

Zeichen- und Wortschatz des Chinesischen effizienter lernen

Konzeption einer Lernwörter-App für deutsche ChaF-Lernende auf
der Basis einer empirischen Bedarfsanalyse

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von Yao Zhang

2022

Referentin/Referent: Prof. Dr. P. Schlobinski

Korreferentin/Korreferent: Prof. Dr. Andreas Guder

Tag der mündlichen Prüfung: 21. 03. 2022

Zusammenfassung

Mit der zunehmenden Relevanz der chinesischen Sprache im *global discourse* wurde in den letzten 30 Jahren eine Reihe Wörterbücher für Chinesisch als Fremdsprache publiziert. Laut empirischen Untersuchungen werden sie jedoch nur selten von ChaF-Lernenden benutzt, was in großem Maße mit deren Defiziten unter den Aspekten Pinyin, L1- Äquivalenten und Schriftzeichendidaktik zusammenhängt. Die den ChaF-Wörterbüchern inhärenten Mängeln sind unter anderem auf die unzureichende Aufmerksamkeit auf Erkenntnisse der Lernerlexikografie einerseits und Bedürfnisse anvisierter BenutzerInnen andererseits zurückzuführen. Folglich gelten für neue ChaF-Wörterbuchprodukte die Bedarfsanalyse über potenzielle BenutzerInnen und der Einsatz lernerlexikografischer Erkenntnisse unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten des Chinesischen als notwendig. Zur Konzeption eines benutzergerechten ChaF-Wörterbuchprodukts für deutsche Lernende beschäftigt sich diese Studie nach der Auseinandersetzung mit lexikografischen Ansätzen durch halbstandardisierte Interviews und die schriftliche Befragung damit, Schwierigkeiten von deutschen Lernenden und ihren Bedarf an ChaF-Wörterbüchern zu ermitteln und darauf aufbauend eine Chinesisch-Lernwörter-App zu entwerfen.

Der empirischen Bedarfsanalyse zufolge fällt deutschen ChaF-Lernenden, vor allem den Grundstufe-Lernenden, das Hörverstehen äußerst schwer. Dafür verantwortlich ist unter anderem die Tonalität, die Lernenden auch beim Sprechen Schwierigkeiten bereitet. Als schwierig wird ebenfalls der Erwerb sinographemischer Schreibkompetenz betrachtet, obwohl dieser durch die Vermittlung von Radikalen, Subgraphemen, Etymologie und Eselsbrücken begünstigt werden kann. Laut der empirischen Studie wenden sich deutsche ChaF-Lernende vor allem bei Aussprache- und Bedeutungsfragen von Lexemen sowie bei der Suche nach chinesischen Ausdrücken zur Sprachproduktion und zur orthografischen Kontrolle von Schriftzeichen an chinesische Nachschlagwerke. Auch Verwendungen von Lexemen, Strichfolgen und Radikale von Schriftzeichen stellen für bestimmte Benutzergruppen

wichtige Anlässe zur Wörterbuchkonsultation dar. Im Vergleich zu konventionellen chinesischen Printwörterbüchern bevorzugen deutsche ChaF-Lernende Wörterbuch-Apps, deren Benutzung geringe Ansprüche an Kompetenzen stellt. Zu den positiv bewerteten funktionalen Merkmalen von Chinesische-Wörterbuch-Apps gehören den Befragungen unter deutschen ChaF-Lernenden zufolge die Sprachausgabe-Funktion, die Scan- und Schreib-Funktion sowie die Lernkartei-Funktion.

Dementsprechend werden zur Konzeption einer Chinesisch-Lernwörter-App (CLA) für deutsche ChaF-Lernende Erkenntnisse aus der Lerner-, Digital- und ChaF-Lexikografie und der empirischen Bedarfsanalyse angewandt, wobei Ansätze von Zöfgen (1994) und Runte (2015) sowie die Schriftzeichendidaktik die theoretische Grundlage bilden. Neben den erforderlichen Rahmenbedingungen, wie der Lemmaselektion, der Darstellung von Pinyin und Schriftzeichen usw. bezieht sich die Konzeption der CLA auf Angabeklassen in der Mikrostruktur, Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen sowie digitale Funktionen. Zu den wichtigsten mikrostrukturellen Angabeklassen zählen phonetische, graphem-strukturelle, Markierungs-, Bedeutungs-, Wortbildungs-, Beispiel-, Synonym-, bzw. Antonym-, Wortart- und Wortfeldangaben. Als Zugriffsstrukturen sollten eingabe-, (Voll)text-, index- und scannerbasierte Suchmodi in CLA implementiert werden, um das Nachschlagen und Auffinden von lexikografischen Daten zu erleichtern. Zugleich fördern Vernetzungsstrukturen zwischen Schriftzeichen- und Wortlemmata, die sich auf morphologische, graphem-strukturelle und semantische Relationen stützen, den Schriftzeichen- und Wortschatzerwerb. Anhand von den mikrostrukturellen Angaben und Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen lassen sich innerhalb der App Funktionen für Übungen, Sprachinformationen und Lernkarteien entwickeln, um Zeichen- und Wortschatzerwerb bei der App-Benutzung zu fördern.

Stichworte: Lernerlexikografie, Chinesisch, Wortschatzerwerb

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	iv
Tabellenverzeichnis	v
1. Einleitung	1
1.1 Hintergrund und Fragestellung	1
1.2 Aufbau der Untersuchung.....	3
2. Forschungsstand.....	7
2.1 Wörterbücher und Wörterbuchforschung.....	7
2.2 Lernerwörterbücher und Lernerlexikografie.....	8
2.2.1 Lernerwörterbücher	8
2.2.2 Lernerlexikografie.....	10
2.3 Wörterbuchtypologien und Lern(er)wörterbücher	12
2.3.1 Lernerwörterbücher in Wörterbuchtypologien	12
2.3.2 Primäre und Sekundäre Lernwörterbücher	15
2.4. Makrostruktur in Lern(er)wörterbüchern.....	18
2.4.1. Selektion	18
2.4.2 Anordnung	19
2.4.3 Degruppierung und Gruppierung.....	21
2.5 Mikrostruktur in Lern(er)wörterbüchern.....	24
2.5.1 Markierung	26
2.5.2 Bedeutungserläuterung.....	29
2.5.3 Konstruktionen	33
2.5.4 Kollokationen.....	35
2.5.5 Beispiele.....	40
2.5.6 Synonyme und Antonyme	45
2.5.7 Wort- und Sachfelder	47
2.6 Strukturen und Nutzung von Digitalwörterbüchern	49
2.6.1 Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen in DWB	51
2.6.2 Suchhandlungen in DWB	54
2.7 Lernerwörterbücher aus wortschatzdidaktischer Perspektive	56
2.7.1 Modelle und Hypothesen in der Gedächtnispsychologie	57
2.7.2 Wortschatzerwerb aus lernpsychologischer Perspektive	60
2.7.3 Konsequenzen für die Lernerlexikografie.....	63
2.8. ChaF-Lexikografie	63
2.8.1 Pinyin und Schriftzeichen des Chinesischen.....	63
2.8.2 Morphologische und syntaktische Besonderheiten des Chinesischen.....	67
2.8.3 Schriftzeichendidaktik im westlichen ChaF-Unterricht	74
2.8.4 Ansätze in der ChaF-Lexikografie	78

2.8.5 Empirische Benutzerforschung in der ChaF-Lexikografie	82
2.8.6 ChaF-Wörterbücher in der Wörterbuchkritik.....	85
2.8.7 Desiderate in der ChaF-Lexikografie.....	92
3. Design der Benutzer- und Benutzungsforschung von ChaF-Wörterbüchern unter deutschen ChaF-Lernenden	96
3.1 Forschungsansatz: Mixed-Methods-Modell	96
3.2 Qualitative Teilstudie.....	97
3.2.1 Erhebungsmethode in der qualitativen Teilstudie.....	97
3.2.2 Erhebungsinstrumente in der qualitativen Teilstudie	98
3.2.3 Sampling für Interviews.....	100
3.2.4 Auswertung der qualitativen Interviews	102
3.3 Quantitative Teilstudie	110
3.3.1 Erhebungsmethode in der quantitativen Teilstudie.....	110
3.3.2 Konstruktion und Durchführung der schriftlichen Befragung.....	111
3.4 Qualitätsprüfung.....	112
3.4.1 Geltungsbegründung durch Transparenz.....	113
3.4.2 Geltungsbegründung durch Triangulation	113
4. Ergebnisse der empirischen Studie.....	115
4.1 Ergebnisse der qualitativen Interviews mit ChaF-Lernenden	115
4.1.1 Lernmotivation.....	115
4.1.2 Fertigkeiten und Schwierigkeiten	117
4.1.3 Lerngewohnheiten.....	122
4.1.4 Lehrwerke und Didaktik.....	126
4.1.5 Wörterbuchbenutzung.....	131
4.2 Ergebnisse der qualitativen Interviews mit ChaF-Lehrenden	139
4.2.1 Lernmotivation.....	139
4.2.2 Fertigkeiten und Schwierigkeiten	141
4.2.3 Lehrpraxis	147
4.2.4 Lehrwerke	158
4.2.5 Wörterbuchbenutzung.....	162
4.3 Ergebnisse der schriftlichen Befragung mit ChaF-Lernenden	170
4.3.1 Lernmotivation (Aufgabe 1).....	170
4.3.2 Schwierigkeiten (Aufgabe 2 und 4)	171
4.3.3 Lerngewohnheiten (Aufgabe 3 ,5 und 6).....	172
4.3.4 Wörterbuchbenutzung (Aufgabe 7-15).....	174
4.4 Triangulation	179
5. Konzeption einer Chinesisch-Lernwörter-App	182
5.1 Grundlagen.....	182
5.2 Rahmenbedingungen	185

5.3 Angaben in der Mikrostruktur.....	187
5.3.1 Phonetische Angaben	187
5.3.2 Markierungsangaben.....	188
5.3.3 Graphem-strukturelle Angaben	188
5.3.4 Bedeutungsangaben	190
5.3.5 Wortbildungsangaben	191
5.3.6 Beispielangaben.....	192
5.3.7 Wortfeldangaben	193
5.4 Zugriff- und Vernetzungsstruktur.....	194
5.4.1 Zugriffsstruktur	194
5.4.2 Vernetzungsstruktur	196
5.5 Digitale Funktionen	196
5.5.1 Übungsfunktion	196
5.5.2 Sprachinfo-Funktion	198
5.5.3 Lernkartei-Funktion	199
6. Schlusswort	200
Literaturverzeichnis.....	208
Anhang	227

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Mikrostruktur in Lern(er)wörterbüchern	26
Abb. 2: Ablaufmodell von Mayring	103
Abb. 3: Zusammenfassungsregeln	104
Abb. 4: Dreispaltige Tabelle zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse	105
Abb. 5: Transkript von L2	106
Abb. 6: Transkript von L5	106
Abb. 7: Transkript von L8	106
Abb. 8: Kategorie der Lernmotivation	107
Abb. 9: Kategorien für Schwierigkeiten beim Hören	108
Abb. 10: Knoten	109
Abb. 11: Klassifizierung	109
Abb. 12: Quellen	110
Abb. 13: Niveaustufen der Interviewten	115
Abb. 14: Lernmotivation	116
Abb. 15: Als am wichtigsten empfundene Kompetenzen	117
Abb. 16: Schwierig zu erlernende Kompetenzen	118
Abb. 17: Schwierigkeiten mit Aussprache und Schriftzeichen	121
Abb. 18: Vor- und Nachbereitung	124
Abb. 19: Lernaktivitäten	125
Abb. 20: Wortschatzvermittlung	129
Abb. 21: Nachschlaghandlungen	132
Abb. 22: Nachschlagmethoden	133
Abb. 23: Mikrostrukturelle Angaben	134
Abb. 24: Digitale Funktionen	137
Abb. 25: Verteilung der ChaF-Lehrenden	139
Abb. 26: Lernmotivation aus Sicht der ChaF-Lehrenden	140
Abb. 27: Wichtige Kompetenzen	141
Abb. 28: Schwierig zu erlangende Kompetenzen	142
Abb. 29: Schwierigkeiten mit Aussprache und Schriftzeichen	144
Abb. 30: Fragetypen	149
Abb. 31: Zusatzmaterialien	151
Abb. 32: Wortschatzvermittlung	152
Abb. 33: Grammatikvermittlung	155
Abb. 34: Nachschlaghandlungen	163
Abb. 35: Mikrostrukturelle Angaben	164

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Lernmotive	170
Tab. 2: Schwierige Kompetenzen	171
Tab. 3: Fehler und Abweichungen	172
Tab. 4: Behalten von Schriftzeichen.....	172
Tab. 5: Vor- und Nachbereitung	173
Tab. 6: Lernaktivitäten außerhalb der Unterrichtsrahmen.....	174
Tab. 7: Typen häufig benutzter Nachschlagwerke	174
Tab. 8: Form eines idealen ChaF-Wörterbuchs	175
Tab. 9: Nachschlagfragen	175
Tab. 10: Informationen bei Schriftzeichenlemmata	176
Tab. 11: Informationen bei Wortlemmata	177
Tab. 12: Anzahl von Beispielen	177
Tab. 13: Zusatzinformationen	178
Tab. 14: Digitale Funktionen	178
Tab. 15: Triangulation nach Themen.....	179

1. Einleitung

1.1 Hintergrund und Fragestellung

Die Bedeutung und Relevanz der chinesischen Sprache im *global discourse* nimmt seit Jahrzehnten kontinuierlich zu. Vor diesem Hintergrund sind laut *Confucius Institute Headquarters* (2019) bis zum Ende 2019 535 Konfuzius-Institute eingerichtet worden – 184 davon befinden sich in Europa. In Deutschland gibt es derzeit 19 Konfuzius-Institute, die die chinesische Sprache und Kultur vermitteln sowie ChaF-Forschung und -Fortbildung fördern. Laut *Fachverband Chinesisch* (2021) gibt es an den meisten deutschen Hochschulen Chinesischkurse im Rahmen sinologischer bzw. chinawissenschaftlicher Studiengänge oder als fakultative Sprachkurse. Außerdem bieten fast alle deutschen Volkshochschulen Chinesischkurse an und in den meisten deutschen Bundesländern wird Chinesisch als Wahlpflichtfach mit Abiturprüfungsmöglichkeit unterrichtet. Schätzungsweise liegt die gegenwärtige Gesamtzahl der Chinesischlernenden im deutschsprachigen Raum bei fast 10.000.

Zur Vermittlung von Chinesisch als Fremdsprache (kurz: ChaF) wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Lern- und Lehrmaterialien sowie Nachschlagwerke konzipiert, entwickelt und publiziert. Zu den Nachschlagwerken zählen unter anderem eine Reihe zumeist einsprachiger Wörterbücher für ChaF-Lernende:

现代汉语学习词典 *Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn* (1995), 现代汉语常用词用法词典 *Xiàndài Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn* (1995), 汉语常用词用法词典 *Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn* (1997), 汉语8000词词典 *Hànyǔ 8000cí cídiǎn* (2000), HSK汉语水平考试词典 *HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎn* (2000), HSK词语用法详解 *HSK cíyǔ yòngfǎ xiángjiě* (2000), 当代汉语学习词典 *Dāngdài Hànyǔ xuéxí cídiǎn* (2005), 学汉语用例词典 *Xué Hànyǔ yònglì cídiǎn* (2005), 现代汉语学习词典 *Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn* (2006), 商务馆学汉语词典 *Shāngwùguǎn xué Hànyǔ cídiǎn* (2006), 留学生汉语习惯用语词典 *Liúxuéshēng Hànyǔ xíguàn yòngyǔ cídiǎn* (2009) usw.

Trotz der vielfältigen Angebote werden die Wörterbücher jedoch nur selten von ChaF-Lernenden konsultiert (Näheres dazu siehe Abs. 2.8.5). Nach einer Umfrage von Yang J. H. (2007) benutzt nur ca. ein Viertel der befragten fortgeschrittenen Lernenden in China ChaF-Wörterbücher aus dem chinesischen Buchmarkt. Zhang Y. H. (2011 a) zufolge besitzen weniger als 10 % der befragten ChaF-Lernenden in China publizierte einsprachige ChaF-

Wörterbücher, 40 % der Befragten haben von diesen zuvor noch gar nichts gehört. Stattdessen bevorzugen sie zweisprachige chinesische Wörterbücher mit muttersprachlichen Übersetzungen (L1-Äquivalenten).

Um dem entgegenzuwirken, wurde vom *Confucius Institute Headquarters* Anfang 2011 ein groß angelegtes ChaF-Wörterbuchprojekt für 44 Sprachen initiiert und konzipiert. Das Projekt zielt darauf ab, bidirektionale zweisprachige Wörterbücher für jedes Sprachpaar (Chinesisch und Zielsprache) zu erstellen und ChaF-Lernende verschiedener Muttersprachen beim rezeptiven und produktiven Gebrauch der chinesischen Sprache sowie beim Wortschatzlernen zu unterstützen. Als dessen Teilprojekt (汉语小词典 *Hànyǔ xiǎo cídiǎn*, „Kleines Wörterbuch der chinesischen Sprache“) wurde ein ChaF-Wörterbuch für deutsche Lernende mit ca. 4.000 chinesischen Lemmata im chinesisch-deutschen Teil und ca. 3 800 deutschen Wörtern im deutsch-chinesischen Teil erarbeitet, das 2019 erschienen ist. Allerdings steht die Marktfähigkeit dieses für deutsche ChaF-Lernende konzipierten Wörterbuchs in Frage, zumal vor dessen Publikation eine Vielzahl zweisprachiger bzw. bidirektionaler ChaF-Wörterbücher bereits auf dem deutschen Buchmarkt erschienen war:

„Chinesisch-Deutsches Lernwörterbuch“ (1991/1995/2004), „Handwörterbuch Deutsch-Chinesisch / Chinesisch-Deutsch“ (2006), „Lernwortschatz Chinesisch“ (2006), „Das neue Chinesisch-Deutsche Wörterbuch“ (2010), „Modernes Wörterbuch Deutsch-Chinesisch / Chinesisch-Deutsch“ (2008), „Modernes Wörterbuch Deutsch-Chinesisch“ (2009), „PONS Kompaktwörterbuch Chinesisch“ (2009), „Lernwörterbuch Chinesisch“ (2011), „Langenscheidt Universalwörterbuch Chinesisch“ (2011/2018), „Chinesisch-Deutsches HSK Lernwörterbuch“ (2016) usw.

Hinzu kommt noch die Frage, ob 汉语小词典 (*Hànyǔ xiǎo cídiǎn*, „Kleines Wörterbuch der chinesischen Sprache“) dem Bedarf deutscher ChaF- Lernender gerecht werden kann. Die Benutzerfreundlichkeit und -orientierung wurde zwar in den Phasen der Konzeption und Erstellung des Wörterbuchs hervorgehoben¹, dem Wörterbuchprojekt fehlte jedoch eine zielgruppenorientierte Bedarfsanalyse, deren Nutzwert in der Lexikografie bereits allgemein anerkannt wird (siehe Abs. 2.8.5). Außerdem ist die beeindruckende Entwicklung der digitalen

¹ Im lexikografischen Instruktionsbuch zum „Kleinen Wörterbuch der chinesischen Sprache“ ist angegeben: [...] Das Wörterbuch wird benutzerfreundlich gestaltet, indem es in zwei Farben gedruckt und mit bunten Abbildungen und Einschüben illustriert wird. [...] mit Rücksicht auf die Zielsetzungen und den Umfang des Wörterbuchs sind bei der Auswahl der Beispiele folgende Kriterien zu beachten: Typikalität, Bündigkeit, Gebräuchlichkeit, Aktualität und umgangssprachlicher Stil.

Lexikografie zu bedenken, die die Wörterbuchlandschaft und das Nutzerverhalten vieler BenutzerInnen tiefgehend verändert hat (siehe Abs. 2.6). Solche Tendenzen sind ebenfalls unter ChaF-Lernenden zu beobachten² und folglich lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, dass ein ChaF-Printwörterbuch dem Bedarf der anvisierten Zielgruppe künftig gerecht wird. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Leitfrage der vorliegenden Studie: **Wie könnte ein benutzergerechtes ChaF-Wörterbuch für deutsche Lernende aussehen?**

In der (Lerner)Lexikografie steht seit den 90er Jahren die Benutzerperspektive im Vordergrund und bei der Wörterbuchkonzeption ist dem Bedarf und Kenntnisstand von BenutzerInnen Rechnung zu tragen. Wörterbücher für Fremdsprachenlernende sollten bei Fragen zur Textrezeption und -produktion und bei der Kompetenzerweiterung Hilfestellung leisten (siehe Abs. 2.3.1 und 2.8.5). Dementsprechend setzt sich diese Studie von der Leitfrage ausgehend mit folgenden zwei Fragestellungen auseinander:

- 1) Welche Schwierigkeiten mit Chinesisch haben deutsche ChaF-Lernende?
- 2) Welche Bedürfnisse haben deutsche Lernende bei ChaF-Wörterbuchprodukten?

1.2 Aufbau der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Teile. In Kapitel Zwei werden als theoretische Grundlage Ansätze der Wörterbuchtypologie sowie der Lerner-, digitalen und ChaF-Lexikografie dargestellt. Nach der begrifflichen Erläuterung der Lernerlexikografie aus wörterbuchtypologischer Perspektive und der Unterscheidung von **Lerner-** und **Lernwörterbüchern** wird der Ansatz von Zöfgen (1994) vorgestellt, der sich mit der Lernerlexikografie unter Berücksichtigung empirisch basierter bzw. vergleichender Rezensionen englischer Lernerwörterbücher auseinandersetzt. Dabei wird auch auf die makrostrukturelle Anordnung und mikrostrukturelle Angabeklassen von Lern(er)wörterbüchern eingegangen. Anschließend werden die Entwicklung der digitalen Lexikografie seit dem 21. Jahrhundert und deren Auswirkung auf Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen in Digitalwörterbüchern sowie Suchhandlungen von BenutzerInnen thematisiert. Der allgemeine

² In der Presse wird nicht selten über die Beliebtheit von Lern-Apps unter ChaF-Lernenden berichtet (vgl. Han W. Z. 2018; Zhao X. X. 2018). Neuere empirische Studien zeigen, dass ChaF-Lernende bei der Wörterbuchkonsultation lieber Nachschlag-Apps auf mobilen Geräten benutzen (vgl. Zhou et al. 2017; Chen et al. 2018; Yang Y. L./Yang Y. Y. 2019).

Digitalisierungsprozess betrifft auch Strukturen und Funktionen von Lernerwörterbüchern, insbesondere im Hinblick auf den Wortschatzerwerb, womit sich Runte (2015) aus lernpsychologischer und wortschatzdidaktischer Perspektive beschäftigt hat. Auf der Grundlage relevanter psychologischer Hypothesen und didaktischer Thesen wird Runters Ansatz im Kapitel 2.7 skizziert. Der letzte Teil des Kapitels widmet sich der ChaF-Lexikografie. Nach einigen einführenden Erläuterungen werden Besonderheiten der chinesischen Sprache und Schrift sowie die Schriftzeichendidaktik im westlichen ChaF-Unterricht vorgestellt, die in der Fremdsprachendidaktik europäischer Sprachen selten thematisiert und in der ChaF-Lexikografie fast immer vernachlässigt werden. Im Anschluss werden Ansätze von Zheng D. O. (1998, 2005, 2010, 2013, 2014) und Zhang Y. H. (2010a, b, 2011a, b), empirische Studien zur Benutzer- und Benutzungsforschung von ChaF-Wörterbüchern sowie Wörterbuchrezensionen mit den Schwerpunkten Lemmaselektion, Bedeutungserläuterung und Exemplifizierung vorgestellt. Abschließend wird auf verbleibende Desiderate in vorangegangenen ChaF-lexikografischen Studien und die Notwendigkeit der empirischen Bedarfsanalyse für neue ChaF-Wörterbuchprodukte eingegangen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Design einer empirischen Studie zur Ermittlung von Schwierigkeiten beim Erlernen des Chinesischen und dem Bedarf deutscher ChaF-Lernender an Wörterbüchern. Aufgrund der bislang nur wenig vorhandenen empirischen Erkenntnisse der Benutzer- und Benutzungsforschung in der ChaF-Lexikografie kommt das explorative *Mixed-Methods-Design* zum Einsatz, indem qualitative Interviews mit 30 ChaF-Lernenden und 20 Lehrenden in Deutschland und eine schriftliche Befragung mit 379 TeilnehmerInnen durchgeführt werden. Die durch qualitative Interviews gewonnenen Daten werden inhaltsanalytisch ausgewertet, wodurch Kategorien hinsichtlich der Schwierigkeiten und Bedarfe deutscher ChaF-Lernenden gebildet werden können. Auf Grundlage dieses Kategoriensystems wird für die schriftliche Umfrage ein Fragebogen mit 15 modularisierten Items zu Schwierigkeiten, Lernalltag und Wörterbuchbenutzung entwickelt. Die Fragebögen werden von ChaF-Lehrenden an ihre Kursteilnehmenden verteilt und von diesen nach dem Ausfüllen per Post zurückgeschickt. Die ausgefüllten Fragebögen werden digitalisiert und anschließend in Online-Umfrage-Tools importiert und ausgewertet. Empirische Daten aus den drei Teilstudien werden zur Überprüfung trianguliert.

In Kapitel Vier werden die Ergebnisse der Interviews mit den ChaF-Lernenden, Lehrenden und der schriftlichen Umfrage dargestellt. Zunächst wird auf die Ergebnisse der mündlichen Befragung der ChaF-Lernenden und auf Hintergrundinformationen von Probanden wie Lernmotive und Sprachniveaus, Schwierigkeiten, Lernalltag, Wörterbuchbenutzung und Einstellungen zu ChaF-Wörterbüchern eingegangen. Der zweite Teil des Kapitels widmet sich den Experteninterviews mit ChaF-Lehrenden, in denen ähnliche Themen wie im Interview mit den Lernenden behandelt werden. Der dritte Teil zur schriftlichen Umfrage gliedert sich in die vier Themenbereiche Lernmotivation, Schwierigkeiten, Lernalltag und Wörterbuchbenutzung, bei denen die Schlagwörter „Benutzte Nachschlagwerke“, „Mikrostrukturelle Angaben von Lemmata“ und „Funktionen in digitalen Nachschlagwerken“ eine Rolle spielen. Schließlich werden empirische Daten aus den Interviews und der schriftlichen Befragung durch die Triangulation der Qualitätsprüfung gewonnen.

Das fünfte Kapitel befasst sich mit der Konzeption einer Chinesisch-Lernwörterbuch-App (CLA). Dabei wird auf die erforderlichen Rahmenbedingungen einer CLA (Auswahl von Lemmata, Darstellung von Pinyin und Schriftzeichen usw.), deren mikrostrukturelle Angaben, Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen sowie digitale Funktionen eingegangen. Zu den mikrostrukturellen Angabeklassen, die auf Basis der ChaF- und lernerlexikografischen Erkenntnisse, der Schriftzeichendidaktik in Kapitel Zwei und der empirischen Bedarfsanalyse in Kapitel Vier festgestellt werden, gehören phonetische, graphem-strukturelle, Markierungs-, Bedeutungs-, Wortbildungs-, Beispiel-, Synonym-, bzw. Antonym-, Wortart- und Wortfeldangaben. Als Zugriffsstrukturen in einer CLA können eingabe-, (Voll)text-, index- und scannerbasierte Suchmodi das Auffinden von lexikografischen Daten erleichtern, während die sich auf morphologische, graphem-strukturelle und semantische Relationen stützenden Vernetzungsstrukturen zwischen Schriftzeichen- und Wortlemmata den Schriftzeichen- und Wortschatzerwerb fördern können. Anhand von mikrostrukturellen Angaben, verschiedenartigen Suchmodi und Links lassen sich Funktionen für Übungen, Sprachinformationen und Lernkarteien entwickeln, um BenutzerInnen beim Wortschatzlernen und bei der App-Benutzung zu unterstützen.

Im abschließenden Kapitel werden die eingangs gestellten Fragen beantwortet, indem Ergebnisse der empirischen Studie zu Schwierigkeiten und Bedarfen deutscher ChaF-

Lernender sowie die Konzeption einer zielgruppengerechten Chinesisch- Lernwörterbuch-App resümierend dargestellt werden. Schließlich wird auf Mängel in der vorliegenden Studie und weitere Möglichkeiten für die Benutzerforschung und Wörterbuchbenutzung in der ChaF-Lexikografie hingewiesen.

2. Forschungsstand

2.1 Wörterbücher und Wörterbuchforschung

Ein Wörterbuch³ ist ein Nachschlagwerk mit äußeren Zugriffsstrukturen, das sprachliche Angaben zu lexikalischen Einheiten oder zu Begriffen enthält (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 6). Die Begriffe der *Makro-*, *Mikro-* und *Mediostruktur* sind wichtige formale Kriterien und Voraussetzungen dafür, Wörterbücher unter einheitlichen Maßstäben systematisch konzipieren und erforschen zu können. In einem Wörterbuch wird ein Lexem überschriftartig durch ein Stichwort (Lemma) eingeleitet, das mit dazugehörigen lexikalischen Informationen (Angaben) zusammen einen Wörterbuchartikel als kleinste selbstständige Einheit bildet. Die Angaben innerhalb eines Wörterbuchartikels und deren Ordnungsstruktur werden als *Mikrostruktur* bezeichnet. Die Lemmata eines Wörterbuchs werden nach bestimmten Ordnungssystemen (siehe Abs. 2.4.2) verzeichnet. Das gesamte Wörterverzeichnis und die Anordnung von Lemmata bilden die *Makrostruktur* des Wörterbuchs. Der Zugang zu einzelnen Lemmata im Wörterbuch wird durch äußere Zugriffsstrukturen ermöglicht, mittels derer BenutzerInnen Lemmata gezielt aufsuchen können. Hat ein Wörterbuch nur einen Suchpfad zu Wörterbuchartikeln, dann sind dessen Makrostruktur und äußere Zugriffsstruktur identisch. Ein alphabetisch angeordnetes Wörterbuch kann über mehrere Zugriffsstrukturen verfügen, z. B. eine alphabetische und eine inhaltliche (vgl. Schläefer 2009: 73; Engelberg/Lemnitzer 2008: 125f.). Zwischen Wörterbuchartikeln werden Verbindungen und Bezüge durch Verweise hergestellt. Verweise und verweisvermittelnde Textsegmente machen die *Mediostruktur* eines Wörterbuchs aus. Neben diesen miteinander verknüpften Makro-, Mikro- und Mediostrukturen finden sich in einem Wörterbuch eine Reihe verschiedener Texte im Vor- und Nachspann, die als Wörterbuchaußentexte bezeichnet werden. Unter diesen sind das Vorwort, die Einleitung und Benutzungshinweise zur Information über Entstehung, Struktur und Zweck des Wörterbuchs von größerer Bedeutung. Die Wörterbuchaußentexte, insbesondere

³ Im Rahmen dieser Untersuchung wird *Wörterbuch* als Sprachwörterbuch in Printform verstanden, sofern nicht anders angegeben. Dementsprechend bezieht sich Lexikografie, die laut Wiegand (1998: 62) als Oberbegriff die Allbuch-, Sach- und Sprachlexikografie umfasst, hier ausschließlich auf die Sprachlexikografie, die sich als kulturelle Praxis mit der Herstellung von Sprachwörterbüchern beschäftigt. Nach Wiegand (1998: 55ff.) gelten Allbücher als Kombination von Sprach- und Sachwörterbüchern.

Benutzungshinweise, sollten BenutzerInnen mithilfe sprachlicher und graphischer Darstellungen mit der Mikro-, Makro- und Mediostruktur eines Wörterbuchs vertraut machen (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008:115ff.).

Die Existenzberechtigung von Wörterbüchern besteht in der Begrenztheit des individuellen Sprachwissens, sei es in der eigenen Muttersprache oder einer Fremdsprache (vgl. Herbst/Klotz 2003: 18). Mit der Dokumentation und Erschließung des Sprachwissens beschäftigt sich die Lexikografie, die vor allem auf das Abfassen von Wörterbüchern zielt. Bei Produkten der Lexikografie handelt es sich ursprünglich um Printwörterbücher, in jüngerer Zeit sind auch digitale Wörterbuchprodukte auf dem Markt erschienen. Im deutschen Sprachraum⁴ wird mit dem Begriff *Lexikografie* auf die lexikografische Praxis (Wörterbucherstellung) referiert, während *Metalexikografie* für lexikografische Theorien steht (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 3; Glück 2016: 773; Schläefer 2009: 71; Lü 2007: 7f.). Der Begriff *Metalexikografie* ist dem Französischen entlehnt und wird seit Mitte der 80er in der deutschsprachigen Forschung verwendet. Nach Hausmann (1985b: 368) wird die theoretische Wörterbuchforschung als Metalexikografie aufgefasst, während sich die Lexikografie auf die praktische Wörterbuchforschung bezieht und auf die Erstellung von Wörterbüchern abzielt. Link (1987: 243) betrachtet den Metabereich der Lexikografie als wissenschaftliche Bemühungen um Theorie, Geschichte, Kritik der Lexikografie und Grundlage für eine bessere lexikografische Praxis. Im Allgemeinen wird in der deutschen Literatur die wissenschaftliche Beschäftigung mit Wörterbüchern als Metalexikografie bezeichnet, die mit der Lexikografie zusammen den Gegenstandsbereich der Wörterbuchforschung bildet (vgl. Wiegand 1998: 72).

