei den in unterschiedlichen Lernphasen befindlichen Teilnehmern eine ähnlich starke muttersprachliche Übertragung im Lauf des Lernprozesses ändern könnte. Zudem sollten nicht-sprachliche Faktoren für die Untersuchung über die Lerner Sprache mitberücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- AGUADO, KARIN (2004): Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 231-250.
- AITCHISON, JEAN (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- ALBERT, RUTH und MARX, NICOLE (2014): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- ALBERT, RUTH (2013): *Einführung in die Psycholinguistik*. Marburg: masch. verv.
- ALBERT, RUTH (2006): *Grundwissen Deutsch als Fremdsprache*. Marburg: masch. Very.
- ALBERT, RUTH und KOSTER, COR J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- ALBERT, RUTH (1998): Das bilinguale mentale Lexikon. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 35/2, 90-97.
- ALBERT, RUTH (1994): Interferenzfehler in der Muttersprache von in den Niederlanden lebenden Deutschen. In: SPILLNER, BERND (Hrsg.): *Nachbarsprachen in Europa*, 96-104. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- ALBERT, RUTH (1992): Verlust der Muttersprache in fremdsprachiger Umgebung. In: *Info DaF*: 3/92, 315-325.
- ALEXIADIS, GEORGIOS (2008): *Zwischensprachliche Interferenzerscheinungen innerhalb der kontrastiven Linguistik und der Neurolinguistik am Beispiel Deutsch-Neugriechisch*. Augsburg: Univ., Diss.
- ALTMAYER, CLAUS/ FORSTER, ROLAND/ GRUB, FRANK THOMAS (Hrsg.) (2004): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- APELTAUER, ERNST (2010): Lernalterssprache(n). In: KRUMM et al. (2010), 833-841.
- BAHNS, JENS (2004): Was gibt's Neues in der Wortschatzdidaktik? In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 33, 192-212.
- BAHNS, JENS (1997): *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- BARKOWSKI, HANS (2014): *Deutsch als fremde Sprache. Deutsch lehren lernen*. – 3. München: Klett-Langenscheidt.
- BARTH, KLAUS MICHAEL (1999): *Annäherung an die Fremdsprache und Interferenzwirkung der Muttersprache. Interimsprachenanalyse und Strategien der Genuszuweisung bei fortgeschnittenen spanischsprachigen Deutschlernenden*. Diss. Freiburg: Univerlag.
- BAUSCH, KARL-RICHARD/ CHRIST, HERBERT/ KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: A. Franke.
- BAUSCH, KARL-RICHARD et al. (Hrsg.) (1995): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

- BAYERLEIN, OLIVER (1997): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz: Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen*. München: Iudicium.
- BERLIN, BRENT und KAY, PAUL (1991): *Basic Color Terms: their universality and Evolution*. Berkeley: University of California press.
- BERNSTEIN, WOLF (1979): Wie kommt die muttersprachliche Interferenz beim Erlernen des fremdsprachlichen Wortschatzes zum Ausdruck? In: *Lud* 38, 142-147.
- BETZ, WERNER (1959): Lehnwörter und Lehnprägung im Vor- und Frühdeutschen. In: MAURER, FRIEDRICH und STORCH, FRIEDRICH (Hrsg.): *Deutsche Wortgeschichte*, 127-147. Berlin: de Gruyter.
- BLANK, ANDREAS (2001): *Einführung in die lexikalische Semantik: für Romanisten*. Tübingen: Niemeyer.
- BOHN, RAINER (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- BONDZIO, WILHELM (1980): *Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- BÖRNER, WOLFGANG (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: KÜHN (Hrsg.), 29-56.
- BÖRNER, WOLFGANG und VOGEL, KLAUS (Hrsg.) (1998): *Kontrast und Äquivalenz: Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Narr.
- BÖRNER, WOLFGANG und VOGEL, KLAUS (Hrsg.) (1994): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
- BÖRNER, WOLFGANG und VOGEL, KLAUS (Hrsg.) (1993): *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS.
- BRDAR-SZABÓ, RITA (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM et al. (Hrsg.), 518-531.
- BUCHER, STEFAN (Hrsg.) (1997): *Fehler und Lernstrategie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- BUTZKAMM, WOLFGANG (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke.
- BUTZKAMM, WOLFGANG (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache* (3. Aufl.). Tübingen: A. Francke.
- CHANG, LINGLING (2010): Einfluss der resultativen Prädikate auf die Verbkomposita im Deutschen und im Chinesischen. In: ZHU (Hrsg.), 173- 189.
- CHANG, SAN-LII (2003): Kontrastive Linguistik als Forschungsaufgabe asiatischer germanistischer LinguistInnen. In: CHANG, SAN-LII: *Beiträge zur kontrastiven Pragmalinguistik Deutsch-Chinesisch und zum Deutschunterricht (II)*. Taiwan: Wissenschaftliche Reihe der Fu-Jen Universität.
- CHEN, XUAN (1994): *Semantik und Syntax deutscher und chinesischer Verben des Existierens. Ein Beitrag zur semantischen Valenztheorie*. HU Berlin. Diss.
- CHENG, YING (1988): *Deutsche und chinesische Bewegungsverben. Ein sprachdidaktischer Vergleich ihrer Semantik und Valenz*. Berlin: de Gruyter.

- CORDER, STEPHEN PIT (1978): Language-lerner language. In: JACK C. RICHARDS (Hrsg.): *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches*, 71-93.
- CORDER, STEPHEN PIT (1967): The Significance of Learner's Errors. In: *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language* 5, 161- 170.
- DE FLORIO-HANSEN, INEZ (2009): Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder Wortschatzarbeit: Aktiv, individuell und interaktiv. In: UDO I. H. (Hrsg.), 180-188.
- DE FLORIO-HANSEN, INEZ (2004): Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 83-113.
- DE FLORIO-HANSEN, INEZ (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- DE GROTT, ANNETTE M.B. (2002): Lexical Representation and Lexical Processing in the L2 User. In: Cook, Vivian (Hrsg.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon: multilingual Matters, 29-64.
- DIETRICH, RAINER (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart: Metzler.
- DIMOVA, SCHUMEN (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Bulgarisch: eine Übersicht. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 410-415.
- DU, RONG (2010): *Zur Alternation von Doppelobjekt- und Präpositionalkonstruktion bei Besitzwechselverben im Deutschen und Chinesischen: eine kontrastive Untersuchung*. Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.
- EDMONDSON, WILLIS J. und HOUSE, JULIANE (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3. Aufl.). Tübingen: A. Francke.
- EDMONDSON, WILLIS J. (1995): Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In: BAUSCH, KARL-RICHARD et al. (Hrsg.), 55- 62.
- EIGENBERG, PETER und LINKE, ANGELIKA (1996): Wörter. In: *Praxis Deutsch*. Heft 139, 20-30.
- EISENBERG, PETER (1999): *Grundriß der deutschen Grammatik. Bd.1. Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- EISENBERG, PETER (1998): *Grundriß der deutschen Grammatik. Bd.1. Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- EISMANN, WOLFGANG (1998): Einige Probleme und Perspektiven der kontrastiven Phraseologie. Statt einer Einleitung. In: EISMANN, WOLFGANG (Hrsg.): *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich. Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*, 1-30. Bochum: Brockmeyer.
- ELLIS, ROD (1996): *The study of second language acquisition*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- ENDER, ANDREA (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FAN, JIEPING (Hrsg.) (2009): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive.: Neuere Trends und Tendenzen; Beiträge zur Internationalen Konferenz*

„*Deutsch als Fremdsprache aus Internationaler Perspektive*“ vom 07. bis 09. September 2007 am Institut für German Studies der Zhejiang-Universität in Hangzhou. München: Iudicium.

