

Zur „kontrastive Methode“ beim Lexikalischen Lernen im chinesischen DaF-Unterricht

Wang Jiayi
(Hangzhou)

Kurzzusammenfassung: Lexikalisches Lernen ist heutzutage zu einem wichtigen Bestandteil der Fremdsprachenvermittlung geworden. Lexikalisches Lernen ist vielschichtig und umfasst nach Paul Nation die drei Ebenen „Form“, „Inhalt“ und „Gebrauch“. Der vorliegende Beitrag möchte kritisch auf Probleme, Aufgaben und Zielsetzung des lexikalischen Lernens im Fremdsprachenunterricht eingehen und eine kontrastive Methode mit praktischen Übungsbeispielen vorstellen, um zu zeigen, dass sprachbewusste Kontrastivität für das Erlernen und die Verwendung von Wortschatz im chinesischen DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden kann.

1 Zum lexikalischen Lernen im Fremdsprachenunterricht

Seit der kommunikativen Wende¹ des Fremdsprachenunterrichts in den 1970er Jahren und insbesondere nach der Wortschatzwende² Anfang der 1990er Jahre spielt die Wortschatzvermittlung eine wichtige Rolle. Der fremdsprachlichen Vermittlung von Wörtern und deren Bedeutung wird seitdem im Fremdsprachenunterricht große Aufmerksamkeit gewidmet.

Eine Reihe unterschiedlicher Begriffe werden zum Bezeichnen der Vermittlungstätigkeit fremdsprachlicher Wörter im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts verwendet, darunter Wortschatzdidaktik, Wortschatzarbeit sowie Wortschatzvermittlung. Zugleich wird gelegentlich der Begriff „Lexi-

¹ Für den Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum bezeichnet der Begriff „kommunikative Wende“ einen zentralen in den 1970er Jahren erfolgten Paradigmenwechsel. „Kommunikative Kompetenz“ (Vgl. Dell H. Hymes, On communicative competence, in: J. B. Pride und J. Holmes (Hg.), Sociolinguistics. Selected Reading. London 1972, S. 273; Jürgen Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie- was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971, S.105ff.) wird seitdem als ein übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Im Anschluss daran erfolgten zahlreiche fachdidaktische Diskussionen, wissenschaftliche Beiträge u. ä. über Möglichkeiten zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten im Unterricht. Davon sind viele auch heutzutage für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung.

² Vgl. Claus Gnutzmann, Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 24 (1995), S. 3.

kalisches Lernen“³ verwendet, der den Prozess des Wortschatzerwerbs aus der Perspektive des Lerners betrachtet – im Vordergrund steht dabei also nicht die Vermittlung, sondern die Aneignung von Wörtern durch den Lerner. In diesem Beitrag wird der Begriff „Lexikalisches Lernen“ benutzt, um die Tätigkeit des Lerners und das Ziel des Lehrenden, das mit der Wortschatzvermittlung erreicht werden soll, zu bezeichnen. Damit richtet sich der Blick ebenso auf den Inhalt des lexikalischen Lernens. Doch was in Bezug auf das lexikalische Lernen vermittelt wird und was dessen Gegenstand sein soll, scheint bislang nicht hinreichend geklärt worden zu sein. In den folgenden Abschnitten soll daher diesen Fragen nachgegangen werden.

1.1 Lexikalisches Lernen: Gegenstandsbereiche, Aufgaben, Ziele

Laut Nation umfasst das lexikalische Lernen drei Ebenen, nämlich Form (Phonetik/Graphemik), Inhalt (Semantik) und Gebrauch (Grammatik/Pragmatik).⁴ Lexikalisches Lernen heißt zunächst das Lernen von Wortformen, wie also eine semantische Einheit in welcher Form fixiert wird und wie diese Form ausgesprochen wird. Weiterhin soll der Inhalt der Form vermittelt werden, wobei sich dieser Inhalt 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 konkreten Verwendung wird eine lexikalische Einheit sodann in einem sprachlichen Kontext betrachtet. Zu dieser Kategorie gehört die Aufgabe, Lerner zu befähigen, eine lexikalische Einheit grammatikalisch korrekt und situationsadäquat in sprachlichen Zusammenhängen zu verwenden.

Nicht nur stellt das lexikalische Lernen eine eigene 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 „kumulativer“⁵ und im Vergleich zum Grammatiklernen ein „unabschließbarer“⁶ Prozess. Der Kognitionsforschung zufolge kann es auch beim Erwachsenen durch das Lernen neuer Wörter und Bedeutungs-

³ Vgl. Peter Scherfer, Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht, in: Christoph Schwarze / Dieter Wunderlich (Hg.), Handbuch der Lexikologie. Königstein/Ts. 1985, S. 412ff; Torsten Steinhoff, Lexikalisches Lernen. Der Wortschatz als Bindeglied des Deutschunterrichts, in: Die Grundschulzeitschrift, 25/244 (2011), S. 4-7.