2.2 Lernerwörterbücher und Lernerlexikografie

2.2.1 Lernerwörterbücher

Wie eingangs angedeutet, lassen sich sprachliche Defizite eines Individuums mithilfe von Wörterbüchern ausgleichen. Im Fremdsprachenerwerb gelten Wörterbücher als unverzichtbare Hilfsmittel, insbesondere beim Wortschatzlernen (vgl. Herbst/Klotz 2003: 286). Beim selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerb stellt die Wortschatzarbeit eine gute

⁴ In der englischen Literatur wird *lexicography* sowohl für die Praxis als auch für lexikografische Theorien verwendet. Die folgende Untersuchung folgt der deutschen Dichotomie.

Möglichkeit zum autonomen Lernen dar und ohne Hilfestellungen von Lehrenden sind Lernende in hohem Maße auf Wörterbücher angewiesen. Im Fremdsprachenunterricht, der auf den Erwerb eines Grundwortschatzes sowie dessen kontinuierlichen und systematischen Ausbau abzielt und deshalb bereits im frühen Lernstadium Methoden zum selbstständigen Wortschatzerwerb vermitteln muss, wird die Wörterbuchbenutzung in Curricula als zu vermittelnde Lerntechnik vorgesehen (vgl. Runte 2015: 17ff.; Stork 2010: 105; Zöfgen 2010: 109). Lernende werden durch die Arbeit mit Wörterbüchern zur eigenständigen Aneignung und Vertiefung der fremdsprachigen Wortschatzkenntnisse angehalten. Die wortschatzerwerbfördernde Funktion von Wörterbüchern im Fremdsprachenerwerb ist durch empirische Studien zur Wörterbuchbenutzung experimentell nachgewiesen (vgl. Laufer 2000; Hill/Laufer 2003; Dziemianko 2010; Chen 2012). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Wörterbücher aus dem fremdsprachigen Wortschatzerwerb nicht wegzudenken sind.

Nicht nur beim fremdsprachigen Wortschatzerwerb, sondern auch im Prozess der Sprachrezeption und -produktion können Wörterbücher mehrere Funktionen übernehmen. Beispielsweise lassen sich bei Fragen zur Verwendung fremdsprachiger Lexeme Lernerwörterbücher gut einsetzen, die speziell für Fremdsprachenlernende konzipiert wurden (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 102, dazu auch Frankenberg-Garcia 2015: 490; Chan 2012a; Cowie 2012: 387ff.; Chon 2008: 25; Rundell 1999). Bei einem *Lernerwörterbuch* handelt es sich ursprünglich um eine direkte Übernahme von einem *learner's dictionary* aus dem Englischen. Ein *learner's dictionary* definieren Hartmann und James (1998: 82) in *Dictionary of Lexicography* folgendermaßen: „a pedagogical dictionary aimed primarily at non-native learners of a language.“ Im Rahmen einer Funktionstheorie von Wörterbüchern wird *learner's dictionary* von Tarp (2008: 130) wie folgt definiert: „A learner's dictionary is a dictionary whose genuine purpose is to satisfy the lexicographically relevant information needs that learners may have in a range of situations in connection with the foreign-language learning process.“ Ähnliche Definitionen zu *Lernerwörterbuch* finden sich auch im deutschsprachigen Raum. Bei Herbst/Klotz (2003: 242) wird der Begriff als Wörterbuch aufgefasst, das sich „an Benutzer [richtet], die die entsprechende Sprache als Fremdsprache gelernt haben beziehungsweise lernen.“ Unter dem Eintrag **Lernerwörterbuch** in *De Gruyter WSK* online ist zu lesen, dass es sich dabei um ein „allgemeines einsprachiges Wörterbuch [handelt], dessen

Adressat nicht der kompetente Muttersprachensprecher, sondern der Fremdsprachenlerner ist“ (Bahns 2016). In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen L1- und L2-Spracherwerb in der Sprachdidaktik definiert Runte (2015: 130) das Lernerwörterbuch als speziell für Lernende konzipierte monolinguale L2-Wörterbücher mit adressatengerechten Angabeklassen. Aus den Definitionen lässt sich folgern, dass es sich bei Lernerwörterbüchern um einen eigenständigen adressatenbezogenen Wörterbuchtyp handelt, der den spezifischen Belangen und Bedürfnissen der Fremdsprachenlernenden Rechnung tragen muss (vgl. Schafroth/Zöfgen 1998: 5, zu Typologien von Lernerwörterbüchern siehe Abs. 2.3.1).

Lernerwörterbücher sind gewöhnlich einsprachig, was hohe Anforderungen an die L2-Kompetenz stellt und somit wenig kompetenten Lernenden Schwierigkeiten bereitet. Das Definitionsvokabular (siehe Abs. 2.5.2) in einsprachigen Lernerwörterbüchern wird von BenutzerInnen häufig als schwierig beurteilt und es ermöglicht meist auch nur in geringem Maße eindeutige Erläuterungen von Bedeutungen. Folglich sind in den letzten Jahren bilingualisierte Lernerwörterbücher entwickelt und publiziert worden, in denen Übersetzungsäquivalente von Lemmata in der Muttersprache (L1-Äquivalente) bereitgestellt und andere Angabeklassen ggf. in L1-Sprache glossiert wurden. Die für spezifische Adressatengruppen bilingualisierten Lernerwörterbücher nehmen Rücksicht auf die Rolle der L1-Sprache bei der Wörterbuchbenutzung und kommen dem Bedürfnis der Fremdsprachenlernenden nach schneller und leicht verständlicher Semantisierung gut entgegen (vgl. Zöfgen 1994: 256; Engelberg/Lemnitzer 2008: 26f.; Granger/Lefer 2016: 280; Chen 2011: 162; Marellò 1998: 294f., dazu auch Abs. 2.5.2 und Abs. 2.8.5).

2.2.2 Lernerlexikografie

Mit der Erstellung von Lernerwörterbüchern befasst sich die Lernerlexikografie. Während die Lernerlexikografie des Deutschen als Teilbereich der pädagogischen Lexikografie⁵ erst Anfang 90er Jahre das erste Lernerwörterbuch *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (1993) hervorgebracht hat, kann die englische Lernerlexikografie auf eine lange

⁵ Pädagogische Lexikografie ist als Lehnübersetzung von pedagogical lexicography aus dem Englischen übernommen und umfasst die Teilbereiche für Kinder- und Schulwörterbücher zum L1-Spracherwerb und für Lernerwörterbücher zum Fremdspracherwerb (vgl. Wiegand 1998: IX).

Tradition von ca. 80 Jahren zurückblicken (vgl. Herbst/ Popp 1999: IX; Lü: 2007: 16; Engelberg/Lemnitzer 2008: 27; Runte 2015: 144). Die Tradition der britischen Lernerwörterbücher begann 1942 mit der Publikation des *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (Oxford University Press), das später unter den berühmten Namen *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* (OALD1 1952) und *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (OALD2 1963) auf dem Markt erschien. Nach *Oxford University Press* folgten Verlage wie *Longman*, *Colins* und *Cambridge Press* mit der Publikation ihrer englischen Lernerwörterbücher: *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE1 1978), *Collins COBUILD Advanced English Dictionary* (COBUILD1 1987) und *Cambridge International Dictionary of English* (CIDE1 1995). Diese vier Wörterbuchprodukte einschließlich ihrer nachfolgenden Auflagen bilden als „zentraler Teil des empirischen Untersuchungsgegenstandsbereichs“ (Wiegand 1998: 63) eine wichtige Basis für die theoretische Diskussion um die Lernerlexikografie.

Zum theoretischen Aufbau der Lernerlexikografie im deutschsprachigen Raum leistet Zöfgen (1994) mit seinem Werk *Lernerwörterbuch in Theorie und Praxis* einen wichtigen Beitrag, indem er aus linguistischer, lexikografischer und fremdsprachdidaktischer Perspektive eine Typologie von Lern(er)wörterbüchern und Prinzipien für die Makro- und Mikrostruktur einsprachiger Lern(er)wörterbücher aufstellt. Grundlage bildete dafür eine systematische Auseinandersetzung mit den englischen (OALD3, 4, LDOCE1, 2, COBUILD1 und CULD1 : *Chambers Universal Learner's Dictionary* 1980) und französischen (vor allem : *dictionnaire du français contemporain* DFC, *Micro Robert. Dictionnaire du français primordial* MR) Lernerwörterbüchern.

Zöfgens Ansatz stützt sich teilweise auf Erkenntnisse aus dem metalexikografischen Bereich, vornehmlich Wörterbuchrezensionen in der Wörterbuchkritik. Der Nutzwert der Wörterbuchkritik besteht darin, „den wissenschaftlichen bzw. praktischen Wert der Wörterbücher festzustellen, damit Hinweise darauf zu geben, wo gute Lösungen zu finden sind und beibehalten werden sollten und wo Mängel noch behoben werden müssen“ (Ripfel 1989: 2). Jedoch wird die Wörterbuchkritik als schwierige Aufgabe betrachtet, weil „the review concentrates on one aspect of a dictionary the reviewer happens to be particularly keen on while neglecting the whole [...] judging the quality of definitions or the usefulness of examples

is much more complex task" (Herbst/Popp 1999: IX.). Die Wörterbuchkritik verliert an Validität, wenn sie auf individuellen Einschätzungen von RezensentInnen beruht (vgl. Zöfgen 1994: 29). Um valide Erkenntnisse über die Lernerlexikografie aus dem metalexikografischen Bereich ziehen zu können, werden im Folgenden (Abs. 2.4 und Abs. 2.5) neben den Ansätzen von Zöfgen (1994) und Jehle (1990)⁶ unter Berücksichtigung empirischer Studien zur Wörterbuchbenutzung⁷ auch eine Reihe methodisch fundierter⁸ Studien bzw. Rezensionen über Lernerwörterbücher des Englischen⁹ vorgestellt.

2.3 Wörterbuchtypologien und Lern(er)wörterbücher

Die Wörterbuchtypologie ist eine wichtige Komponente der Theorie der lexikografischen Sprachbeschreibung [...] Das bedeutet, dass auch die anderen Forschungsgebiete der Metalexikografie, nämlich die Wörterbuchkritik, die Status- und Benutzungsforschung und die Geschichte der Lexikografie, ohne Wörterbuchtypologie nicht bearbeitbar sind, ja mehr noch, Wörterbücher selbst sind ohne Wörterbuchtypologie weder planbar noch machbar (Hausmann 1989b: 979).

Es erscheint somit angebracht, zunächst auf die Stellung von Lernerwörterbüchern in Wörterbuchtypologien einzugehen.

2.3.1 Lernerwörterbücher in Wörterbuchtypologien

Für die Klassifikation von Wörterbüchern führt Hausmann (vgl. ebd.: 973ff.) zunächst das Merkmal *einsprachig/zweisprachig* ein und unterscheidet dann in jeder dieser Klassen *Allgemeinwörterbücher* (dazu gehören *Definitionswörterbücher* und *enzyklopädische Wörterbücher*) von *Spezialwörterbüchern*, die weiterhin nach Funktionstypen und phänomenologischen Typen klassifiziert werden. Bei der Funktionstypologie handelt es sich

⁶ Jehle analysiert 210 Rezensionen zu englischen und französischen Lernerwörterbüchern. Die untersuchten Lernerwörterbücher sind OALD1, 2, 3, LDOCE1, 2, COBUILD1, CULD1 des Englischen und DFC und MR des Französischen.

⁷ Die Forschung zur Wörterbuchbenutzung gewinnt seit den 90er Jahren in der (Meta)Lexikografie immer mehr an Bedeutung. Wissenschaftliche Kenntnisse zur Wörterbuchbenutzung sind Voraussetzungen dafür, „daß neue Wörterbücher oder neue Auflagen in dem Sinne benutzeradäquater sind, daß sie einen höheren Nutzungswert haben, wodurch sowohl die Voraussetzung für eine größere Benutzungseffizienz geschaffen wird als auch dafür, daß die Quote der erfolgreichen Benutzungshandlungen steigen kann.“ (Wiegand 1998: 259, vgl. auch Lew 2015: 232; Runte 2015: 257f.; Töpel 2014: 17; Lew 2011: 1).

⁸ Im Rahmen dieser Untersuchung gelten Rezensionen und Studien mit der Anwendung quantitativer oder vergleichender Evaluationsmethoden als methodisch fundiert (vgl. Herbst/ Popp 1999: X; Chan/Taylor 2001:165).

⁹ Angesichts langjähriger Tradition und Praxis, insbesondere der ständigen Verbesserung von Lernerwörterbüchern durch rege Diskussionen, gilt die englische Lernerlexikografie bis heute als international führend, weil „sich für englische Lernerwörterbücher in den letzten 20 Jahren gewisse Standards etabliert haben, die generell zu einem hohen Niveau in diesem Wörterbuchtyp geführt haben.“ (Herbst/Klotz 2003: 245).

um die Zuordnung von Wörterbüchern nach Benutzungszwecken wie Textproduktion, Textrezeption, systematischem Lernen usw. Aber nicht alle existierenden Wörterbücher lassen sich mit der Funktionstypologie anschaulich klassifizieren. Daher ist die Funktionstypologie erst dann sinnvoll, wenn Wörterbücher vorab nach Lemma- oder Informationstypen (Syntagmatik und Paradigmatik) phänomenologisch klassifiziert werden. Bezogen auf die Typologie zweisprachiger Wörterbücher unterscheidet Hausmann (1977: 56) aufgrund der Zweckbestimmung für die Übersetzung in die Fremdsprache und in die Muttersprache zwischen Hin- und Herübersetzungswörterbüchern, die auch als *encoding/decoding dictionaries* oder der osteuropäischen Lexikografie zufolge aktive bzw. passive Wörterbücher genannt werden (vgl. auch Hansen 1990: 5; Engelberg/Lemnitzer 2008: 106f.). Hausmanns typologischer Ansatz stellt eine Grundlage für weitere Wörterbuchtypologien dar.

Wie Hausmann klassifiziert Kühn (1989: 121) Wörterbücher nach ihren dominierenden Benutzungsfunktionen: Wörterbücher als Lesebuch zum Sprachenlernen und als Nachschlagewerk zur Kompetenzkontrolle, Textrezeption, Textproduktion, Übersetzung usw. Lernerwörterbücher werden dem Wörterbuchtyp des Sprachenlernens zugeordnet. Bahns (1996: 31ff.) übernimmt die Dichotomien *einsprachig* vs. *zweisprachig* und *Allgemein-* vs. *Spezialwörterbücher* von Hausmann und *L1-* vs. *L2- Sprachenwerb* aus der Sprachdidaktik und unterscheidet damit innerhalb einsprachiger Wörterbücher zwischen L1-Wörterbüchern für MuttersprachlerInnen und L2-Wörterbüchern für Fremdsprachenlernende. Als Lernerwörterbücher bezeichnet Bahns einsprachige allgemeine L2-Wörterbücher. Einer ausführlicheren Klassifizierung einsprachiger L2-Wörterbücher widmet sich Zöfgen (1994: 16ff.) in Anlehnung an Hausmann (1977) durch die Einführung folgender Unterscheidungskriterien: Grad der Sprachbeherrschung, Gliederungsprinzip, Wörterbuchfunktion, Art und Anzahl der Informationsangaben. Da die Konzeption von L2-Wörterbüchern dem Kenntnisstand ihrer Adressatengruppen Rechnung tragen soll, werden diese nach dem Grad der Sprachbeherrschung (level of proficiency) in exhaustive Typen (advanced level) und selektive Typen (intermediate, pre-intermediate und basic level) unterteilt. In Bezug auf das Gliederungsprinzip von Lemmata in L2-Wörterbüchern wird zwischen *semasiologisch* und *onomasiologisch* (dazu siehe Abs. 2.4.2) unterschieden. Wesentliche Wörterbuchfunktionen sind die Hilfestellung bei der Sprachrezeption, der Sprachproduktion

und der Kompetenzerweiterung. Was die Art und Zahl von Informationsangaben betrifft, wird eine Trennung von *Gesamtwörterbüchern* und *Teilwörterbüchern* vollzogen, die sich mit den Einzelaspekten einer Sprache befassen, wie Aussprache-, Valenz- und Kollokationswörterbücher usw. In Zöfgens Wörterbuchtypologie gelten einsprachige funktionsneutrale L2-Gesamtwörterbücher als Lernerwörterbücher. In Anlehnung an Hausmanns Wörterbuchtypologie unterscheiden Engelberg und Lemnitzer (2008: 20ff.) Spezialwörterbücher nach Lemmatypen, Informationsprogrammen, Sprachvarietäten, und Benutzergruppen. Zu benutzergruppenorientierten Wörterbüchern gehören speziell für BenutzerInnen im Erst- und Zweitspracherwerb konzipierte didaktische Wörterbücher, unter denen Lernerwörterbücher mit geringerer Anzahl von Lemmata und umfangreichen Angaben für Fremdsprachenlernende eine Sonderstellung einnehmen. Lernerwörterbücher sind gewöhnlich einsprachig und richten sich an fortgeschrittene Fremdsprachenlernende mit einer beliebigen Muttersprache.

In den dargestellten Wörterbuchtypologien von Engelberg/Lemnitzer, Bahns und Zöfgen handelt es sich bei Lernerwörterbüchern um einen adressatenbezogenen Wörterbuchtyp, der im Einklang mit den Definitionen in Abs. 2.2.1 steht. Bei Kühn hingegen werden Lernerwörterbücher aus funktionaler Perspektive typologisiert. Kühns Typologie entlarvt eine „unzulässige Vermischung von Adressat und Funktion“ (Zöfgen 1985: 13) und somit die häufig anzutreffende Verwechslung von **Lernerwörterbüchern** und **Lernwörterbüchern**, die nicht gleichzusetzen sind. Da die Begriffe *Lernerwörterbuch* und *Lernwörterbuch* häufig mehr oder weniger synonym verwendet werden (vgl. Zöfgen 1985: 13; Schafroth/Zöfgen 1998: 5; Rothenhöfer 2004: 1; Runte 2015: 126), wird im Folgenden eine Unterscheidung zwischen beiden Typen hinsichtlich der Funktion getroffen.

Im Prinzip sollten **Lernerwörterbücher** Funktionen wie Sprachrezeption, Sprachproduktion und Kompetenzerweiterung in gleichem Maße erfüllen und sind daher nicht auf eine bestimmte Wörterbuchfunktion festgelegt (vgl. Zöfgen 1994: 17; Runte 2015: 128). **Lernerwörterbücher** gliedern sich in der Regel alphabetisch und legen zur Bedeutungserläuterung viel mehr Wert auf *definitions* (siehe Abs. 2.5.2) als Möglichkeiten zum Wortschatzlernen. Infolgedessen werden sie eher selten als Hilfsmittel zum Wortschatzerwerb und zu sprachproduktiven Zwecken benutzt. In Wirklichkeit erfüllen Lernerwörterbücher primär eine sprachrezeptive

Funktion (vgl. Zöfgen 1994: 135; Rundell 1999: 48; Scholfield 1999: 13). Bei **Lernwörterbüchern** wird die Funktion zur Förderung der fremdsprachlichen Wortschatzkompetenz unterstrichen, worauf Lübke (1982: 22) hinweist: „Der Benutzer will mit dem Lernwörterbuch den eigenen Wortschatz wiederholen, erweitern, vervollkommen, ausdifferenzieren.“ Als „Netzwerk zur Wiederholung, Vertiefung und Ausweitung des Wortschatzes“ (Hausmann 1983: X) regen **Lernwörterbücher** zum systematischen Aufbau der Fremdsprachenkompetenz an und werden einerseits zur Festigung und Vertiefung des bereits Erworbenen, andererseits zum Ausgleich der Wissensdefizite eingesetzt, die von der Diskrepanz zwischen Lehrbuch und Kommunikationsbedarf verursacht werden (vgl. Zöfgen 1994: 79). Daraus lässt sich erkennen, dass bei **Lernwörterbüchern** die Funktion der Kompetenzerweiterung im Vordergrund steht. Für die Textrezeption sind **Lernwörterbücher** wegen ihrer relativ kleinen Lemmabestände jedoch nur von marginaler Bedeutung (vgl. Zöfgen 1994: 28; Runte 2015: 127).

Resümierend kann konstatiert werden: Während **Lernerwörterbücher** überwiegend als Nachschlagwerk zu rezeptiven Zwecken benutzt werden, dominiert bei **Lernwörterbüchern** die Funktion zur systematischen Wortschatzerweiterung.

2.3.2 Primäre und Sekundäre Lernwörterbücher

Der Begriff *Lernwörterbücher* wurde von Hausmann (1974: 99, 1976: 102) im deutschsprachigen Raum eingeführt. Ausgehend von Wörterbuchfunktionen unterscheidet Hausmann zwischen Lesewörterbüchern für die Textrezeption, Schreibwörterbüchern für die Textproduktion und Lernwörterbüchern für das systematische Erlernen des Wortschatzes. In Anlehnung an Hausmann wird bei Zöfgen (1994: 21f.) zwischen primären und sekundären **Lernwörterbüchern** unterschieden.

Mit dem Terminus *primäres Lernwörterbuch* ist das in der Sprachrichtung (L2→L1) angelegte zweisprachige Sachgruppenwörterbuch gemeint, das Wortschatzlernen auf Grundlage der onomasiologischen Organisation von Lemmata nach semantischen Assoziationsfeldern ermöglicht. Primäre Lernwörterbücher eignen sich auf jeder früheren Lernstufe¹⁰ zum

¹⁰ Zöfgen (1985: 17) unterscheidet primäre Lernwörterbücher erster Stufe mit 3000-4000 Stichwörtern und primäre

Festigen bereits erworbenen Wortschatzes einerseits und zum gezielten textunabhängigen¹¹ Erweitern von Grundwortschätzen wichtiger Sachgebiete andererseits. Bei primären Lernwörterbüchern steht die Funktion zum systematischen Wortschatzlernen im Vordergrund (vgl. Zöfgen 1985: 16, 1994: 21f.).

Die wichtigsten Mängel in vorhandenen primären Lernwörterbüchern hat Zöfgen (1994: 262f.) unter folgenden Punkten zusammenfasst: 1. Unidirektionalität 2. Überproportion der Fachsprache und Unterrepräsentanz wichtiger Elemente für sprachliche Kommunikation (vor allem Redemittel) 3. Mangelnde Überschaubarkeit und Differenzierung der Themenbereiche 4. Inkonsequente inhaltlich-assoziative Ausgliederung des Wortschatzes innerhalb einer Sachgruppe 5. Willkürliche Zuordnung von Lemmata zu einer Sachgruppe und damit einhergehende schlechte Nachvollziehbarkeit der inhaltlichen Assoziativität 6. Verzicht auf Angaben zum Gebrauch von Lemmata

Der im letzten Punkt angesprochene Mangel bei primären Lernwörterbüchern lässt sich durch sekundäre Lernwörterbücher beseitigen, die mit umfangreicheren Angaben zum primär alphabetisch angeordneten Wortschatz¹² ausgestattet sind (vgl. Zöfgen 1994: 262f.). Während primäre Lernwörterbücher auf einen systematischen Wortschatzerwerb abzielen, leisten sekundäre Hilfestellung in Bezug auf die Erklärung von Wörtern in Textzusammenhängen und die eigenständige Verwendung. Das Attribut *sekundär* impliziert, dass das Wortschatzlernen nicht der eigentliche Anlass für den Zugriff auf diesen Wörterbuchtyp, sondern die „(un)mittelbare Folge einer punktuellen Konsultation“ (Zöfgen 1994: 22) ist. Sekundäre Lernwörterbücher mit alphabetischen Makrostrukturen und detaillierten mikrostrukturellen Angaben werden durch folgende Merkmale charakterisiert: Synchronie, Homonymie, syntaktisch-grammatische Gliederung der Mikrostruktur,

Lernwörterbücher zweiter Stufe mit max. 7000 Lemmata.

¹¹ Im Gegensatz zu alphabetisch gegliederten sekundären Lernwörterbüchern, deren Benutzung die Identifikation eines Lexems im Text/Dialog voraussetzt und aufgrund dessen dies in Text- und Kommunikationszusammenhängen steht, erfolgt der progressive Wortschatzzuwachs textunabhängig mittels primärer Lernwörterbücher (vgl. Zöfgen 1985: 16ff, 1994: 22).

¹² In Bezug auf den Umfang der Makrostruktur bei sekundären Lernwörterbüchern unterscheidet Zöfgen (1985: 18, 1994: 79) zwei Stufen: Eine erste Stufe mit 3000 bis 4000 Wörtern und eine zweite Stufe bis zu 15000 Wörtern mit etwa 6000 Grundwörtern als aktivem Wortschatz und dem nur passiv zu beherrschenden Wortschatz von etwa 9000 Lexemen, die als Lemmata in der Makrostruktur oder als Sublemmata in der Mikrostruktur der einzelnen Artikel eingebaut sind.

Satzsynonymie, Wortfamiliengliederung und Wortschatzselektion (vgl. Hausmann 1974: 99ff.; Zöfgen 1985: 16ff.; Runte 2015: 127, zur Makro- und Mikrostruktur in **Lern-** und **Lernerwörterbüchern** siehe Abs. 2.4 und 2.5). Dementsprechend werden BenutzerInnen mithilfe sekundärer Lernwörterbücher zum lernenden Durcharbeiten ganzer Wörterbuchartikel angeregt und nach der Lektüre der mikrostrukturellen Angaben zur selbständigen L2-Textproduktion befähigt¹³ (vgl. Zöfgen 1994: 28). Sekundäre Lernwörterbücher sollten BenutzerInnen „kontinuierlich zum Gebrauch der vollständigen einsprachigen Wörterbücher hinführen“ (Hausmann 1983: V).

Als Vorbild für Lernwörterbücher gilt aus Sicht von Zöfgen das englisch-französische Wörterbuch von Dubois-Charlier (DAC) für französischsprachige Lernende, das die Stärken von primären und sekundären Lernwörterbüchern kombiniert und folgende Merkmale besitzt (vgl. Zöfgen 1994: 262f.):

- 1) Selektive Makrostruktur (siehe Abs. 2.4.1)
- 2) Syntaktische Gliederung der Wörterbuchartikel: Differenzierung der einzelnen Bedeutungen nach ihren syntaktischen Verhalten im Englischen.
- 3) Beschränkung der syntagmatischen und paradigmatischen Informationen auf den aktiven Gebrauch der L2-Sprache: Der Akzent liegt auf Kollokationen, *fixed expressions* und hochfrequenten Wortkombinationen im mündlichen Gebrauch. Deren normgerechte Verwendung wird anhand von vollständigen Beispielsätzen illustriert, die gelegentlich zu einem Minidialog ausgeweitet werden und dabei ansatzweise reale Kommunikationsabläufe nachstellen.
- 4) Übersetzung der wichtigsten Teile des lexikografischen Textes: Während Beispiele komplett übersetzt sind, werden metalexikografische Angaben in L1 abgefasst.
- 5) L1→L2 Index: Im Anhang steht ein Index von L1-Äquivalenten zum präsentierten L2-Lemmata mit entsprechenden Verweisen auf den L2→L1 Teil.

¹³ Eine solche erweiterte Aufgabenbestimmung der Sprachproduktion bedeutet keineswegs eine Forderung nach einem „all-purpose pedagogical dictionary“ (Hartmann 1989: 187), denn für die Bewältigung allgemeiner sprachrezeptiver Aufgaben können sekundäre Lernwörterbücher nur bedingt herangezogen werden.

2.4. Makrostruktur in Lern(er)wörterbüchern

Wie eingangs erwähnt bezieht sich die Makrostruktur eines Wörterbuchs auf die Menge und die Ordnung dessen Lemmata. Entsprechend wird im folgenden Abschnitt auf die Selektion und Anordnung von Lemmata in Lern(er)wörterbüchern eingegangen.

2.4.1. Selektion

Die gezielte Lemmaselektion ist eine unentbehrliche Voraussetzung für die L2-Lexikografie, weil die vollständige Erfassung des Wortschatzes in einem L2-Wörterbuch weder möglich noch erstrebenswert ist. In der englischen **Lernerlexikografie** kommen zur Bestimmung von Lemmabeständen Sprachkorpora stark zum Einsatz und dabei spielt die Frequenz der Lexeme in einem möglichst großen Korpus eine wichtige Rolle (zum Einsatz von Sprachkorpora in OLAD5, LDOCE3, COBUILD2 und CIDE1 vgl. Herbst 1996: 322ff.; Bogaards 1996: 312). Für die Lemmaselektion gilt das korpusbasierte Verfahren in zweierlei Hinsicht als vorteilhaft: zum einen in Bezug auf die Klarheit der Datenauswahl auf Grundlage der Vorkommenshäufigkeit in einer bestimmten Menge von Texten, zum anderen hinsichtlich der generellen Berücksichtigung des üblichen Sprachgebrauchs (vgl. Zöfgen 1994: 67f.). Trotzdem bleibt unklar, ob der Datenkorpus für L2-Wörterbücher mit Blick auf die Gewichtung der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie der Allgemein- und Fachsprache usw. anders zusammengesetzt werden sollte als für L1-Wörterbücher (vgl. Bogaards 1996: 282, zur Forderung nach dem Aufbau eines ChaF-spezifischen Sprachkorpus vgl. auch Zheng D. O. 2005a, 2010).

In quantitativer Hinsicht unterscheidet Zöfgen (1994: 12) nach dem Grad der Sprachbeherrschung anvisierter Zielgruppen *advanced* (ab 25000 Lemmata¹⁴), *intermediate* (unter 25000 Lemmata), *pre-intermediate* und *basic* (bis 4000 Lemmata) **Lernerwörterbücher**. Bei **Lernwörterbüchern** hingegen liegen laut Zöfgen (1994: 328) die unterste und oberste Grenze für Lemmabestände jeweils bei ca. 2500 (Grundwortschatz) und 15000¹⁵, wobei der

¹⁴ Zöfgen (1994: 328) vertritt die Ansicht, dass im Prinzip die Lemmabestände der Lernerwörterbücher 35000 lexikalische Einheiten nicht überschreiten sollten. Trotzdem verfügen die vier größten englischen *advanced* Lernerwörterbücher OLAD5, LDOCE3, COBUILD2 und CIDE1 über 60000 Lemmata.

¹⁵ Der größte Umfang des Wortschatzes in einem **Lernwörterbuch** entspricht dem Lemmabestand eines *intermediate learner's*

von Zielgruppen aktiv zu beherrschende Wortschatz auf maximal 6000 Lemmata in einer entsprechenden Zahl von Wörterbuchartikeln zu begrenzen sei und der passiv zu beherrschende Wortschatz ca. 9000 Einheiten betrage.¹⁶ Zur Lemmaselektion von **Lernwörterbüchern** (und auch **Lernerwörterbüchern** bis *intermediate level* mit weniger als 15000 Lemmata) schlägt Zöfgen (1994: 65) in Anlehnung an Bergenholtz (1992: 49) zwei metalexikografische Parameter vor: Typen von BenutzerInnen und Benutzungssituationen sowie Zweckbestimmung bezüglich der Sprachproduktion, Sprachrezeption und Kompetenzerweiterung. Laut Zöfgen (1994: 259f.) sollten zur Lemmaselektion eines **Lernwörterbuchs** neben dem Frequenzkriterium Auswahlkriterien aus wortschatzdidaktischer Perspektive wie der Vertrautheitsgrad, die Nützlichkeit, die Verfügbarkeit in Alltagssituationen sowie die Wichtigkeit für Adressatengruppen berücksichtigt werden. Dabei kommt es darauf an, einen Kompromiss zwischen frequenzorientierter und didaktisch begründeter Auswahl zu finden. Trotz der allgemeinen Forderung nach Transparenz für die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme eines Lemmas auf einer rationalen Grundlage steht eine Theorie zur Lemmaselektion für **Lernwörterbücher** bislang noch aus (vgl. ebd.).

2.4.2 Anordnung

Was die makrostrukturelle Anordnung von Lemmata betrifft, so wird im Allgemeinen zwischen der semasiologischen und onomasiologischen Gliederung unterschieden, die sich in der Lexikografie von Anfang an komplementär verhalten¹⁷ (vgl. Runte 2015: 42; Haß-Zumkehr 2001: 266f.). Bei der semasiologischen Gliederung handelt es sich um die Anordnungsweise nach der Form, im Regelfall nach der alphabetischen Reihenfolge der Buchstaben eines Lemmas in Schriftrichtung. Da diese vorgegeben und eindeutig ist, hat die semasiologische Organisation des Wortschatzes in der Lexikografie aufgrund ihrer makrostrukturellen Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit einen unbestreitbaren Vorteil. Alphabetische Anordnungen in Wörterbüchern erleichtern zwar das Auffinden von Informationen zur

dictionary.