FARENKIA, BERNARD MULO (2004): Verbalpräfixe: Polysemie und Übersetzungsprobleme im Fremdsprachenunterricht aus kamerunischer Sicht. In: ALTMAYER/FORSTER/GRUB (Hrsg.), 224-240.

FEIGENBAUM, SUSANNE (2000): Präfigierte Verbformen in der Wortschatzarbeit und in Leseübungen. In: DENTLER, SIGRID (Hrsg.): *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 143-153.

FEILKE, HELMUTH (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: *Praxis Deutsch*, 36 (2009) 218, 4-13.

FLEISCHER, WOLFGANG und BARZ, IRMHILD (1992): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

FLUCK, HANS-RÜDIGER/ LI ZAIZE/ ZHAO QICHANG (Hrsg.) (1984): *Kontrastive Linguistik Deutsch/ Chinesisch. Sprachvergleichende Arbeiten in den Bereichen Phonetik/ Phonologie, Flexik/ Morphologie/ Syntax-Übersetzung, Didaktik an der Tongji- Universität Shanghai*. Heidelberg: Groos.

GARDNER-CHLOROS, PENELOPE (2009): *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Verlag.

GARMAN, MICHAEL (1990): *Psycholinguistics*. New York [u.a.]: Cambridge University Verlag.

GLADROW, WOLFGANG (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Russisch: eine Übersicht. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 385-392.

GNUTZMANN, CLAUS (1995): Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 24, 3- 10.

GNUTZMANN, CLAUS (Hrsg.) (1990): *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

GRIESBACH, HEINZ (1980): *Das deutsche Verb: Form, Gebrauch, Funktion, Stellung*. München: Hueber.

GRIMM, HANS-JÜRGEN (2001): Kontrastivität in der Lexik. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 214- 224.

GROSJEAN, FRANÇOIS (1982): *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

GÜNTHNER, SUSANNE (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.

HABERMAS, JÜRGEN (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, JÜRGEN und LUHMANN, NIKLAS (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie- was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 101-141.

HARDEN, THEO (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

HÄUBLEIN, GERNOT et. al. (2001): *Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

- HAUSMANN, FRANZ JOSEF (2004): Was sind eigentlich Kollokationen. In: STEYER, KATHRIN (Hrsg.): *Wortverbindungen- mehr oder weniger fest. Jahrbuch IDS 2003*, 309-334.
- HAUSMANN, FRANZ JOSEF (1995): Von der Unmöglichkeit der kontrastiven Lexikologie. In: KROMANN/ KJAER (Hrsg.), 19-23.
- HAUSMANN, FRANZ JOSEF (1993): Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. In: *Info DaF*. Nr.5, 20, 471-485.
- HELBIG, GERHARD und BUSCHA, JOACHIM (2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (4. Aufl.). Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- HELBIG, GERHARD et al. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: de Gruyter.
- HENTSCHEL, ELKE und WEYDT, HARALD (2013): *Handbuch der deutschen Grammatik* (4. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- HESS, HANS-WERNER (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in China. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 1579-1586.
- HERNIG, MARCUS (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HOEY, MICHAEL (2011): *Lexical priming: a new theory of words and languages*. London und New York: Routledge.
- HONNEF-BEXKER, IRMGARD (2000): Wortschatzarbeit in der Schreibwerkstatt: Plädoyer für eine textbezogene Wortschatzarbeit. In: KÜHN (Hrsg.), 149-178.
- HOUSE, JULIANE (2010): Übersetzen und Sprachmitteln. In: KRUMM et al. (2010), 323-330.
- HOUSE, JULIANE (1998): Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: BÖRNER/VOGEL(Hrsg.), 62-88.
- HOUSE, JULIANE (1995): Metapragmatische Bewußtheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH et al. (1995), 92-99.
- HU, HUIRU (2013): *Idiome in deutschen und chinesischen Zeitschrifteninterviews: eine kontrastive Studie*. Hamburg: Kovac.
- HUFEISEN, BRITTA und NEUNER, GERHARD (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin[u.a.]: Peter Lang.
- HUHÁSZ, JÁNOS (1970): *Probleme der Interferenz*. München: Hueber.
- HUNOLD, CORDULA (2009): *Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlerner*. Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.
- HUNOLD, CORDULA (2004): Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende. In: *CHUN 19*, 33-48.
- HYMES, DELL H. (1972): On communicative competence. In: J.B.PRIDE und J.HOLMES (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Reading*. Harmondsworth: Penguin Education, 269-293.

- ICKLER, THEODOR (1984): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung in das Studium*. Tübingen: Niemeyer.
- ILKHAN, IBRAHIM (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Türkisch: eine Übersicht. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 436-444.
- JAMES, CARL (1980): *Contrastive analysis*. London: Longman.
- JANDOK, PETER (2010): *Gemeinsam planen in deutsch-chinesischen Besprechungen: eine konversationsanalytische Studie zur Institutionalität und Interkulturalität*. München: Iudicium.
- JIA, TAO (2006): *De yu he xin ci hui xue shou ce [Der deutsche Grundwortschatz]*. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu [Verlag für Fremdsprachenlehre und -forschung].
- JIN, MEILING (2013): *Suprasegmentalia und Fokussierung im Deutschen und Chinesischen: ein Vergleich im Hinblick auf ihre fremdsprachendidaktische Relevanz*. München: Iudicium.
- JUHÁSZ, JÁNOS (1970): *Probleme der Interferenz*. München: Hueber.
- KADEN, KLAUS (1983): *Die wichtigsten Transkriptionssysteme für die chinesische Sprache: eine Einführung zum Selbststudium*. Leipzig: Enzyklopädie.
- KALKA, KATARZYNA (2002): *Effizienz verschiedener Lehrmethoden zur Wortschatzvermittlung*. Marburg: Tectum.
- KARL, ILSE (Hrsg.) (1993): *Chinesische Wortbildung. Studien zur Theorienbildung und Wortstrukturbeschreibung*. Heidelberg: Groos.
- KASPER, GABRIELE (1975): *Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Manuskripte zur Sprachlehrforschung 9.
- KAUTZ, ULRICH (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- KIELHÖFER, BERND (1975): *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischenfehlern*. Kronbert/Ts: Scriptor Verlag.
- KLEIN, WOLFGANG (1984): *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Königstein: Athenäum.
- KLEPPIN, KARIN (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: KRUMM et al. (2010), 1060- 1072.
- KLEPPIN KARIN und BRAMMERTS, HELMUT (2000): Übersetzen im Tandem und Kooperatives Dolmetschen in mehrsprachigen Lerngruppe. In: *Fremdsprache Deutsch 23: Übersetzen im Deutschunterricht*, 40-46.
- KLEPPIN, KARIN (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- KÖNIGS, FRANK G. (2015): Sprachen lernen – Sprachmitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht. In: NIED CURCIO et al. (Hrsg.) (2015): *Sprachmittlung – Mediation: ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank&Timme, 29-40.
- KÖNIGS, FRANK G. (2010): Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: KRUMM et al. (Hrsg.), 1040-1047.