⁴ Vgl. Paul Nation, Learning vocabulary in another language. Cambridge 2001, S. 27ff.

⁵ Erwin Tschirner, Wortschatz, in: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin 2010, S. 242.

⁶ Monika Schwarz, Einführung in die Kognitive Linguistik (3. Aufl.). Tübingen 2008, S. 155.

modifikationen noch zu Veränderungen im semantischen Teil des mentalen Lexikons kommen.⁷

Diese Komplexität der sich einschließenden Aufgaben des lexikalischen Lernens und die Herausforderungen an das Lernen sollen anschließend mit einem Modell, angelehnt an das Eisbergmodell⁸, noch anschaulicher gemacht werden. Ziel ist es, die „sichtbaren“ und die „versteckten“ Aufgaben und Herausforderungen in Bezug auf das lexikalische Lernen darzustellen.

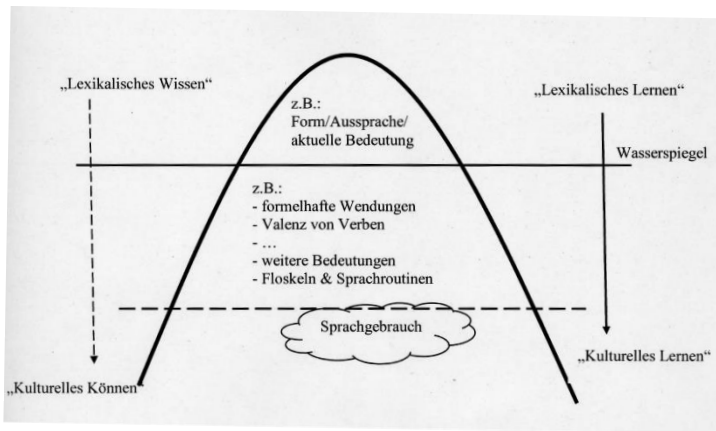


Abb. 1: Eisbergmodell zu „sichtbaren“ und „versteckten“ Lerninhalten des lexikalischen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Dieses Modell beschreibt mit Hilfe der bildlichen Darstellung des Eisbergs die sichtbaren und versteckten Aspekte des lexikalischen Lernens. Der kleine sichtbare Teil, der über die Wasseroberfläche hinausragt, bildet die wesentlichen Bestandteile einer lexikalischen Einheit ab und damit die grundlegenden Aufgaben des Wortschatzlernens. Dazu gehören u. a. die Form, die Aussprache und einige grammatische Eigenschaften (Plural von Nomen, Konjugation von Verben u. ä.). Auch deren Bedeutung befindet sich auf dieser Ebene. Diese Ebene wird meistens von Lernenden wahrgenommen, sobald sie sich eine neue lexikalische Einheit aneignen möchten.

Wie beim Eisberg liegt allerdings der größere Teil verborgen unter der Oberfläche. Dieser unsichtbare Teil verweist auf die Herausforderungen der Fremdsprachenlernenden in Bezug auf das lexikalische Lernen. Dazu gehören beispielsweise die syntaktische Strukturierung (Valenz von Verben u. ä.), formelhafte Wendungen, sprachspezifische Routinen und Floskeln sowie die

⁷ Vgl. Ebenda, S. 155.

⁸ Vgl. Edward Twitchell Hall, *Beyond Culture*. New York 1976, S. 153ff.

Auseinandersetzung mit dem stetig zunehmenden Umfang von Bedeutungen lexikalischer Einheiten.⁹

Noch tiefer in dem Modell befindet sich der jeweils aktuelle „Sprachgebrauch“. Die Anwendung ist laut Steinhoff¹⁰ das, „was man mit dem Wort bewirken möchte“. Vereinfacht gesagt bezieht sich der „Sprachgebrauch“ auf die Frage, wann man was mit welchem sprachlichen Mittel sagt. Wenn man die erlernten Wörter in einer konkreten Kommunikationssituation 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. Beispielsweise sind Lerner einer Fremdsprache oft sehr stolz darauf, etwas gelernt zu haben, was nicht in ihrem Lehrbuch zu finden ist (Schimpfwörter, besonders umgangssprachliche Ausdrücke), verwenden diese Wörter allerdings mitunter auch in formellen Interaktionssituationen, haben also die Gebrauchsnormen nicht verstanden. House zufolge ist die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz der Lerner in der Fremdsprachendidaktik schlussendlich als Beherrschung des Sprachgebrauches, also der Verwendung von „Sprache-in-Funktion-in-Situation-in-Kultur“, zu verstehen.¹¹

Aus diesem Modell wird nicht nur ersichtlich, dass so verstandenes lexikalisches Lernen einen große Anforderungen an das Lernen stellt, sondern es liefert auch Erkenntnisse darüber, inwiefern 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.