¹⁶ Näheres zur Quantität von Lemmabeständen in **Lernwörterbüchern** vgl. Zöfgen 1994: 78ff.

¹⁷ Die enge Verbindung beider Anordnungsweisen zeigt sich bereits bei dem ältesten lateinisch-deutschen Glossar *Abrogans* (vgl. Haß-Zumkehr 2001: 42). Alphabetische Wörterbücher haben häufig onomasiologische Zugriffsstrukturen als Ergänzung und thematisch-begrifflich angeordnete Wörterbücher. Bildwörterbücher etwa sind zumeist mit zusätzlichen alphabetischen Indizes ausgestattet.

Sprachrezeption, weisen aber bei der Sprachproduktion und Wortschatzerweiterung deutliche Defizite auf (vgl. Wiegand 1977: 102; Hausmann 1974: 112f.; Dolezal/McCreary 1999: XIII; Runte 2015: 357). Für die Textproduktion und den Wortschatzerwerb erweist sich die onomasiologische Makrostruktur mit begrifflich-sachlich angeordneten Lemmata als überlegen, weil das Nachschlagen in solchen Fällen von einer Bedeutung ausgeht. Jedoch existiert kein allgemein akzeptiertes und eindeutiges System, in dem verschiedene Bedeutungen erschöpfend geordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden können, d.h. die onomasiologische Gliederung kann nur einen Teil des gesamten Wortschatzes in einem Wörterbuch erschließen. Außerdem sind die Darstellungsformen einer gegebenen Bedeutung in einer onomasiologischen Makrostruktur nicht immer offensichtlich. Aus diesen Gründen werden Lemmata in Wörterbüchern zumeist semasiologisch angeordnet, wobei die onomasiologische Gliederung mitunter als Ergänzung vorkommt (vgl. Zöfgen 1994: 75f.; Bogaards 1999: 113; Engelberg et al. 2016: 168ff.).

In **Lernerwörterbüchern** orientieren sich Makrostrukturen größtenteils semasiologisch. Die Schwierigkeit einer onomasiologischen Anlage der Makrostruktur in einem (advanced) **Lernerwörterbuch** besteht zum einen in der Erfassung von Kategorien auf Grundlage verbindlicher Aussagen über die von fortgeschrittenen Lernenden zu bewältigenden Kommunikationsbereiche¹⁸ (vgl. Zöfgen 1994: 76f.; Haß-Zumkehr 2001: 274; Roelcke 2002: 205) und „zum anderen in den Grenzen praktischer Umsetzbarkeit eines Printwörterbuchs“ (Roelcke 2002: 242, dazu siehe Abs. 2.6.1). Die semasiologischen Wörterbüchern anhaftenden Mängel in sprachproduktiver und kompetenzerweiternder Hinsicht lassen sich in alphabetischen **Lernerwörterbüchern** und (sekundären) **Lernwörterbüchern** durch onomasiologische Zugriffsstrukturen¹⁹ und andere

¹⁸ Eine pionierhafte Leistung zum Prinzip der onomasiologischen Gruppierung in Lernerwörterbüchern vollbringt das *Longman lexicon of contemporary English* (LLOCE). Die Anordnung des Wortschatzes von etwa 15000 Lemmata in 14 Hauptkategorien mit 129 Untergruppen nach der Ähnlichkeit der Wortinhalte (Signifikate) in diesem Wörterbuch, also die paradigmatisch-assoziative Gruppierung der Lexeme zu sog. **stets**, ist von großem Nutzen für den Wortschatzerwerb und Textproduktion (vgl. Zöfgen 1994: 76f.).

¹⁹ In Printwörterbüchern lassen sich onomasiologische Zugriffsstrukturen vor allem durch Indizes gestalten, in denen semantisch zusammengehörige Lemmata in thesaurischer Form zusammengestellt werden und auf Wörterbuchartikel im alphabetischen Wörterverzeichnis verwiesen wird. Außerdem ist ein onomasiologischer Zugriff durch Abbildungen möglich, in denen den einzelnen Bildkomponenten entsprechende Lemmata zugeordnet werden.

Maßnahmen²⁰ ausgleichen und beseitigen (vgl. Runte 2015: 171; Engelberg et al. 2016: 168). Die onomasiologische Anordnung der Makrostruktur wird in der Regel bei primären **Lernwörterbüchern** angenommen, weil „der [Wortschatz] so arrangiert und kombiniert wird, wie er für das Vokabellernen am geeignetsten ist“ (Lübke 1982: 22). In einigen primären **Lernwörterbüchern** wird zur besseren Auffindbarkeit der Lemmata der begrifflich angeordnete Wortschatz durch einen zusätzlichen alphabetischen Index zugänglich gemacht.

2.4.3 Degruppierung und Gruppierung

Neben der semasiologischen und onomasiologischen Gliederung der Makrostruktur werden bei Zöfgen (1994: 328f.) zwei andere makrostrukturelle Ordnungsprinzipien hervorgehoben: *Degruppierung* und *Gruppierung*.

1) Degruppierung

Bei der *Degruppierung* handelt es sich um die „Auflösung der artikelinternen Bearbeitung als polysem interpretierter Lemmazeichen zugunsten einer Bearbeitung mehrerer Lemmazeichen, die als homonym gelten, in mehreren Artikeln“ (Wiegand 2017a: 17). Die Degruppierung betrifft vor allem die Unterscheidung von Polysemie und Homonymie im lexikografischen Kontext und die Adressierung von homonymen und polysemen Lexemen in einem Wörterbuch. Im Falle der Homonymie (homophonen Homographen) muss auf Unterscheidungsmerkmale wie etymologische Wurzel, semantische Nähe und morphosyntaktische Eigenschaften zurückgegriffen werden, die jedoch nicht in allen einzelnen Fällen gelten. Die umstrittene Abgrenzungproblematik von Polysemie und Homonymie führt zur Frage der Lemmatisierung, ob Bündel von Sememen als Fall von Polysemie interpretiert oder als homonyme eigenständige Lemmata behandelt werden (vgl. Zöfgen 1994: 84ff.).

Bei der Entscheidung zwischen Homonymie und Polysemie in einem L2-Wörterbuch handelt es sich vielmehr um ein lernpsychologisch relevantes Darstellungsproblem. Angesichts der Schwierigkeiten einer konsensfähigen Unterscheidung zwischen Polysemie und Homonymie plädiert Zöfgen (1994: 329) für eine radikale distributionell-derivationelle Homonymisierung in

²⁰ Die Nachteile der alphabetischen Anordnung hinsichtlich der Sprachproduktion und Wortschatzerweiterung sind auch partiell durch paradigmatische Angaben in der Mikrostruktur, Gruppierungen von Wortfamilienmitgliedern sowie L1-L2 Indizes zu überwinden (vgl. Zöfgen 1994: 77, 281; Götz-Votteler/Herbst 2009: 58; Runte 2015: 357).

L2-Wörterbüchern, d.h. solange die relevanten Lemmata morphosyntaktische Unterschiede aufweisen oder keine gemeinsamen semantischen Merkmale besitzen, sind sie als Homonyme zu behandeln und zu degruppiert. Die Degruppierung entlastet die Mikrostrukturen der homonymen Lemmata durch typografische Separierung von den entsprechenden Sememen und kommt somit der Zugänglichkeit bzw. Lesbarkeit der mikrostrukturellen Angaben zugute. Daraus können BenutzerInnen größeren pädagogischen Nutzen ziehen, weil die Lerneinheit der monosemierte Wortinhalt ist (vgl. Hausmann 1977: 41; Zöfgen 1994: 94f.; Jehle 1990: 286).

Das Prinzip der Degruppierung wird in der englischen Lernerlexikografie verfolgt und in unterschiedlichem Maße umgesetzt. Im OALD5 wird Homonymie etymologisch oder durch Wortarten unterschieden und im LDOCE3 sind allein Wortarten für die Degruppierung der Homonymie entscheidend. Hingegen setzt das CIDE1 bei der Homonymisierung Priorität auf Bedeutungen. Zum Beispiel sind bei **grip** zwei Substantivlemmata verzeichnet. Das erste im Sinne von „Griff“ hat ein verbales Sublemma, während das zweite Substantivlemma den veralteten Gebrauch *bag* wiedergibt (vgl. Allen/Pauwels 1996: 44, 53, dazu auch Bogaards 1996: 281). Beim CIDE1 erstreckt sich die Degruppierung auf polyseme Lemmata, die zur Klarheit und Einfachheit, wie im CIDE1-Vorwort angegeben, homonymisiert werden, sodass die einzelnen Bedeutungen von Polysemen lemmatisiert werden. Die zu weit getriebene Homonymisierung dieser Art gilt als Rückschritt in die lexikografische Praxis des 17. Jahrhunderts, wo jede Bedeutung (Semem) mit einem eigenen Lemma eingeführt wurde (vgl. Jehle 1990: 81). Während die Degruppierung in OALD5, LDOCE2, und CIDE1 nach verschiedenen Kriterien vorgenommen wird, lassen COBUILDs kaum Degruppierung zu. In COBUILD1 und COBUILD2 sind fast alle Lexeme mit dem gleichen Wortkörper unter demselben Lemma aufzufinden. Jehle (1990: 287) stellt den völligen Verzicht auf Degruppierung bei COBUILD1 in Frage; auch Herbst (1996: 348) stuft dieses Verfahren als problematisch ein, weil Bedeutungen gleicher Wortarten nicht zusammengestellt werden und folglich das schnelle Auffinden der Bedeutungen im Wörterbuchartikel erschwert wird.

Das Prinzip der Degruppierung erfolgt in englischen Lernerwörterbüchern vorwiegend auf Grundlage morphosyntaktischer Divergenzen bzw. semantischer Gemeinsamkeiten und trägt zur mikrostrukturellen Übersichtlichkeit, schnellen Auffindbarkeit von Lemmata sowie zur

leichten Identifizierbarkeit von Lerneinheiten bei. Dennoch sind bei der Umsetzung des Degrupierungsprinzips in ChaF-Wörterbüchern die Umstände fehlender morphosyntaktischer Merkmale der chinesischen Sprache zu bedenken (siehe Abs. 2.8.3).

2) Gruppierung

Mit dem Begriff *Gruppierung* wird die lexikografische Textverdichtungsmethode bezeichnet, durch deren Anwendung „mehrere Wörterbuchartikel eines initialalphabetischen Wörterverzeichnisses erkennbar zu Gruppen geordnet werden“ (Wiegand 2017c: 553). Da gruppierte Wörterbuchartikel in der Regel zu einer synchronen Wortfamilie gehören und aufgrund der formalen und inhaltlichen Nähe assoziative Verbindungen aufweisen, gilt die Gruppierung lernpsychologisch als vorteilhaft (vgl. Zöfgen 1994: 329, siehe auch H5, M3 und M4 in Abs. 2.7). Von Lern(er)wörterbüchern, deren Makrostrukturen alphabetisch gegliedert und dem Wortschatzlernen infolgedessen nicht förderlich sind, wird verlangt, systematisches Wortschatzlernen durch andere Maßnahmen und Anlagen zu ermöglichen. Dafür wird die Zusammenstellung von Derivaten und Komposita zu synchronen Wortfamilien als ideale Feldgruppierung betrachtet (vgl. Hausmann 1974: 112ff.; Jehle 1990: 288).

Außer im LDOCE3, das bei Derivaten und Komposita der initialalphabetischen Anordnung folgt und prinzipiell keine Gruppierung zulässt, wird das Gruppierungsprinzip auf unterschiedliche Weise in OALD5, COBUILD2 und CIDE1 umgesetzt: Im OALD5 werden Derivate und getrennt geschriebene Komposita (wie *pocket knife* und *pocket money*) als Sublemmata unter dem Lemma **pocket** angeordnet, während zusammengeschiedene Komposita wie *pocketbook* als eigenständiges Lemma an alphabetischer Stelle in der Makrostruktur aufgeführt werden. Im COBUILD2 werden alle Komposita von *pocket*, unabhängig davon, ob sie zusammen oder getrennt geschrieben oder durch Bindestriche verbunden werden, unter dem Zeichen **pocket** sublemmatisiert und initialalphabetisch angeordnet (vgl. Bogaards 1996: 284f.). Die Anordnung von Derivaten und Komposita in OALD5 erachtet Herbst (1996: 351ff.) als benutzerunfreundlich, weil alle jeweils durch ► und ■ als Sublemmata eingeleiteten Derivate und getrennt geschriebenen Komposita an der alphabetischen Stelle in der Makrostruktur nicht mehr aufgeführt werden. Infolgedessen wird das Nachschlagen von Komposita für BenutzerInnen erschwert, weil ein Kompositum verschiedene Schreibformen aufweisen kann,

wie *paperclip*, *paper-clip* oder *paper clip*. Hingegen bevorzugt Herbst wegen leichter Auffindbarkeit die strikt alphabetische Anordnung der gruppierten Komposita in COBULD2, denn für BenutzerInnen von Lernerwörterbüchern wird das Nachschlagen von Komposita eher häufig durch Bedeutungsfragen ausgelöst. In CIDE1 werden Derivationen und Komposita (bis auf einige Ausnahmen) sublemmatisiert bzw. gruppiert und je nach Bedeutung des Grundworts in Derivationen und Komposita dem jeweiligen Lemma zugeordnet (in CIDE1 leitet jedes Lemma nur eine Bedeutung ein, siehe oben). Dies hält Bogaards (1996: 284f.) für problematisch, weil die Bedeutungsrelevanz zwischen dem Lemma und den nachfolgenden Derivaten bzw. Komposita unter Umständen unübersichtlich ist.

Das Gruppierungsprinzip hat sich aufgrund dessen Nutzwerts für den systematischen Wortschatzerwerb in der Lernerlexikografie durchgesetzt. Das Gruppierungsprinzip stößt bei der Umsetzung in der lexikografischen Praxis trotz einiger Schwächen zumeist auf allgemeine Zustimmung (vgl. Jehle 1990: 81f.). Für die ChaF-Lexikografie ist die Gruppierung angesichts des hohen Anteils von Komposita im chinesischen Wortschatz (siehe Abs. 2.8.3) auch anwendbar. Die bei der Gruppierung vom Durchbruch alphabetischer Anordnung verursachten Schwierigkeiten für das Auffinden von gruppierten Derivaten und Komposita in Printwörterbüchern lassen sich durch Suchmodi und Verlinkungen in Digitalwörterbüchern (siehe Abs. 2.6.1) gut beseitigen.

2.5 Mikrostruktur in Lern(er)wörterbüchern

Nach Wiegand (1988) werden Wörterbuchartikel und ihre Teile jeweils als Texte und lexikografische Textsegmente aufgefasst, die eine Reihe von Angaben und Strukturanzeigern präsentieren. Strukturanzeiger sind Zeichen, die Angaben trennen und BenutzerInnen unterstützen, Angaben besser zu identifizieren, zu unterscheiden und schneller aufzufinden. Es wird zwischen typografischen (z. B. Schriftgröße und -art) und nicht-typografischen (z. B. Pfeil ⇨, Kästchen ■) Strukturanzeigern unterschieden. Angaben sind funktionale Segmente, die Lemmata oder andere Textteile in Wörterbuchartikeln angeben und BenutzerInnen erlauben, bestimmte Informationen über Lemmata zu gewinnen. Abgesehen von nicht-sprachlichen Angaben wie Illustrationen (siehe Abs. 2.5.6) lässt sich in Wörterbuchartikeln zwischen Angaben zum Formkommentar (den Signifikant betreffend) und Angaben zum

semantischen Kommentar (das Signifikat betreffend) unterscheiden (vgl. Wiegand 1989: 426). Auf inhaltlicher Ebene kann eine Fülle von Angabeklassen festgestellt werden: phonetisch-phonologisch (wie Ausspracheangabe, Silbenangabe), morphologisch, semantisch (wie Bedeutungsangabe, Übersetzungsäquivalente), syntaktisch-semantisch (wie Kollokations- und Beispielangabe) usw. (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 134ff.).

Wiegands Terminologie folgend entwirft Zöfgen (1994: 106ff.) ein auf wichtigste mikrostrukturelle Angabeklassen reduziertes Modell²¹ für Lern(er)wörterbücher (siehe Abb. 2.1). Bei Zöfgen gehören zum mikrostrukturellen Formkommentar Schreibung, Aussprache, grammatische Angaben²² (wie Artikel, Genus, Pluralbildung usw.) und Markierung. Der semantische Kommentar umfasst die Bedeutungserläuterung, Syntagmen (Konstruktionsangaben, Kollokationen und Beispiele)²³ und Paradigmen (Synonyme und Antonyme, Begriffs- und Sachfelder). Auf der mikrostrukturellen Ebene konzentriert sich Zöfgen auf Markierungen im Formkommentar und den semantischen Kommentar²⁴. Im Folgenden werden die entsprechenden Angabeklassen unter Berücksichtigung einschlägiger Studien zu Lernerwörterbüchern im metalexikografischen Bereich dargestellt. Nachfolgende Ausführungen gelten sowohl für **Lernerwörterbücher** als auch für **Lernwörterbücher**, weil Zöfgen (1994: 81,109) zufolge die Unterschiede hinsichtlich der Mikrostruktur zwischen den beiden Wörterbuchtypen wenig ausgeprägt sind.

²¹ In Zöfgens Modell fehlen etymologische Angaben, weil sie in der Benutzungsforschung das Schlusslicht in der Rangskala der am häufigsten abgefragten Datentypen bilden und daher als verzichtbare Angabeklasse erachtet werden (vgl. auch Battenburg 1991: 94ff.; Ripfel 1989: 186).

²² Unter *grammatische Angaben* in Zöfgens Mikrostrukturmodell werden offenbar flexionsmorphologische Angaben verstanden, während Angaben zur Position in Satzstrukturen zu *Konstruktionsangaben* gehören.

²³In Wörterbüchern sind auf der syntagmatischen Ebene vier Arten von Informationen zu unterscheiden: Konstruktionsangaben, lexikalische Kombinationen (Kollokationen), feste lemmatisierte lexikalische Verbindungen (Phraseologismus und Idiomatik) und Beispielsätze oder satzähnliche, infinitivische Kontextualisierungen, in denen die ersten zwei (oder drei) Typen als implizierte Information enthalten sind (vgl. Hausmann 1977: 70). In Zöfgens Modell sind Phraseologismen und Idiome ausgeschlossen, weil sie als lexikalische Einheiten gelten und als eigenständige Lemmata in Wörterbüchern gesondert zu behandeln sind (vgl. Zöfgen 1994: 147f; Engelberg/Lemnitzer 2008: 80). Zur Syntagmatik im L2-Wörterbuchartikel gehören daher Konstruktions-, Kollokations- und Beispielangaben.

²⁴Angabeklassen wie Schreibung und Aussprache werden wegen der geringen Innovationsmöglichkeiten (in Printwörterbüchern) in der Wörterbuchkritik kurz und sporadisch abgehandelt (vgl. Jehle 1990: 90, 296; Zöfgen 1994: 109). Folglich werden diese Angabeklassen des Formkommentars von Zöfgen nicht behandelt.

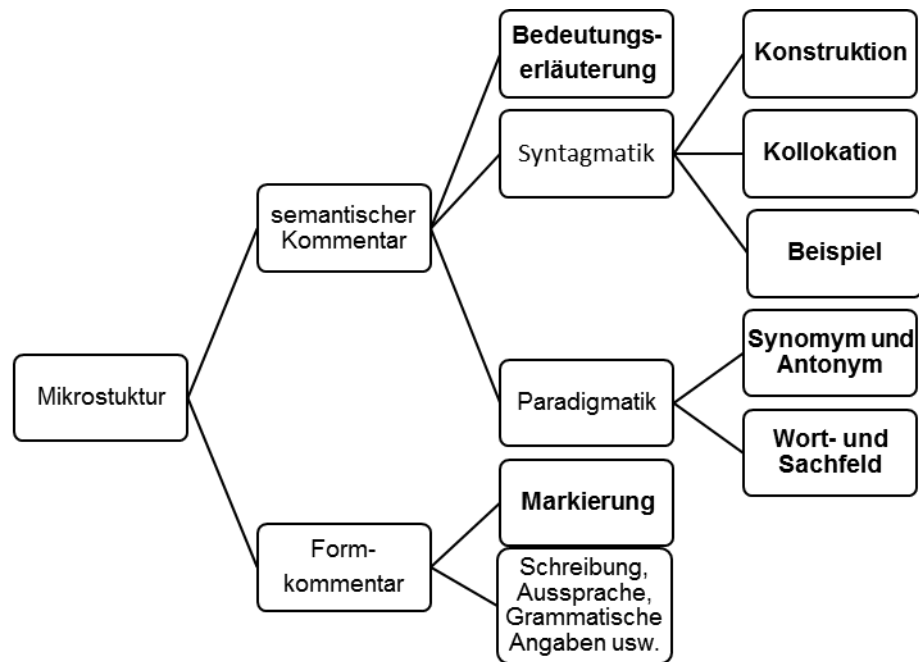


Abb. 2.1: Mikrostruktur in Lern(er)wörterbüchern nach Zöfgen (1994)

2.5.1 Markierung

Ein sprachlicher Ausdruck ist markiert, wenn er aufgrund bestimmter Eigenschaften in einer Hinsicht (wie Zeit, Raum, Sprachstil usw.) von Kommunikationsteilnehmenden spontan und intuitiv als auffällig gegenüber der sprachlichen Normalität empfunden wird (vgl. Wiegand 2017b: 48f.). Aus einer Markiertheit ergeben sich Verwendungsrestriktionen, die MuttersprachlerInnen intuitiv mehr oder weniger gut kennen. Jedoch haben Fremdsprachenlernende bei der Beachtung solcher Restriktionen Schwierigkeiten und müssen sie, wie semantische, syntagmatische und paradigmatische Regeln, eigens lernen (vgl. Hausmann 1989a: 649).

In Wörterbüchern wird die lexikalische Markiertheit durch Markierungen mittels *labels* (Markierungsetiketten) wie „**ugs.**“ (umgangssprachlich), „**infml.**“ (informal) usw. in abgekürzter Form gekennzeichnet. Markierungen dienen dazu, BenutzerInnen ein pragmatisch angemessenes Verständnis von markierten Ausdrücken zu ermöglichen und können daher als Hinweise auf Verwendungsgrenzen und als Warnungen vor Grenzüberschreitungen aufgefasst werden. Da Markierungen von großer Bedeutung für die Sprachproduktion sind, tritt diese Angabeklasse vor allem in allgemeinen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern sowie Lernerwörterbüchern auf (vgl. Wiegand 2017b: 49f.; Jehle 1990:119, 296; Zöfgen 1994:

329). Der Gebrauchswert von Markierungen hängt von deren Markierungssystem und Abgrenzungen einzelner *labels* ab. In der lexikografischen Praxis erweisen sich Markierungen als eine schwierig zu handhabende Angabeklasse, was z. T. auf die kontrovers diskutierte Möglichkeit eines einheitlichen Markierungssystems zurückzuführen ist. Eine andere große Herausforderung stellt die Auswahl scharf konturierter und nicht überlappender Kategorien eines Markierungssystems dar, das eine eindeutige Zuweisung zu *labels* ermöglicht.²⁵ Hinzu kommt noch die Subjektivität bei der Markierung²⁶, die Divergenzen in unterschiedlichen Wörterbüchern zur Folge hat (vgl. Hausmann 1989a: 650; Jehle 1990: 119; Zöfgen 1994: 111ff.; Otlogetswe 2012: 299f.).

Eine vergleichende Analyse zur Markierungspraxis in LDOCE2, COBUILD1 und OALD4 hat Zöfgen (1994: 119ff.) vorgenommen. Im OALD 4 ist ein Markierungssystem aus sieben Mikrosystemen (currency, region, register, evaluation, technical fields, sayings and catch phrases, proprietary names) mit mehr als 30 *labels* vorhanden. Das LDOCE2 informiert BenutzerInnen in der Benutzungsanleitung präzise über das komplette Markierungssystem mit 37 *labels*, die in sieben Mikrosystemen (region, special fields or subjects, situations, time, attitude und other limitations on use) angeordnet werden. Im COBUILD1 sind Markierungen in der Bedeutungserläuterung integriert, indem sie entweder durch Semikola nachgestellt werden oder Bedeutungsangaben einleiten. BenutzerInnen müssen folglich die umfangreiche Bedeutungserläuterung sorgfältig lesen, um gesuchte Markierungsangaben herauszufiltern. Aber wegen der fehlenden typografischen Hervorhebung verlieren Markierungen im COBUILD1 ihre Warnungsfunktion. Durch die Analyse sämtlicher Mikrostrukturen des Buchstaben **A** lassen sich im COBUILD1 36 *labels* ermitteln und acht Mikrosysteme (Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Nationalität, Frequenz, Formalität und soziale Gruppe, Attitüde und Normativität, Medialität sowie Textsorte und Technizität) rekonstruieren (vgl. auch Hausmann 1989a: 651). Aufbauend auf dieser vergleichenden Analyse schlägt Zöfgen (1994: 123ff.) für die Markierungspraxis in der L2-Lexikografie einen Rahmen vor, innerhalb dessen die

²⁵ Diese Schwierigkeit lässt sich beispielsweise an der Tatsache erkennen, dass sich diastatische, diaphasische und diamediale *labels* oft komplementär verhalten und unter manchen Umständen eine exakte Abgrenzung zwischen diatechnischer und diatextueller Markierung nicht immer gelingt (vgl. Zöfgen 1994: 124).

²⁶ In der aktuellen lexikografischen Praxis erfolgt die Markierung auf Grundlage der Einschätzung von LexikografInnen mithilfe von Sprachkorpora (vgl. Ptaszynski 2010: 413).

Organisation und Ausgestaltung von *labels* zu erfolgen hat: *labels* müssen nicht nur typografisch einheitlich sein und klar von anderen Angabeklassen unterschieden werden, sondern auch grundsätzlich vor den Angaben stehen, auf die sich *labels* beziehen. Zöfgen empfiehlt, Markierungen auf etwa 20 *labels* zu beschränken, die sich auf folgende sieben Mikrosysteme verteilen: 1. Sozialer Status-Situation-Medium 2. Haltung-Einschätzung-Normativität 3. Textualität und Technizität 4. Räumlichkeit 5. Nationalität 6. Alter 7. Frequenz (zur Frequenzangabe in Lernerwörterbüchern vgl. auch Kilgarriff 1997; Rundell 1999: 46, zum Frequenzkriterium im Wortschatzerwerb vgl. Nation 2011: 531f.). Zöfgens Ansatz erfüllt in großem Maße Jehles (1990: 296) Kriterien der Konsequenz, Verständlichkeit und Unterschiedlichkeit für Markierungen in Lernerwörterbüchern und wird teilweise durch Herbsts Studie (1996: 341ff.) zur Markierungspraxis in OALD5, LDOCE3, COBUILD2 und CIDE1 bestätigt. Diese vier Lernerwörterbücher haben ein vereinfachtes Markierungssystem: Die Anzahl von *labels* in OALD5 und LDOCE3 verringert sich im Vergleich zu den vorherigen Auflagen und die Markierungen im LDOCE3 sind auf 17 *labels* beschränkt.

Wie bereits angesprochen, so sind Divergenzen über Markierungsangaben und -systeme auf intersubjektive Überprüfbarkeit der Setzung von *labels* zurückzuführen. Angesichts der großen Unterschiede von Markierungssystemen und -normen sind *labels* in vielen Fällen nicht vergleichbar, weil sie einzelsprachlichen Normen unterworfen und somit einzelsprachenabhängig sind (vgl. Hausmann 1989a: 652). Folglich scheint ein für alle Sprachen gültiges Markierungsmodell unmöglich.

Zur Bewältigung dieser wahrscheinlich unlösbaren Aufgabe stellt Ptaszynski (2010) einen formal-funktionalen Ansatz für die lexikografische Markierungspraxis auf. Laut Ptaszynski (2010: 414ff.) konzentrieren sich vorausgegangene Diskussionen, wie Hausmann 1989a, Landau 2001, Jackson 2002, Atkins/Rundell 2008 (hier auch Zöfgen 1994), überwiegend auf die formal-linguistische Perspektive ohne Rücksicht auf den tatsächlichen Nutzwert von Markierungen für BenutzerInnen. Ausgehend vom funktionalen Prinzip in MTLF²⁷ (Tarp 2008) dahingehend, dass die Lexikografie eher zur Deckung des Informationsbedarfs von BenutzerInnen als zur Deskription von Sprachen dient, begründet Ptaszynski (2010: 424f.),

²⁷ MTLF steht für *Modern Theory of Lexicographical Functions*.

dass Markierungen neben formal-linguistischen Aspekten (wie Sprachstil, Region) funktional-lexikografische Faktoren mit einbeziehen müssen. Das bedeutet: Bei Markierungsangaben sind Wörterbuchfunktionen (siehe Abs. 2.3.1) und anvisierte Benutzergruppen (deren Bedarf, Sprach- und Nachschlagkompetenzen und Benutzungssituationen) zu berücksichtigen und dementsprechend das Markierungssystem sowie die Form, Sprache, Adressierung von Markierungsangaben festzulegen.²⁸ Dafür werden empirische Erkenntnisse über BenutzerInnen voraussetzt (vgl. Ptaszynski 2010: 413).

Zwischenfazit 2.5.1: Zöfgens Vorschläge (sieben Kategorien und die quantitative Grenze für *labels*) stellen zwar einen Beitrag zur Markierungspraxis in Lernerwörterbüchern dar, aber lassen sich nicht direkt auf ChaF-Wörterbücher übertragen, denn der funktionale Aspekt fehlt, der bei Ptaszynski (2010) betont wird. Um zu entscheiden, welche Restriktionen bzw. Besonderheiten von Lexemen in ChaF-Wörterbüchern markiert werden müssen und an welcher Stelle bzw. in welcher Form diese angegeben werden sollten, ist die funktionale Perspektive einzubeziehen. Dafür sind empirische Erkenntnisse über anvisierte Benutzergruppen unter ChaF-Lernenden notwendig.

2.5.2 Bedeutungserläuterung

Die Erläuterung und Vermittlung von Bedeutung gilt als zentrales Anliegen der Lexikografie, mit dem das Bedürfnis von BenutzerInnen nach Semantisierungshilfen für unbekannte Ausdrücke zusammenhängt. Zur Semantisierung werden *explanatory techniques* (Ilson 2013: 386, 1986: 214) in vielfältiger Weise kombiniert eingesetzt, wobei *definition* eine besondere Stellung einnimmt. In der englischen Lexikografie bezeichnet *definition* (auch *lexicographic definition*) „A component part in the MICROSTRUCTURE of a REFERENCEWORK which gives an explanation of the meaning of word, phrase or term.“ (Hartmann/James 1998: 35). Der englische Begriff *definition* entspricht inhaltlich dem Terminus *Bedeutungsparaphrasen* des Deutschen, wird häufig aber fälscherweise als *lexikografische Definition* übersetzt (vgl.

²⁸ Beispielsweise können Markierungsangaben in zweisprachigen Wörterbüchern wegen der empirisch bestätigten Präferenz von BenutzerInnen für Muttersprachen in der L1-Sprache verfasst werden. In Online-Wörterbüchern werden zusätzliche diasystematische Angaben und detaillierte Verwendungsrestriktionen durch Hyperlinks angeboten. In (Lerner)Wörterbüchern für wenig kompetente BenutzerInnen erfolgen Markierungen zur besseren Verständlichkeit am besten wie in den COBUILDS in vollständiger, nicht kondensierter Form und verzichten auf *labels* (vgl. Ptaszynski 2010: 434f.).

Wiegand et al. 2010: 34f.). In Zöfgens Ansatz wird der Terminus *definition* durch *Bedeutungserläuterung/Bedeutungsparaphrasen* ersetzt. Dabei handelt es sich laut Zöfgen (1994: 129f.) um den Ausdruck einer neuen inhaltlichen Auffassung von der Funktion und Leistungsfähigkeit dieser Angabeklasse. Demnach ist die Qualität der Bedeutungserläuterung in Lernerwörterbüchern nicht nach merkmalsemantischen Maßstäben, sondern unter funktionalen und pragmatischen Gesichtspunkten zu beurteilen. Bei der Bedeutungserläuterung in Lernerwörterbüchern kommt es darauf an, ob und wie sie BenutzerInnen befähigt, Bedeutungen eines Lemmas zu erschließen. Daher müssen Textsegmente einer Bedeutungserläuterung den BenutzerInnen verständlich bleiben, was in einem engen Zusammenhang mit der Syntax²⁹ und Lexik der Bedeutungserläuterung steht (vgl. Zöfgen 1994: 131; Rundell 1999: 43; Jehle 1990: 206).