- KÖNIGS, FRANK G. (2009): Der Faktor „Kontrastivität“ beim Fremdsprachenlernen: Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: ALBL-MIKASA, MICHAELA/ BRAUN, SABINE/ KALINA, SYLVIA (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second language Research. Festschrift für Kurt Kohn*. Tübingen: Narr, 29-37.
- KÖNIGS, FRANK G. und ZÖFGEN, EKKEHARD (Hrsg.) (2004): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. 33. Jahrgang. Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen*. Tübingen: Narr.
- KÖNIGS, FRANK G. (2001): Übersetzen. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 955-962.
- KÖNIGS, FRANK G. (2000a): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: *Fremdsprache Deutsch 23: Übersetzen im Deutschunterricht*, 6-13.
- KÖNIGS, FRANK G. (2000b): Wortschatzarbeit rezeptiv-produktiv? In: KÜHN (Hrsg.), 125- 148.
- KÖNIGS, FRANK G. (1995a.): Mehr als nur Worte? Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb von Wortschatz sowie deren Erforschung. In: BAUSCH et al. (Hrsg.), 108-118.
- KÖNIGS, FRANK G. (1995b.): Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 24*, 11- 24.
- KÖNIGS, FRANK G. (1994): Psycholinguistische und didaktische Aspekte der Übersetzerausbildung: neun Thesen zur Reflexion (und zur Provokation). In: BREITUNG, HORST (Hrsg.): *Dolmetscher- und Übersetzerausbildung. Materialien eines Internationalen Produktionsseminars*. München: Goethe-Institut und Sprachen- und Dolmetscher-Institut, 116-136.
- KORHONEN, JARMO und WOTJAK, BARBARA (2001): Kontrastivität in der Phraseologie. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 225-235.
- KÖSTER, LUTZ (2001): Wortschatzvermittlung. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 887- 893.
- KÖSTER, LUTZ (1994): *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- KROLL, JUDITH F. und TOKOWICZ, NATASHA (2005): Models of Bilingual Representation and Processing. Looking Back and to the Future. In: KROLL, JUDITH F. und DE GROOT, ANNETTE M. B. (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism*, 531- 553. Oxford: Oxford University Press.
- KROLL, JUDITH F. und STEWART, ERIKA (1994): Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. In: *Journal of Memory and Language* 33, 149-174.
- KROMANN, HANS-PEDER und KJAER, ANNE LISE (Hrsg.) (1995): *Von der Allgegenwart der Lexikologie. Kontrastive Lexikologie als Vorstufe zur zweisprachigen Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer.
- KROMREY, HELMUT (2000): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (9. Aufl). Opladen: Leske+Budrich.

- KRUMM, HANS-JÜRGEN et al. (Hrsg.) (2010): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: 35, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Teilband 1 und 2*. Berlin: de Gruyter.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (1995): Die Bedeutung der Wortschatzarbeit in einem integrativen Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH et al. (Hrsg.), 119-125.
- KÜHLWEIN, WOLFGANG (1990): Kontrastive Linguistik und Fremdspracherwerb-Perspektiven und historischer Hintergrund. In: GNUTZMANN (Hrsg.), 13-32.
- KÜHN, LNGRID (1994): *Lexikologie. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- KÜHN, PETER (2013): Wortschatz. In: OOMEN-WELKE, INGELORE (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 153-164.
- KÜHN, PETER (2010): Materialien für das Wortschatzlehren und –lernen. In: KRUMM et al. (Hrsg.), 1252-1257.
- KÜHN, PETER (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: WILLENBERG, HEINER (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 159-167.
- KÜHN, PETER (2006): *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Bautz.
- KÜHN, PETER (Hrsg.) (2000 a): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim [u.a.]: Olms.
- KÜHN, PETER (2000 b): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und – Methodik. In: KÜHN (Hrsg.), 5- 28.
- LABOV, WILLIAM (1973): The boundaries of words and their meanings. In: BAILEY, CHARLES-JAMES N. und SHUY, ROGER W. (Hrsg.): *New ways of analyzing variation in English*. Washington: Georgetown University Press, 340-373.
- LADO, ROBERT (1971): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage* (3. Aufl.). München: Hueber.
- LAKOFF, GEORGE (1987): *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: the University of Chicago Press.
- LAI, JIONG (2006): Interkulturell vergleichende Semantik. In: ZHU (Hrsg.), 501-513.
- LEVELT, WILLEM J.M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. London: Cambridge.
- LI, CHARLES N und THOMPSON, SANDRA A. (2011): *Mandarin Chinese: a functional reference grammar* (9. Aufl.). Berkeler [u.a.]: University of California Press.
- LI, DONGLIANG (2002): *Kontrastive Untersuchung zur Linearstruktur im Vorfeld im chinesischen und deutschen Aussagesatz*. Diss. Hamburg: Univerlag.
- LI, JINXI und LIU, SHIRU (1959): *Hanyu yufa jiaocai, die er bian, cilei he goucifa [Lehrmaterial zum Chinesischen, Band 2, Wortarten und Wortbildung]*. Beijing: Shangwu yinshuaguan [Kommerzieller Verlag].
- LI, YUAN (2016): Motivation zum Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache in China. In: *FLuL*, 45 Jahrgang, 2, 93-107.
- LINKE, ANGELIKA (Hrsg.) (2004): *Studienbuch Linguistik* (5. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