⁹ Die Valenz von Verben sollte beim Lernen der entsprechenden Verben gleich berücksichtigt werden, jedoch wird sie oft bei der ersten Begegnung mit dem Verb nicht genügend beachtet, wenn nur die Verwendung im jeweiligen Kontext betrachtet wird.

¹⁰ Torsten Steinhoff, a. a. O., S. 5.

¹¹ Vgl. Juliane House, Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, in: Wolfgang Börner /Klaus Vogel (Hg.), Kontrast und Äquivalenz: Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen 1998, S. 62-88.

2 Kontrastive Methode

2.1 Vorstellung der kontrastiven Methode

Die kontrastive Methode in dieser Arbeit darf nicht mit der Kontrastivhypothese¹² gleichgesetzt werden. Die kontrastive Methode versteht sich als eine didaktische Konzeption, deren Grundprinzip darin besteht, Lerner in die Lage zu versetzen, die Zielsprache bewusst mit der Muttersprache vergleichend zu lernen und Kontraste wie auch Ähnlichkeiten aus der Perspektive des Lernenden erarbeiten zu lassen. Ziel ist es, die Wahrnehmung der interlingualen Kontraste durch die Lerner zu fördern.

Der hier vorgestellten Konzeption liegt die Auffassung von Königs im Sonderheft der Zeitschrift *Fremdsprachen lehren und lernen* mit dem Titel *Kontrastivität und kontrastives Lernen* zugrunde, in der die Gegenstandsbestimmung des kontrastiven Lernens über interlinguale Kontraste hinausgehend auch Faktoren wie Lerner, Lehrpersonen und Lernziel einbezogen werden. Für diese Arbeit wird vor allem der Relation Sprache – Sprache, und zwar aus der Perspektive des Lerners schwerpunktmäßig nachgegangen.¹³ Laut Königs findet ständig ein vergleichender Blick von Lernern auf die zu lernende Sprache und die bereits verfügbare Muttersprache statt. Dabei ist nach Königs 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.¹⁴ Das heißt, sprachliche Kontrastierung findet aus der Perspektive einzelner Lerner beim Erwerbsprozess ohnehin statt. Dementsprechend lässt sich feststellen, dass nicht die Unterschiede von zwei Sprachsystemen, sondern die Perspektiven von Lernern, wie sie die Unterschiede interpretieren und sich damit auseinandersetzen, eine unmittelbare Rolle beim Sprachlernen spielen.

¹² Der Kontrastivhypothese liegt die Annahme zugrunde, dass Strukturunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache zwingend zu Lernschwierigkeiten führen. Je größer die Strukturunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache sind, desto schwieriger ist es danach für Lerner, die Fremdsprache zu beherrschen. Eine kontrastive Beschreibung soll laut der Kontrastivhypothese sprachliche Fehler prognostizieren. Diese These wurde in den 1970er Jahre häufig 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. Kurt Rein, Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt 1983, S. 15ff.).

¹³ Das bedeutet allerdings nicht, dass die nichtsprachlichen Einflüsse für die Entstehung der Lernersprache unwichtig oder weniger wichtig sind.

¹⁴ Vgl. Frank G. Königs, Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 24 (1995), S. 11- 24.

Die kontrastive Methode als Lernstrategie bezieht sich laut der Einführung von Gnutzmann¹⁵ als Konzeption auf das allgemeine Lernen im Fremdsprachenunterricht und nach Brader-Szabó¹⁶ insbesondere auf die Grammatikvermittlung. Mir scheint der Einsatz einer „kontrastiven Methode“ 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 –, dass Lernen, wie die geplanten Äußerungsabsichten in der Fremdsprache, versprachlicht werden können. Die Versprachlichung von Äußerungsabsichten sind bei erwachsenen Fremdsprachenlernern meistens bereits – zumindest teilweise –, durch die eigene Muttersprache „vorprogrammiert“. So kann vermutet werden, dass beim lexikalischen Lernen eine ständige Auseinandersetzung zwischen muttersprachlichen und zielsprachlichen Ausdrucksformen stattfindet.¹⁷ Anders als bei der Grammatik sind zwischen den Lexika zweier Sprachen viel weniger Regeln zu erschließen, so dass 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 zum Prozess des lexikalischen Lernens leisten.