Im Vorwort des LDOCE1 (1978: VIII.) ist zu lesen, dass „all the definitions and examples in the dictionary are written in a controlled vocabulary of approximately 2,000 words [...]“, d.h. eine ausgewählte Menge von lexikografischen Einheiten dient als Definitionsvokabular, während die verbleibenden Lemmata ausschließlich mit Hilfe des kontrollierten Definitionsvokabulars (*controlled defining vocabulary*) zu explizieren sind. Seit dem LDOCE1 ist in englischen Lernerwörterbüchern der kontrollierte Definitionswortschatz zu einer Norm für die Bedeutungserläuterung geworden, die von nachfolgenden englischen Lernerwörterbüchern eingehalten wird. Der Einsatz von *controlled defining vocabulary* stellt eine bemerkenswerte Leistung zur Förderung der Verständlichkeit und Beseitigung der Zirkularität in Bedeutungsparaphrasen dar (vgl. Zöfgen 1994: 132f.; Rundell 1998: 316f., 1999: 43ff.; Scholfield 1999: 28; Runte 2015: 145). Trotz des Nutzwerts und der breiten Anwendung in englischen Lernerwörterbüchern wird die Methode des kontrollierten Definitionswortschatzes in der Wörterbuchkritik hinsichtlich deren Durchführbarkeit und Verständlichkeit z. T. kritisch beurteilt:

1) Durchführbarkeit

Der Definitionswortschatz des LDOCE 1 mit 2147 lexikalischen Einheiten zuzüglich 52 Affixen enthält homonyme und polyseme Wörter. In *definitions* werden auch Derivationen, Komposita,

²⁹ Auf der syntaktischen Ebene sollte die Bedeutungserläuterung möglichst einfach und nicht verschachtelt sein (vgl. Jehle 1990: 210).

prepositional verbs und Mehrwortlexeme (wie z.B. *to be in charge of*) verwendet, die aus ca. 2000 Definitionseinheiten bestehen, wodurch das tatsächliche Definitionsvokabular vergrößert wird und die Grenze von 2000 Einheiten weit übersteigt (vgl. Jehle 1990: 110; Ayto 1984). Nach der Überprüfung von *definitions* in der Lemmastrecke von *pocket* zu *point* stellt Bogaards (1999) fest, dass die Definitionswortschätze in OALD5, LDOCE3, COBUILD2 und CIDE1 zwischen ca. 2000 und 3500 Einheiten³⁰ variieren und sich keines der vier ausschließlich auf ihre Definitionswortschätze stützen kann (vgl. dazu auch Herbst 1996: 324). Auch bei OALD5 mit 3500 definitorischen lexikalischen Einheiten müssen nicht zum Definitionswortschatz gehörige Wörter durch Kleinschriften gekennzeichnet werden. In LDOCE3 und CIDE1 mit ca. 2000 Definitionseinheiten ist das Problem gravierender, sodass innerhalb von *definitions* noch Definitionen zu definitorischen Ausdrücken vorkommen.

2) Verständlichkeit

Die Beschränkung der definitorischen Einheiten auf einen ca. 2000 Lemmata umfassenden Grundwortschatz hat vage Bedeutungsparaphrasen zu Folge. Aus diesem Grund wird der kontrollierte Definitionswortschatz in Frage gestellt: Für Wörter, die auf Dinge und Erscheinungen der außersprachlichen Realitäten referiert werden, wie Tier- und Pflanzenarten, ist es unter Umständen weder verständlicher noch nötig, die Bedeutungserklärung auf den Definitionswortschatz zu beschränken. In solchen Fällen brauchen BenutzerInnen lediglich anhand der Bedeutungserläuterung erkennen zu können, worauf die Lemmata referieren (vgl. Jehle 1990: 205). Des Weiteren stellt das auf 2000 Lemmata beschränkte Definitionsvokabular weit höhere Anforderungen an die L2-Sprachkompetenz als vermutet. Dies lässt sich indirekt dadurch bestätigen, dass laut Jehle (1990: 103) aus der Benutzerperspektive in keiner der untersuchten Rezensionen zu OALD 1, 2, 3 und LDOCE1 auf Verständlichkeit von *definitions* geprüft wird. Folglich bleibt unklar, ob BenutzerInnen, die über die im Anhang abgedruckte 2000 *lexical items* verfügen, tatsächlich alle *definitions* im LDOCE1 verstehen können. Herbst

³⁰ Die statistischen Unterschiede sind zum einen darauf zurückzuführen, ob die Derivationen verwendet werden und ob sie als eigenständige definitorische Einheit zählen. Zum anderen kommt es auf die Auswahlkriterien an, deren Anwendung nicht immer zum identischen Ergebnis kommt. Zum Beispiel gilt beim OALD5 nicht nur das Frequenzkriterium wie im COBUILD2, sondern auch der Stellenwert des Definitionswortschatzes wird als Kernwortschatz des Englischen berücksichtigt (vgl. Bogaards 1996: 289f.; Herbst 1996: 324f.).

(1986: 103) stellt fest, dass das Definitionsvokabular im LDOCE1 (*Longman Defining Vocabulary*) mit 80 % der Grundwortschatzlisten des Englischen überein stimmt.

Die Benutzungsforschung hat bereits nachgewiesen, dass Fremdsprachenlernende, insbesondere wenig Fortgeschrittene, bilingualisierte Lernerwörterbücher bzw. zweisprachige Wörterbücher³¹ öfter benutzen als einsprachige Lernerwörterbücher (vgl. Zarei 2010; Frankenberg-Garcia 2005; Lew 2004; Laufer/Kimmel 1997; Atkins/Varantola 1997; Laufer/Melamed 1994; Hartmann 1994, empirische Studien in der ChaF-Lexikografie siehe Xie H. J./Li L. 2012, Hao Y. X./Wang Z. J. 2013 in Abs. 2.8.5) und dass zur Semantisierung bzw. zum Zweck der Sprachrezeption eher L1-Äquivalente als in L2 verfasste *definitions* konsultiert werden (vgl. Chen 2011; Lew/Doroszewska 2009; Thumb 2004; Fan 2000; Laufer/Kimmel 1997). In Benutzungstests zu *vocabulary comprehension and retention* (vgl. Zarei 2010, Lew/Doroszewska 2009, Laufer/Hill 2000 und Laufer/Hadar 1997) wurde ebenfalls bestätigt, dass unabhängig von Graden der Sprachbeherrschung alle Probanden mithilfe bilingualisierter Lernerwörterbücher bessere Leistungen erzielt haben als mittels einsprachiger. Die Präferenz für bilingualisierte bzw. zweisprachige (Lerner)wörterbücher und deren verständnisfördernde Leistung sind L1-Äquivalenten zu verdanken. Da diese häufig als Semantisierungshilfe im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, sollte deren Stellenwert in der Bedeutungserläuterung von Lernerwörterbüchern auch nicht unterschätzt werden (vgl. Rundell 1999: 48; Augustyn 2013: 362f.; Adamska-Sałaciak/Kernerman 2016: 272).

Zwischenfazit 2.5.2: Zum Ausgleich zwischen Verständlichkeit und Exaktheit empfiehlt sich, bei der Bedeutungserläuterung das Definitionsvokabular aus Gründen der Durchführbarkeit flexibel zu handhaben und Ausnahmen zuzulassen. Laut Jehle (1990: 206f.) sollten zugunsten der Verständlichkeit der Bedeutungserläuterung relativ hochfrequente allgemeinsprachliche Wörter in den von *advanced learners* passiv zu beherrschenden Bedeutungen verwendet werden. Nicht zuletzt ist L1-Äquivalenten als notwendige Semantisierungshilfe für weniger

³¹ Im Vergleich zu zweisprachigen Wörterbüchern sind bilingualisierte Lernerwörterbücher in der Regel unidirektional (L2→L1), richten sich an Fremdsprachenlernende einer Sprachgemeinschaft und enthalten detailliertere Angaben zu Konstruktionen und Verwendungen. Für kritische Erörterungen zu bilingualisierten Lernerwörterbüchern und zweisprachigen Wörterbüchern vgl. Tomaszczyk 1983: 47.

fortgeschrittene Lernende größere Bedeutung beizumessen.

2.5.3 Konstruktionen

Die Bedeutungserläuterung enthält nicht alle notwendigen und hinreichenden Bedingungen, um ein Lemma in allen denkbaren Fällen korrekt zu verwenden. Um ein Wort richtig gebrauchen zu können, müssen die wichtigsten Verwendungsrestriktionen und -kontexte abrufbar sein (vgl. Zöfgen 1994: 130, 147), wie auch Hausmann (1984: 406) feststellt: „Differenziertes Verstehen und vor allem sprachrichtiges Sprechen und Schreiben steht und fällt mit der Kenntnis der Syntagmatik der Wörter.“

Bei der aktiven Sprachproduktion sind Lernende immer wieder mit Problemen konfrontiert, die nicht von grammatischen Regellücken verursacht werden, sondern auf grammatische Besonderheiten bestimmter Lexeme zurückzuführen sind. Diese außerordentlich fehleranfälligen Besonderheiten können bei Lernenden syntaktische Unsicherheit verursachen und bedürfen besonderer Erklärung in Lernerwörterbüchern (vgl. Heath 1985: 343f.; Jehle 1990: 226ff.). Konstruktionsangaben wird daher ein beträchtlicher Stellenwert beigemessen: „Die Leistung eines Lernerwörterbuchs in Hinsicht auf die Grammatik zeigt sich darin, inwiefern es auf benutzerfreundliche Art und Weise Informationen und Hinweise bietet, die es dem fremdsprachigen Lerner ermöglichen, grammatisch korrekte fremdsprachliche Äußerungen zu produzieren“ (Jehle 1990: 228). Laut Zöfgen (1994: 154) sind bei (verbspezifischen) Konstruktionsangaben in der Lernerlexikografie folgende Grundsätze zu befolgen:

- 1) Syntaktisch-semantische Gliederung der Verbartikel
- 2) Oberflächenstrukturelle Beschreibung der Satzglieder, sodass Satzbaupläne auf verständliche Weise dargestellt werden und in Anweisungen zur Satzkonstruktion umgesetzt werden können
- 3) Berücksichtigung der Fakultativität und Obligatorität von Ergänzungen und Beschreibung von Satzgliedern gleicher Funktion (wie *obj.*) mit Blick auf Wortarten und objektssprachliche Repräsentanten (*sth/sbd/that -clause*) (vgl. dazu auch Aarts 1999: 15ff.)
- 4) Differenzierung der in Strukturformeln enthaltenen grobsemantischen Kategorien (*sth/sbd*) für eine Präzisierung der Selektionsbeschränkungen durch gewählte Beispielsätze und/oder Kollokationen

5) Verzicht auf Satzbaupläne für alle quasi-idiomatischen Verbindungen

Der Stellenwert von verbsspezifischen Konstruktionsangaben (*verb patterns*) in der englischen Lernerlexikografie ist seit längerem anerkannt. Aus Platzgründen können jedoch nicht alle möglichen *verb patterns* in Form von Beispielen dargestellt werden, sondern sie werden in Kürzeln (*grammar codes*) angegeben. Seit dem OALD1 sind *grammar codes* bereits zur Normalität in der englischen Lernerlexikografie geworden und haben sich von intransparenten Kodesystemen (wie **VP7A** im OALD 3) über mnemotechnische (wie **Tt** im OLAD4 und **T3** im LDOCE1) bzw. transparente Systeme (wie **v. to inf** im OALD5, **+to-v** im LDOCE2, **V+to-INF** im COBUILD1 und **+ to infinitive** im CIDE1) bis zu objektsprachlichen Strukturformeln (wie **T want to do sth** im LDOCE3) ³² entwickelt (vgl. Herbst 1996: 329f.; Rundell 1999: 45; Bogaards/Kloot 2001: 100).

Der Valenzgrammatik³³ zufolge bestimmen nicht nur Verben, sondern auch Adjektive und Substantive die Elemente ihrer Umgebung strukturell und legen somit die richtige Verwendung in erheblichem Maß fest. Die Substantiv- und Adjektivvalenz stellen Fremdsprachenlernende vor eine Vielzahl komplexer Probleme, die in Verbindung mit an Valenzträger angeschlossenen Präpositionen, obligatorischen bzw. fakultativen Ergänzungen sowie deren nicht-nominalen Realisierungsformen und semantischen Selektionsrestriktionen stehen (vgl. Welke 2016: 743f.; Jehle 1990: 235). Klotz (1999: 33ff.) stellt fest, dass Anteile von Konstruktionsangaben zu adjektivischen und substantivischen Lemmata in OLAD5, LDOCE3, COBUILD2 und CIDE1 verhältnismäßig sehr gering sind. Angesichts der Funktion von Substantiven und Adjektiven als Valenzträger besteht die Notwendigkeit, wesentliche Konstruktionen von Verben, Substantiven und Adjektiven in Lernerwörterbüchern gleichermaßen zu bereitzustellen (vgl. Zöfgen 1994: 147).

Trotz der Bemühungen um eine Optimierung von *grammar codes* erweist sich in neueren Studien³⁴ zur Wörterbuchbenutzung deren tatsächlicher Nutzwert für Lernende als gering (vgl. Frankenberg-Garcia 2015: 491). Tests von Bogaards/Kloot (2002) unter niederländischen

³² Alle hier als Beispiele genannten *grammar codes* stehen für *transitive verbs followed by a to-infinitive*.

³³ Unter Valenz ist die Fähigkeit von sprachlichen Ausdrücken (Verben, Adjektiven und Substantiven) zu verstehen, Leerstellen um sich zu eröffnen, die in bestimmter Zahl und Art obligatorisch zu besetzen sind (Bußmann 1983: 567).

³⁴ Für ältere Studien zur Nutzung von *grammar codes* vgl. Béjoint 1981 und Herbst/Stein 1987.

Studierenden und SchülerInnen in der Sekundärstufe zeigen, dass *grammar codes* selten konsultiert werden, was vor allem an der abgekürzten Form liegt. Andererseits stellen die Entzifferung von *grammar codes* und die Anwendung der entzifferten Konstruktionsangaben in der selbständigen Sprachproduktion relativ hohe Anforderungen an Grammatikvorkenntnisse. Für Konstruktionsangaben bevorzugen Probanden explizierte Formen wie *approve of somebody doing something*. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Dziemianko (2006) mit einer Studie unter polnischen Englischlernenden, die bei Konstruktionsfragen wie niederländische Studierende bei Bogaards/Kloots (2002) in Beispielen nach Lösungen suchen. Dass eher Beispiele zur Ermittlung von Konstruktionseigenschaften benutzt werden (vgl. Frankenberg-Garcia 2015: 493), wurde auch in Studien von Chan (2012b) und Dziemianko (2012) bestätigt.

Zwischenfazit 2.5.3: Konstruktionseigenschaften von Lexemen sind wegen ihrer großen Fehleranfälligkeit in der Sprachproduktion von enormer Bedeutung und müssen daher in Lernerwörterbüchern angegeben werden. Aus platzsparenden Gründen werden Konstruktionen in der Regel mittels *grammar codes* präsentiert, was aus der Benutzerperspektive nicht zielführend zu sein scheint. Benutzerfreundlicher wäre, Konstruktionen in expliziter Form adäquat darzustellen und durch direkt nachfolgende Beispiele zu illustrieren, wobei Verb-, Substantiv- und Adjektivlemmata in gleichem Maße behandelt werden sollten.

2.5.4 Kollokationen

Der Gebrauch des Terminus *Kollokation* variiert stark in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. Siepmann 2005: 410f.).³⁵ Je nach Ansatz werden Kollokationen unterschiedlich definiert und klassifiziert: *significant collocation* und *casual collocation* (vgl. Jones/Sinclair 1974), *restricted collocation* und *open collocation* (vgl. Cowie 1978, 1981), *grammatical collocation* und *lexical collocation* (vgl. Benson 1985a) usw.³⁶ In Lernerwörterbüchern gelten Kollokationen als

³⁵ Der Begriff *Kollokation* wird einerseits als Bezeichnung für eine Art Zweierverbindungen von Lexemen benutzt (z. B. Hausmann 1984, Benson 1985a, b), andererseits referiert er im abstrakteren Sinn auf das Zusammenkommen von zwei oder mehreren sprachlichen Elementen (z. B. Cowie 1978).

³⁶ Alle hier erwähnten Kollokationsansätze finden ihre Anwendung in der englischen lexikografischen Praxis. Sinclairs frequenzbasierter Kollokationsansatz wird in COBUILDs Lernerwörterbüchern verfolgt. Cowie befasst sich mit *restricted*

unverzichtbare Angabeklasse: Zum einen erweist sich der Erwerb von Kollokationen wegen der hohen Häufigkeit der Kookkurrenz von Einzelwörtern aus lernpsychologischer Sicht als günstig. Zum anderen werden Kollokationen als aktiv zu beherrschende *important learning units* (Cop 1990: 36) beim Sprechen und Schreiben ständig verwendet und fördern dadurch das Ausdrucksvermögen (vgl. Hausmann 1984: 398; Zöfgen 1994: 159). Da sich die Ausführungen zu Kollokationsangaben in Zöfgens Ansatz überwiegend auf Hausmann (1984) stützen, wird im Folgenden zunächst Hausmanns Kollokationsansatz skizzenhaft dargestellt.

Ein Kollokationsansatz im lexikografischen Kontext müsste zwei Fragen beantworten: 1. Welche Wortkombinationen sollen als Kollokationen in Wörterbücher aufgenommen werden und 2. Wie und wo werden Kollokationen verzeichnet (vgl. Bahns 1996: 37). Auf die erste Frage antwortet Hausmann (1984) mit der Klassifikation von Wortverbindungen und unterscheidet zunächst nicht fixierte Wortverbindungen von fixierten, zu denen Redewendungen und Zusammensetzungen gehören. Bei nicht fixierten Wortverbindungen handelt es sich um Kombinationen zweier sprachlicher Zeichen. In Abhängigkeit von der Kombinierbarkeit und Üblichkeit wird zwischen drei Subklassen unterschieden: Ko- und Konter-Kreationen (vgl. dazu Hausmann 1984: 398f.) und Kollokationen. Letztere werden als Wortverbindungen mit begrenzter Kombinierbarkeit und gewisser Üblichkeit auf Basis von semantischen Regeln aufgefasst und können als „Halbfertigprodukte der Sprache“ (Hausmann 1984: 398) aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Insofern gehören Kollokationen als typische spezifische Zweierkombinationen von Wörtern zur *langue*³⁷ (vgl. Hausmann 1985a: 118).

Die zweite oben angeführte Frage löst Hausmann (vgl. 1985a: 118f.) unter Berücksichtigung von Wörterbuchfunktionen durch die Unterscheidung von *Basis* und *Kollokator*. Demnach

collocations und *open collocations* zur Erstellung von ODCIE (Cowie/Mackin/McCaig 1983: *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*). Bensons Kollokationsansatz wird im Zusammenhang mit der Erstellung von *BBI Combinatory Dictionary of English* (BBI) entwickelt (vgl. Benson/Benson/Ilson 1986a: ix, 1986b: 253f.).

³⁷ Hingegen entfallen die von SprecherInnen kreativ zusammengesetzten Ko- und Konterkreationen auf die *parole*-Ebene. Britische Kollokationsbegriffe (von Sinclair und Cowie) entsprechen etwa dem Terminus *Kookkurrenz*. Es wird zwar nach der Frequenz zwischen *significant* und *casual collocation* sowie *restricted* und *open collocation* unterschieden, aber nicht die Frequenz unterscheidet zwischen einer *parole*-Kombination und einer Kollokation auf der *langue*-Ebene (vgl. Hausmann 1985a: 124ff.).

besteht eine Kollokation aus einer semantisch autonomen Basis und einem Kollokator, dessen vollständige Bedeutung häufig in Abhängigkeit mit der Basis steht.³⁸ Die wichtigste Basiswortart ist das Substantiv, weil es die Dinge und Phänomene der Welt ausdrückt. Adjektive und Verben kommen als Basiswörter nur insofern in Frage, als sie durch Adverbien weiter determiniert werden. Die Frage, ob eine Kollokation unter der Basis oder dem Kollokator einzuordnen ist, hängt von Wörterbuchfunktionen ab: In Wörterbüchern zum Zweck der Dekodierung sollten Kollokationen den Lemmata der Kollokatoren zugeordnet werden, während sie in Wörterbüchern zur Enkodierung von Basiswörtern eingeleitet werden sollten. Wenn ein Wörterbuch beide Funktionen erfüllen soll, müssen Kollokationen zweimal eingetragen werden³⁹ (vgl. Hausmann 1985a:121f.). Laut Benson (1989), der dies bei der Erstellung von BBI Hausmanns Basis-Kollokator-Prinzip unbewusst umgesetzt hat, folgt die Einordnung von *verb+noun* und *adj+noun lexical collocations* in OALD3, LDOCE2 und ODCIE nicht dem Basis-Kollokator-Prinzip und dies führt zu Schwierigkeiten beim Nachschlagen; dies wurde durch Bensons Nutzertests⁴⁰ zur Kollokationsverwendung unter russischen und ukrainischen ESL-Lehrenden bestätigt. Bogaards (1990) untersucht Nachschlagstrategien für *adj +noun collocations* in monolingualen Wörterbüchern⁴¹ und beweist die Gerechtigkeit des Basis-Kollokator-Prinzips. Durch ein anderes Experiment mit niederländischen Lernenden, die dazu aufgefordert wurden, 27 französische fixierte Phrasen nachzuschlagen, spricht sich Bogaards (1994) ausdrücklich für Hausmanns Einordnungsprinzip für Kollokationen aus. Trotz einiger Kritik an dessen semantisch-orientiertem Kollokationsbegriff (vgl. dazu Siepmann 2005: 417ff.) hat das Basis-Kollokator-Prinzip seine Berechtigung und einen praktischen Nutzwert

³⁸ Hausmann nennt hierzu die Adjektiv-Substantiv-Kombination *eingefleischter Junggeselle* als Beispiel, bei dem die Bedeutung von *eingefleischt* als Kollokator immer einen Hinweis auf die Basis *Junggeselle* enthält. Bei Kollokationen aus einem Substantiv und einem Verb erfolgt die Unterscheidung von Basis und Kollokator auf gleiche Weise. Als unabhängige Teile werden Substantive in den beiden Kollokationstypen als Basis betrachtet.

³⁹ Doppeleinträge führen zwar unvermeidlich zum drastischen Anstieg des Wörterbuchumfangs, das Problem lässt sich aber mithilfe von Verweissystemen in großem Maße lösen. In Digitalwörterbüchern sind Doppeleinträge indes wenig problematisch.

⁴⁰ Die Testergebnisse zeigen eine drastische Erhöhung der Korrektheit von 32 % auf 93 % nach dem Einsatz von BBI, weshalb Benson zufolge das BBI ein effektives und den Bedarf von fortgeschrittenen ESL-Lernenden an Kollokationen abdeckendes Nachschlagwerk ist.

⁴¹ Für ihre Nachschlaghandlungen spielen die Wortfrequenz, Reihenfolge, Wortarten, metaphorische und wörtliche Bedeutung der beiden Lexeme in Kollokationen eine wichtige Rolle. Alle Lernenden in Bogaards' Studie suchten zuerst nach den Substantiven.

bezüglich der Auffindbarkeit von Kollokationen in Lernerwörterbüchern.

Hausmanns Kollokationsansatz wird von Zöfgen (1994: 161ff.) übernommen und in zweierlei Hinsicht modifiziert:

- 1) Die Lernerlexikografie muss sich nicht strikt an die streng linguistisch argumentierende Kollokationsdefinition halten, weil die Unterscheidung von Kollokationen und freien Wortkombinationen nicht immer in jedem Kollokationsansatz eindeutig vorzunehmen ist (vgl. auch Walker 2009: 298).
- 2) Die Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator muss von den Funktionen der einzelnen Teile in Kollokationen ausgehen und erfolgt nach dem Prinzip: Kollokator = determinierender Teil, Basis = determinierter Teil.

In Lernerwörterbüchern spielt die Angabeklasse *Kollokation* eine so wichtige Rolle, dass für Zöfgen (1985: 49) die Qualität der Lernerwörterbücher nach Art und Anzahl der aufgenommenen Kollokationen zu beurteilen ist (vgl. dazu auch Mittmann 1999: 103). Obwohl in diesem Ansatz keine genaue Aussage über die Art der Kollokationen getroffen wird, schlägt Zöfgen (1994: 167) eine quantitative Grenze für Kollokationen in Lernerwörterbüchern vor: Verzeichnet ein Lernerwörterbuch ca. die Hälfte der Kollokationen in einem Kollokationswörterbuch, gilt es als hervorragend. Bei weniger als 25 % ist es unzureichend. Dieser Vorschlag findet Zustimmung in Bahns (1994, 1996) Studie über lexikalische Kollokationen in OALD4, LDOCE2 und COBUILD⁴² auf Basis von 1375 Verb-Substantiv-Kollokationen aus dem Kollokationswörterbuch BBI. Die Studie ergibt, dass diese drei Lernerwörterbücher jeweils 43,9 %, 38,5 % und 39 % der Kollokationen im BBI enthalten. Die Kollokationsangaben in diesen englischen Lernerwörterbüchern beurteilt Bahns daher in quantitativer Hinsicht als zufriedenstellend. In der stark korpusbasierten englischen Lernerlexikografie⁴³ wird zur Ermittlung von Kollokationsbeziehungen zwischen lexikalischen

⁴² Eine diachronische Analyse von Kollokationen in OALDs, LDOCEs und COBUILDs sowie die nachträgliche Analyse zu Kollokationen im CIDE1 veröffentlichte Bahns (1996) in *Kollokationen als lexikografisches Problem*.

⁴³ „The most obvious change of the past 20 years has been the application of corpus data to the dictionary-making process. And the emergence of 'corpus lexicography' as a distinct discipline has, to a very significant degree, taken place within the field of English (and specifically British) pedagogical lexicography.“ (Rundell 1998: 337) vgl. dazu auch Hanks 2012, Frankenberg-Garcia 2012: 273.

Einheiten auf das Frequenzkriterium zurückgegriffen (vgl. Mittmann 1999: 103; Siepmann 2005: 411; Waller 2009: 287). Dementsprechend werden in englischen Lernerwörterbüchern reichlich hochfrequente Kollokationen verzeichnet, zu denen nicht nur typische spezifische Zweierverbindungen (Kollokationen in Hausmanns Sinne), sondern auch im Gebrauch häufig anzutreffende frei Wortkombinationen (wie *important issue*) und Mehrwortkollolationen (*take issue with, make an issue of*) gehören. Dabei ist eine einfache Auflistung von bedeutungsähnlichen Kollokationen eher zu vermeiden, denn für Sprachlernende kommt es darauf an, hochfrequente Kollokationen unterschiedlicher Kategorien aufzunehmen und diese durch Beispiele im typischen Kontext zu illustrieren (vgl. Mittmann 1999: 109f., zur Kontextualisierung von Kollokationen vgl. Herbst 1996: 336; Zöfgen 1994: 183). Das Problem der Anhäufung bedeutungsähnlicher Kollokationen in englischen Lernerwörterbüchern wird durch Walkers (2009: 288ff.) Analyse über Kollokatoren zu ausgewählten Basiswörtern in OLAD7, LDOCE4 und COBUILD5 hervorgehoben. Dadurch ist auch nachgewiesen, dass hochfrequente Kollokationen in diesen Lernerwörterbüchern eher zur Exemplifizierung von Bedeutungen dienen als zur Sprachproduktion und dass die Unterscheidung von bedeutungsähnlichen Kollokationen vernachlässigt wird (vgl. auch Laufer 2011: 45; Siepmann 2006: 13). Fehlende Informationen zur Unterscheidung von quasi-synonymen Kollokationen beeinträchtigen laut Walker (2009: 291f.) die Funktion von Lernerwörterbüchern in der Sprachproduktion. Diesbezüglich hat Dziemianko (2014) experimentell bewiesen, dass Kollokationen zum Zweck der Sprachproduktion sowie zum Memorieren am besten typografisch (durch Schriftart, Größe oder Farbe) in Beispielen gekennzeichnet oder vor Beispiele gesetzt werden sollten (zur typografischen Präsentation der Kollokationsangaben in Lernerwörterbüchern vgl. Laufer 2011: 32ff.; Götz-Votteler/Herbst 2009: 52ff.; Mittmann 1999: 106ff.; Herbst 1996: 336, zur Funktion von Kollokationen in der Sprachproduktion vgl. Siepmann 2006; Lu/Wei 2015).

Zwischenfazit 2.5.4: Angesichts des Stellenwerts von Kollokationen im Fremdspracherwerb sollten Lernerwörterbücher hochfrequente Kollokationen in einer entsprechenden ausreichenden Zahl aufnehmen, wobei hochfrequente freie Wortkombinationen, wie Zöfgen (1994: 165) andeutet, ebenfalls dazugehören sollten. Kollokationen in Lernerwörterbüchern sollten typografisch gekennzeichnet und ihre

Verwendungen sowie Unterschiede durch Beispiele illustriert werden.

2.5.5 Beispiele

„Any learner's dictionary stands or falls by the number and quality of its examples” (Hausmann/Gorbahn 1989: 45). Zur Information der Verwendungsbedingungen eines Wortes gehört in einem L2-Wörterbuch neben Markierungs-, Konstruktions- und Bedeutungsangaben eine ausreichende Zahl gut gewählter Beispiele. Harras (1989: 608) bezeichnet Beispiele als typische Verknüpfungen in Form ganzer Sätze (Beispielsätze), die entweder konstruiert werden oder aus authentischen Texten stammen (üblicherweise als Belege bezeichnet). Für Beispiele in der L2-Lexikografie sind laut Zöfgen (1994: 184f.) zwei Aspekte zu unterstreichen:

- 1) Beispiele sind streng von Kollokationen zu trennen. Anders als bei Kollokationen auf der *langue*-Ebene handelt es sich bei Beispielen um objektsprachliche Äußerungen auf der *parole*-Ebene, in denen das monosemierte Lemma in einem semantisch relevanten Kontext gezeigt wird.
- 2) Aus Platzgründen wird zumeist auf vollständige Beispielsätze verzichtet und eine Form von Syntagmen (Phrasen, Strukturen) und Kontextualisierungen (Satzteilen) angenommen.

„An example can be worth of a thousand words of definition” (Creamer 1987: 243). Laut empirischen Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung (siehe Abs. 2.5.2) erweisen sich *definitions* in Lernerwörterbüchern zu sprachrezeptiven Zwecken als wenig leistungsfähig. Eine erfolgreiche Semantisierung mittels einsprachiger Lernerwörterbücher beruht überwiegend auf gut gewählten Beispielen und wird erst nach der Präsentation konkreter Verwendungsweisen vollendet (vgl. Xu 2008: 395; Zöfgen 1994: 191, empirische Studien vgl. Laufer 1992, 1993). Weiterhin enthalten Beispiele nicht aus Konstruktionsangaben ableitbare semantische Informationen zur normgerechten Verwendung von Lemmata. Durch Beispiele erfassen BenutzerInnen das syntaktisch-grammatische, kollokationale und semantisch relevante Wissen eines Lemmas und somit genaue Bedingungen für seine Verwendung (vgl. Frankenberg-Garcia 2015: 490; Xu 2008: 395; Zöfgen 1986: 227f.). Dementsprechend „müssen die Beispiele im L2-Wörterbuch so gewählt und strukturiert sein, dass [sie] eine möglichst große Fülle implizierter Informationen liefern, und zwar dergestalt, [...] dass sie

andererseits das Feld für seine normgerechte Wiederverwendung vorbereiten helfen“ (Zöfgen 1994: 191). Daraus lassen sich die Funktionen von Beispielen für die Sprachproduktion erkennen, die Jehle (1990: 267ff.) wie folgt feststellt (vgl. auch Drysdale 1987; Rundell 1998: 334; Stein 2002: 213f.; Xu 2008: 395; Chan 2014: 41):

- 1) als Semantisierungshilfe
- 2) als Unterscheidungshilfe für Bedeutungen polysemer Lemmata
- 3) als Illustration grammatischer Konstruktionen
- 4) als Illustration syntagmatischer Merkmale in einer objektssprachlichen Äußerung
- 5) zur Illustration der Markiertheit
- 6) zur Vermittlung landeskundlicher und kulturspezifischer Informationen.

Angesichts der Funktionen von Beispielen in der Sprachrezeption und -produktion wird in der Lernerwörterbuchkritik neben Unzulänglichkeiten einzelner Beispiel ⁴⁴ diskutiert, ob konstruierte Beispiele oder Korpusbelege für L2-BenutzerInnen geeigneter sind. Seit dem OALD1 ist es in der englischen Lernerlexikografie üblich, dass Beispielsätze vorwiegend konstruiert werden. Diese Konvention wird im COBUILD1 durch die Einführung authentischer Korpusbelege in die Exemplifikation durchbrochen. Als wichtigstes Argument für Korpusbelege wird Authentizität⁴⁵ vorgebracht. Trotzdem deutet Carstensen (1988: 44) anhand einzelner unverständlicher COBUILD1-Beispiele eine Problematik in Bezug auf Korpusbelege in Lernerwörterbüchern an. Angesichts der didaktischen Schwächen⁴⁶ in streng korpusbasierten COBUILDs-Wörterbüchern sprechen sich Hausmann und Gorbahn gegen authentische Korpusbelege in der L2-Lexikografie aus, weil *it is not authenticity that is decisive, but the*

⁴⁴ Kritik an einzelnen Beispielen vgl. Carstensen 1988: 44; Hausmann/Gorbahn 1989: 46; Bogaards 1996: 298f.; Herbst 1996: 327; Allen/Pauwels 1996: 45; Williams 1996: 497ff.