- LIU, MAU-TSAI (1964): *Deutsch-Chinesische Syntax: ein praktisches Handbuch der modernen chinesischen Umgangssprache*. Berlin: de Gruyter.
- LÖSCHMANN, MARTIN (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- LÖSCHMANN, MARTIN (1988): Überlegungen zum Ausbau des kommunikativ-funktionalen und integrativen Konzepts für die Wortschatzarbeit. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 25/1988, 193-197.
- LÖSCHMANN, MARTIN (1984): *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit* (2. Aufl.). Leipzig: Enzyklopädie.
- LÜBKE, DIETHARD (1971): Die Rolle der Muttersprache beim Vokabellernen. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 169-177.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2009): Language awareness. In: UDO O.H. JUNG (Hrsg.), 370-374.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2000): Interkulturelle Wortschatzarbeit. In: KÜHN (Hrsg.), 223- 248.
- LUTJEHARMS, MADELINE (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 10- 26.
- LUTZEIER, PETER ROLF (1995): *Lexikologie. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- LU, ZONGDA und YU, MIN (1954): *Xiandai hanyu yufa [Grammatik des modernen Chinesisch]*. Beijing: Zhonghua shujju [der chinesische Buchverlag].
- MA, YINGBIN (2009): *Wortstellung im Deutschen und Chinesischen*. Bochum: Univerlag.
- MAHDI, HUSSEIN ALI (2010): *Die Routineformeln im Deutschen und im Irakisch-Arabischen: Eine empirische Untersuchung*. Diss. Marburg: Univerlag.
- MARINELLI, ERNESTO (1999): *Die nominative Funktion der Verbalpräfixe ent-, miss-, ver-, zer-, und ihre Entsprechungen im Italienischen*. Diss. Würzburg: Univerlag.
- MARSLEN-WILSON, WILLIAM D. und TYLER, LORRAINE K (1981): Central processes in speech understanding. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B295*, 317-332. London: Royal Society and British Academy.
- MCCLELLAND, JAMES L. und RUMELHART, DAVID E. (1981): *Explorations in parallel distributed processing: a handbook of models, programs, and exercises*. Cambridge: MIT Press.
- MEIBAUER, JÖRG (2007): *Einführung in die germanistische Linguistik* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- MIAO, YULU (2008): *Wenhua jiyi zhong de ciyi yuanxing: deyu wenhua guanjianci de yuzi fenxi ji zai dehan shuangyu cidian bianzhuang zhong de yuyi miaoxie de kenengxing [Lexikalische Bedeutungsprototypen im kulturellen Gedächtnis: eine semantische Analyse der Deutschen kulturellen Schlüsselwörter und deren Bedeutungsbeschreibung im Deutsch-Chinesischen Wörterbuch]*. Beijing: waiyu jiaoxue yu yanjiu [Verlag für Fremdsprachenlehre und -forschung].
- MILLER, GEORGE A. (1993): *Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik*. Heidelberg [u.a.]: Spektrum.

- MÜLLER, BERND-DIETRICH (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- MÜLLER, HORST M. (Hrsg.) (2002): *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- NATION, PAUL (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEUNER, GERD (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Wortschatzarbeit*, 3, 4-11.
- NEUNER, GERHARD (1983): Deutschlernen in China. Zur Situation des Deutschunterrichts und der Germanistik in der Volksrepublik China. In: *Info DaF* 83/84/ 3, 48-57.
- NETHAD MASUM, MADJID (2012): *Das mentale Lexikon. Wortproduktion in der Fremdsprache*. Marburg: Tectum.
- NIKULA, HENRIK (Hrsg.) (2001 a): *Lexikon und Text: Beiträge auf der 2. Tagung zur kontrastiven Lexikologie, Vaasa 7. – 9.4.2000*. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- NIKULA, HENRIK (2001 b): Kontrastive Analysen Deutsch-Schwedisch: eine Übersicht. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 337- 343.
- OLEJARKA, ANNA (2008): *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- POHL, INGE (Hrsg.) (2011): *Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; 7*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- POHL, INGE (Hrsg.) (1997): *Methodologische Aspekte der Semantikforschung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- POTTER, MARY C. et al. (1984): Lexical and Conceptual Repräsentation in Beginning and Proficient Bilinguals. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 23, 23-28.
- PUTZER, OSKAR (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich: Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch- Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- QIAN, CHUNCHUN (2009): Wortschatzerwerb unter Einsatz der Neuen Medien im DaF- Unterricht am Beispiel des Wirtschaftsdeutsch- Unterrichts an der Zhejiang Universität. In: FAN (Hrsg.), 63- 71.
- QIAN, WENCAI (2006): *Han de yuyan shiyong duibi yanjiu [Praktische kontrastive Untersuchungen der chinesischen und deutschen Sprache]*. Beijing: waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe [Verlag für Fremdsprachenlehre und -forschung].
- QIAN, WENCAI (2001): Kontrastive Analysen Deutsch- Chinesisch: eine Übersicht. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 458- 463.
- QIAN, WENCAI (1985): *Chinesisch- Deutsche Kontrastive Syntax*. Hamburg: Buske.
- RAABE, HORST (1974): Interimsprache und kontrastive Analyse. In: RABBE, HORST (Hrsg.): *Trends in kontrastiver Linguistik Band I*. Tübingen: Narr, 1-50.

- RAHN, STEFAN (2015): Textbezogene Wortbildungsvermittlung im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3/2015, 153-163.
- RATTUNDE, ECKHARD (1977): Transfer – Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse. In: *Die Neueren Sprachen*, 1/1977, 4-13.
- RAUPACH, MANFRED (1994): Das mentale Lexikon. In: BÖRNER/ VOGEL (Hrsg.), 19-37.
- REDER, ANNA (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.
- REIN, KURT (1983): *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- REN, XUELIANG (1981): *Hanyu zao ci fa [Wortbildung der chinesischen Sprache]*. Beijing: zhongguo shehui kexue chubanshe [Verlag für Geisteswissenschaften].
- RÖMER, CHRISTINE und MATZKE, BRIGITTE (2003): *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- ROCHE, JÖRG (2008): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik (2. Aufl.)*. Tübingen: A. Francke.
- ROSCH, ELEANOR (1975): Cognitive representations of semantic categories. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 104, 192-233.
- RÖSLER, DIETMAR (2015): Übersetzen und Übersetzung als sprachdidaktische und kulturkundliche Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht. In: HOFFMANN, SABINE und STORK, ANTJE (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 247-257.
- SAEED, JOHN IBRAHIM (2009): *Semantics (3. Aufl.)*. Oxford: Blackwell.
- SCHERFER, PETER (2003): Wortschatzübungen. In: BAUSCH/ CHRIST/ KRUMM (Hrsg.), 280- 283.
- SCHERFER, PETER (1994): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und - Lehrens. In: BÖRNER/ VOGEL (Hrsg.), 185- 215.
- SCHERFER, PETER (1985): lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: SCHWARZE, CHRISTOPH und WUNDERLICH, DIETER (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts.: Athenäum, 412-440.
- SCHMIDT, NOBERT (2008): Review article: Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12, 329-363.
- SCHMIDT, WOLFGANG G.A. (1999): *Einführung in die Sinolinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur grammatischen Kontrastanalyse Chinesisch-Deutsch mit einer Einführung in den Unterricht von Chinesisch als Fremdsprache*. Frankfurt (Oder): Viademica.
- SCHWARZ, MONIKA (2008): *Einführung in die Kognitive Linguistik (3. Aufl.)*. Tübingen: A. Francke.
- SCHWARZ, MONIKA und CHUR, JEANNETTE (2007): *Semantik. Ein Arbeitsbuch (5. Auflage)*. Tübingen: Narr.
- SELINKER, LARRY (1987): Interlanguage. In: NEHLS, DIETRICH (Hrsg.): *Interlanguage studies*, 11-34. Heidelberg: Groos.