Um nun exemplarisch aufzuzeigen, auf welche Weise ein kontrastiver Ansatz didaktisch vorteilhaft im DaF-Unterricht für chinesische Lerner eingesetzt werden kann, sind im Folgenden eine Reihe entsprechender Übungsbeispiele erarbeitet worden.

2.2 Kontrastive Methode mit Übungsbeispielen

Ich möchte den kontrastiven Ansatz anhand von Paul Nations drei Kategorien (Form, Inhalt und Verwendung) der Aufgaben des lexikalischen Lernens vorstellen und dazu jeweils Übungsbeispiele einführen.

Zu Form und Inhalt habe ich gezielt Beispiele zum Einüben deutscher Präfixverben entwickelt, denn Präfixverben machen den wichtigsten Anteil

¹⁵ Vgl. Claus Gnutzmann, Einführung in den Themenschwerpunkt, a. a. O., S. 4ff.

¹⁶ Vgl. Rita Brader-Szabó, Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, in: Hans-Jürgen Krumm / Christian Fandrych u. a. (Hg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: 35, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Teilband 1 und 2. Berlin 2010, S. 526-527.

¹⁷ Hier ist nicht gemeint, dass lediglich die Auseinandersetzung zwischen muttersprachlichen und zielsprachlichen Wortformen den gesamten Teil des lexikalischen Lernens ausmacht. Es wird angenommen, dass eine Auseinandersetzung mit den Kontrasten zwischen Zielsprache und Muttersprache, wozu ebenso die Beschäftigung mit Wortformen beider Sprachen gehört, wichtig für das Erlernen der Zielsprache ist.

der deutschen Verben aus und sie weisen im Vergleich zu chinesischen Verben große Unterschiede hinsichtlich der Wortbildungsverfahren auf und sind somit häufig als eine Lernhürde zu bezeichnen. Zur Kategorie der Verwendung habe ich vor allem Übersetzungsbeispiele vom Chinesischen ins Deutsche ausgesucht, um zu zeigen, wie die Übersetzung im Sinne der Sprachvermittlung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann.

2.2.1 Übungen zu deutschen Präfixverben

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 bereitet, mit ihnen differenzierend umgehen zu können. Die Tatsache, dass dasselbe Präfix 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 versprechen“ markiert „ver-“ die Durchführung der Handlung als abwegig oder fehlerhaft.¹⁸ Daneben gibt es Präfixverben mit „ver-“, bei denen die Beziehung zwischen dem Präfix und dem Grundwort auch für Muttersprachler undurchsichtig ist, beispielsweise in „ver-gelten“. 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.

Das Grundprinzip dieser Übungsart liegt darin, die Lerner auf die Wortstruktur deutscher und chinesischer Verben aufmerksam zu machen. Die folgenden Übungen haben an dieser Stelle zwei konkrete Ziele: Zum einen sollen sie den Lernern vorführen, ob und welche chinesische Verb-Komplement-Verbindungen durch deutsche Präfixverben ausgedrückt werden können, und wenn dies der Fall ist, anhand welcher Mittel. Zum anderen sollen die Lerner durch Übungen befähigt werden, zwischen Präfixverben semantisch besser unterscheiden zu können, auch wenn sie über Affixe mit ähnlicher Bedeutung verfügen. Ziel ist es, die Lerner in die Lage zu versetzen, differenzierend mit der Vielzahl quasi-synonymer Affixe umgehen zu können. Diese zwei Aufgaben sollen in den folgenden Beispielen verdeutlicht werden.

¹⁸ Wolfgang Fleischer / Irmhild Barz, Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen 1992, S. 525ff.

Beispiel 1: Übung zu chinesischen Verb-Komplement-Verbindungen

In dieser Übung sollen die Lerner geschult werden, chinesische Verb-Komplement-Verbindungen im Hinblick auf die Wortbildungsverfahren des deutschen Präfixverbs kontrastierend zu betrachten. Zudem soll geübt werden, nach passenden deutschen Entsprechungen, zunächst nach deutschen Präfixverben, zu den jeweiligen Verb-Komplement-Verbindungen im Chinesischen zu suchen. Diese Art der Übung bemüht sich um einen produktiven Umgang der Lerner mit deutschen Präfixverben. Nachfolgend wird ein Beispiel dazu vorgestellt:

Vorgehensweise	Lernziele
Schritt 1: Schreiben Sie möglichst viele chinesische Verb-Komplement-Verbindungen mit der 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 im Deutschen zu den jeweiligen Verb-Komplement-Verbindungen 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.
Nachfolgend einige beispielhafte Antworten:	
Chinesisch	Deutsch
看错 <i>kancuo</i> (sehen + falsch)	übersehen; versehen
说错 <i>shuocuo</i> (sprechen + falsch)	sich versprechen
听错 <i>tingcuo</i> (hören + falsch)	sich verhören
写错 <i>xiecuo</i> (schreiben + falsch)	sich verschreiben
做错 <i>zuocuo</i> (tun + falsch)	sich vertun / etw. falsch machen
走错 <i>zoucuo</i> (laufen + falsch)	sich verlaufen

Übungsbeispiel 1: Chinesische Verb-Komplement-Verbindungen

Beispiel 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 es bei einem Verbstamm gibt. Außerdem ist es wichtig, die Bedeutungsunterschiede in Kontexten zu betrachten. Abgeleitet von diesen Überlegungen ist nun ein Beispiel ausgearbeitet worden (s. Tabelle 2).

Vorgehensweise:	Lernziele:
Schritt 1: Brainstorming - welche Präfigierungen können mit dem Verbstamm <i>-sehen</i> abgeleitet werden?	Lernziel: Auffrischen der Präfigierungsmöglichkeiten von einem Verbstamm. Wichtig ist zudem, die Lerner dafür zu sensibilisieren, welche Präfigierungen 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 (s. dazu Übungsblatt) und füllen Sie die Lücken mit Präfixverben mit dem Verbstamm <i>-sehen</i> .	Lernziel: Bedeutungen sowie Bedeutungsunterschiede der jeweiligen Präfixverben durch die Kontexte ausarbeiten zu lassen.
Schritt 3: Geben Sie zu jedem Satz eine chinesische Übersetzung an.	Lernziel: Absicherung der Bedeutung sowie Bedeutungsunterschiede durch die Muttersprache (und zwar jeweils in Form eines Satzes).
Schritt 4: Markieren Sie in den deutschen + chinesischen Sätzen jeweils das Verb / die Verbkonstruktionen.	Lernziel: Sensibilisieren für die Unterschiede bzw. die Gemeinsamkeit der Ausdrucksformen in beiden Sprachen.
<p>Übungsblatt zu <i>-sehen</i> Bitte schreiben Sie auf, welche Präfigierungsmöglichkeiten von <i>-sehen</i> es gibt! Lesen Sie die folgenden Sätze und füllen Sie die Lücken mit Präfixverben mit dem Verbstamm <i>-sehen</i>. Übersetzen Sie anschließend alle Sätze ins Chinesische.</p> <p>a) Ich muss gleich noch die Aufgaben von den Kindern _____. Chin.: _____.</p> <p>b) Das Germanistikstudium ist in China für vier Jahre _____. Chin.: _____.</p> <p>c) Ich <u>sehe</u> Anna als meine beste Freundin _____. Chin.: _____.</p> <p>d) Aus seinem Verhalten kann man nicht _____, was er vorhat.</p>	

<p>Chin.: _____.</p> <p>e) Die Situation der Arbeitslosen <u>sieht</u> ungünstig _____.</p> <p>Chin.: _____.</p> <p>f) Karl will nicht _____, dass er mehr üben muss.</p> <p>Chin.: _____.</p> <p>g) Verkäufer: Kann ich Ihnen behilflich sein?</p> <p>Kunde: Danke, ich möchte mich nur mal _____.</p> <p>Chin.: _____.</p> <p>h) Ich kann es nicht mit _____, wie ungeschickt Karl das Gemüse schneidet.</p> <p>Chin.: _____.</p> <p>i) Wir sollten nicht _____, wenn Unrecht geschieht, sondern handeln.</p> <p>Chin.: _____.</p> <p>j) Karl möchte immer wieder _____, ob die Tür zu ist, bevor er ins Bett geht.</p> <p>Chin.: _____.</p> <p>k) Die Tabellen sind mit Überschriften und Farben _____.</p> <p>Chin.: _____.</p>

Übungsbeispiel 2: Deutsche Präfixverben

Diese Übung soll dafür sensibilisieren, dass die Präfigierung von Verben im Deutschen ein ganz wesentliches Element zur Versprachlichung von Äußerungsabsichten ist und dass eine Vielzahl von Verbpräfixen existiert, deren Bedeutung und Funktion erlernt werden muss. Der Lerner soll dadurch erkennen, welche vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten ihm eröffnet werden, wenn er Präfixe richtig gebrauchen kann. Zudem soll der Lerner die Schwierigkeiten und Grenzen der Präfigierung 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 in dieser Übung zusätzlich noch erfährt, dass manche Präfixverben in mehreren Bedeutungen vorkommen. Der Versuch, die Sätze zudem ins Chinesische zu übersetzen, sollte dazu beitragen, einen vergleichenden Blick auf die deutschen Präfixverben, die denselben Verbstamm teilen, und ihre Entsprechungen im Chinesischen zu gewinnen, um zu erkennen, welche Merkmale sich unter deren chinesischen Entsprechungen beobachten lassen.