⁴⁵ Von Authentizität wird in der Wörterbuchkritik auch in dem Sinne gesprochen, dass selbst konstruierte Beispiele so natürlich und idiomatisch sein können, dass es sich um einen Korpusbeleg handeln könnte (vgl. Jehle 1988: 88). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird der Begriff *Authentizität* im Sinne des Vorhandenseins in einem gesprochenen oder geschriebenen, literarischen oder nicht-literarischen Korpus verwendet.

⁴⁶ Hausmann und Gorbahn (1989: 46) haben folgende didaktische Schwächen von authentischen Beispielen aufgelistet: 1. If authentic examples are read out of context, they often sound strange and overtax the reader's imagination [...] 2. authentic examples detract from the actual definition of a word by their complexity [...] 3. Some examples reflect a very idiosyncratic use of the English language [...] 4. highly abstract examples take too long to be decoded and detract the learner's attention from the meaning of the word [...]

didactic power of its examples (1989: 46). Eine ähnliche Ansicht vertritt Cowie (1989: 58): „Whatever the merits of authentic specimens of usage, it still has to be convincingly shown that they can take the place of invented examples for several productive purposes.“ Von Laufer (1992: 75) wurde durch Benutzungstests⁴⁷ nachgewiesen, dass konstruierte Beispiele das Verständnis von Wortbedeutungen signifikant besser fördern als Korpusbelege. In Lernerwörterbüchern empfiehlt Zöfgen (1994: 198f.) diese ausdrücklich nicht, weil es keine Aufgabe von Lernerwörterbüchern sei, das Vorhandensein eines Lemmas sowie dessen Konstruktionen durch Belege im Korpus zu beweisen. Für Lernerwörterbücher werden vielmehr prototypische Beispiele gebraucht, die erfahrungsgemäß selten im Textkorpus anzutreffen sind. Zum anderen fällt es BenutzerInnen unter Umständen schwer, in Korpusbelegen das Charakteristische für den normgerechten Gebrauch eines Lemmas zu erkennen. Der Auffassung, dass konstruierte Beispielsätze in Lernerwörterbüchern authentischen Korpusbelegen überlegen sind, stimmt Bogaards (1996: 298ff.) zu, dessen vergleichende Analyse zu Beispielangaben in OLAD5, LDOCE3, COBUILD2 und CIDE1 ergab, dass die Korpusbelege in COBUILD2 und CIDE1 viel länger aber weniger prototypisch sind als die Beispiele in OALD5 und LDOCE3. OALD5 und LDOCE3 enthalten zumeist konstruierte Beispiele und diese verwenden möglichst wenige Vokabeln, die nicht zum Definitionswortschatz gehören (sog. *outsiders*). COBUILD2 verfolgt strikt das korpusbasierte Prinzip und CIDE1 nimmt sowohl Korpusbelege als auch konstruierte Beispiele auf. Infolgedessen kommen bei Beispielen in COBUILD2 und CIDE1 nicht nur eine Vielzahl von *outsiders*, sondern auch niederfrequente Wörter vor. Nach Bogaards (1996: 298) sollte das Vokabular in Beispielen der Verständlichkeit und Nützlichkeit halber auf den Definitionswortschatz (siehe Abs. 2.5.2) beschränkt werden.

Für das Gleichgewicht zwischen der Verständlichkeit konstruierter Beispiele und der Authentizität von Korpusbelegen in Lernerwörterbüchern ist Humble (1998: 598) zufolge eine Entscheidung hinsichtlich der Beispieltypen unter Berücksichtigung von Sprachkenntnissen

⁴⁷ In Laufers Test bekamen 57 israelische erwachsene Englischlernende eine Übersetzungsaufgabe von zehn unbekanntem englischen Wörtern mit Beispielen aus Korpora und zehn Wörtern mit konstruierten Beispielen. Der Test wurde unter den Konditionen „*example only*“ und „*definition + example*“ durchgeführt. Die Durchschnittsnote bei konstruierten Beispielen war bei beiden Konditionen signifikant höher als bei Korpusbelegen.

der Zielgruppen zu treffen. Für *beginning* und *intermediate* Lernende eignen sich konstruierte Beispiele von „*frequent words in their frequent sense*“ besonders gut, in denen Kernbedeutungen von Lemmata kontextualisiert werden, während authentische Korpusbelege *advanced* Lernenden zugutekommen, die neben „*frequent words in frequent sense*“ noch Beispiele von niederfrequenten Lexemen brauchen. Trotz der Divergenz bezüglich Korpusbelege stimmt Humbles in großteils mit Zöfgens (1994: 192ff.) in Bezug auf Kriterien für gute Beispiele in Lernerwörterbüchern überein:

1. In Beispielen sollten Lemmata in einer hochfrequenten Kontextualisierung stehen, zudem müssen sie eine maximale Repräsentanz besitzen.
2. Beispiele dürfen keine unüberwindbaren Schwierigkeiten beim Verstehen aufbauen: Zum einen muss der in Beispielen verwendete Wortschatz den Fähigkeiten der Lernenden Rechnung tragen (vgl. auch Chan 2014: 44), zum anderen darf das kontextuale Umfeld nicht durch andere Auffälligkeiten von dem zu illustrierenden Phänomen ablenken.
3. Anspruchslose, geläufige und alltagsbezogene Beispiele sind für Lernende von größerer Bedeutung als Korpusbelege.

Dem Ideal von Beispielen in Lernerwörterbüchern kommen laut Zöfgens (1994: 192) die in quasi-kommunikativer Absicht verfassten *forcing examples*⁴⁸ nahe, die sich aus realen Lebenssituationen ableiten und BenutzerInnen Hilfe in vergleichbaren Situationen geben, erfolgreich und pragmatisch adäquat zu kommunizieren.

In der Diskussion über die Evaluation von Beispielangaben in Lernerwörterbüchern und den Stellenwert von konstruierten Beispielen und Korpusbelegen fehlt häufig eine Unterscheidung nach Verwendungszwecken aus funktionaler Perspektive (*decoding* und *encoding*) (vgl. Frankenberg-Garcia 2015: 494; Cowie 1989: 55ff.). Dass „(decoding examples) should contain contextual clues about meaning“ (Frankenberg-Garcia 2015: 493), entspricht der 1. und 2. Funktion in Jehles Funktionstypologie (siehe oben). *Encoding examples* hingegen müssen

⁴⁸ Als *Forcing examples* werden bedeutungsdeterminierende Beispielsätze aufgefasst, die entweder als Semantisierungshilfe fungieren oder eine so starke kontextdeterminierende Wirkung erfüllen, dass *definitions* überflüssig werden (vgl. Zöfgens 1994: 188). *Forcing examples* in Zöfgens Ansatz entsprechen dem 1. und 2. Typ in der Funktionstypologie für Beispiele von Drysdale (1987). Ein Beispiel für *forcing examples* im LDOCE2: *They hijacked a British Airways flight and threatened to blow the plane up if their government did not release its political prisoners.*

grammar patterns und *collocations* illustrieren und erfüllen somit die 3. und 4. Funktion bei Jehle. Laut empirischen Studien zur Wörterbuchbenutzung (vgl. dazu Bogaards/Kloot 2002; Dziemianko 2006, 2012; Chan 2012b; Frankenberg-Garcia 2012, 2014) übernehmen Beispiele in Lernerwörterbüchern überwiegend die Funktion zur Sprachproduktion. Dementsprechend sollten *encoding examples* die Mehrheit in der Exemplifikation bilden. In quantitativer Hinsicht stellt Xu (2008: 410) durch eine vergleichende Untersuchung zu Beispielangaben in OALD 6, LDOCE4, COBUILD4 usw. fest, dass die Menge der Beispiele zu einem Lemma von dessen Frequenz, Wortart⁴⁹ und Markiertheit abhängt. Zugleich verfügen Lemmata des aktiv zu beherrschenden Wortschatzes, dem bei der Exemplifikation eine größere Bedeutung beizumessen ist (vgl. auch Stein 2002: 228f.), in von ihm untersuchten Lernerwörterbüchern über mindestens ein Beispiel zu jeder einzelnen Bedeutung (Semem). Wegen der Größe und Repräsentativität von Stichproben sind aber keine verbindlichen Schlüsse über die Quantität von Beispielangaben aus der empirischen Benutzungsforschung zu ziehen (vgl. Frankenberg-Garcia 2015: 507).

Zwischenfazit 2.5.5: Beispiele in Lernerwörterbüchern können zum einen als Semantisierungshilfe im Prozess der Sprachrezeption *definitions* unterstützen und übernehmen zum anderen vorwiegend Funktionen, den Gebrauch bzw. Konstruktions- und Kollokationseigenschaften eines Lemmas zu illustrieren. An Verständlichkeit und Nutzbarkeit sind in Lernerwörterbüchern konstruierte Beispiele Korpusbelegen überlegen. Zur Hilfestellung für Lernende in der Sprachproduktion bzw. Alltagskommunikation sollte in Lernerwörterbüchern sichergestellt werden, dass konstruierte Beispiele den Gebrauch von Lemmata in hochfrequenten repräsentativen Kontextualisierungen darstellen, andererseits in ausreichender Zahl angeboten werden, insbesondere für den aktiven Wortschatz. Ebenfalls ist bei Beispielangaben in Lernerwörterbüchern Rücksicht auf die Sprachkenntnisse der anvisierten Zielgruppen sowie die Frequenz und den Schwierigkeitsgrad des in Beispielen verwendeten Wortschatzes zu nehmen.

⁴⁹ Xus Studie ergab, dass Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen und Adjektive in solchen Lernerwörterbüchern mehr Beispiele aufweisen als andere Wortarten.

2.5.6 Synonyme und Antonyme

Neben synchronen Wortfamilien (siehe Abs. 2.4.3) gelten Synonyme, Antonyme sowie Sach- und Begriffsfelder auf der paradigmatischen Ebene als besonders assoziationsgünstig (siehe H5, M3 und M4 in Abs. 2.7). Das Wissen über bedeutungsverwandte Lexeme kann das Verständnis von Verwendungsbedingungen einzelner Lexeme fördern und dient somit der Strukturierung des Wortschatzes. Daher wird für Lernerwörterbücher beansprucht, Angaben zu Synonymen und Antonymen zu bieten. Die Art und Weise zur Darstellung von synonymen bzw. antonymen⁵⁰ Relationen in Wörterbüchern wird von Zöfgen (1994: 202ff.) in drei Typen unterteilt:

- 1) Kumulativ: Bei diesem Typ werden bedeutungsähnliche, in bestimmten Kontexten austauschbare Wörter zusammengestellt (Systemsynonymie). Dieser Typ stellt hohe Anforderungen an die Sprachkompetenz, weil nur kompetente L1-SprecherInnen entscheiden können, welche Synonyme die Lemmata in welchem Kontext ersetzen können.
- 2) Distinktiv: In der englischen Lernerlexikografie wird diese Form häufig angenommen, bei der Bedeutungsnuancen zwischen Synonymen üblicherweise durch abstrakte Formulierungen in *definitions* und *usage notes*⁵¹ ausdifferenziert werden (vgl. auch Dolezal 2013: 255f.).
- 3) Kontextuell: Bei diesem Typ werden Synonyme in Bezug auf eine bestimmte Verwendung eines Lemmas angeführt, wobei der Geltungsbereich der Synonyme auf den zugehörigen Kontext begrenzt wird (Satzsynonymie). Diese Methode ist in der englischen Lernerlexikografie wenig bekannt, kommt aber in der französischen Lexikografie zum Einsatz.

Die Mängel des ersten und zweiten Verfahrens illustriert Zöfgen (1994: 203ff.) durch eine kritische Analyse von Synonym- bzw. Antonymangaben in COBUILD1, OALD4 und LDOCE2:

⁵⁰ Die folgenden Ausführungen (auch die von Zöfgen 1994 und Jehle 1990) beziehen sich zwar überwiegend auf Synonyme in Lernerwörterbüchern, gelten aber auch für Antonyme.

⁵¹ In der englischen Lernerlexikografie bezeichnen seit LDOCE1 eingeführte *usage notes* kommentierende Erläuterungen zu typischen Sprachschwierigkeiten (wie Abgrenzungen von Synonymen und Kohyponymen, kulturellen Hinweisen, grammatischen und pragmatischen Besonderheiten usw. und werden in der Wörterbuchkritik im Allgemeinen positiv beurteilt (vgl. Jehle 1990: 123).

Im COBUILD1 wird das kumulative Verfahren auf innovative Weise eingesetzt, indem paradigmatische Informationen in die Randleiste (*extra column*) verschoben werden, in der die Zeichen \uparrow , = und \neq jeweils Hyperonyme, Synonyme (evtl. auch Kohyponyme) und Antonyme symbolisieren. Bei jedem paradigmatischen Typ zu den einzelnen Bedeutungen eines Lemmas beschränkt sich COBUILD1 auf maximal zwei Angaben. Dies ist zwar aus lernpsychologischer Sicht günstig, aber die Lösung im COBUILD1 birgt die Gefahr, dass die Grenze zwischen Synonymen und Kohyponymen eines Lemmas verschwimmt und die Austauschbarkeit der Kohyponyme innerhalb einer bestimmten Verwendung des Lemmas unklar bleibt. Zum anderen sind viele angegebene Synonyme und Antonyme nicht, wie im Vorwort von COBUILD1 angegeben, in aufgelisteten Beispielen des Lemmas einsetzbar, wenn die Beispielsätze nicht umstrukturiert werden. Im LDOCE2 werden Synonyme und Antonyme direkt hinter *definitions* angeführt oder durch *opposite* gekennzeichnet. BenutzerInnen werden durch Verweise auf relevante Lemmata und *usage notes* (auch in OALD4) aufgefordert, sich über die Bedeutungsrelationen zu informieren. In *usage notes* werden metasprachliche Erläuterungen zu Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Systemsynonymen gelegentlich durch weitere Beispiele und unter ausdrücklichem Hinweis auf die Austauschbarkeit verdeutlicht. Trotzdem lassen sich abstrakte Erklärungen in *usage notes* und versteckte Vergleiche zwischen (Quasi-)Synonymen in zum Teil umständlichen *definitions* von Lernenden nicht immer ohne weiteres erkennen bzw. nachvollziehen.

Obwohl *usage notes* in der Wörterbuchkritik hinsichtlich deren didaktischer Relevanz im Allgemeinen positiv beurteilt werden, macht Jehle (1990: 292) auf das Problem der Austauschbarkeit von synonymen Ausdrücken in Beispielangaben aufmerksam: „der fremdsprachige Benutzer [kann] in den englischen Wörterbüchern nie mit Sicherheit feststellen [...], ob die angegebenen Systemsynonyme tatsächlich das Lemma substituieren können, weil ihm dazu die sprachliche Kompetenz fehlt“. Das distinktive Verfahren in Lernerwörterbüchern erachtet Zöfgen (1994: 204) als problematisch, weil die abstrakten Formulierungen in *usage notes* über *langue*-relevante Merkmale zur Unterscheidung von Systemsynonymie nicht zwangsläufig zur Beherrschung von Satzsynonymie auf der *parole*-Ebene führen und BenutzerInnen nicht unbedingt befähigen, Entscheidungen über die Austauschbarkeit bedeutungsähnlicher Wörter in einem Satzzusammenhang zu treffen (vgl. dazu auch

Adamska-Sałaciak 2013: 335; Rundell 1999: 41f.). Dieses Problem ist beim kumulativen Verfahren wie im COBUILD1 wegen fehlender Erläuterungen zur Diskriminierung von Systemsynonymie noch größer, weil Lernenden bei selbstständiger Verwendung kein nötiges Rüstzeug zur Verfügung steht. Für Lernerwörterbücher eignet sich das kontextuelle Verfahren, in dem Synonyme und Antonyme ggf. mit kommentierenden Erläuterungen direkt hinter Beispielen aufgezählt werden, am besten (vgl. Zöfgen 1994: 208, 332, zur Kontextualisierung von Synonymangaben vgl. auch Chon 2008: 50; Dolezal 2013: 256). Als Kombination von System- und Satzsynonymie leistet diese Methode BenutzerInnen notwendige Hilfe zur Feststellung der Austauschbarkeit von Synonymen in konkreten Verwendungsbeispielen.

Zwischenfazit 2.5.6: Da die kumulative und distinktive Methode für die Darstellung von Synonymen und Antonymen insbesondere hinsichtlich deren Austauschbarkeit mit Lemmata in konkreten Verwendungen hohe Anforderungen an die Sprachkompetenz stellt, empfiehlt sich für Lernerwörterbücher, Synonyme und Antonyme im Kontext von Beispielen (z. B. direkt hinter der jeweiligen Verwendung) anzugeben. Auf diese Weise wird die synonyme und antonyme Beziehung bzw. die Ersetzbarkeit auf objektsprachlicher Ebene aufgezeigt. Notwendige metasprachliche Erklärungen zu Diversität und Ähnlichkeit zwischen synonymen Ausdrücken und zusätzliche Bemerkungen zu deren Austauschbarkeit und Bedeutungsveränderung in Beispielen lassen sich in *usage notes* darstellen.

2.5.7 Wort- und Sachfelder

Im Gegensatz zur Wortfamilie, deren Mitglieder eine gleiche oder ähnliche Wurzel in der Wortbildung besitzen (siehe Abs. 2.4.3), umfasst ein Wortfeld eine Menge von sinnverwandten Lexemen auf der Inhaltsebene. Handelt es sich dabei um eine Menge gleichgearteter und/oder gleichfunktionaler Gegenstände bzw. Sachen, wird von Sachfeld gesprochen (vgl. Fries 2016: 774). Da Wort- und Sachfelder der Organisationstruktur des mentalen Lexikons entsprechen, empfiehlt sich, Lexeme im Wort- und Sachfeld systematisch zu lernen und dies als Lerntechnik bzw. Gedächtnisstrategie im Wortschatzerwerb einzusetzen (vgl. Neveling 2010: 217; Siebold 2010: 192). Zum effizienten Wortschatzlernen sollte in Lernerwörterbüchern somit Raum für die Präsentation von Wort- und Sachfeldern mit thematisch-sachlich und begrifflich verwandten Lexemen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Jehle 1990: 291; Zöfgen 1994: 332).

Während semantisch verwandte Lemmata in onomasiologischen Wörterbüchern wie Sachgruppen- und Bildwörterbüchern übersichtlich zusammengestellt werden, müssen sie in alphabetischen Wörterbüchern zumeist vereinzelt aufgesucht werden. In Lernerwörterbüchern sind Wort- und Sachfeldangaben zu einem Lemma einzelnen Wörterbuchartikeln, Zusammengestellungen (wie Listen, Diagrammen, Info-Kästchen ggf. mit Verweisen auf entsprechende Wörterbuchartikel) und Illustrationen zu entnehmen (vgl. Tarp 2008: 203). Beispielsweise sind im LDOCE2 zur Darstellung von Lemmata in einem Wortfeld Diagramme entworfen worden, in denen einzelne Wortfeldnachbarn verzeichnet sind. Das Diagramm *walk* enthält 31 Verben aus dem Wortfeld „gehen“. Obwohl sich BenutzerInnen einen schnellen Überblick über das Wortfeld verschaffen können, erkennen sie jedoch die Unterschiede zwischen Verben wie *amble*, *saunter*, *stroll* und *wander* nicht und müssen deshalb weiter nachschlagen. Für Jehle (1990: 291) wäre es nützlicher, wenn Verwendungsunterschiede der Wortfeldnachbarn exemplifiziert und erklärt würden. Diese Ansicht teilt Tarp (2008: 204), weil „relevant words must be presented as a single whole, and it must be clear what unites them and divides them in terms of meaning“. Als nützlich erachtet Tarp die im *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* speziell eingerichtete Kolumne, in der zum Beispiel hinter dem Lemma *famous* verschiedene Ausdrucksweisen für *saying famous* mit anderen Wörtern wie *well-known*, *celebrity*, *star* usw. dargestellt und erläutert werden.

Die Vermittlung von Sachfeldwissen in Lernerwörterbüchern erfolgt häufig mit Hilfe von Illustrationen, die sich gut für die Darstellung von konkreten Substantiven in einem Sachfeld eignen (vgl. Tarp 2008: 207; Augustyn 2013: 368ff.). Laut Zöfgen (1994: 209f.)⁵² können Illustrationen BenutzerInnen dabei unterstützen, begriffliche Systeme einer Fremdsprache zu erschließen: BenutzerInnen des OALD4 werden durch Verweise aufgefordert, thematisch angelegte Illustrationen im Anhang aufzublättern und das sachfeldbezogene Wissen anhand diverser Schaubilder zu erwerben. Im LDOCE2 wird das Sachwissen durch bebilderte Übersichten unter bestimmten Stichwörtern wie *birds*, *flowers*, *tools* und zusammenfassende Sachdarstellungen bestimmter Lebensbereiche wie *house* oder *human* vermittelt (Näheres zur

⁵² Laut Zöfgen (1994: 210) sollten Illustrationen in Lernerwörterbüchern generell auf die Fälle beschränkt werden, wo sie eine unverzichtbare Semantisierungshilfe darstellen oder Bedeutungsparaphrasen entbehrlich machen.

Funktionstypologie von Illustrationen in Wörterbüchern vgl. Stein 1991). Eine exhaustive Aufzählung von Lexemen eines Sachfelds durch Illustrationen, wie eine bloße Auflistung von Wortfeldnachbarn, betrachtet Jehle (1990: 292f.) allerdings auch als wenig sinnvoll, weil BenutzerInnen die Bezeichnungen in Sachfeldern zumeist nicht kennen und ggf. weiter nachschlagen müssen, insbesondere für die Verwendung der Lexeme im Sachfeld.⁵³ Jehle zufolge stellt die Zusammenstellung von sachlich und begrifflich relevanten Wörtern nur dann eine effiziente Vokabelhilfe dar, wenn sachliche Unterschiede visuell oder verbal erklärt werden, eventuell mit sachfeldrelevanten Wendungen und Kollokationen. Jehles Vorschlag hat sich im LDOCE4 durch die Einführung von Infokästchen zum Teil durchgesetzt. So werden im Infokästchen hinter dem Lemma *language* relevante Begriffe wie *terminology, slang, jargon* sowie deren Geltungsbereiche erläutert, wenngleich Verweise auf das Infokästchen in den entsprechenden Wörterbuchartikeln dieser Begriffe fehlen. In Printwörterbüchern ist die konsequente Setzung von Infokästchen einschließlich notwendiger Querverweise aus Platzgründen nicht möglich. Eine räumliche Beschränkung bei Printwörterbüchern gilt auch für Illustrationen zu Wortfeldern (vgl. Tarp 2008: 204ff.).

Zwischenfazit 2.5.7: Paradigmatischen Angaben zu Wort- und Sachfeldern wird in Lernerwörterbüchern aufgrund deren Gebrauchswerts für die Sprachproduktion und den Wortschatzerwerb Platz eingeräumt. Trotzdem reicht es nicht aus, relevante Lemmata ausschließlich in Diagrammen und Listen zusammenzustellen oder durch Illustrationen zu präsentieren. Um größeren Nutzen daraus ziehen zu können, müssen Verbindungen und Abgrenzungen begrifflich und sachlich verwandter Lemmata in Hinsicht auf Bedeutung und Verwendung auf verbale und non-verbale Weise oder in kombinierter Anwendung dargestellt werden. Allerdings ist dies wegen der räumlichen Begrenztheit in Printmedien nur schwer realisierbar.

2.6 Strukturen und Nutzung von Digitalwörterbüchern

If there ever was a revolution in lexicography [...] the impetus seemed to come [...] rather from the

⁵³ An dieser Stelle sei anzumerken, dass auf dem Markt kommerziell erfolgreiche Bildwörterbücher (wie auch Suchgruppenwörterbücher) zumeist Defizite an syntagmatischen Angaben aufweisen (vgl. Runte 2015: 202; Zöfgen 1994: 260ff.). Bildwörterbücher können zwar als Hilfsmittel zum Wortschatzlernen benutzt werden, aber gelten nicht als Lernerwörterbücher, sondern zählen zu den inhaltparadigmatischen Wörterbüchern (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 21).

introduction of computers and, soon after, the internet into people's daily lives. As dictionaries moved from the bookshelves gradually onto floppy disks, optical disks, internet servers, and now mobile devices. (Lew/Schryver 2014: 342)

Seit Ende der 90er Jahre haben Computer- und Internettechnologien die Publikationsform von Wörterbüchern und somit die lexikografische Praxis bzw. Wörterbuchlandschaft tiefgehend verändert. Digitalwörterbücher (im Folgenden: DWB) lassen sich grob in vier Typen unterteilen: Internet/Online, CD-ROM, Handy und PED⁵⁴ (vgl. Klosa/Müller-Spitzer 2016: XI; Runte 2015: 244; Töpel 2014: 14ff.; Lew/ Schryver 2014: 342ff.; Schryver 2003: 147ff.). Der Wechsel vom Printmedium zum digitalen Medium macht viele Textverdichtungsmittel (wie Abkürzungen, Platzhaltersymbolen) obsolet, wodurch die Lesbarkeit aus der Benutzerperspektive verbessert wird. Andererseits bieten DWB mehr Raum für lexikografische Angaben⁵⁵ und neue Datentypen wie Video- und Audioclips (vgl. Schryver 2003: 146; Engelberg/Lemnitzer 2008: 71). Eine Vielzahl von empirischen Studien⁵⁶ hat die Beliebtheit von DWB und deren Vorzüge gegenüber Printwörterbüchern (im Folgenden: PWB) bestätigt. Den empirischen Studien zufolge erweisen sich in DWB vor allem Aspekte wie die leichte Transportier- und zeitnahe Aktualisierbarkeit als vorteilhaft und überlegen, darüber hinaus auch die einfache und schnelle Handhabung, die strukturelle Übersichtlichkeit sowie die erweiterten Abfragemöglichkeiten (vgl. Runte 2015: 245; Nesi 1999: 58; Dziemianko 2010: 257; Pastor/Alcina 2010: 310; Lew/Schryver 2014: 346f.). Zudem erweitert sich die Suche in DWB dank der Digitalisierung auf alle Textabschnitte von Wörterbuchartikeln (Volltextsuche), in denen Suchbegriffe vorkommen, sowie auf externe internetbasierte Ressourcen bzw. Sprachkorpora. Die positiven Merkmale von DWB hängen in stärkerem Maße vom jeweiligen digitalen Medium ab, weil die

⁵⁴ PEDs (*pocket electronic dictionaries*) werden aufgrund technischer Fortschritte der Internet- und Kommunikationstechnologie allmählich von Wörterbuch-Apps auf Smartphones abgelöst und sind infolgedessen nicht mehr aktuell (für Mängel von PEDs vgl. Tang 1997: 55; Nasi 1999: 58f.; Chen 2010). Die folgenden Ausführungen beziehen sich vornehmlich auf die ersten drei Typen.

⁵⁵ Dies betrifft mehrere Angabeklassen in der Mikrostruktur: Die in PWB aus Platzgründen in *codes* präsentierten und infolgedessen von BenutzerInnen als wenig nützlich erachteten Konstruktionsangaben lassen sich in DWB von expliziten Strukturformeln ablösen und mit mehr Beispielen illustrieren, die in DWB nicht mehr abgekürzt werden müssen, sondern die Form von vollständigen Sätzen behalten können. Ähnliches gilt auch für die Erklärung und Exemplifizierung von Synonym- und Antonymangaben in *usage notes*. In Bezug auf Illustrationen für die Bedeutungserläuterung sowie Angaben zu Sachfeldern, die sich in PWB aus Platz- und Kostengründen nur in geringerem Maße einsetzen lassen, entfällt die quantitative Einschränkung (vgl. Lew/Schryver 2014: 349).

⁵⁶ Vgl. Leffa 1993, Nesi 2000, Laufer/Hill 2000, Corros et al. 2000, Tono 2000, Winkler 2001, Boonmoh/Nesi 2008, Law/Li 2011, Müller-Spitzer et al. 2012. Empirische Studien in der ChaF-Lexikografie siehe Xie H. J./Li L. 2012, Hao Y. X./Wang Z. J. 2013 und Jin P. P. 2016 in Abs. 2.8.5.

Digitalisierung neue Möglichkeiten in Hinsicht auf Vernetzungs- und Zugriffsstrukturen bietet und somit die Wörterbuchstrukturen verändert (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 82; Pastor/Alcina 2010: 311; Verlinde et al. 2010: 5f.; Engelberg et al. 2016: 184ff.). Diese Strukturen werden im Folgenden unter Berücksichtigung entsprechender Suchhandlungen von BenutzerInnen dargestellt.

2.6.1 Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen in DWB

Der alphabetischen und inhaltlich-begrifflichen Makrostruktur (siehe Abs. 2.4.2) entsprechend erfolgt der Zugriff auf Wörterbuchinhalte in PWB semasiologisch (von der Schrift- oder Lautform eines Sprachzeichens ausgehend) oder onomasiologisch (von einer Bedeutung ausgehend). Semasiologische und onomasiologische Zugriffsstrukturen werden in DWB als Suchmodi umgesetzt, wobei die Suchmöglichkeiten durch die Digitalisierung vielfältiger werden.

1) Suchmodi

Zu den grundlegenden semasiologischen Suchmodi in DWB gehören die eingabe-, text-, index-, filter- und scannerbasierte Suche:

- 1) Die Suche durch die Eingabe von Suchbegriffen in die Suchmaske erfolgt entweder in schriftform- oder lautformbasierter Form. Während schriftformbasierte Suchen (meistens durch das Eintippen von Alphabeten) als häufigster Fall der Suchhandlungen in fast jedem DWB möglich sind, setzen sich lautformbasierte Suchen eher selten durch und können prinzipiell zwei Formen annehmen: durch die Auswahl von Lautschriftzeichen (z. B. IPA) als Suchbegriff oder durch die Verarbeitung der gesprochenen Eingabe mittels eines Spracherkennungsmoduls. Als Zusatzoptionen werden in einigen DWB inkrementelle⁵⁷, schreibungstolerante und flexionsformbasierte Suchmodi in Kombination mit eingabebasierter Suche bereitgestellt (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 83; Pastor/Alcina 2010: 311; Engelberg et al. 2016: 161ff.).
- 2) In der textbasierten Suche wird der Suchbegriff durch Anklicken von Ausdrücken in wörterbuchinternen und- externen Texten gesucht.

⁵⁷ Bei der Eingabe eines Suchterms werden entsprechend der bereits eingegebenen Zeichenkette Vorschläge zu Lemmata in DWB zur Auswahl gestellt, die mit dieser Zeichenkette beginnen.

- 3) Bei der indexbasierten Suche wird das gesuchte Lemma durch Bewegen in Laufleisten (von Lemmata und Buchstaben) und Anklicken gesucht.
- 4) Mit der filterbasierten Suche ist es in DWB möglich, Suchergebnisse mithilfe von Filtern einzuschränken (z. B. innerhalb von Bedeutungserläuterungen und Beispielen). Durch eine filterbasierte Suche in DWB lässt sich eine Reihe von Lemmata mit bestimmten syntaktischen, morphologischen, semantisch-pragmatischen Eigenschaften ermitteln.
- 5) Die scannerbasierte Suche wird durchgeführt, indem ein sprachlicher Ausdruck mittels der Scanfunktion eingelesen wird (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 86ff.; Pastor/Alcina 2010: 311; Engelberg et al. 2016: 164).

Im Vergleich zu semasiologischen Zugriffsstrukturen, die aufgrund des einheitlichen (zumeist alphabetischen) Systems für die Repräsentation sprachlicher Formen als weitgehend standardisiert und eindeutig definiert gelten, wird der onomasiologische Zugriff in DWB durch die Loslösung von der Druckform viel flexibler: Zum einen können einzelne Wörterbuchbestandteile in DWB nach inhaltlichen Kriterien beliebig zusammengestellt und (um)geordnet werden, sodass BenutzerInnen eine Vielzahl von onomasiologischen Zugriffsmöglichkeiten zur Verfügung steht. Beispielsweise ist es in einigen DWB BenutzerInnen möglich, sich paradigmatisch eng vernetzte Lexeme in Gruppen selber zusammenzustellen und auf diese (*Wortnetze*) direkt zuzugreifen (vgl. Engelberg et al. 2016: 190; Fellbaum 2014: 378; Pastor/Alcina 2010: 336). Zum anderen können onomasiologische Zugriffsstrukturen in DWB für die Präsentation von Bedeutungen in stärkerem Maße nonverbale Formen annehmen. Bei der Gestaltung einer solchen Struktur kann eher öfter von einem Kategoriensystem mit verschiedenen Themenbereichen als Subklassen ausgegangen werden als bei Illustrationen mit Verweisen auf entsprechende Lemmata in PWB, die aus Platzgründen dort nur beschränkt einsetzbar sind. In DWB kommen neben Illustrationen, die in PWB als Repräsentationsmittel für extensionale Bedeutungen konkreter Objekte benutzt werden, bewegte Bilder für Handlungen und Videoclips für Szenen in Frage, um onomasiologische Zugriffsstrukturen auf nicht-sprachliche Weise bereitzustellen. Entsprechend lassen sich neben der oben erwähnten Zugriffsoption in Wortnetzen onomasiologische Suchen in DWB auf unterschiedliche Weise umsetzen: Es kann durch sukzessives Anklicken in PWB-analogen thematischen Ontologien und Illustrationen navigiert werden. Auch die Volltextsuche,

die von der Grundfunktion her als semasiologisch gilt, kann bei geschickter Anwendung in Kombination mit logischen Konnektoren und (semantischen bzw. semasierten) Filtern als onomasiologische Suche eingesetzt werden. Darüber hinaus entwickeln sich in letzter Zeit zunehmend Zugriffsstrukturen, die auf verschiedenen visuellen Anordnungen von Lexemen basieren, wie graphenbasierte Suchen und Wortwolkensuchen.⁵⁸ Selbst damit sind onomasiologische Suchmöglichkeiten in DWB noch nicht erschöpft (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 91).