- SELINKER, LARRY (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10: 219-231.
- SHI, YOUWEI (1983): *Huafen ci de pubianxing yuanze he xitongxing yuanze* [Das Prinzipien der Allgemeinheit und der Systematizität bei der Abgrenzung des Wortes]. Beijing: Beijing daxue Chubanshe [Verlag der Beijinger Univerisität].
- SHI, YIPING (2009): *Fehleranalyse in schriftlichen Texten chinesischer Germanistikstudenten im Grundstudium* (Masterarbeit). Hangzhou: Univerlag.
- SHUE, ANNIE (2007): *Komplexe Sätze im Chinesischen und im Deutschen*. München: Iudicium.
- SIBILLA, CANTARINI (Hrsg.) (2014): *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- SPIEKERMANN, HELMUT (1997): *Fehleranalyse bei chinesischen Deutschlernern: eine kontrastive und empirische Untersuchung*. Marburg: Tectum.
- STEIN, STEPHAN (2004): Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In: STEYER (Hrsg.), 262- 288.
- STEINHOFF, TORSTEN (2011): Lexikalisches Lernen. Der Wortschatz als Bindeglied des Deutschunterrichts. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 25, 244, 4-7.
- STEINHOFF, TORSTEN (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. In: *Didaktik Deutsch 2/2009*.
- STERNEMANN, REINHARD (1983): *Einführung in die konfrontative Linguistik*. Leipzig: Enzyklopädie.
- STEYER, KATHRIN (Hrsg.) (2004): *Jahrbuch IDS 2003. Wortverbindung – mehr oder weniger fest*. Berlin und New York: de Gruyter.
- STORCH, GÜNTHER (2008): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlage und praktische Unterrichtsgestaltung* (3. Aufl.). München: Fink.
- STORK, ANTJE (2015): Lexikalische Kompetenz und Lerntagebücher – Überlegungen zur Förderung der reflexiven Teilkompetenz der Wortschatzkompetenz. In: CERRI, CHIARA und JENTGES, SABINE (Hrsg.): „Das musst du an Ruth fragen“: *aktuelle Tendenzen der angewandten Linguistik*. Hohengehren: Schneider, 27-39.
- STORK, ANTJE (2003): *Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- STÖRIG, HANS JOACHIM (2012): *Die Sprachen der Welt: Geschichte, Fakten, Geheimnisse*. Köln: Anaconda.
- SUI, YAQIN (1985): Zur muttersprachlichen Interferenz bei chinesischen Anfängern im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 12/4, 354-360.
- TANG, CHUNYAN (2006): Interkulturell-pragmatische Fehler. In: ZHU (Hrsg.), 515-522.
- TANG, LIJUN (2003): *Lernersprachliche Abweichungen in Aufsätzen chinesischer Deutschlerner: eine fehlerlinguistische Studie*. Osnabrück: Der Andere.
- TANG, WEIMING (1984): Satzstrukturen im Deutschen und im Chinesischen anhand der Dependenzgrammatik. In: FLUCK/LI/ZHAO, 260-282.

- TARGOŃSKA, JOANNA (2011): lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. W: Glottodidactica XXXVII. 117-127.
- TIMMERMANN, WALTRAUD (2005): *Tempusverwendung in chinesisch-deutscher Lernersprache. Eine Analyse auf sprachvergleichender Basis*. Münster: Waxmann.
- TOMASELLO, MICHAEL (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: FISCHER, K. und STEFANOWITSCH, A. (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, 19-37.
- TSCHIRNER, ERWIN (2010): Wortschatz. In: KRUMM et al. (2010), 236-245.
- TSCHIRNER, ERWIN (2004): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 3-10.
- TÜTKEN, GISELA (2006): Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan. In: *Info DaF*. Nr.6, 33, 501-546.
- TÜTKEN, GISELA (1995): Wortschatz lernen- aber wie? Am Anfang war das Wort. Ein Kurstragendes Wortschatzprogramm für den studienbegleitenden DaF-Unterricht am Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Universität Göttingen. In: *Info DaF*. Nr.5, 22, 555- 567.
- TYROLLER, HANS (1990): *Wortfelder und lexikalische Interferenzen in der Sprachinselmundart von Lusern (Trentino)*. Stuttgart: Steiner.
- UDO O. H. JUNG (Hrsg.) (2009): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5. Aufl). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- WAN, HUIZHOU (1985): Han-Ying goucifa de bijiao yu jiaoxue [Vergleich und Lehre der chinesisch- englischen Wortbildung]. In: *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* [Zeitschrift für Sprachlehre und -forschung]. Beijing: Beijing daxue Chubanshe [Verlag der Beijinger Univerisität].
- WANG, JIANBIN (1996): *Werbewirksam handeln in einer fremden Kultur: eine Untersuchung interkultureller Unterschiede zwischen dem deutschen und dem chinesischen werbenden Sprechen aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht*. Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.
- WANG, JINGPING (2013): *Deyu cihui qiaoxue miaoji* [Wortschatz Lerntechnik]. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu [Verlag für Fremdsprachenlehre und –forschung].
- WANG, LI (1957): *Zhongguo yufa lilun* [Theorie der chinesischen Grammatik]. Beijing: Zhonghua shuju [der chinesische Buchverlag].
- WANG, LUYANG (2013): *Werbesprache im Deutschen und im Chinesischen: eine kontrastiv-linguistische und interkulturell-kommunikative Analyse*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- WANG, MIN (2010): *Chinesisch-deutsche Verständigung: wo drückt der Schuh? ; Sprachvergleich und interkulturelle Kommunikation*. Marburg: Tectum.
- WANG, ZHONGXIN (2011): *Auf dem Weg zum Fremdverstehen: Das Bild von Deutschland und den Deutschen in drei chinesischen DaF-Lehrwerken Deutsch für Studenten (1956-1958), Deutsch (1979-1983) und Studienweg Deutsch (2004-2009)*. Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.

- WEINREICH, URIEL (1977): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Bexk.
- WILMOSTS, JOZEF (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Niederländisch: eine Übersicht. In: HELBIG et al. (Hrsg.), 331-337.
- WOLFF, DIETER (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- WOLFF, DIETER (2000): Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch- konstruktivistische Perspektive. In: KÜHN (Hrsg.), 99- 124.
- XU, GUOZHANG (1991): *Yuyan duibi yanjiu de jieduan xiaojie [Die phasenweise Zusammenfassung der Sprachvergleichsforschung]*. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu [Verlag für Fremdsprachenlehre und -forschung].
- XU, LAN (1984): Fehleranalysen im Deutschunterricht für Anfänger – Verbereich. In: FLUCK, HANS-RÜDIGER (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik Deutsch- Chinesisch. Sprachvergleichende Arbeiten in den Bereichen Phonetik/ Phonologie – Lexik/ Morphologie/ Syntax – Übersetzung*. Heidelberg: Groos.
- XU, ZHI'ER (1997): *de yu ci hui xue [Die deutsche Lexikologie]*. Shanghai: Shanghai waiyu jiaoyu [Verlag für Fremdsprachenunterricht].
- YAKOVLEVA, ELENA (2004): *Deutsche und russische Gespräche: ein Beitrag zur interkulturellen Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer.
- YANG, WENLIANG (1996): Interkulturelle Interferenzen Chinesisch-Deutsch. In: *Muttersprache*, 3/1996, 263-273.
- YEH, LIEN CHUAN (2012): *Gezielte Vermittlung und Akzeptanz von Wortschatzlernmethoden: eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Lehrmethoden auf das Lernverhalten bei DaF-Studierenden in Taiwan und in China*. Marburg: Tectum.
- ZHANG, DONGXIAN (2006): Kontrastives Verhandlungsverhalten Deutsch-Chinesisch. In: ZHU (Hrsg.), 121-136.
- ZHANG, HONGGANG und SHI, KAIMIN (2009): Synonymendifferenzierung für den DaF- Unterricht. In: FAN (Hrsg.), 31- 39.
- ZHANG, GUOSHENG (2001): *Worterklärung aus unterrichtsmethodischer Sicht: eine praktische Studie am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache für chinesische Lernanfänger*. Marburg: Tectum.
- ZHANG, LIFEN (2014): Komplimente und Scherze in der deutsch-chinesischen studentischen E-Mail-Kommunikation. In: BREDEL, URSULA (Hrsg.) (2014): *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Göttingen: Univerlag, 109-125.
- ZHANG, YONG (2011): *Deyu yiciduoyi de renzhi yanjiu – dehan duoyici renzhi xuexi cidian zhong de yiyici [Untersuchung der deutschen Polysemie aus kognitiver Perspektive. Die Bedeutungskonstruktion im kognitiven Lernerwörterbuch der Polysemie Deutsch-Chinesisch]*. Beijing: Beijing ligong daxue chubanshe [Verlag der Technische Universität Beijing].
- ZHAO, JIN (2010): 66: Kontrastive Analyse Mandarin- Deutsch. In: KRUMM et al. (Hrsg.), 627- 634.