2.2.2 Übersetzung als Sprachmittlung

Für eine kontrastive Methode auf sprachlicher Ebene ist Übersetzen als ein unentbehrliches Element der Übungsmöglichkeiten anzusehen. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten, nämlich einerseits die wortwörtliche Übersetzung, in der es darum geht, die unterschiedlichen sprachlichen Mittel genau zu vergleichen; andererseits ein an die sog. Sprachmittlung angelehntes Vorgehen,

bei der es darum geht, die unterschiedlichen sprachlichen Verhaltensweisen in derselben kommunikativen Situation zu vergleichen.

Als Sprachmittlung wird laut Königs „die Übertragung von Inhalten von einer Ausgangs- in die Zielsprache bezeichnet, wobei die Form keine konstitutive Rolle mehr innehat“¹⁹. Im Gegensatz zu einem klassischen formorientierten Übersetzen wird bei der Sprachmittlung die Kommunikationsabsicht der Ausgangssprache vornehmlich berücksichtigt, und die Übertragung der Bedeutung hat somit Vorrang vor der Form. Ein wesentlicher Impuls für ein verstärktes Interesse an der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht mag sein, dass Sprache zunehmend in ihrer Funktion für die Kommunikation betrachtet wird. House zufolge sollte Übersetzen als Übungsform als kommunikative Handlung verwendet werden, welche eine reale kommunikative Funktion erfüllen sollte.²⁰ Rösler sieht zudem eine potentielle Funktion von Übersetzen beim Erwerb landeskundlichen Wissens, in dem die neuen Texte in der Fremdsprache mit dem Originaltext gegenübergestellt und verglichen werden.²¹

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

	Sätze im Chinesischen	Mögliche Entsprechung(en) im Deutschen (Lösungsvorschläge)
1	保重。 Bao zhong (erhalten/aufrechterhalten Gewicht)	Alles Gute / Pass gut auf dich auf
2	干杯。 Gan bei. (entleeren Glas)	Prost / Auf ex trinken

¹⁹ Frank G. Königs, Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych u. a. (Hg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: 35, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Teilband 1 und 2. Berlin 2010, S. 1040-1047.

²⁰ Vgl. Juliane House, Übersetzen und Sprachmitteln, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych u. a. (Hg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, a. a. O., S. 328.

²¹ Dietmar Rösler, Übersetzen und Übersetzung als sprachdidaktische und kulturkundliche Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht, in: Sabine Hoffmann/Antje Stork (Hg.), Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen 2015, S. 247- 257.

3	加油。Jia you (ergänzen Öl)	Ich drücke dir die Daumen
4	你吃了吗? Ni chi le ma? (du essen Vergangenheitspartikel Fragepartikel) 你去哪儿? Ni qu na er? (du hingehen wo)	Wie geht's?
5	请慢用。Qing man yong (bitte langsam essen.)	Guten Appetit!

Übungsbeispiel 3: Übersetzen

Der erste Beispielsatz mit der wörtlichen Bedeutung „Erhalte (Halte) das Gewicht“ wird oft gebraucht, wenn man sich verabschiedet, oder gegen Ende eines Briefs oder einer E-Mail. Diese Wendung wird gebraucht, um den Wunsch seitens des Sprechers / Autors für den Gesprächspartner für ein gesundes und gutes Leben bis zum nächsten Wiedersehen auszusprechen. Der Satz „bao Zhong“ (Erhalte das Gewicht) dürfte an dieser Stelle wörtlich so verstanden werden, dass der Sprecher dem Gesprächspartner wünscht, dass dieser in der Zwischenzeit keinen Gewichtsverlust erleiden müsse. Dabei ist der Ausgangspunkt des Wunsches offensichtlich, dass der Zustand in diesem Augenblick am besten 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“ aus Beispiel 2 äußert man in der chinesischen Kultur beim Anstoßen von alkoholischen Getränken zu feierlichen Anlässen. In Anbetracht der Funktion dieser Redewendung, die ebenso für eine gute Trink-Stimmung sorgen soll, wird sie oft als „Prost“ ins Deutsche übersetzt, obwohl „gan bei“ und „Prost“ semantisch nicht deckungsgleich sind. Denn „gan bei“, zusammengesetzt aus dem Verb „gan“ (entleeren / trocknen) und dem Objekt „bei“ (Glas), bedeutet wörtlich „Glas leeren (austrinken)“. Die Wendung eröffnet einen Raum zwischen „anstoßen“ und „einen Schluck kosten“ und „anstoßen“ und „austrinken“. Das heißt, das Verb „gan“ muss hier nicht immer seine wortwörtliche Bedeutung haben. In den meisten Fällen ist allerdings die wortwörtliche Bedeutung (austrinken) gemeint, wenn ein chinesischer Gastgeber „gan bei“ sagt.²² Unter „Prost“ verstehe ich allerdings „Glas anstoßen“ und „einen Schluck Alkohol kosten“. Eine mögliche deutsche Entsprechung für „gan bei“ im Sinne von „austrin-