2) Vernetzungsstruktur

Inhaltliche Beziehungen zwischen Wörtern (synonym, antonym, kollokational, derivationell, kompositionell usw.) können in einem alphabetischen PWB durch Verweise zwischen einzelnen Wörterbuchartikeln oder Wörterbuchteilen abgebildet werden. Das Verweissystem in PWB (Mediostruktur) wird in DWB von der Vernetzungsstruktur abgelöst, die in Form von Links auf der Benutzeroberfläche präsentiert wird (vgl. Müller-Spitzer 2007: 169ff.). Innerhalb eines Links ist das auf der Benutzeroberfläche per Maus oder Berührung auf dem Touchscreen aktivierbare Element (*Linkanzeiger*) von der computerverwalteten Verknüpfung in der Datenbasis (*Linkrelation*) abzugrenzen. Linkanzeiger können sowohl schriftsprachliche Einheiten (Lemmata in Farben, Fett-/Kursivdruck usw.) als auch grafische Elemente (wie z. B. Lautsprecher-Icon) sein. Nach funktionalen Gesichtspunkten lassen sich Links in zwei Typen unterteilen: Strukturlinks wie Tabs und Reiter, durch die verschiedene Angabeklassen in einem Wörterbuchartikel abrufbar sind, dienen dem Zugriff auf einzelne Teile innerhalb eines Wörterbuchartikels. Bei Inhaltlinks handelt es sich um Verknüpfungen einzelner Wörterbuchartikel oder Artikelteile wie Synonym- und Antonymangaben. Verlinkt in DWB werden nicht nur Texte, sondern auch andere Datentypen wie Bilder, Audio- und Videodateien, externe Internetseiten usw. (vgl. Engelberg et al. 2016: 157ff.; Lew/Schryver 2014: 347f.; Fellbaum 2014: 378; Nesi 1999: 60f.).

⁵⁸ Bei graphenbasierten Suchen wird zu einem bestimmten Lemma ein Graph erzeugt, der Relationen zu anderen Lemmata repräsentiert. Auf die Lemmata in der Visualisierung des Graphen kann durch Anklicken zugegriffen werden. Wortwolken stellen auf Grundlage der Kookkurrenzanalyse die Kookkurrenzpartner zu einem Ausgangslexem dar. Die Lemmata in Wortwolken lassen sich durch Anklicken aufrufen (vgl. Engelberg et al. 2016: 182ff.).

2.6.2 Suchhandlungen in DWB

Nachschlaghandlungen in alphabetischen PWB setzen eine Reihe von Kenntnissen und Fähigkeiten voraus: die Beherrschung des Schriftsystems und seiner Zeichenfolge, Fähigkeiten zur Grundformenermittlung und Laut- Schriftabbildung, Kenntnisse der Anordnungsprinzipien (für Derivate, Komposita, Mehrwortlexeme, Kollokationen usw.) in Wörterbüchern usw. Falls diese Voraussetzungen nicht erfüllt werden, kommt es zur Verzögerung der Wörterbuchkonsultation oder zum Abbruch der Nachschlaghandlungen (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 79f.; Scholfield 1999: 19ff.; Corris et al. 2000: 175f.; Pastor/Alcina 2010: 307f.; Fellbaum 2014: 379).

Benutzungsprobleme mit PWB aus Mangel an Wissen und Kompetenzen lassen sich durch Digitalisierung weitgehend beheben (vgl. Lew/Schryver 2014: 349ff.), weil die Konsultation in DWB vergleichsweise geringere Ansprüche an Kompetenzen und Kenntnisse von BenutzerInnen stellt.⁵⁹ Wie empirische Studien belegen, ist die Wörterbuchkonsultation in DWB mittels Suchmodi und Links einfacher und schneller geworden (vgl. Nesi 1999: 56; Tono 2000: 856ff.; Lew/Doroszewska 2009: 239; Dziemianko 2010: 257; Pastor/Alcina 2010: 311). In dem Fall, dass BenutzerInnen die orthografische Form eines Lexems nicht (sicher) kennen, wird die Suche nach dem entsprechenden Lemma durch inkrementelle, schreibungstolerante, flexionsformbasierte oder lautformbasierte Suchmodi unterstützt (vgl. Corris et al. 2000: 175f.). Mehrwortlexeme und Kollokationen, die aus Platzgründen in PWB nicht mehrmals verzeichnet werden können und folglich beim Nachschlagen durch Verweise aufwendig durchgesucht werden müssen (siehe Abs. 2.5.4), sind in DWB durch eine Volltextsuche klickschnell zu lokalisieren und abzurufen (vgl. Nesi 1999: 62; Verlinde et al. 2010: 5). Das gilt auch für die in PWB aus lernpsychologischen Gründen gruppierten Derivate und Komposita (siehe Abs. 2.4.3), da die Gruppierung den Nutzern oft auch gewisse Schwierigkeiten beim Suchen bereitet. In DWB hingegen gelangen BenutzerInnen durch eine maschinell gesteuerte Suche direkt zu entsprechenden Fundstellen in Wörterbuchartikeln. Auch Links in DWB ermöglichen BenutzerInnen, durch Anklicken mühelos an Suchziele zu gelangen, ohne wie in PWB aufwendig vor- und nachblättern zu müssen: Durch Strukturlinks verschaffen sich

⁵⁹ Das bedeutet nicht, dass die Suche in DWB immer einfach ist. Auch Abfragen in DWB durch filterbasierte Suchen mit logischen Konnektoren erfordern mitunter einige Erfahrung und Übung (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 92).

BenutzerInnen in DWB eine Übersicht über lexikografische Angaben in der Mikrostruktur eines Wörterbuchartikels, wodurch die Navigation innerhalb des Wörterbuchartikels beschleunigt wird. Durch Inhaltslinks in DWB werden paradigmatische Angaben eines Lemmas (Antonyme, Synonyme und Wortfeldnachbarn) sowie mit dem Lemma morphologisch verwandte Lexeme schneller erreichbar als durch Verweise in PWB (vgl. Engelberg et al. 2016: 159).

Mithilfe von verschiedenartigen Suchmodi und Links in DWB wird nicht nur ein schnellerer und leichter Zugriff auf lexikografische Daten ermöglicht, sondern es eröffnen sich auch neue Abfragemöglichkeiten für BenutzerInnen: Phonetische Angaben können durch inhärent verlinkte Tonaufnahmen akustisch wahrgenommen werden (vgl. Corris et al. 2000: 176f.). Bei der Lektüre von Angaben in DWB oder beim Lesen von wörterbuchexternen elektronischen Texten können BenutzerInnen bei Verständnisfragen durch Links oder mithilfe der textbasierten Suche direkt aus der Textanzeige heraus relevante Wörterbuchartikel aufrufen, ohne den Leseprozess unterbrechen zu müssen (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 91; Engelberg et al. 2016: 164). Die von BenutzerInnen aufgrund formaler oder inhaltlicher Relevanz in Wortnetze eingeordneten Lexeme sind durch Links netzintern direkt abfragbar und ermöglichen BenutzerInnen dadurch das assoziationsgünstige Behalten von Vokabeln beim Wortschatzerwerb. Auch in der Sprachproduktion, wo typischerweise die Wortform einer gegebenen Bedeutung unbekannt ist oder alternative Ausdrücke zu einem Lexem benötigt werden, erhalten BenutzerInnen durch Volltext- und Filtersuche auf einmal alle möglichen relevanten Ausdrücke und Lexeme, die ihnen zur Auswahl stehen (vgl. Chon 2009: 25; Verlinde et al. 2010: 6). Ferner haben BenutzerInnen in DWB mittels Verlinkungen zu externen Internetseiten noch die Möglichkeit, Ergebnisse des Suchbegriffs in mehreren Sprachkorpora, Online-Nachschlagwerken usw. anzuzeigen und vergleichen zu lassen, um den Schreibprozess zu unterstützen.

In einigen empirischen Studien zur Wörterbuchbenutzung wurde bereits experimentell bestätigt, dass im Vergleich zu PWB Fremdsprachenlernende durch die Benutzung von DWB in Tests zum Textverstehen und -verfassen sowie zum Behalten von Vokabeln bessere Leistungen erbracht haben (vgl. Laufer 2000, Hill/Laufer 2003, Dziemianko 2010, Chen 2012). Bislang können aus der empirischen Forschung zur Wörterbuchbenutzung zwar keine gesicherten Erkenntnisse darüber gezogen werden, welche Merkmale bzw. Suchfunktionen und -

handlungen in DWB die Sprachproduktion und -rezeption sowie den Wortschatzerwerb fördern, aber es lässt sich nicht leugnen, dass ihre Nutzung mit ihrem schnellen und einfachen Zugriff sowie ihren zusätzlichen Funktionen positive Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen hat.

Zwischenfazit 2.6: Im Laufe der Digitalisierung haben sich große Veränderungen in Wörterbuchstrukturen vollzogen, die vor allem die Vernetzung von lexikografischen Daten und deren Zugriff betreffen. Die Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen in DWB ermöglichen BenutzerInnen mithilfe von verschiedenartigen Suchmodi und Links einen schnelleren und leichteren Zugang zu lexikografischen Daten und zugleich eröffnen sie auch neue Abfragemöglichkeiten. Dadurch lassen sich Probleme, die aufgrund hoher Ansprüche an Kenntnisse und Fähigkeiten von BenutzerInnen bei der Konsultation von PWB vorkommen, weitestgehend beseitigen. Zudem profitieren BenutzerInnen bei der Sprachrezeption und -produktion sowie beim Wortschatzlernen vom vergrößerten Datenangebot und den erweiterten Suchmöglichkeiten in DWB. Angesichts der empirischen Erkenntnisse aus Studien zur Benutzung von DWB sollten deren strukturelle und funktionale Merkmale Anwendung in Lernerwörterbüchern finden, um ihr Potenzial in der Sprachrezeption und -produktion sowie im Wortschatzerwerb auszunutzen.

2.7 Lernerwörterbücher aus wortschatzdidaktischer Perspektive

Die Lernerlexikografie des 20. Jahrhunderts und metalexikografische Forschung wie die von Zöfgen (1994) und Jehle (1990) beschränken sich auf PWB und beschäftigen sich vor allem mit typologischen und strukturellen Aspekten von Lern(er)wörterbüchern in Druckform; dabei wird der Schwerpunkt eher auf deren sprachrezeptive und -produktive Funktion gelegt und die Funktion zum Wortschatzerwerb wird vergleichsweise peripher thematisiert. Der Aufschwung der digitalen Lexikografie mit Einfluss auf strukturelle und funktionale Merkmale von Wörterbüchern (siehe Abs. 2.6) bietet seit Anfang des 21. Jahrhunderts neue Möglichkeiten für Produkte der Lernerlexikografie. Vor diesem Hintergrund untersucht Runte (2015) Lernerwörterbücher mit dem Schwerpunkt Wortschatzerwerb unter Berücksichtigung lernpsychologischer und wortschatzdidaktischer Erkenntnisse und zieht daraus konstruktive Konsequenzen für die digitale Lernerlexikografie. Im Folgenden werden zunächst psychologische Hypothesen und lernpsychologisch günstige Lehr- und Lernmethoden im

Wortschatzerwerb skizziert, die Runters Ansatz zugrundeliegen.

2.7.1 Modelle und Hypothesen in der Gedächtnispsychologie

In der Gedächtnispsychologie gilt das Lernen als Informationsverarbeitungsprozess, der in verschiedenen Gedächtnissystemen abläuft und sich in entsprechende Teilprozesse – Enkodierung, Speicherung und Dekodierung – untergliedert (vgl. Schermer 2006: 12; Edelmann 2000: 164). In der Lernpsychologie werden die Enkodierung als Aufnahme von Informationen aus den Sinnkanälen und deren Verwandlung in eine verwertbare Form sowie die Dekodierung als Rekonstruktion gespeicherter Informationen aufgefasst (vgl. Mietzel 2007: 203). Angesichts der engen Verbindung zwischen Lernen und Gedächtnis werden nun zunächst Annahmen über Gedächtnissysteme und Verarbeitungsprozesse in der kognitiven Psychologie vorgestellt.

Zur Beschreibung der Gedächtnissysteme und Prozesse der Informationsverarbeitung gilt das Dreispeichermodell als bekanntestes Modell. Dies besagt, dass sich das menschliche Gedächtnis aus drei Subsystemen – dem sensorischen Gedächtnis sowie dem Kurz- und Langzeitgedächtnis – zusammensetzt. In neueren Publikationen ist dieses Speichermodell überarbeitet und modifiziert worden, indem das Kurzzeitgedächtnis durch das Arbeitsgedächtnis ersetzt wird und die inneren Strukturen der jeweiligen Subsysteme vervollständigt werden (vgl. Bednorz/Schuster 2002: 130; Mayer 2005: 142; Mietzel 2007: 212).

Als sensorisches Gedächtnis wird der mit dem menschlichen Wahrnehmungsapparat gekoppelte Teil des menschlichen Gedächtnisses bezeichnet. Je nach Sinnkanal wird im sensorischen Gedächtnis zwischen auditiv, visuell, haptisch und olfaktorisch sensorischen Speichern unterschieden. Das sensorische Gedächtnis speichert unbewusst alle aufgenommenen Wahrnehmungen Millisekunden bis wenige Sekunden lang, bis sensorische Reize zur Weiterverarbeitung im Arbeitsgedächtnis ausgefiltert worden sind (vgl. Bednorz/Schuster 2002:130; Mietzel 2007: 205f; Gruber 2011: 25f.). Die Aufgabe des Arbeitsgedächtnisses liegt darin, neue Informationen aufzuarbeiten (Enkodierung), sie ins Langzeitgedächtnis zu überführen und andererseits gespeicherte Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen und diese mit neuen Informationen zu verbinden (vgl. Mietzel 2007: 217). Je nach Situation und Informationsart kann die Speicherdauer im

Arbeitsgedächtnis bis zu vier Minuten umfassen (vgl. Metzlig/Schuster 2006: 14). Die vom Arbeitsgedächtnis übermittelten Informationen werden im Langzeitgedächtnis gespeichert, dessen Kapazität sowohl im Umfang als auch in der Speicherdauer theoretisch unbegrenzt ist. Zur Benutzung der im Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen müssen sie wiederum ins Arbeitsgedächtnis überführt werden (vgl. Mayer 2005: 146; Seel 2003: 42). Das Langzeitgedächtnis lässt sich in das deklarative und das non-deklarative Gedächtnis unterteilen; beide Arten verfügen jeweils über verschiedene Subsysteme, in denen das Wissen nach Informationsarten separat gespeichert wird. Im deklarativen Gedächtnis wird zwischen dem semantischen und dem episodischen Gedächtnis unterschieden. Beide sind jeweils für semantische Informationen und Erinnerungen an eigene Erfahrungen zuständig (vgl. Schwarz 2008: 107). Zum non-deklarativen Gedächtnis gehört das für die Speicherung von Prozess- und Ablaufwissen verantwortliche prozedurale Gedächtnis, das mit dem semantischen Gedächtnis beim Abruf von Informationen ins Arbeitsgedächtnis eng verknüpft ist (vgl. Gruber 2011: 62; Mietzel 2007: 225). Im Folgenden werden einige in der Psychologie durch empirische Befunde oder Experimente bewiesene und weithin anerkannte Hypothesen resümierend dargestellt, die Auswirkung auf den Lernprozess bzw. Wortschatzerwerb haben:

H1: Die Speicherdauer des visuell und auditiv sensorischen Speichers variiert stark: Visuelle Reize werden nur wenige Millisekunden gespeichert, wohingegen die Speicherung von auditiven Reizen bis zu vier Sekunden dauern kann (vgl. Gruber 2011: 25f.; Mietzel 2007: 205).

H2: Voraussetzung für die Überführung der aufgenommenen Reize ins Arbeitsgedächtnis ist Aufmerksamkeit. Auch für die Kodierung von Wahrnehmungen aus dem sensorischen Gedächtnis ist Aufmerksamkeit essentiell, ohne die im Arbeitsgedächtnis vorhandene Informationen nicht verarbeitet und gelöscht werden. Deswegen gehen Informationen, denen keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, schnell verloren (vgl. Mietzel 2007: 217). Besondere Aufmerksamkeit erwecken Bewegungen, große Objekte, gestalterische Intensität (durch Lautstärke oder Farben), die Neuigkeit eines Reizes usw. (vgl. Schwarz 2008: 102).

H3: Im Arbeitsgedächtnis wird die Modalität der aufgenommenen Reize beibehalten und nach Wahrnehmungsart kodiert. Es ist experimentell nachgewiesen, dass die akustische Form

der Speicherung im Arbeitsgedächtnis überwiegt (vgl. Gruber 2011: 31; Bednorz/Schuster 2002: 133). Neben der akustischen Kodierung bestehen im Arbeitsgedächtnis andere Kodierungsformen, wie bedeutungshaltige (semantische) und sensorische (visuelle, olfaktorische) Kodierung (vgl. Schermer 2006: 124).

H4: Im Prozess der Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis können sich die Kodierungsformen ändern, dessen Behaltensleistung deutliche Unterschiede im Langzeitgedächtnis aufweist. Besonders sinnvoll für eine langfristige Speicherung ist die Übertragung von Wahrnehmungen in eine semantische Kodierung, weil die Informationen eher dadurch im Langzeitgedächtnis gespeichert werden (vgl. Gruber 2011: 31).

H5: Das semantische Gedächtnis ist in Form eines semantischen Netzwerks strukturiert (vgl. Schwarz 2008: 106). Begriffe werden nicht isoliert im semantischen Gedächtnis gespeichert, sondern durch verschiedenartige Verknüpfungen verbunden. Semantische Relationen vom Ober- und Unterbegriff, Gegensatz und Attribut sind von großer Bedeutung in der Struktur des semantischen Gedächtnisses, wobei die Hypero- und Hyponymie für die Kategorisierung von Begriffen eine besondere Stellung einnimmt und nachweislich die Behaltensleistung deutlich fördert (vgl. Bednorz/Schuster 2002: 151f.; Metzsig/Schuster 2006: 106).

H6: Die Fähigkeit des menschlichen Gehirns, auf Reize zu achten und sie zu verarbeiten, ist begrenzt. Die Reize werden vor der Überführung vom sensorischen Gedächtnis ins Arbeitsgedächtnis herausgefiltert (vgl. Gruber 2011: 27). Das Arbeitsgedächtnis speichert im Durchschnitt 7 (+/-2) Einheiten, die sowohl einzelne Informationen (z. B. ein Laut oder ein Buchstabe) als auch die Kombination mehrerer Informationen (z. B. ein Satz) sein können (vgl. Runte 2015: 86).

H7: Als wichtigste Faktoren für eine langfristige Speicherung im Langzeitgedächtnis gelten die sinnvolle Integration neuer Informationen in der bereits vorhandene Wissensstruktur einerseits und die intensive und aktive Informationsverarbeitung durch Mehrfachkodierung andererseits (sog. *Assimilation* bzw. *Elaboration* vgl. Edelman 2000: 145; Mayer 2005: 146; Metzsig/Schuster 2006: 18, zur Assimilation im Fremdsprachenerwerb vgl. auch Roche 2013: 89). Die Verarbeitungstiefe wird verstärkt, wenn die Informationen mit Vorwissen, eigenen Erfahrungen und Interessen verknüpft werden (vgl. Metzsig/Schuster

2006: 13; Mietzel 2007: 220). Damit die Informationen im verbalen und nonverbalen Speicher des Arbeitsgedächtnisses verarbeitet und dann separat im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, sollten am Enkodierungsprozess sowohl die sprachliche und als auch bildhafte Kodierung beteiligt sein. Eine gleichzeitige oder sukzessive Mehrfachkodierung steigert die Behaltensleistung deutlich und ermöglicht in der Regel einen besseren Lerneffekt (vgl. Mayer 2005: 136).

H8: Die Mehrfachkodierung und somit die duale bzw. multiple Repräsentation von Begriffen im Langzeitgedächtnis sind für den Abruf von Gedächtnisinhalten entscheidend, weil die Dekodierung beim Abruf unmittelbar von der Enkodierung abhängt: Die Schnelligkeit und Präzision des Abrufprozesses ist von der Menge der Abrufreize abhängig. Je mehr Abrufreize bei der Enkodierung geschaffen worden sind, desto einfacher und schneller kann die Information dekodiert werden (vgl. Bednorz/Schuster 2002: 140).

H9: Die Behaltensleistung wird durch erneutes Lernen gesteigert, das weniger Zeit in Anspruch nimmt. Lerninhalte ohne eine erneute oder intensive Beschäftigung werden sehr schnell vergessen. Es ist experimentell nachgewiesen, dass eine Information umso besser abgerufen werden kann, je öfter sie wiederholt wird (vgl. Gruber 2011: 11; Anderson 1996: 168; Edelman 2000: 165; Schermer 2006:109). Theoretisch kann zwischen erhaltener (z. B. stummes Wiederholen einer Zifferreihe) und elaborierter Wiederholung unterschieden werden, wobei letztere zur Übertragung des Lernstoffs ins Langzeitgedächtnis dient (vgl. Schermer 2006: 122; Runte 2015: 87).

2.7.2 Wortschatzerwerb aus lernpsychologischer Perspektive

Da eine langfristige Speicherung von Wortschatz sowie ein schneller Zugriff auf lexikalische Informationen im Fremdsprachenerwerb von großer Bedeutung sind (vgl. Runte 2015: 114f.), wurden didaktische Strategien zum Wortschatzerwerb entwickelt, die bei der Enkodierung von lexikalischem Wissen verschiedene Abrufhilfen für die langfristige Speicherung schaffen und einen möglichst schnellen Abruf des lexikalischen Wissens ermöglichen. Im Folgenden werden unter Berücksichtigung lernpsychologischer Erkenntnisse Methoden zum fremd- und selbstgesteuerten Wortschatzerwerb vorgestellt.

M1: Für die Semantisierung beim Wortschatzerwerb sind nonverbale (visuelle) Methoden

anzuwenden. Dabei wird die Bedeutung eines Wortes durch Fotos, Bilder, Zeichnungen, Gestik, Verweise auf Objekte usw. erklärt. Nonverbale Methoden eignen sich besonders gut für konkrete situationsbezogene Themen (vgl. Storch 1999: 58; Roche 2013: 91). Die Methode der Visualisierung von Wortbedeutung nutzt die Vorteile der Mehrfachkodierung sowie der doppelten Speicherung im verbalen und nonverbalen Speicher und führt nachweislich zu einer besseren Gedächtnisleistung (vgl. Stork 2003: 118).

M2: Im Gegensatz zu nonverbalen Methoden lässt sich die verbale Semantisierung der fremdsprachigen Lexik vor allem durch die Angabe von L1-Äquivalenten durchführen. Das Auswendiglernen von zweisprachigen Wortpaaren (auch Paarassoziationslernen/zweisprachige Vokabelgleichungen vgl. Scherfer 2003: 281) wird beim Wortschatzerwerb seit langem praktiziert und von Lernenden bestimmter Kompetenzniveaus häufig genutzt (vgl. Ecke 2004: 222; Sökmen 1997: 240). Aber aus lernpsychologischer Sicht erweist sich das mechanische Paarassoziationslernen als ungeeignet für die langfristige Speicherung, weil auf diese Weise gelernte Informationen ohne wiederholtes wortwörtliches Einprägen wieder vergessen werden (vgl. Edelmann 2000: 45, 166).

M3: Abhängig von dem Kompetenzniveau von Lernenden einerseits und dem Umfang des bereits vermittelten Wortschatzes andererseits kann die verbale Semantisierung auch in L2-Sprache durch logische (Definition, Teil-Ganz-Beziehung, Dreisatz) und lexikalische Relationen (Synonym/Antonym, Hyperonym/Hyponym, Derivate/Komposita und Kollokationen) erfolgen. Die Vermittlung der fremdsprachigen Lexik mit einer Vielzahl semantischer Relationen spricht Strukturen des semantischen Gedächtnisses an. Die multiple Vernetzung fördert die Speicherung der Lexeme im semantischen Gedächtnis einerseits und beschleunigt deren Abrufprozess andererseits (vgl. Köster 2010:1023; Roche 2013: 82, 90).

M4: Als vorteilhaft erweist sich die Methode, nach lexikalisch-semantischen Ordnungsprinzipien (wie Hierarchie, Similarität, Kontrast, Kontiguität usw.) individuelle Wortnetze zu erstellen, zu denen Begriffs-, Klang-, Wortfamilien-, Merkmals- und Sachnetz sowie affektive und syntagmatische Netze als Teilnetze zählen (vgl. Neveling 2004: 40ff., 82, zum Erstellen von Wortnetzen in der Fremdsprache vgl. Steiner 2001: 237f.; Roche 2013: 90). Auf diese Weise können im semantischen Netz neue

Verbindungen und somit möglichst viele Abruffreize geschaffen werden, die sowohl für das Speichern des lexikalischen Wissens im Langzeitgedächtnis als auch für das Abrufen ins Arbeitsgedächtnis nützlich sein können.

M5: Die Methode, Wörter beim Aussprechen direkt mit Bewegungen zu verbinden, eignet sich gut für den Erwerb von Bewegungsverben. Bei Substantiven können charakteristische Tätigkeiten im Zusammenhang mit Gegenständen durch Bewegungen imitiert werden. Durch diese Methode wird prozedurales Wissen mit semantischem Wissen verbunden, wobei dieses so mehrfach kodiert und damit besser gespeichert wird (vgl. Stork 2003: 122f.; Rampillon 1996: 45).

M6: Das Aussprechen und Schreiben fremdsprachlicher Lexeme sollten beim Wortschatzerwerb geübt werden, um sie in richtigen Sprech- und Schreibsituationen abfragen zu können, weil der Abrufprozess durch die probeweise Anwendung der lexikalischen Einheiten in schriftlicher und mündlicher Form eingeübt wird (vgl. Stork 2003: 79).

M7: Des Weiteren sind die Aufmerksamkeit und die subjektive Bedeutsamkeit (Bezug der Lerninhalte auf sich und eigene Interessen) für den Wortschatzerwerb entscheidend, was bei der Anwendung der oben genannten Methoden zu beachten ist. Erregen Lerninhalte bei Lernenden keine Aufmerksamkeit, werden sie nicht vom sensorischen Gedächtnis ins Arbeitsgedächtnis übertragen, weiterverarbeitet und gespeichert. Um dies zu vermeiden, sollte bei der Gestaltung von Lernmaterial zum Wortschatz die subjektive Bedeutsamkeit von Lerninhalten gestärkt und die Aufmerksamkeit der Lernenden erhalten werden, z. B. durch den Einsatz von Farben und Multimediaangeboten, die Anknüpfung an für Lernende relevante Themen, die Einbindung individueller Interessen usw. (vgl. Runte 2015: 83, 115; Metzsig/Schuster 2006: 134).

Zuletzt sei anzumerken: Im Laufe des Lernprozesses entwickelt sich die lehrergesteuerte Semantisierung allmählich zur lernerorientierten Semantisierung (vgl. Kühn 2000: 14) und somit geht die Verantwortung für den Wortschatzerwerb immer mehr von den Lehrenden auf die Lernenden über. Die selbstständige Anwendung der oben aufgeführten Methoden setzt voraus, dass sie im Fremdsprachenunterricht zuvor eingeübt und entsprechende Lernmaterialien angeboten werden (vgl. Runte 2015: 51).

2.7.3 Konsequenzen für die Lernerlexikografie

Aus den lernpsychologischen und wortschatzdidaktischen Erkenntnissen hat Runte (2015: 124) folgende Konsequenzen für die Lernerlexikografie gezogen:

- K1:** Das semantische Gedächtnis ist durch Bedeutung organisiert, daher ist gerade bei Lernerwörterbüchern ein onomasiologischer Zugriff als ergänzende Zugriffsstruktur zu empfehlen.
- K2:** Die onomasiologische Zugriffsstruktur muss klare hierarchische Strukturen vorgeben, wobei bereits gelernte Vokabeln (ermittelbar durch Grundwortschatzlisten) als wichtige Knotenpunkte modelliert sollten. Auf diese Weise können Lernende an Vorwissen anknüpfen und ihre bereits vorhandenen Kenntnisse nutzen, was ggf. die Lernenden für den Wortschatzerwerb weiter motivieren könnte.
- K3:** Die subjektive Bedeutsamkeit kann bei der Lemmaselektion einerseits durch Orientierung am Lernwortschatz gesteigert werden (Rückgriff auf Grundwortschatz bzw. zentrale Knoten, die der Lernende bereits kennt), andererseits sollten möglichst viele Lemmata aufgenommen werden, um den Lernenden ein Nachschlageangebot für Themengebiete zu liefern, die für sie wichtig sind.
- K4:** Innerhalb der Wörterbuchartikel sind Verweise auf andere Artikel essentiell. Dies kann zum einen durch die explizite Angabe semantischer Relationen, zum anderen durch die Angabe von Belegen (Kontext) umgesetzt werden.
- K5:** Die Einbindung von multimedialen Angaben fördert die multiple Enkodierung von Wortschatz und ist für die Schaffung von vielfältigen Abrufreizen notwendig.
- K6:** Die Einbindung von Bildern, ggf. auch Hörproben oder Videosequenzen (dies gerade bei Verben der Bewegung) ist für die Schaffung von möglichst vielen Abrufreizen unbedingt notwendig und fördert die multiple Enkodierung des Wortschatzes.

2.8. ChaF-Lexikografie

In diesem Abschnitt wird zum Verständnis der ChaF-Lexikografie zunächst ein Überblick über sprachliche Besonderheiten des Chinesischen und damit zusammenhängende sprachdidaktische Aspekte vermittelt. Im Anschluss werden zwei Ansätze zur ChaF-Lexikografie vorgestellt, gefolgt von empirischen Erhebungen und Rezensionen in der ChaF-Lexikografie; abschließend folgt eine zusammenfassende Kritik an der ChaF-lexikografischen Forschung.

2.8.1 Pinyin und Schriftzeichen des Chinesischen

Chinesisch zählt zu den sinotibetischen Sprachen und wird in Form des *Hanzi* (Sinographemen/Schriftzeichen) verschriftet. Schriftzeichen haben einen gleichen Abstand zueinander und Wortgrenzen werden nicht durch Leerzeichen markiert. Die Aussprache des Chinesischen ist zwar festgelegt, muss aber für jedes einzelne Schriftzeichen eigens gelernt

werden. Aufgrund seiner zahlreichen in europäischen Sprachen unbekanntem sprachlichen Phänomene wird das Chinesische von europäischen Lernenden als distante Fremdsprache erachtet (vgl. Guder 2005: 65ff.). Als Fremdsprache wird Chinesisch zumeist mithilfe einer alphabetischen Transkription gelernt. Unter den meisten alphabetischen Transkriptionssystemen wird die 1958 in Kraft getretene Alphabetschrift *Hanyu Pinyin* (kurz: Pinyin) als Standardtranskription betrachtet und am häufigsten verwendet.

Im Pinyin-System finden sich konsonantische Anlaute, Auslaute und vier Töne, durch deren Kombination chinesische Silben gebildet werden. Eine Silbe im Chinesischen besteht in der Regel aus einem konsonantischen Anlaut, einem Auslaut und einem Ton, mit dem der Verlauf der Tonhöhe verzeichnet wird. Eine Silbe muss aber nicht zwangsläufig einen konsonanten Anlaut haben, wie è (饿 „Hunger“). Eine Silbe kann auch keinen Ton haben, wobei dann vom neutralen Ton gesprochen wird (vgl. Schlobinski 2001: 122; Ross/Ma 2015: 3f.). Im Chinesischen gibt es vier Töne (gleichbleibende, steigende, fallend-steigende und fallende Tonhöhe), die durch ein Zeichen über dem Vokal oder als Ziffer hinter der Silbe angegeben werden. Zum Beispiel ergeben sich bei der Kombination aus dem Anlaut *m* und dem Auslaut *a* vier Silbenvarianten *mā*, *má*, *mǎ*, *mà*. Die entsprechenden Schriftzeichen können so aussehen: *mā* (妈 „Mutter“), *má* (麻 „taub“), *mǎ* (马 „Pferd“), *mà* (骂 „schimpfen“). Allerdings lässt sich durch die Silbe nicht eindeutig erschließen, von welchem Schriftzeichen eine Silbe schriftlich repräsentiert wird, weil im Chinesischen zahlreiche Homophone vorhanden sind. Der Silbe *mǎ* im oben genannten Beispiel kann eine Vielzahl anderer Schriftzeichen zugeordnet werden, wie 码 „Kode“, 蚂 „Ameise“, 犸 „Mammut“ usw.