ZHAO, JIN (2002): *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge*. Tübingen: Narr.

ZHU, JIANHUA und FLUCK, HANS-RÜDIGER. (Hrsg.) (2014): *Vielfalt und Interkulturalität der internationalen Germanistik: Beiträge des Humboldt-Kollegs Shanghai (25.05. - 28.05.2014); Festgabe für Siegfried Grosse zum 90. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.

ZHU, JIANHUA (Hrsg.) (2010): *Germanistische Sprachwissenschaft und Deutschunterricht in chinesisch- deutscher Perspektive*. Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.

ZHU, JIANHUA (Hrsg.) (2006): *Interkulturelle Kommunikation Deutsch- Chinesisch: Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11. - 27.11.2004, Shanghai*. Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.

ZHU, JIANHUA (1987): *Morphologie, Semantik und Funktion fachsprachlicher Komposita: Analyse von Fachtexten d. Silikatechnik*. Heidelberg: Groos.

ZIMMERMANN, RÜDIGER (1990): Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit? In: *Die Neueren Sprachen* 89, 426-452.

Wörterbücher und Lexika:

AUGST, GERHARD (1998): *Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

BUBMANN, HADUMOD (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft* (4.Aufl.). Stuttgart: Kröner.

DUDEN (2009): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (8. Aufl.). Mannheim und Zürich: Dudenverlag.

Anhang (+CD-ROM)¹⁰⁴

Anhang 1: Anleitung zur Durchführung der Untersuchung

**Anhang 2: Die zweisprachige Zusammenstellung der
Übersetzungsaufgaben im Deutschen und im Chinesischen**

Anhang 3: Korpus der Übersetzungsaufgaben

¹⁰⁴ In dem Exemplar der Arbeit werden der Anhang 1 und der Anhang 2 hinzugefügt. Der Anhang 3 einschließlich dem Anhang 2 und dem Anhang 1 findet man in CD-ROM.

Anhang 1: Anleitung zur Durchführung der Untersuchung

Philipps Universität-Marburg

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Abteilung Deutsch als Fremdsprache



Sprachtest: Übersetzungsklausuren Chinesisch-Deutsch

Liebe DeutschlehrerInnen,

ich bin Doktorandin im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg. Die Übersetzungsaufgaben, die Sie nun erhalten, sind ein Bestandteil meines Projektvorhabens, die zunächst darauf abzielen, ein relativ breiteres Spektrum schriftsprachlicher Fehler von chinesischen Deutschlernern zu sammeln, um weiterhin für die Analyse in Bezug auf die Lerner Sprache und muttersprachliche Interferenz zugänglich zu machen. Durch Ihre Unterstützung und Teilnahme würde die Dateibasis wesentlich vergrößert werden. Dafür wäre ich Ihnen sehr dankbar! Selbstverständlich werden sämtliche Ihrer Information bzw. Angaben gemäß datenschutzrechtlicher Bestimmungen vertraulich behandelt. Ich bitte Sie nun herzlich darum, bei dem Mitarbeiten dieser Studie noch die folgenden Hinweise zu beachten:

1 Teilnahmebedingung:

Teilnehmer sind nur auf die Studenten des dritten Jahrgangs der Deutschabteilung eingeschränkt. Es ist immer zu empfehlen, eine ganze Klasse für die Teilnahme an dieser Studie auszuwählen.

2 Durchführung:

Die Übersetzungsklausuren bestehen aus fünf einzelnen Teilen, die so konzipiert wurden, dass die Teilnehmer diese nach einander in fünf Unterrichtseinheiten anfertigen, d.h., in jeder Unterrichtseinheit wird eine Klausur geschrieben werden. Jeder Teilnehmer soll an allen fünf Klausuren teilnehmen. Ob diese fünf Unterrichtseinheiten innerhalb von fünf Tagen, zwei Wochen oder einem Monat stattfindet, ist zunächst von Ihrem Unterrichtsplan abhängig. Idealweise schließen Sie bitte die Untersuchung innerhalb von zwei Wochen ab.

Jede Klausur sollte in einer begrenzten Zeit (15 Minuten), von der Lehrperson beaufsichtigt, geschrieben werden. Wörterbücher und andere Hilfsmittel sind nicht erlaubt. Achten Sie bitte noch auf folgende drei Punkte: Die Teilnehmer dürfen bis zum Untersuchungsende nicht informiert werden, dass es sich um ein Experiment handelt; Lassen Sie bitte die Teilnehmer ihre Namen und das Datum am Klausuranfang ausfüllen (Für die Analyse werden die Namen gelöscht); Erklärungen oder Bearbeitung einzelner Klausuren sind erst erlaubt, nachdem alle Klausuren geschrieben wurden.

Eine leserliche Schrift ist erwünscht.

3 Einreichen von Dateien:

Wenn alle Klausuren geschrieben wurden, schicken Sie mir bitte per E-Mail die Dateien eingescannt bis zum 30.06.2015.

4 Datenschutz und Vertraulichkeit Ihrer Angaben:

Die Ergebnisse werden ausschließlich in anonymisierter Form analysiert. Das bedeutet:

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Marburg, 30.04.2015

Anhang 2

Die zweisprachige Zusammenstellung der Übersetzungsaufgaben im Deutschen und im Chinesischen

Übersetzungsklausur I

1 我视她为我最好的朋友。

Wo shi ta wei wo zuihao de¹⁰⁵ pengyou. (Pinyin)

ich sehen/betrachten sie als ich best Partikel Freund

Ich sehe sie als meine beste Freundin an.

2 我昨天做了一个美梦。

Wo zuotian zuole yige meimeng. (Pinyin)

ich gestern machen-Partikel einen schön-Traum

Ich habe gestern einen schönen Traum gehabt.