²² Ein chinesischer Gastgeber versucht meistens seine Gäste zu motivieren, viel zu trinken, insbesondere Alkohol.

ken“ wäre z. B. „Auf ex trinken“. Je nach der konkreten Kommunikationsabsicht sollte eine passende Entsprechung ausgewählt werden.

Der dritte Beispielsatz „jia you“ ist im Chinesischen eine Redewendung, um jemanden bei einer Tätigkeit zu ermutigen. Wörtlich setzt sich diese Wendung aus einem Verb „jia“ (vermehren / hinzufügen) und dem Nomen „you“ (Öl) zusammen. Warum diese Redewendung die Funktion hat, jemanden zu ermutigen, und woher sie stammt, ist strittig. Eine häufig zitierte Erklärung dafür ist, dass die Redewendung einer Zeit entstammt, in der Öllampen in China noch üblich waren. Die Handlung „Öl hinzufügen“ ist dann positiv konnotiert, denn sie führt helleres Licht herbei. Mit der Zeit soll sich aus dieser Handlung „jia you“ („hinzufügen Öl“) eine Redewendung entwickelt haben. Für eine ähnliche Kommunikationsabsicht gibt es im Deutschen ebenfalls sprachliche Mittel, die jedoch anders aufgebaut sind als das chinesische „jia you“. Eine häufig gebrauchte Redewendung ist beispielsweise „Ich drücke dir die Daumen“, die vermutlich auch einen historischen Hintergrund hat, nämlich in der Zeit der römischen Antike um Gnade für einen besiegten Gladiator erbitten.

Die beiden Fragesätze unter 4, die wortwörtlich jeweils „Hast du gegessen?“ und „Wo gehst du hin?“ bedeuten, werden in der chinesischen Gesellschaft als Begrüßung aufgefasst. Diese Fragen werden oft gebraucht, wenn man sich z. B. unerwartet auf der Straße trifft und einander kurz begrüßen möchte, oft schließt sich daran ein kurzes Gespräch an. Die jeweilige denotative Bedeutung der beiden Verben „chi“ (essen) und „qu“ (hingehen) spielt in diesem Kontext eine untergeordnete Rolle. Denn es interessiert den Sprecher nicht, ob und was sein Gesprächspartner gegessen hat oder wohin das Gegenüber gehen will, eine Antwort auf diese Frage wird nicht erwartet. Erwartet wird eher, dass auf die Antwort eine kurze Plauderei folgt. „Gegessen haben“ und „hingehen wollen“ steht jeweils für eine Form der „Vergangenheit“ sowie der „Zukunft“ (vorhaben) des Gesprächspartners hinsichtlich des Begegnung. Mit diesen „Begrüßungsfragen“ möchte der chinesische Sprecher seine Neugierde als eine Art der Freundlichkeit dem Gegenüber äußern, indem er kurz nach seiner „Vergangenheit“ oder „Zukunft (vorhaben)“ fragt, bevor man sich miteinander unterhält. Im Hinblick auf die Kommunikationsabsicht haben diese beiden Fragesätze die gleiche gesprächseröffnende Funktion wie der deutsche Satz „Wie geht’s?“.

„Qing man yong“ des Beispielsatzes 5 bedeutet wörtlich „Bitte langsam benutzen“. Diese Redewendung wird gelegentlich beim Essen gebraucht, sie drückt den Wunsch aus, dass dem Gesprächspartner das Essen schmeckt und dass dieser die Mahlzeit genießt. Das Verb „yong“ (benutzen / bedienen) verliert hier seine ursprüngliche Bedeutung und bedeutet in dem Kontext dasselbe wie „essen“. Im Hinblick auf die Redeabsicht bedeutet diese

Redewendung so viel wie „Guten Appetit“ im Deutschen.²³ In diesem Beispiel wird „man“ funktional ähnlich wie „gut“ in der deutschen Entsprechung verwendet.