Als unverzichtbarer Bestandteil im ChaF-Unterricht leistet das lateinische Transkriptionssystem Pinyin alphabetischen Lernenden große Hilfe, insbesondere denjenigen im Anfangsstadium, indem die fremdartige chinesische Sprache durch die Graphem-Phonem-Beziehung in ihnen vertrauter alphabetischer Form visualisiert wird. Auch wenn die Transkription die Visualisierung der Sprache für westliche Lernende enorm erleichtert und chinesische Schriftzeichen heute zumeist in digitaler Kommunikation über das Pinyin-Alphabet eingegeben werden, sind für eine authentische schriftliche Kommunikation im Chinesischen ausschließlich Schriftzeichen im Gebrauch und akzeptiert (vgl. Guder 2004: 6f, 2015: 12).

Chinesische Schriftzeichen sind die Grundlage für die schriftliche Kommunikation, in der zurzeit zwei Schriftzeichensysteme gebraucht werden. Kurzzeichen (vereinfachte Schriftzeichen) gelten als offizielle verwendete Zeichen in der Volksrepublik China und Singapur, während Langzeichen (traditionelle Schriftzeichen) in weiteren Teilen der chinesischsprachigen Welt verwendet werden (zu beiden Schriftsystemen vgl. Guder 2015: 16). Nach traditionellen Gesichtspunkten lassen sich Schriftzeichen in Piktogramme, Ideogramme, Phonogramme (auch Signifikum-Phonetikum-Zeichen, kurz: SP-Zeichen), Assoziativkomposita (auch Signifikum-Signifikum-Zeichen, kurz: SS-Zeichen) und Entlehnungen einteilen. Jedes einzelne Schriftzeichen setzt sich aus einer bestimmten Anzahl von Strichen zusammen, die in einer konventionell festgelegten Reihenfolge (Strichfolge) geschrieben werden (zu Grundstrichen sowie Grundregeln der Strichfolge vgl. Li 1996: 1406; Guder 2004: 19; Ross/Ma 2015: 16). Durch die Verknüpfungen der Striche lassen sich zeichenkonstituierende Komponenten (Subgrapheme) bilden. Von der graphischen Struktur her kann zwischen nicht in Subgrapheme zerlegbare einfache Schriftzeichen (für monosomatische Sinographeme vgl. Guder 2004: 18) und aus Subgraphemen bzw. monosomatischen Sinographemen zusammengesetzte komplexe Schriftzeichen unterschieden werden, die die Mehrheit des chinesischen Schriftzeicheninventars ausmachen. Innerhalb der zusammengesetzten Schriftzeichen überwiegt die Menge an SP-Zeichen, die aus einem signifikanten und einem phonetischen Subgraphem bestehen. Im Idealfall lassen sich bei SP-Zeichen die Lautung und Bedeutung aus ihren Signifika und Phonetika relativ eindeutig erschließen (vgl. Menzel 2000: 49; Li 1996: 1404f.; Guder 2000: 46). Einige Signifika können als selbstständige Schriftzeichen verwendet werden, wie 门 (mén „Tür“) und 日 (rì „Sonne“), während andere nur als Komponenten (Subgrapheme) von Schriftzeichen vorkommen und keine Lautformen besitzen, wie 艹 „Gras“ im Schriftzeichen 花 (huā „Blume“). Während das Signifikum als Bedeutungsträger ein Schriftzeichen im weitesten Sinne kategorisiert und semantische Indikatoren der Bedeutung impliziert, gibt das Phonetikum als Lautträger Hinweise auf die Aussprache des Schriftzeichens. Die Aussprache eines SP-Zeichens war ursprünglich mit der Aussprache dessen Phonetikums (fast) identisch. Die Funktion einiger Phonetika als phonetische Hinweisgeber hat sich im Wandel des phonetischen Systems abgeschwächt, sodass in der modernen chinesischen Schrift nur ein

Teil der Phonetika diese Funktion tatsächlich erfüllen kann. Die Aussprache eines SP-Zeichens im modernen Chinesischen ist selten mit der Aussprache seines Phonetikums identisch, aber ihr zumeist ähnlich. Eine Studie von Schindelin (2007) zu 6535 allgemein gebräuchlichen chinesischen Schriftzeichen zeigt, dass ein großer Teil davon wirksame Phonetika in unterschiedlichen Graden hat. Eine stärkere Beachtung der Phonetika sowie eine bewusste Nutzung der phonetischen Hinweisfunktion tragen zum Umgang mit unbekanntem Schriftzeichen bei. Beispielsweise leistet das Phonetikum 马 (mǎ „Pferd“) im Schriftzeichen 妈 (mā „Mutter“) eine grobe Orientierungshilfe für die Aussprache.

Dass die chinesische Schrift kein Lautalphabet ist, sondern aus Schriftzeichen besteht, sorgt dafür, dass bei der Konsultation chinesischer Wörterbücher Radikalwissen vorausgesetzt wird, wenn BenutzerInnen die Aussprache gesuchter Schriftzeichen bzw. Wörter nicht wissen, was meistens der Fall ist. Als Radikal (部首 bùshǒu „Klassenkopf“) werden Einzelteile in Schriftzeichen bezeichnet, die in der Regel ein bis ca. 15 Striche haben und für verschiedene Schriftzeichen neu zusammengesetzt werden können.⁶⁰ Im Vergleich zu alphabetischen Wörterbüchern europäischer Sprachen haben chinesische Wörterbücher stets einen nach Strichzahl geordneten Index von ca. 200 Radikalen und einen nach Radikalen und Strichzahlen geordneten Index von Schriftzeichen. Diese beiden Indizes bilden zusammen eine für Lernende oft andersartige semasiologische Zugriffsstruktur, die sich von der alphabetischen stark unterscheidet und Auswirkungen auf Nachschlaghandlungen in chinesischen Wörterbüchern hat. Letzteres lässt sich in folgende Schritte unterteilen:

- 1) Das Radikal eines Schriftzeichens ermitteln.
- 2) Die Strichanzahl des Radikals und des restlichen Zeichenteils zählen.
- 3) Das Radikal im Radikalindex suchen: In der Regel steht rechts neben dem Radikal eine Zahl, die auf die Seite im Schriftzeichenindex verweist.
- 4) Das Schriftzeichen im Schriftzeichenindex suchen: Auf der verwiesenen Seite (und den eventuell nachfolgenden Seiten) im Schriftzeichenindex sind alle Schriftzeichen mit diesem Radikal nach der Strichzahl ihrer restlichen Zeichenteile (d. h. nach Wegnahme

⁶⁰ Das Radikal eines Schriftzeichens ist in vielen Fällen mit dessen Signifikum identisch, folglich wird dieser Begriff in der Unterrichtspraxis manchmal synonym verwendet (und verwechselt), z. B. im Lehrwerk *Lóng* neu gelten Radikale im weiteren Sinne als Signifika (siehe S. 18 im Lehrwerk).

des Radikals) aufgelistet. Jedes Schriftzeichen im Index hat auf der rechten Seite seine Seitenzahl im Wörterverzeichnis.⁶¹ Dem Eintrag des Schriftzeichenlemmas im Wörterverzeichnis folgend werden in der Regel zwei- und mehrsilbige Wörter mit diesem Schriftzeichen verzeichnet, wie gruppierte Derivate und Komposita in der englischen Lernerlexikografie (siehe Abs. 2.4.3).

Der Zugriff auf Lemmata in chinesischen Wörterbüchern wird etwas leichter, wenn BenutzerInnen die Aussprache eines Schriftzeichens kennen. Dann können sie direkt im nach Aussprache (Pinyin) alphabetisch geordneten Wörterverzeichnis sukzessiv bis zur Fundstelle vor- und nachblättern. Wegen der Vielzahl von Homophonen kann der Suchprozess manchmal auch lange dauern. Zwar stellt das Nachschlagen im Wörterbuch eine gute Möglichkeit dar, sich mit Schriftzeichen vertraut zu machen, aber der Suchprozess bleibt mühsam und komplex, auch wenn dies öfter geübt wird.

Aufgrund wörterbuchstruktureller Besonderheiten (insbesondere der Zugriffsstruktur des Radikal- und Schriftzeichenindex), die wiederum auf die chinesische Schrift zurückzuführen sind, setzt die Konsultation chinesischer (Print)Wörterbücher graphemische Kenntnisse über Schriftzeichen voraus. Dies stellt hinsichtlich der Beherrschung des Schriftsystems höhere Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse von BenutzerInnen als bei alphabetischen Wörterbüchern (siehe Abs. 2.6.2). Der Umgang mit chinesischen Wörterbüchern bedarf somit unterrichtlicher Erläuterung und Übung⁶², die im ChaF-Unterricht bei der Vermittlung von Schriftzeichen integriert werden kann.

2.8.2 Morphologische und syntaktische Besonderheiten des Chinesischen

In diesem Abschnitt wird kurz auf morphologische und syntaktische Merkmale des Chinesischen eingegangen, die sich auf die Wortbildung, -stellung und arten sowie auf Satzglieder beziehen und im Vergleich zur englischen und deutschen Sprache gewisse

⁶¹ Eine Innovation im Schriftzeichenindex hat das Chinesisch-Deutsche Lernwörterbuch (Guder-Manitius 1994/1995/2004) vorgenommen, indem die Seitenzahl des Schriftzeichens im Wörterverzeichnis durch Pinyin ersetzt wurde. Dies erspart BenutzerInnen bei der Suche nach Pinyin die Mühe, weiter nachzuschlagen, andererseits bietet es ihnen die Gelegenheit, sich beim Nachschlagen mit Pinyin vertraut zu machen (vgl. Kühlwein 1997: 149; Gu/Meng S. 2005: 168).

⁶² Für MuttersprachlerInnen wird die Benutzung von chinesischen Wörterbüchern in der Regel ab der 2. Klasse im Schulfach *Chinesisch* vermittelt.

Unterschiede und Auffälligkeiten aufweisen.

1) Wortbildung

In der gesprochenen Sprache steht eine chinesische Silbe zumeist für ein Morphem⁶³, das im schriftlichen Text durch ein Schriftzeichen repräsentiert wird; dies gilt für fast 90 % der häufig verwendeten Schriftzeichen⁶⁴ (vgl. DeFrancis 1984: 184ff.; Schindelin 2005: 947). Abgesehen von wenigen Ausnahmen ist jedem Morphem der modernen chinesischen Sprache ein Schriftzeichen zugeordnet und zwischen Schriftzeichen und Morphem besteht eine Eins-zu-Eins-Relation. Knapp die Hälfte einsilbiger Morpheme (und entsprechender Schriftzeichen) ist frei verwendbar und somit wortfähig (vgl. Schindelin 2005: 949, zur Schriftzeichen-Morphem-Beziehung vgl. auch Lippert 1996:1468). Trotz der hohen Gebrauchshäufigkeit der wortfähigen einsilbigen Morpheme (Schriftzeichen) sind chinesische Wörter zumeist zweisilbig und dementsprechend durch zwei Schriftzeichen notiert. Die Bisyllabisierung des Chinesischen ist auf die Homophonie zurückzuführen, die im modernen Chinesisch so weit geht, dass gewöhnlich eine Reihe von Morphemen in einer Silbe zusammenfällt. Im Altchinesischen waren Wörter dank der Vielfalt der Silbenstrukturen größtenteils einsilbig und akustisch unterscheidbar. In der Schrift war jedem einsilbigen Wort ein Schriftzeichen zugeordnet. Im Laufe der drastischen Veränderungen im phonologischen Aufbau führten die Reduktionen des Konsonantenbestands dazu, dass eine Vielzahl von Homophonen entstand. Damit gesprochene Sprache akustisch verständlich bleibt, werden lautlich klar voneinander unterscheidbar zwei- und mehrsilbige Wörter vor allem durch Komposition und Derivation von einsilbigen Kernmorphemen und Wortbildungsmorphemen gebildet (vgl. Lippert 1996: 1467f.; Schlobinski 2001: 123).

Das produktivste Verfahren der Wortbildung im Chinesischen ist die Komposition, die sich in mehrere Typen unterteilen lässt. Bei Kopulativkomposita, die in der Mehrzahl der Fälle aus zwei oder mehr funktionalen und semantisch gleichberechtigten Morphemen bestehen, handelt es sich zum einen um die Verknüpfung von bedeutungsgleichen oder -ähnlichen einsilbigen Morphemen, wie beispielsweise 语言 (yǔyán „Sprache“: 语 „Sprache, reden“; 言 „Rede,

⁶³ Neben einsilbigen Morphemen bestehen im Chinesischen auch zwei- oder mehrsilbige Morpheme.

⁶⁴ Die übrigen Schriftzeichen können zwei oder mehrere Morpheme repräsentieren.

sprechen“), 学习 (xuéxí „lernen“: 学 „lernen“; 习 „sich üben“) usw. Zum anderen gibt es Kopulativkomposita, die durch Nebeneinanderstellung von bedeutungskonträren und - verwandten Morphemen gebildet sind, aus deren Bedeutung sich neue Begriffe ergeben, wie 山水 (shānshuǐ „Landschaft“: 山 „Berg“ ;水 „Gewässer“) und 买卖 (mǎimài „Handel“: 买 „kaufen“; 卖 „verkaufen“). Neue abstrakte Substantive können durch eine Anreicherung bedeutungskonträrer adjektivischer Morpheme entstehen, wie 大小 (dàxiǎo „Größe“: 大 „groß“; 小 „klein“), 长短 (chángduǎn „Länge“: 长 „lang“; 短 „kurz“) usw. Bei einigen Kopulativkomposita verliert ein Morphem in der Komposition völlig seine Bedeutung zugunsten des anderen, das allein die Bedeutung des Kopulativkompositums trägt, wie zum Beispiel 国家 (guójiā „Land“: 国 „Land“ ;家 „Familie“), 质量 (zhìliàng Qualität: 质 „Qualität“; 量 „Quantität“), 窗户 (chuānghu „Fenster“: 窗 „Fenster“; 户 „Haushalt“). Eine andere Gruppe der Komposition stellen Determinativkomposita dar, bei denen das vordere Morphem das hintere (Grundwort) näher bestimmt und spezifiziert, z. B. 冰箱 (bīngxiāng „Kühlschrank“: 冰 „Eis, eisig“; 箱 „Kiste, Schrank“), 水桶 (shuǐtǒng „Wassereimer“: 水 „Wasser“; 桶 „Eimer“). Andere Kompositionstypen im Chinesischen, wie Prädikat (Verb)-Komplement-Komposita (扩大 kuòdà, „sich vergrößern“: 扩 „sich ausdehnen“; 大 „groß“) und Prädikat(Verb)-Objekt-Komposita (吃饭 chīfàn „eine Mahlzeit einnehmen“: 吃 „essen“; 饭 „Mahlzeit, gekochter Reis“), weisen syntaktische Strukturen wie in Phrasen und Sätzen auf (vgl. Reichardt/Reichardt 1990: 58ff.; Huang B. R./Liao X. D. 2002a: 258ff.). Einsilbige Morpheme können auch durch Hinzufügung von Suffixen zu zweisilbigen Wörtern umgewandelt werden. Für die Derivation steht im Chinesischen eine geringe Anzahl von Suffixen zur Verfügung, wie das Pluralsuffix *-men* in der Bildung von Personalpronomina 我们 (wǒmen „wir“), 你们 („nǐmen“ ihr) und Nominalsuffixe *-zi* in 孩子 (háizi „Kind“) und *-tou* in 石头(shítou „Stein“). Einige einsilbige Morpheme können aber auch ohne Suffix verwendet werden, wie z .B. das wortfähige einsilbige Morphem 车 (chē „Fahrzeug“) im zweisilbigen Wort 车子 (chēzi „Fahrzeug“). Neben Derivaten und Komposita gibt es im Chinesischen noch eine kleine Gruppe von durch Dopplung eines einsilbigen Morphems (Reduplikation) gebildeten zweisilbigen Wörtern, wie 爸爸 (bàba „Vati“), 妈妈 (māma „Mutti“), bei denen die zweite Silbe einen neutralen Ton hat (vgl. Reichardt/Reichardt 1990: 61ff.; Huang B. R./Liao X. D. 2002a: 260). Für Neologismen sind andere Wortbildungsmuster wie Lehnübersetzung (手机 shǒujī,

„Handgerät/Handy“) und phonetische Entlehnung (可乐 kělè, „Cola“) üblich (vgl. Ross/Ma 2015: 6f.).

2) Wortarten

Bei den Wortarten im Chinesischen sind zwei große Klassen zu unterscheiden, Begriffswörter und Funktionswörter. Als Begriffswörter werden Nomen, Pronomen, Verben, Adjektive, Adverbien, Zahlwörter und Zählseinheitswörter bezeichnet. Zu den Funktionswörtern gehören Präpositionen, Konjunktionen, Partikeln usw. (vgl. Huang B. R./Liao X. D. 2002b: 11; Reichardt/Reichardt 1990: 16).

Nomen und Adjektive im Chinesischen kennen kein Numerus-, Genus- und Kasussystem zur Deklination und werden unabhängig von ihren syntaktischen Funktionen in gleicher Form verwendet. Wie Nomen und Adjektive haben Pronomen im Chinesischen auch keine Kasusmerkmale und werden immer in gleicher Form benutzt. Nur in der Schriftsprache weisen Personal- und Possessivpronomen⁶⁵ Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts in der 3. Person auf. Personalpronomen 他 (tā „er“) 她 (tā „sie“) 它 (tā „es“) sind jeweils die 3. Person Singular-Form für *männlich*, *weiblich* und *nicht menschlich* oder *unbelebt*. Wird ein Nomen als Bezugswort von Adjektiven, Nomen, Pronomen sowie anderen Bestimmungswörtern modifiziert, steht oft die Strukturpartikel 的 *de* vor dem Nomen, wie 漂亮的房子 (piàoliang de fángzi „ein schönes Haus“). In einigen Fällen kann oder muss 的 *de* weggelassen werden (vgl. Ross/Ma 2014: 51; Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 22f., 269ff.). Im Allgemeinen wird bei Nomen nicht zwischen Ein- und Mehrzahl unterschieden. Abgesehen von wenigen Ausnahmen⁶⁶ wird dieselbe Form eines Nomens im Singular und Plural gebraucht und an der Form des Nomens sind keine Unterschiede im Numerus zu erkennen. Aber für Zahlenangaben sind Zählseinheitswörter unbedingt zu gebrauchen, die üblicherweise hinter einem Zahlwort und vor einem Nomen stehen (wie das Zählseinheitswort 张 zhāng „Blatt“ in 一张纸 yīzhāngzhǐ „ein

⁶⁵ Possessivpronomen werden durch die Hinzufügung der Strukturpartikel 的 *de* am Ende entsprechender Personalpronomen gebildet.

⁶⁶ Bei einigen auf Personen referierten Gattungsnamen, wie 同学(tóngxué „Kommilitone“), 孩子(háizi „Kind“), können die Pluralformen 同学们 (tóngxué men „Kommilitonen“), 孩子们(háizi men „Kind“) durch das Hinzufügen vom Pluralsuffix 们 *-men* (wie bei Pronomen) gebildet werden, obwohl diese Verwendungsweise eher selten (beispielsweise zur Anrede des Publikums in einer Rede) gebraucht wird (vgl. Ross/Ma 2015: 23).

Blatt Papier“).⁶⁷ Da semantische Bezüge zwischen Zählwörtern und ihnen zugeordneten Nomen konventionell und nicht immer nachvollziehbar sind, müssen bei jedem einzelnen Nomen seine möglichen Zählwörter eigens (auswendig) gelernt werden, was eine aufwendige Aufgabe für Fremdsprachenlernende darstellt.

Verben im Chinesischen haben zwar keine Flexion nach Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus verbi, aber bei Verben lässt sich eine Vielzahl von Aspekten ausdrücken, die den andauernden, fortschreitenden oder vollendeten Zustand einer Handlung oder eines Ereignisses beschreiben. Der durative Aspekt wird durch die Aspektpartikel 着 *zhe* und Adverbien wie 在 (*zài* „gerade“) und 正在 (*zhèngzài* „gerade“)⁶⁸ ausgedrückt, die auch den progressiven Aspekt markieren können. Die Aspektpartikeln 了 *le* und 过 *guo*⁶⁹ kennzeichnen jeweils den perfekten Aspekt und den Aspekt der Erfahrung. Diese dürfen mit Perfekt und Präteritum im Deutschen nicht verwechselt werden, weil Aspekte Zustände einer Handlung bzw. eines Ereignisses kennzeichnen, aber nicht den Zeitpunkt der Handlung bzw. des Ereignisses im Verhältnis zur Sprechzeit angeben.⁷⁰ Die Aspektpartikeln 了 *le* und 过 *guo* können bei einigen Verben mitunter zusammenkommen, während bei anderen nur eine Verwendung als richtig gilt. Die Komplexität der Aspektpartikeln sowie deren Überschneidungen bereiten Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten im Gebrauch.

Im Chinesischen hat sich das Wortartensystem trotz der Kritik an dessen Gültigkeit durchgesetzt. Dabei ist aber zu bedenken, dass chinesische Wörter andere Merkmale besitzen, aufgrund derer Wörter mehreren Wortarten zugeordnet werden können (vgl. Schindelin 2005: 951, Näheres zur Entstehung der Klassifikation der Wortarten im Chinesischen vgl. Kupfer 1979). In vielen Fällen gehört ein chinesisches Wort mehreren Wortarten an (Beispiele siehe

⁶⁷ Zählwörter lassen sich in substantivische und verbale Typen einteilen. Die letzteren beschreiben die Häufigkeit einer Handlung, wie 遍 (*biàn* „mal“) in 读三遍 (*dú sānbiàn* „dreimal vorlesen“) (vgl. Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 75f.).

⁶⁸ Sie werden auch als „Progressiv-Marker“ (Ross/Ma 2014: 97) genannt.

⁶⁹ Die Aspektpartikeln 着 *zhe*, 了 *le* und 过 *guo* werden auch als Verbalsuffixe bezeichnet und stehen normalerweise direkt hinter Verben. 了 *le* kann unter manchen Umständen hinter das Objekt des Verbs gestellt werden, wenn das Objekt ein unmodifiziertes Nomen ist. Näheres zu den einzelnen Aspekten sowie deren Unterscheidung (vgl. Ross/Ma 2014: 96ff.).

⁷⁰ Während beim perfektiven Aspekt die Vollendung und Abgeschlossenheit einer Handlung hervorgehoben und keine Zeitstufe der Handlung impliziert wird, bezieht sich der Aspekt der Erfahrung auf Tätigkeiten in der Vergangenheit und betont die Tatsache, dass die durch Verben bezeichneten Handlungen bereits durchgeführt worden sind (Ross/Ma 2014: 96; Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 430ff.; Reichardt/Reichardt 1990: 90ff.).

爱 ài „Liebe, lieben“ und 爱好 àihào „Hobby, etwas gern machen“ in Abs.2.8.6), „denn die Wortartenbestimmung erfolgt häufig insofern zirkulär, als über die syntaktische Funktion die Wortklasse bestimmt wird und die syntaktische Funktion über die Wortklasse“ (Schlobinski 2001: 123).

3) Satzglieder und Wortstellung

Wie im letzten Abschnitt gezeigt, werden die in europäischen Sprachen durch Flexion ausgedrückten grammatischen Kategorien im Chinesischen fast ausschließlich durch Lexik (insbesondere Partikeln) zum Ausdruck gebracht. Aufgrund fehlender Tempus- und Kasusgrammatik werden syntaktische Beziehungen im Chinesischen vielmehr durch die Wortstellung und Funktionswörter ausgedrückt. Der grundlegende Satzbau im Chinesischen ist SVO: (Thema) Subjekt + Prädikat + Objekt und lässt sich durch Hinzufügung anderer Satzglieder erweitern. Nach ihren Syntaxfunktionen sind im Chinesischen sechs Satzglieder zu unterscheiden: Subjekt, Prädikat, Objekt, Attribut, Adverbialbestimmung und Komplement.

Subjekte und Objekte sind zumeist Nomen und Pronomen. Darüber hinaus können Verben, Adjektive, Zahlwörter und Phrasen im Chinesischen als Subjekt und Objekt fungieren (vgl. Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 234f., 250f.; Huang B. R./Liao X. D. 2002b: 77f., 83). Das Subjekt steht in der Regel vor dem Prädikat und das Objekt hinter dem Prädikat. Zur Betonung oder zum Vergleich kann das Objekt vor das Subjekt und das Prädikat in die Position des Themas gestellt werden. Das vorangestellte Objekt ist nicht durch formale morphologische Merkmale gekennzeichnet, sondern durch semantische Eigenschaften des Prädikats festzustellen (vgl. Schindelin 2005: 951; Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 258). Das Subjekt und das Objekt können vom Attribut beschränkt und modifiziert werden. Alle Begriffswörter und Phrasen können als Attribute dienen. Dem Attribut schließt sich häufig die Strukturpartikel 的 *de* an (vgl. Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 262ff.; vgl. Huang B. R./Liao X. D. 2002b: 85f.).

An der Stelle des Prädikats können alle Begriffswörter, wie Verben, Adjektiv(verben)⁷¹, Nomen, Pronomen usw. sowie die meisten Phrasen auftreten (vgl. Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 241; vgl.

⁷¹ Im Chinesischen lassen sich Verben nach ihrer semantischen Bedeutung in Adjektivverben, statische Verben, Modalverben und Handlungsverben unterscheiden. Zu Adjektivverben gehören beispielsweise 高 (gāo „hoch sein“) und 低(dī „niedrig sein“). Adjektivverben aus dem Chinesischen werden zwar häufig als Adjektive ins Deutsche übersetzt, werden im Chinesischen aber nicht mit der Kopula 是 (shì „sein“), sondern häufig mit 很 (hěn „sehr“) verwendet.

Huang B. R./Liao X. D. 2002b: 78f.). Prädikate im Chinesischen haben keine morphologische Veränderung oder Kennzeichnung und lassen sich durch vorangestellte Adverbialbestimmungen oder nachgestellte Komplemente modifizieren. Die Adverbialbestimmung steht vor dem Prädikat und bezeichnet Zeit, Ort, Verneinung, Ziel, Grund usw. des Prädikats. Die Funktion der Adverbialbestimmung können Adverbien, Nomen, Verben, Adjektive, Pronomen, Präpositionalphrasen usw. erfüllen. Je nach Umständen ist der Adverbialbestimmung die Strukturpartikel 地 *de* anzuschließen; bei einer aufeinanderfolgenden Verwendung von Adverbialbestimmungen müssen diese in einer bestimmten Wortfolge angeordnet werden (vgl. Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 275; Huang B. R./Liao X. D. 2002b: 91f.).

Als Komplemente werden Wörter und Phrasen bezeichnet, die dem Prädikat nachgestellt werden und das Prädikat ergänzend und näher beschreiben. Als Komplemente fungieren vor allem Verben, Adjektive, Zahl- und Zählwörter sowie Phrasen bestimmter Typen. Komplemente lassen sich nach Bedeutung in mehrere Klassen unterteilen, die jeweils Quantität (Dauer/Häufigkeit), Grad, Resultat, Richtung und Möglichkeit des Prädikats angeben. Bei manchen Komplementen muss direkt hinter dem Prädikat eine Strukturpartikel 得 *de* stehen, das bei anderen nicht hinzugefügt werden darf. Komplemente verschiedener Arten weisen im Satzbau strukturelle Unterschiede auf, die sich vor allem auf die Negation, die Kombinierbarkeit mit Aspekt- und Strukturpartikeln des Prädikats und dessen Objektposition beziehen (vgl. Li D. J./Cheng M. Z. 1993: 288ff.; Huang B. R./Liao X. D. 2002b: 91f.). Das Komplement stellt ein äußerst komplexes Thema der chinesischen Syntax und somit eine Herausforderung für Lernende dar.

Die morphologischen und syntaktischen Besonderheiten des Chinesischen bilden zum einen beim Fremdsprachenlernen Schwerpunkte (ggf. Schwierigkeiten) und haben zum anderen beim Erstellen von chinesischen Wörterbüchern Auswirkungen auf die makrostrukturelle Anlage und mikrostrukturelle Angaben, wie die Anordnung von zwei- und mehrsilbigen Komposita und Derivaten, Wortart- und Konstruktionsangaben usw., die in den Abs. 2.8.4 und 2.8.6 diskutiert werden.

2.8.3 Schriftzeichendidaktik im westlichen ChaF-Unterricht

Ein Vergleich der Unterrichtsstundenzahlen und Niveaustufen für Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts mit denen in der HSK 2001⁷² für Chinesisch als Fremdsprache zeigt, dass der Zeitaufwand für das Erreichen der einzelnen Niveaustufen im Chinesischen doppelt so hoch wie der für die deutsche Sprache ist. Dies wird auch indirekt durch die Tatsache bestätigt, dass die Mehrheit der AbiturientInnen nach drei bis vier Jahren Chinesischunterricht in Deutschland höchsten das Niveau *Basic* erreichen können. So kann gesagt werden, dass der Schwierigkeitsgrad bzw. die aufzuwendende Lernzeit, eine höhere Niveaustufe im Chinesischen zu erreichen, doppelt so hoch ist wie bei einer europäischen Fremdsprache (vgl. Guder 2005: 63ff.). Dafür verantwortlich ist neben der kulturellen und sprachlichen Distanz das einzigartige komplexe Schriftsystem. Dies hat zur Folge, dass die handschriftliche Reproduktion von Schriftzeichen beim Erlernen der chinesischen Sprache über lange Zeit ein fundamentales Problem bleibt, das nur bei sinographemisch verschrifteten Sprachen vorkommt (vgl. Guder 2000: 47, 2004: 10, 2005: 66f.).

Angesichts der Komplexität des chinesischen Schriftsystems muss als Lernziel im ChaF-Unterricht die sinographemische Lese- und Schreibkompetenz vor das Lesen und Schreiben von Texten gestellt werden, wie es die von indoeuropäischen Sprachen dominierte Fremdsprachendidaktik sonst üblicherweise verlangt; die sinographemische Lesekompetenz muss zudem Vorrang vor allen anderen Fertigkeiten erhalten (vgl. Guder 2004: 5ff.). Im chinawissenschaftlichen Studium und im Sekundärschulunterricht, wo die Sinographemkompetenz von großer Bedeutung ist⁷³, sind Schriftzeichen obligatorische Lerninhalte. Obwohl in Intensivkursen zur Vorbereitung auf Chinaaufenthalte zugunsten rascher Fortschritte mündlicher Kommunikationskompetenzen – auf Kosten der Lese- und Schreibkompetenz – Schriftzeichen umgangen werden könnten, stellt die chinesische Schrift ein motivationsförderndes Medium für Kursteilnehmende in der Erwachsenenbildung dar. Die

⁷² HSK 2001 steht für 汉语水平词汇与汉字等级大纲(修订本) *Hànyǔ shuǐpíng cíhuìyǔ hànzì dēngjí dàgāng (xiūdìngběn)* „Gestufter Wortschatz und Schriftzeichenliste für die standardisierte Sprachprüfung des Chinesischen“. Dieser seit Beginn der 1990er Jahre stetig weiter entwickelte Lehrplan für Chinesisch als Fremdsprache gilt als Leitlinie für die staatliche standardisierte Prüfung zum Nachweis von Chinesischkenntnissen (HSK *Hanyu Shuiping Kaoshi*).

⁷³ zur Sinographemkompetenz vgl. Guder 2015: 20 und graphemische und orthografische Kontrolle in EBCL: *European Benchmarks for Chinese language* (Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache).

hohen Abbruchquoten in Chinesischkursen hängen wiederum möglicherweise mit der unsystematischen Schriftzeichenvermittlung zusammen (vgl. Guder 2004: 8, 16, 2000: 47). Gegenüber der europäischen Fremdsprachendidaktik, die sich wenig mit dem Aspekt unterschiedlicher Schriftsysteme beschäftigt, bedarf Chinesisch als distante Fremdsprache, deren Erwerb wegen des komplexen Schriftsystems vergleichsweise einen höheren Zeitaufwand verlangt, einer Erweiterung der Didaktik um den Aspekt des Schriftzeichensystems (Schriftzeichendidaktik) für europäische Lernende (vgl. Guder 2000: 47, 2005: 66f.).