3 你忘记洗碗了。

Ni wang ji xiwan le¹⁰⁶. (Pinyin)

du vergessen waschen-Geschirr Partikel

Du hast vergessen, Geschirr zu spülen.

4 昨天他在德意志银行新开了个账户。

Zuotian ta zai deyizhi yinhang xin kaile ge zhanghu. (Pinyin)

gestern er bei deutsche Bank neu öffnen/eröffnen... Partikel ZEW Konto

Er hat gestern ein neues Konto bei der Deutschen Bank eröffnet.

5 我周末减发了。

Wo zhoumo jianfa le. (Pinyin)

ich Wochenende schneiden Haare Partikel

Am Wochenende habe ich mir die Haare schneiden lassen.

¹⁰⁵ de: Partikel, zur Bildung von Attributen.

¹⁰⁶ le: Partikel, zur Bildung der Vergangenheit.

6 他每天六点吃早饭。

Ta meitian liudian chizaofan. (Pinyin)

er jeden-Tag sechs Uhr essen Frühstück

Er frühstückt täglich um sechs Uhr.

7 我送你去机场。

Wo song ni qu jichang. (Pinyin)

ich schicken/ senden... du nach Flughafen

Ich bringe dich zum Flughafen.

8 您不能坐这儿，这张桌子已被预订了。

Nin buneng zuo zher, zhe zhang zhuozi yi bei¹⁰⁷ yuding le. (Pinyin)

Sie nicht-können sitzen hier diese ZEW Tisch schon Partikel reservieren/bestellen...

Partikel

Sie dürfen leider nicht hier sitzen, dieser Tisch ist schon reserviert.

9 我认识这位男老师。

Wo ren shi zhe wei nan laoshi. (Pinyin)

ich kennen/ kennenlernen/erkennen... dies(er) ZEW männlich Lehrer

Ich kenne diesen Lehrer.

10 我刚去照相馆洗了照片。

Wo gang qu zhaoxiangguan xi le zhaopian. (Pinyin)

ich gerade nach Fotoladen waschen Partikel Foto

Ich war gerade beim Fotoladen und habe Fotos entwickelt/ ausgedruckt.

¹⁰⁷ bei: Partikel zur Bildung des Passives.

Übersetzungsklausur II

1 我该怎么称呼您?

Wo gai zenme chenhu nin? (Pinyin)

ich sollen wie anreden/nennen/heißen... Sie

Wie soll ich Sie anreden?

2 要我给您订一辆出租车吗?

Yao wo gei nin ding yi liang chuzuche ma? (Pinyin)

sollen ich für Sie bestellen/reservieren... ein ZEW Taxi Fragepartikel

Soll ich Ihnen ein Taxi bestellen?

3 她找了半天没找到这种颜色的围巾。

Ta zhaole ban tian mei zhaodao¹⁰⁸ zhezhong yanse de weijin. (Pinyin)

sie suchen-Partikel halb Tag nicht suchen-erreichen diese Farbe Partikel Schal

Sie hat eine ganze Weile gesucht, aber einen Schal in dieser Farbe nicht gefunden.

4 公司常派他出国。

Gongsi chang pai ta chuguo. (Pinyin)

Firma oft senden/entsenden/schicken... er ins Ausland

Die Firma schickt ihn oft ins Ausland.

5 我刚吃了一粒阿司匹林(Aspirin)。

Wo gang chi le yi li a si pi lin (Aspirin). (Pinyin)

ich gerade essen-Partikel ein ZEW Aspirin

Ich habe ein Aspirin eingenommen.

6 请把圣诞树放在角落。

Qing ba shengdanshu fang zai jiaoluo. (Pinyin)

bitte co-Verb Weihnachtsbaum legen/stellen in Ecke

Bitte stelle den Weihnachtsbaum in die Ecke.

¹⁰⁸ dao: eigtl.: „ankommen“ oder „(ein Ziel) erreichen“. Hier als resultative Komponente in Verbindung mit Verbstamm zhao (suchen).

7 你去超市吗？给我带一瓶可乐吧。

Ni qu chaoshi ma? Gei wo dai yiping kele ba. (Pinyin)

du gehen Supermarkt Partikel geben ich bringen eine-Dose Cola Partikel

Gehst du einkaufen? Bringe mir eine Dose Cola mit.

8 需要我烧点水吗？

Xuyao wo shao dian shui ma? (Pinyin)

sollen ich kochen/ brennen... bisschen Wasser Partikel

Soll ich Wasser kochen?

9 他正喝西红柿鸡蛋汤呢，给你也来一份吗？

Ta zheng he xihongshijidantang ne, gei ni ye lai yifen ma? (Pinyin)

er gerade trinken Tomaten-Eier-Suppe Partikel geben du auch kommen eine-Portion Partikel

Er isst gerade Tomaten-Eier-Suppe, soll ich dir auch eine Portion geben?

10 我每天都洗脚。

Wo meitian dou xijiao. (Pinyin)

ich jeden-Tag allesamt waschen-Fuß

Ich wasche mir die Füße täglich.

Übersetzungsklausur III

1 妈妈正在煎荷包蛋。

Mama zhengzai jian hebaodan. (Pinyin)

Mutti gerade beraten/kochen/machen... Spiegeleier

Mutti brät gerade Spiegeleier.

2 你的建议听着不错!

Nide¹⁰⁹ jianyi tingzhe¹¹⁰ bucuo. (Pinyin)

du-Partikel Vorschlag hören-Partikel nicht-schlecht

Dein Vorschlag hört sich nicht schlecht an.

3 他说出了大家的心里话。

Ta shuochu¹¹¹ le dajia de xinlihua. (Pinyin)

er sprechen-herauskommen Partikel alle Partikel Herz-Worte

Er spricht aus, was jeder dachte.

4 你带你妈妈去度假吗?

Ni dai nimama qu dujia ma? (Pinyin)

du bringen/ nehmen... deine Mutti hingehen Urlaub Fragepartikel

Nimmst du deine Mutti mit zum Urlaub?

5 我工作是为了挣钱。

Wo gongzuo shi weilie zhengqian. (Pinyin)

ich arbeiten sein um abmühen/ bekommen/ verdienen Geld

Ich arbeite, um Geld zu verdienen.

¹⁰⁹ de: Partikel zur Bildung von Attributen.

¹¹⁰ zhe: Partikel, die eine andauernde Handlung ausdrückt.

¹¹¹ chu: egl.: „herauskommen“ oder „hinausgehen“. Hier als resultative Komponente in Verbindung mit Verbstamm *sprechen*.

6 他刚去睡，应该还没睡着。

Ta gang qu shui, yinggai hai mei shuizhao¹¹². (Pinyin)

er gerade hingehen schlafen, sollen noch nicht schlafen-Partikel

Er ist gerade schlafen gegangen, dürfte eigentlich noch nicht ingeschlafen sein.

7 让我试试这条裙子!

Rang wo shishi zhetiao qunzi. (Pinyin)

lassen ich versuchen/ anprobieren... dieses Kleid

Lass mich das Kleid anprobieren.

8 他的谎言我听不下去了!