Dieses Übungsbeispiel soll den Lernenden vor Augen führen, dass das Einzelwort – und sogar das Verb, das normalerweise wesentlich für die Bedeutung eines Satzes ist – seine ursprüngliche Bedeutung in verschiedenen Kontexten partiell oder vollständig einbüßen kann. Die Übung soll den Lerner dafür sensibilisieren, neben den einzelnen Lexemen auch den Kontext und die Sprecherabsicht zu beachten.

Das Übersetzen im Sinne der Sprachmittlung scheint mir dazu eine geeignete Ergänzung für eine kontrastive Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht zu sein. Im Hinblick auf Verben als Gegenstand meiner Untersuchung wurden in meinem Übungsbeispiel gezielt alltagsrelevante Routineformeln ausgewählt, die erkennbar kulturell geprägt sind. Die Übungen sollten sich aber nicht nur auf stark kulturell geprägte Wendungen beschränken, sondern je nach Lerneinheit und Lerngruppe können verschiedene Übungsbeispiele erarbeitet werden.

3 Zusammenfassung

Die Beschäftigung mit Wörtern ist ein unverzichtbarer Teil des Erlernens einer Fremdsprache. Dabei herrscht in Fachkreisen heutzutage Einigkeit darüber, dass nicht die Wortschatzkenntnis, sondern die Wortschatzkompetenz – die Fähigkeit, den Wortschatz situationsgerecht einzusetzen – in interlingualen und interkulturellen Kommunikationssituationen zum Tragen kommt. Zudem können Fehler auf der lexikalischen Ebene häufig zu Kommunikationsproblemen führen. Deshalb soll im Fremdsprachenunterricht zunehmend darauf geachtet werden, wie und durch welche didaktischen Ansätze die Lerner besser gefördert werden können, damit sie die Fremdsprache grammatikalisch korrekt wie auch situationsangemessen verwenden.

Daher wurde in diesem Beitrag der Versuch unternommen, lexikalisches Lernen vermittels der kontrastiven Methode zu optimieren. Diese Methode hat vor allem den Vorteil, nicht nur einzelne Wörter, sondern auch

²³ Allerdings ist es in China unüblich, sich vor dem Essen „Guten Appetit“ zu wünschen. Entsprechend gilt, dass es im Chinesischen keine angemessene Entsprechung für „Guten Appetit“ gibt. So entstand eine neue Formel – eine wortwörtliche Übersetzung von „Guten Appetit“ –, nämlich („Zhu nin“) „Wei kou hao“, die häufiger auf Speisekarten in Restaurants zu finden ist. Jedoch sei der Hinweis erlaubt, dass es bereits eine Formulierung gibt, die „Guten Appetit“ recht gut entspricht, nämlich „qing man yong“. Gebräuchlich ist diese Formel vor allem in formelleren Kontexten (Ansprache des Gastgebers, Essen im Restaurant u. ä.), im chinesischen Alltag hingegen wird sie kaum angewendet.

Redewendungen und Wortkonstruktionen der Muttersprache und der Zielsprache vergleichend in den Blick zu nehmen. Dem Versuch, Kontrastierung und Wortschatzdidaktik zu kombinieren, liegen außerdem Erkenntnisse aus der Sprachverarbeitung zugrunde, die bestätigen, dass die Rolle der Muttersprache beim fremdsprachlichen Erwerbsprozess kaum auszuschließen ist.²⁴ Ein weiterer Impuls resultiert aus der Vermittlungsmethode des Wortschatzes, da sich das Wortschatzlernen durch eine starke Individualität und Lernautonomie auszeichnet. Die Beschäftigung mit der lexikalischen Kontrastierung ist zudem dadurch motiviert, dass es allein auf der lexikalischen Ebene – beispielsweise bei Wortarten und bei Wortbildungsregeln – zahlreiche Unterschiede zwischen den typologisch nicht verwandten Sprachen Deutsch und Chinesisch gibt.

Die hier vorgestellten Übungsmöglichkeiten gelten als Beispiele der kontrastiven Methode, die sich allerdings nicht nur auf sprachliche Faktoren beschränken sollte. Ob und inwieweit die kontrastive Methode tatsächlich zu einem besseren Wortschatzerwerb chinesischer Deutschlerner beiträgt, soll zukünftig mit Hilfe weiterer empirischer Untersuchungen überprüft werden.

²⁴ Vgl. Frank G. Königs, Wortschatzarbeit rezeptiv-produktiv? In: Peter Kühn (Hg.), Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim 2000, S. 126ff.