Tade huangyan wo ting bu xia qu le. (Pinyin)

er-Partikel Lüge ich hören nicht weiter Partikel

Ich kann mir seine Lüge nicht mehr anhören!

9 请您把书放在桌上。

Qing nin ba shu fang zai zhuo shang. (Pinyin)

bitte Sie co-Verb Buch legen/ stellen bei Tisch auf

Bitte legen Sie die Bücher auf den Tisch.

10 这些是我的旧书。你可以选几本带走。

Zhexie shi wode jiushu. Ni keyi xuan jiben daizou.
(Pinyin)

diese sein meine gebraucht(es)-Buch du können wählen/ auswählen einige bringen-weg

Hier sind meine gebrauchten Bücher. Du kannst ruhig einige auswählen und mitnehmen.

¹¹² zhao: Partikel, die das Erreichen eines Ziels oder Ergebnisses ausdrückt.

Übersetzungsklausur IV.

1 我们就出发时间达成统一。

Women jiu chufa shijian dacheng tongyi. (Pinyin)

wir über abfahren-Zeit erlangen einigen/vereinigen/vereinbaren...

Wir haben uns auf die Abfahrzeit geeinigt.

2 那本上周书店没有的小说你现在买到了吗?

Naben shangzhou shudian meiyou de xiaoshuo ni xianzai maidao¹¹³ le ma? (Pinyin)

der letzte-Woche Buchhandlung nicht-vorhanden Partikel Roman du jetzt kaufen - ankommen Partikel Fragepartikel

Hast du den Roman, der letzte Woche in der Buchhandlung nicht vorhanden war, bekommen?

3 让他把话说完吧!

Rang ta ba hua shuowan ba! (Pinyin)

Lassen er Co-Verb Worte sprechen-fertig Finalpartikel

Lass ihn doch aussprechen!

4 上司刚派他去休息。

Shangsi gang pai ta qu xiuxi. (Pinyin)

Chef eben senden/entsenden/schicken... er hingehen Pause

Der Chef hat ihn eben in die Pause geschickt.

5 要学会一门手艺，得花上些时间。

Yao xuehui¹¹⁴ yimen shouyi, dei huashang xie shijian. (Pinyin)

wenn lernen-können ein Handwerk müssen verbringen einige Zeit

Um ein Handwerk richtig zu erlernen, ist viel Zeit erforderlich.

¹¹³ *dao*: eigtl.: „ankommen“ oder „(ein Ziel) erreichen“. Hier als resultative Komponente in Verbindung mit Verbstamm *mai* (kaufen).

¹¹⁴ *hui*: eigtl.: „können“. Hier als resultative Komponente in Verbindung mit Verbstamm *xue* (lernen).

6 我每个周末看一部电影。

Wo meige zhoumo kan yibu dianying. (Pinyin)

ich jedes Wochenende sehen eins Film

Ich sehe mir jedes Wochenende einen Film an.

7 我们今天要试试一种新的学习方法。

Women jintian yao shishi yizhong xinde xuexi fangfa.

(Pinyin)

wir heute wollen versuchen/probieren/ausprobieren eine neue Lernmethode

Wir wollen heute eine neue Lernmethode ausprobieren.

8 你对那位新老师（男）有什么了解吗？

Ni dui nawei xin laoshi you shenme liaojie ma? (Pinyin)

du zu der neu Lehrer haben was verstehen/erkennen Fragepartikel

Weißt du etwas von dem neuen Lehrer?

9 我预订了周五去北京的机票。

Wo yuding le zhouwu qu beijing de jipiao. (Pinyin)

ich bestellen/buchen... Partikel Freitag nach Beijing Partikel Flugticket

Ich habe den Flug nach Beijing am Freitag schon gebucht.

10 尝尝看，还要再加盐吗？

Changchang kan, hai yao zai jiayan ma

kosten kosten mal, noch sollen wieder hinzugeben-Salz Partikel

Probiere mal, sollte ich noch nachsalzen?

Übersetzungsklausur V.

1 我被吵得睡不着。

Wo bei¹¹⁵ chao de shui bu zhao¹¹⁶. (Pinyin)

ich Partikel lärmern Partikel schlafen nicht Partikel

Ich kann nicht einschlafen wegen des Lärms.

2 你们在哪儿认识的?

Nimen zaina renshi de? (Pinyin)

ihr wo kennen/kennenlernen... Partikel

Wo habt ihr euch kennengelernt?

3 我订了 12 点的饭。

Wo dingle shier dian de fan. (Pinyin)

ich bestellen/reservieren...-Partikel 12Uhr Partikel Essen

Ich habe das Essen für 12Uhr bestellt.

4 我总是记不住他的号码。

Wo zongshi jibuzhu tade haoma. (Pinyin)

ich immer einprägen-nicht-bleiben seine Nummer

Ich kann mir seine Telefonnummer nicht merken.

5 猫喜欢吃鱼，狗喜欢吃排骨。

Mao xihuan chi_yu, gou xihuan chi_paigu. (Pinyin)

Katze mögen essen fisch, Hund mögen essen Knochen

Die Katze frisst gerne Fisch, und der Hund frisst gerne Knochen.

6 我烤了块蛋糕。你要尝尝吗?

Wo kaole kuai dangao. Ni yao changchang ma? (Pinyin)

ich backen-Partikel Stück Kuchen du möchtest essen/probieren... Partikel

Ich habe einen Kuchen gebacken, willst du mal probieren?

¹¹⁵ bei: Partikel zur Bildung des Passives.

¹¹⁶ zhao: Partikel, die das Erreichen eines Ziels oder Ergebnisses ausdrückt.

7 2017 年德国又将选举出一位新总理。

2017nian deguo youjiang xuanjuchu¹¹⁷ yiwei xin zongli. (Pinyin)

2017Jahr Deutschland wieder-bald wählen-hinauskommen ein neu Kanzler

Es muss ein neuer Bundeskanzler gewählt werden im Jahr 2017.

8 你听错了，这不是国际新闻。

Ni tingcuo¹¹⁸ le, zhe bushi guoji xinwen. (Pinyin)

du hören-falsch Partikel, dies nicht-sein international Nachricht

Du hast dich verhört, das sind nicht die internationalen Nachrichten.

9 超市每天九点开。

Chaoshi meitian jiudian kai. (Pinyin)

Supermarkt jeden-Tag neun-Uhr öffnen/eröffnen...

Der Supermarkt wird täglich um 9 Uhr geöffnet.

10 她向我问好并友好地看着我。

Ta xiang wo wenhao bing youhao de kanzhe¹¹⁹ wo. (Pinyin)

sie zu ich grüßen und freundlich Partikel sehen-Partikel ich

Sie grüßt mich und schaut mich dabei freundlich an.

Anhang 3: Korpus der Übersetzungsaufgaben (in: CD-ROM)

¹¹⁷ chu: egl.: „herauskommen“, hinausgehen. Hier als resultative Komponente in Verbindung mit Verbstamm *xuanju* (wählen).

¹¹⁸ cuo: egl.: „falsch“. Hier als resultative Komponente in Verbindung mit Verbstamm *ting* (hören).

¹¹⁹ zhe: Partikel, die eine andauernde Handlung ausdrückt.