Auf der Grundlage einer vergleichenden und kritischen Analyse von drei chinesischen schriftzeichendidaktischen Lehrwerken und der Darstellung der entsprechenden Kurskonzeptionen entwickelt Guder (2004: 17) einen speziell für alphabetschriftliche ChäF-Lernende konzipierten sinographemischen Einführungskurs, der auf die systematische Vermittlung von 800 bis 1000 Sino- und Subgrapheme abzielt. Zum Schriftzeicheninventar dieses Einführungskurses, das sich aus dem an der Umgangssprache, der Subgraphemanalyse sowie der chinesischen Lebenswelt orientierten Zeichenschatz zusammensetzt, gehören Sinographeme, die:

- 1) in chinesischen Texten häufig auftreten;
- 2) in engem Zusammenhang mit der gleichzeitig erworbenen mündlichen Kompetenz stehen;
- 3) dem Lerner helfen, die Bedeutung und Aussprache möglichst vieler weiterer Sinographeme selbst zu deduzieren;
- 4) Dem Lerner möglichst früh Lese-Erfolgslebnisse im chinesischen Alltag vermitteln.

Dementsprechend sind bei der Schriftzeichenvermittlung einige Aspekte zu beachten, die im Folgenden resümierend dargestellt werden:

S1: Bei der Schriftzeichenprogression ist der Komplexität und dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen Sinographeme Rechnung zu tragen. Es sollte mit einfachen Schriftzeichen begonnen werden, die häufig als Subgrapheme in anderen Schriftzeichen vorkommen. Die Vermittlung zusammengesetzter Sinographeme sollte sich grundsätzlich auf die Analyse ihrer Subgrapheme stützen, zumal sich über 80 % des gesamten Schriftzeicheninventars auf SP-Zeichen verteilen. Diese bereits gelernten einfachen

Schriftzeichen bzw. Subgrapheme stehen Lernenden als Assoziations- und Wiedererkennungshilfe für eine Vielzahl neu zu lernender Schriftzeichen zur Verfügung, was die an die chinesische Schrift gebundene Lernmotivation der ChaF-Lernenden fördern kann (vgl. Guder 2000: 45ff., 2004: 22, zugrundeliegende lernpsychologische und wortschatzdidaktische Ansätze siehe H5, H7, M3 und M4 in Abs. 2.7).

- S2:** Bei komplexeren, nicht erschließbaren Schriftzeichen können zum Verständnis deren Struktur und Entwicklung etymographische Hinweise angeboten werden, wie z. B. die Präsentation der entsprechenden Langzeichen oder der Frühformen der Schriftzeichen; zum einen dienen diese Hinweise gelegentlich als Memorierungshilfe, zum anderen interessieren sich westliche ChaF-Lernende im Allgemeinen für Hintergrundinformationen über die Herkunft (Etymographie) von Sinographemen (vgl. Guder 2004: 19).
- S3:** Die unterrichtliche Erklärung zu Strichfolgen von einzelnen (komplexeren) Schriftzeichen sowie entsprechende Schreibübungen können auf Wunsch der Lernenden und Lehrenden fakultativ eingesetzt werden. Obwohl das Erlernen von Grundregeln der Strichfolgen für das Lesen handschriftlicher Texte, das Nachschlagen in PWB (siehe Abs. 2.8.1) und das handschriftliche Schreiben im Alltag und im ChaF-Unterricht erforderlich bleibt, sind sie dank der Digitalisierung der chinesischen Schrift durch Pinyin weder für das Lesen von chinesischen Texten noch für das Textschreiben notwendig (vgl. ebd.: 9).
- S4:** Sowohl für Subgrapheme innerhalb der Schriftzeichen als auch für Schriftzeichen bisyllabischer Wörter gilt das gleiche Prinzip, dass zum Zeichenschatzlernen Memorierungshilfen aller Arten und Visualisierungen einsetzbar sind, in denen Schriftzeichen auf Grund der phonologischen, morphologischen, syntaktischen, graphischen⁷⁴, kollokationalen Ähnlichkeiten und semantischen Beziehungen in Form von Listen, Diagrammen usw. zusammengestellt werden (vgl. Guder 2004: 17f., 23). Diese Möglichkeiten zur Assoziation, Vernetzung sowie einem kreativen Umgang mit der chinesischen Schrift können sich unterschiedliche Lerntypen angesichts des komplexen Sprache-Schrift-Verhältnisses im Chinesischen zunutze machen, um individuelle Lernstrategien zur Memorierung der Lerninhalte einzusetzen (vgl. ebd.: 13).

⁷⁴ Die gleichzeitige Behandlung von graphischen ähnlichen und verwandten Schriftzeichen birgt aber auch die Verwechslungsgefahr in sich (vgl. Guder 2000: 45, 2004: 13).

S5: Das Erlernen von Schriftzeichen sollte möglichst mittels verschiedener (quasi) authentischer Textsorten als Lesematerialien erfolgen, wie Ladenschilder, Textsegmente aus Zeitungsartikeln, Straßennetzpläne usw. Dadurch wird die Vermittlung von Schriftzeichen von Anfang an eng mit der realen schriftlichen chinesischen Lebenswelt verknüpft. Dies fördert einerseits das Selbstbewusstsein von Lernenden, Chinesisch lesen zu können, und es trägt andererseits zur zügigen und effizienten Erweiterung des Zeichen- und Wortschatzes bei (vgl. ebd.: 14, 23).

Während Guder sich vornehmlich aus subgraphemischer Perspektive unter Berücksichtigung kommunikativer Kompetenzen mit der Schriftzeichendidaktik im ChaF-Unterricht beschäftigt, konzentriert sich Schindelin (2007) auf Phonetika und deren phonetische Funktion beim Erlernen der chinesischen Schrift. Auf Grundlage der Phonetizitätsanalyse von 6535 allgemein gebräuchlichen chinesischen Schriftzeichen unterbereitet Schindelin Vorschläge zur Nutzung der Phonetika im ChaF-Unterricht:

S6: In der Grundstufe sollten Lernenden neben der Vermittlung von grundlegenden Aspekten der chinesischen Schrift wie Grundstrichen, Strichfolgen, Subgraphemen, Strukturtypen usw. auch am Beispiel von eingeführten Schriftzeichen auf systematische und leichtverständliche Weise Phonetika und phonetische Hinweisfunktionen nähergebracht werden, mittels derer sie möglichst phonetische Informationen der Schriftzeichen entschlüsseln können. Im Laufe der Lernprogression wird die Phonetizitätsfunktion der gelernten Phonetika anhand der neuen SP-Zeichen angesprochen und wiederholt, sodass die Lernenden in weitergehenden Lernstadien mithilfe von entsprechenden Nachschlagwerken⁷⁵ selbstständig Informationen zur Phonetizität der SP-Zeichen finden können.

Es erscheint empfehlenswert, diesen schriftzeichendidaktischen Aspekten in ChaF-Wörterbüchern Rechnung zu tragen. Zum einen beschäftigt sich die (englische) Lernerlexikografie nicht mit Aspekten nicht-alphabetischer Schriftsysteme und auch sehr wenig mit der Aussprache und Schreibung von Lemmata, was im Mikrostrukturmodell von

⁷⁵ Dass das Lernen der chinesischen Schrift durch Phonetika erleichtert wird, setzt ein solches Nachschlagwerk mit Informationen zum Phonetizitätsverhalten der Phonetika und SP-Zeichen voraus. Auf den Mangel an entsprechenden Nachschlagwerken mit Phonetika-relevanten Informationen hat Schindelin (geb. Menzel 2000: 59) hingewiesen.

Zöfgen (siehe Abs. 2.5) und bei Jehle (1990: 90ff.) offensichtlich zu erkennen ist. Zum anderen bilden schriftzeichendidaktische Ansätze eine wichtige didaktische Grundlage für die Selektion von Schriftzeichen in ChaF-Wörterbüchern, weil die Lemmaselektion in Lern(er)wörterbüchern mit weniger als 15000 Lemmata didaktischer Begründung bedarf (siehe Abs. 2.4.1). Unter anderem sollten schriftzeichendidaktische Methoden, insbesondere die assoziationsgünstigen und behaltensdienlichen, ihre Anwendung in ChaF-Wörterbüchern finden und dadurch den Erwerb von chinesischem Zeichen- und Wortschatz fördern.

2.8.4 Ansätze in der ChaF-Lexikografie

Für den Forschungsbereich der ChaF-Lexikografie skizziert Zheng D. O. (1998) einen provisorischen theoretischen Grundriss, der in seinen nachfolgenden Arbeiten um mehrere Dimensionen ergänzt und vervollständigt wird. Voraussetzungen für die ChaF-Lexikografie sind Zheng zufolge Erkenntnisse über den vielfältigen Bedarf von Zielgruppen und der Einsatz von Standardsprach-, Interimssprach (*Interlanguage*)- und kontrastiven Korpora zu ChaF-Zwecken (zum *Interlanguage*-Korpus für ChaF vgl. auch Zhang Y. H. 2010a). Durch eine vergleichende Untersuchung zur Bedeutungsexplikation und Exemplifikation vom Schriftzeichenlemma 解 (jiě „auflockern, trennen“) in fünf ChaF-Wörterbüchern und L1-Wortschatzbüchern ⁷⁶ verdeutlicht Zheng D. O. (2005: 207ff.) die Ermittlung und Lemmatisierung von dessen *chunks* in Form von *collocations* (wie 解扣子 jiě kòuzǐ „Knöpfe aufbinden“), *fixed expressions* (wie 解乏 jiě fá „sich aufmuntern“, 解除 jiě chú „beseitigen, auflösen“, 解开 jiě kāi „aufbinden“), *semi-fixed expressions* (wie 排忧解难 páiyōu jiě nàn „Sorgen und Schwierigkeiten beseitigen“, 令人不解的是 lìng rén bù jiě de shì „jm. unbegreiflich sein“) durch korpuslinguistische Verfahren. Damit betont Zheng D. O. den Stellenwert vom Aufbau eines ChaF-gerechten Satzkorpus, der ausgewählte und ausgearbeitete Sprachmaterialien aus ChaF-Lehrwerken und chinesischen Wörterbüchern aufnimmt und sich von allgemeinen Sprachkorpora unterscheidet. Sprachmaterialien im ChaF-Satzkorpus können als Halbfertigprodukte in der ChaF-Lexikografie verwendet werden, z. B. für die Feststellung von *chunks* (vgl. Zheng D. O. 2010: 56, zum Aufbau eines ChaF-Sprachkorpus

⁷⁶ Es sind 现代汉语学习词典 Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn, 汉语常用词用法词典 Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn, 汉语 8000 词词典 Hànyǔ 8000cí cídiǎn, HSK 汉语水平考试词典 HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎn und HSK 词语用法详解 HSK cíyǔ yòngfǎ xiángjiě.

mit Sprachmaterialien aus ChaF-Lehrwerken vgl. auch Zheng D. O. 2007, 2009; Hao Y. X. 2013: 37).

Neben dem Einsatz eines ChaF-Sprachkorpus hat Zheng für die Konzeption und Erstellung von ChaF-Wörterbüchern folgende wörterbuchtypologische Merkmale eingeführt: 1. aktiv vs. passiv (siehe Abs. 2.3.1) 2. einsprachig vs. zweisprachig 3. prüfungsvorbereitend vs. nicht prüfungsvorbereitend 4. Publikation in China vs. in Übersee (vgl. Zheng D. O. 2004, 2010). Darauf aufbauend skizziert Zheng zwei Typen von ChaF-Wörterbüchern jeweils für Lernende der Grund- und Mittelstufe (W1) sowie der Mittel- und Oberstufe (W2). W1 gilt als Aktivwörterbuch zu (mündlichen) kommunikativen Zwecken und als Satzwörterbuch, das voraussetzt, dass alle Beispielsätze leicht verständlich und unmittelbar anwendbar sind. W2 dient zur Sprachrezeption und -produktion beim Lesen, Schreiben und Übersetzen und muss dementsprechend semantische Relationen, *usage notes* und zahlreiche L1-Äquivalente darstellen. Für jede Stufe unterbreitet Zheng aus eigener Erfahrung Vorschläge in Hinsicht auf die Anzahl von Lemmata, Sememen und Beispielen sowie die Länge und Satzbaupläne von Beispielen (vgl. Zheng D. O. 2010: 54f.).

Auf Grundlage der Analyse von fünf Lernerwörterbüchern stellt Zheng D. O. (2013) entsprechende Anforderungen an ein W1-Satzwörterbuch in Bezug auf Lemmatisierung, Wortartangaben, lexikografische Beschreibung von Verben, Exemplifikation sowie Übersetzungsäquivalente. Dabei macht Zheng am Beispiel von 意料 (yìliào „erwarten“) auf das Lemmatisierungsproblem dahingehend aufmerksam, dass in ChaF-Wörterbüchern viele *chunks* von 意料 (yìliào „erwarten“) nicht verzeichnet werden. Folglich schlägt er zur Lemmatisierung folgende Einheiten vor: *speech unit*, *meaningful unit*, *phraseological unit*, *teaching unit*, *translation unit*. Dementsprechend gelten beispielsweise 出乎意料 (chūhū yìliào „unerwartet“) und 出乎...(的)意料 (chūhū...de yìliào „zu jmds. Überraschung“) als *phraseological* und *teaching unit* und müssen jeweils als Lemma verzeichnet und exemplifiziert werden. Des Weiteren betont Zheng die Notwendigkeit von Wortartangaben bei der Kontextualisierung und die Vollständigkeit von Wortartangaben (eine ChaF-Lexikografie-gerechte Klassifikation von Wortarten in fünf Typen mit 32 Subklassen vgl. Zheng 2014: 58). Zur Übersetzungsmethodik stimmt er dem *Source Language-Oriented Principle* (SLOP) zu, dessen Anwendung in der ChaF-Lexikografie die Segmentierung von *chunks* bzw. *meaningful*

units sowie lineare Strukturen (Subjekt- Prädikat- Objekt) in der Ausgangs- und Zielsprache voraussetzt (vgl. Zheng 2014: 59f.).

Während Zheng D. O. einen Zugang zur ChaF-Lexikografie aus typologischer und korpuslinguistischer Perspektive verschafft, befasst sich Zhang Y. H. hauptsächlich mit dem Explikationsteil in der Mikrostruktur von ChaF-Wörterbüchern. Durch einen Vergleich bezüglich der Lemmaselektion und Explikation zwischen drei ChaF-Wörterbüchern⁷⁷ und dem L1-Wörterbuch 现代汉语词典 (xiàndài Hànyǔ cídiǎn) auf der Basis von 50 Lexemen aus der HSK 2001 macht Zhang Y. H. (2010a.) auf folgende Probleme in ChaF-Wörterbüchern aufmerksam: zielgruppenunspezifische Lemmatisierung (Mangel an praktischen Wortverbindungen und phraseologischen Strukturen bzw. die Aufnahme nicht notwendiger Lexeme), zirkuläre/unpräzise/ unvollständige Bedeutungserläuterung, fehlende oder komplizierte syntaktisch-grammatische Angaben sowie fehlende oder unpassende Wortartangaben (z.B. die Wortartenangabe eines Lemmas ist mit der Wortart des Lemmas in Beispielen nicht identisch, vgl. dazu Li H. Y. 1998; Lu J. Y./Lü W. H. 2006a: 66). Diese Probleme sind Zhang Y. H. zufolge zum einen darauf zurückzuführen, dass Bedarfsunterschiede zwischen L1-SprecherInnen und ChaF-Lernenden im Informationsprogramm von Wörterbüchern nicht hinreichend beachtet werden und dass der regionalisierte bzw. landesspezifische Bedarf von ChaF-Lernenden aufgrund der muttersprachlichen Unterschiede, vor allem der negativen Übertragungen aus der Muttersprache, keine Berücksichtigung findet. Zum anderen werden Erkenntnisse aus der Prototypsemantik, Framesemantik, Valenztheorie sowie der Interferenz- und Kognitivlinguistik bei der Erstellung von ChaF-Wörterbüchern nicht angewandt (vgl. Zhang Y. H. 2010a: 152f.). Mit den Problemen der Explikation in ChaF-Wörterbüchern beschäftigt sich Zhang Y. H. (2011b: 121) durch eine kontrastive Untersuchung mit englischen Lernerwörterbüchern ausführlicher. Er weist auf den Mangel an Definitionswortschatz (siehe Abs. 2.5.2) für ChaF-Wörterbücher hin und hält die Konstruktions- und Kollokationsangaben (siehe Abs. 2.5.3, 2.5.4) sowie *usage notes* in den untersuchten ChaF-Wörterbüchern im Vergleich zu Lernerwörterbüchern des Englischen für unverständlich und unzureichend. Die Definitionstechnik in der englischen Lernerlexikografie (wie in OALD7 und COBUILD6) wird

⁷⁷ Es sind 现代汉语学习词典 Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn, 汉语常用词用法词典 Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn, und 商务馆学汉语词典 Shāngwùguǎn xué Hànyǔ cídiǎn.

von Zhang als vorbildhaft für die ChaF-Lexikografie erachtet und in seinem MDD-Ansatz (*multi-dimensional definition*) zur Bedeutungsexplikation übernommen.

Der MDD-Ansatz (vgl. Zhang Y. H. 2011a: 215ff.), der sich auf kognitive Linguistik und Psycholinguistik stützt, zielt laut Zhang Y. H. darauf ab, Bedeutungen lexikalischer Einheiten aus der Perspektive der morphologischen, konzeptuellen, syntaktischen und semantischen Strukturen sowie pragmatischen Regeln umfassend und systematisch zu beschreiben. In dem Ansatz wird die Bedeutung eines Lexems als multidimensionale kognitive semantische Struktur aufgefasst und enthält als ein komplexes System fünf *meaning*-Module auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen, nämlich *conceptual meaning*, *collocational meaning*, *syntactic-semantic meaning*, *pragmatic meaning* und *meaning network*:

- 1) Das *conceptual meaning*-Modul bezieht sich auf referenzielle Bedeutungen der Lemmata, die mithilfe von semantischen Merkmalen und Frame-Semantik präzise dargestellt werden sollten.
- 2) Das *collocational meaning*-Modul besteht aus Relationen der Kookkurrenz, die von selektiven semantischen und grammatischen Restriktionen determiniert werden.
- 3) Das *syntactic-semantic meaning*-Modul referiert auf die Satzbaupläne der Lemmata.
- 4) Das *pragmatic meaning*-Modul beinhaltet alle nicht-semantischen und nicht-grammatischen Angaben zu Lemmata, wie Sprachstil, Register, kulturelle Informationen usw.
- 5) Das *meaning network*-Modul zeigt die paradigmatischen Beziehungen der Lemmata zu anderen Lexemen wie Synonymie, Antonymie, Hyponymie und Hyperonymie durch Querverzeichnisse, *usage notes*, usw.

Zur Deckung des Kommunikationsbedarfs von ChaF-Lernenden sollten Zhang Y. H. (2011a) zufolge o. g. *meaning*-Module im Explikationsteil von ChaF-Wörterbüchern bereitgestellt werden. Dementsprechend stellt Zhang Y. H. (2011a: 207ff.) für die Explikation in der ChaF-Lexikografie eine Reihe von Kriterien auf: *simple* (Verständlichkeit bzw. Bündigkeit des Definitionsvokabulars und der Bedeutungserläuterung), *closed* (Auffindbarkeit des Definitionsvokabulars im Wörterbuch), *holistic* (paradigmatische Angaben von Lemmata) und *bilingual* (die Präferenz für zweisprachige ChaF-Wörterbücher wurde durch Zhangs

empirische Studie in Abs.2.8.5 bestätigt).

2.8.5 Empirische Benutzerforschung in der ChaF-Lexikografie

„Dictionaries should be designed with a special set of users in mind and for their specific needs“ (Householder 1967: 279). Die Einsicht, dass bei der Wörterbuchschreibung dem Bedarf der anvisierten Zielgruppe Rechnung zu tragen ist, hat in der Wörterbuchforschung eine lange Tradition. In den 80er Jahren hat Hartmann (1983: 9ff.; 1987: 12) bereits auf die Notwendigkeit der Ermittlung von Bedürfnissen und Fertigkeiten anvisierter BenutzerInnen hingewiesen und vier Teilgebiete der Benutzungsforschung umrissen: Wörterbuch- und Benutzertypologie, Bedürfnis- und Fertigungsanalyse: „Wenn man Kenntnisse, insbesondere empirische, über den Benutzer und die Wörterbuchbenutzung hat, kann man den Nutzungswert zukünftiger Wörterbücher erhöhen“ (Wiegand 1987: 179). Bei der Konzeption eines Lernerwörterbuchs sollten somit die Bedürfnisse möglicher BenutzerInnen ins Zentrum gestellt werden. Ein Lernerwörterbuch ist wiederum daran zu messen, wie gut es diese Bedürfnisse befriedigen kann (vgl. Runte 2015: 130).

In der ChaF-Lexikografie wird neben theoretischer (siehe oben) auch empirische Benutzer- und Benutzungsforschung unternommen (vor allem durch standardisierte schriftliche Befragungen), um tatsächliche Bedürfnisse von Lernenden bei ChaF-Wörterbüchern zu ermitteln. In einer 2004 durchgeführten Umfrage zur Benutzung von ChaF-Lernwörterbüchern unter 210 Lernenden wurde bestätigt, dass die in China publizierten einsprachigen ChaF-Wörterbücher angesichts der allgemeinen Beliebtheit für zweisprachige bzw. bilingualisierte Lernerwörterbücher (siehe Abs. 2.5.2) wenig benutzt werden (vgl. Yang J. H. 2007: 58). Eine vergleichbare Schlussfolgerung zieht Zhang Y. H. (2011a: 63) aus seiner Befragung zur ChaF-Wörterbuchbenutzung von Lernenden der Grund-, Mittel-, Oberstufe an der Jinan Universität mit überwiegendem Anteil asiatischer Probanden: Über 40 % der Befragten kennen kein einziges der vier ChaF- und der zwei L1-Wörterbücher⁷⁸. Parallel zu Zhangs Befragung untersuchte Du H. J. (2010) den Bedarf an ChaF-Wörterbüchern und deren Nutzung aus der

⁷⁸ Es sind 现代汉语学习词典 Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn, 汉语常用词用法词典 Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn, 汉语 8000 词词典 Hànyǔ 8000cí cídiǎn und HSK, 汉语水平考试词典 HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎ, 现代汉语词典 Xiàndài Hànyǔ cídiǎn und 新华字典 Xīnhuá zìdiǎn.

Perspektive von Lehrenden durch eine schriftliche Umfrage mit 30 erfahrenen ChaF-Lehrenden. 55 % der Befragten empfehlen ihren ChaF-Lernenden in der Grundstufe wegen der leichten Bedienung zweisprachige DWB. 52 % der ChaF-Lehrenden halten es für notwendig, unterschiedliche ChaF-Wörterbücher je nach Sprachniveau zu erarbeiten.

Eine umfangreichere schriftliche Befragung zur Nutzung von chinesischen L1- und L2-Wörterbüchern führten Xie H. J. und Li L. (2012) unter 295 ChaF-Lernenden im Norden, Osten, Süden und Westen Chinas durch. Ihrer Umfrage zufolge erachten fast 85 % der Befragten Wörterbücher als (sehr) wichtig für den Spracherwerb. Trotzdem werden die in China publizierten ChaF-Wörterbücher beim Fremdsprachenerwerb vergleichsweise wenig benutzt.⁷⁹ Über die Hälfte der ChaF-Lernenden bevorzugt ChaF-Wörterbücher mit Bedeutungserläuterungen in L1-Sprache, also bilingualisierte Lernerwörterbücher (siehe Abs. 2.2.1 und 2.5.2), die in allen Benutzungssituationen (Lesen, Übersetzen, Schreiben und Wortschatzlernen) deutlich besser abschneiden als einsprachige ChaF-Wörterbücher. In Bezug auf die Benutzungsfrequenz sind DWB in allen Benutzungssituationen aufgrund des schnellen und leichten Auffindens von Lemmata PWB signifikant überlegen.

Studien zur Bedarfsanalyse von ChaF-Lernenden in der Mittel- und Oberstufe führten Xia L. X. (2009), Jin P. P. (2016) und Hao Y. X. (2016) durch. Laut Xias Befragung, in der vor allem Einstellungen zum Layout und Preis von ChaF-Wörterbüchern erforscht werden, benutzen die befragten 54 ChaF-Studierenden an der *Guangdong University of Foreign Studies* keines der im Fragenbogen aufgelisteten ChaF-Wörterbücher⁸⁰. Das Ergebnis wurde teilweise durch Jins Studie bestätigt: Unter 82 ChaF-Lernenden aus 21 ostasiatischen, nordamerikanischen und europäischen Ländern an zwei Pekinger Hochschulen nutzten 77 Probanden DWB, während nur acht Lernende PWB hatten. Die leichte Bedienung, Tragbarkeit, der große Lemmabestand und die leichte Verständlichkeit sind die wichtigsten Faktoren bei der Entscheidung der

⁷⁹ Die Benutzungsquoten der befragten ChaF-Wörterbücher liegen jeweils bei 42% (现代汉语学习词典 *Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn*), 21.4% (HSK 汉语水平考试词典 *HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎn*), 18.3% (现代汉语常用词用法词典 *Xiàndài Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn*), 16.9% (汉语常用词用法词典 *Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn*), 13.6% (当代汉语学习词典 *Dāngdài Hànyǔ xuéxí cídiǎn*) und 8.1% (商务馆学汉语词典 *Shāngwùguǎn xué Hànyǔ cídiǎn*).

⁸⁰ Die befragten ChaF-Wörterbücher sind 现代汉语学习词典(*Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn*), 现代汉语常用词用法词典(*Xiàndài Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn*), 汉语常用词用法词典(*Hànyǔ chángyòngcí yòngfǎ cídiǎn*), 汉语 8000 词词典(*Hànyǔ 8000cí cídiǎn*), HSK 汉语水平考试词典(*HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎn*) und 商务馆学汉语词典(*Shāngwùguǎn xué Hànyǔ cídiǎn*).

Lernenden für ChaF-Wörterbücher. Aus Jins Studie ergibt sich nach Wichtigkeit eine Rangliste von Angabeklassen bei der schriftlichen Textproduktion, wobei Beispiele und L1-Äquivalente an erster und zweiter Stelle stehen. Dieses Ergebnis stimmt teilweise mit Bogaards/Kloot 2002, Dziemianko 2006, Chan 2012b und Dziemianko 2012 in der englischen Lernerlexikografie (siehe Abs. 2.5.3) überein. Haos Studie untersucht den Bedarf von fortgeschrittenen ChaF-Lernenden an Kollokationen durch eine schriftliche Befragung mit 156 südasiatischen Lernenden in China (etwa im Sinne von *significant collocations* bei Sinclair in der englischen Lernerlexikografie, siehe Fußnoten 36 und 37). Demnach sollten in einem ChaF-Kombinationswörterbuch im Chinesischen hochfrequente freie Wortkombinationen⁸¹ sowie solche, die in der L1-Sprache von ChaF-Lernenden nicht vorhanden sind, aufgeführt und mit einer chinesischen Bedeutungserläuterung sowie Übersetzungsäquivalenten versehen werden (vgl. Hao Y. X. 2016: 49f.).

Im Vergleich zu den im chinesischen Sprachraum erhobenen Befragungen im Bereich der Benutzer- und Benutzungsforschung zu ChaF-Wörterbüchern sind relevante Studien, die außerhalb des chinesischen Sprachraums durchgeführt worden sind und eine landes- und L1-sprachspezifische Bedarfsanalyse an ChaF-Wörterbüchern zum Ziel haben, nur vereinzelt zu finden. Hao Y. X. und Wang Z. J. (2013) erforschen die Benutzung von ChaF-Wörterbüchern in den USA. Eine Umfrage mit einer Stichprobe von 74 ChaF-Lernenden in der Grundstufe und 50 ChaF-Lernenden in der Mittelstufe (Zuordnung nach Lernzeit) zeigt, dass einsprachige ChaF-Wörterbücher kaum benutzt werden. Das liegt laut der Studie vor allem an der schlechten Verständlichkeit der einsprachigen lexikografischen Texte für Lernende der Grund- und Mittelstufe. Hingegen werden DWB, vor allem zweisprachige Internet-Wörterbücher, von 80 % der Lernenden in der Grundstufe und 40 % der Mittelstufe-Lernenden benutzt. Auf der mikrostrukturellen Ebene sind Übersetzungsäquivalente unter den acht vorgegebenen Angaben- und Informationstypen für Lernende am wichtigsten.

Trotz der unterschiedlichen Zielsetzungen der empirischen Studien wurde in allen o. g. Befragungen bestätigt, dass die einsprachigen ChaF-Wörterbücher von Zielgruppen wenig

⁸¹ Die Aufnahme von hochfrequenten freien Wortkombinationen als Kollokationen in Lernerwörterbücher wird schon seit langem in der englischen Lernerlexikografie praktiziert, dazu siehe Abs. 2.5.4.

benutzt werden. In den meisten Befragungen wird nach Angabeklassen in der Mikrostruktur gefragt, die ChaF-Lernende für notwendig, nützlich, oder erwünscht halten. Aus der Darstellung der einzelnen Befragungen lässt sich die methodologische Gemeinsamkeit der Erhebungen feststellen: Zur Bedarfsanalyse an ChaF-Wörterbüchern werden standardisierte Befragungen aus geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortalternativen über mikrostrukturelle Angabeklassen eingesetzt. Abgesehen von den statistischen Unterschieden der einzelnen Angabeklassen zwischen den Befragungen und deren relativ kleinen Stichproben ist die versteckte Gefahr in diesen Studien dahin zu sehen, dass der tatsächliche Bedarf von ChaF-Lernenden über die erhobenen Daten hinausgehen könnte: Zum einen wurden einige Angabeklassen (wie Radikal und Etymographie)⁸² in den Befragungen ausgeschlossen, weil sich die Antwortvorgabe in Fragebögen ausschließlich auf subjektive Vermutungen über Nachschlaghandlungen von ChaF-Lernenden stützt. Zum anderen haben Probanden in geschlossenen Befragungen keine Möglichkeit, eigene Anforderungen an ChaF-Wörterbücher zu formulieren.

Bisher gibt es keine Statistiken und bestehen keine Beweise dafür, dass der Bedarf von ChaF-Lernenden an ChaF-Wörterbüchern in China mit dem Bedarf von ChaF-Lernenden außerhalb des chinesischen Sprachraums identisch ist. Folglich wäre es notwendig, den Bedarf potenzieller Zielgruppen an ChaF-Wörterbüchern nach L1-Sprache bzw. Herkunft zu erforschen, wie bei der landesspezifischen Erhebung von Hao Y. X. und Wang Z. J. (2013) in den USA.

2.8.6 ChaF-Wörterbücher in der Wörterbuchkritik

Ein anderer Forschungsbereich der ChaF-Lexikografie betrifft die Bewertung von erschienenen ChaF-Wörterbüchern. Neben Zheng D. O. und Zhang Y. H. (siehe Abs. 2.8.4), die durch die Wörterbuchkritik ihre Ansätze zur ChaF-Lexikografie aufstellen, beschäftigt sich eine Vielzahl an ChaF-Forschenden mit Schwachstellen in vorhandenen ChaF-Lernwörterbüchern, um die Benutzerfreundlichkeit zukünftiger ChaF-Wörterbuchprodukte zu erhöhen. Zur Benutzerfreundlichkeit der ChaF-Lernwörterbücher stellt Cai Y. Q. (2011: 69ff.)

⁸² Für die vom chinesischen Schriftsystem verursachten Schwierigkeiten beim Nachschlagen in chinesischen PWB siehe Abs. 2.8.1, zur Notwendigkeit des graphem-strukturellen Wissens für alphabetschriftliche Lernende siehe Abs. 2.8.3.

folgende Prinzipien auf: zielgruppen- und anwendungsorientierte Lemmatisierung, gebräuchliche bzw. korpusbasierte Bedeutungen (Sememe) von Lemmata und alltägliche bzw. kommunikative Beispiele. Die Lemmatisierung, Explikation und Exemplifikation werden in den meisten ChaF-Wörterbuchrezensionen schwerpunktmäßig thematisiert und im Folgenden resümierend dargestellt:

- 1) **Lemmatisierung:** Bei der korpusbasierten Lemmaselektion für ChaF-Wörterbücher sind Zheng D. O. (2013: 25; 2014: 56) zufolge neben Schriftzeichen- und Wortlemmata noch *lexical chunks* zu berücksichtigen, weil sie dem mündlichen Sprachgebrauch des Chinesischen im Alltag und somit dem praktischen Bedarf von BenutzerInnen entsprechen. Wegen des Fehlens von groß angelegten ChaF-Sprachkorpora müsste sich die Lemmatisierung an ChaF-Wortschatzlisten orientieren. Als Referenz schlagen Lu J. Y. und Lü W. H. (2006a: 65) folgende Quellen vor: 汉语水平与汉字等级大纲 (Hànyǔ cíhuì shuǐpíng yǔ hànzì děngjí dàgāng „Gestufte Wortschatz und Schriftzeichenliste für die standardisierte Sprachprüfung des Chinesischen“, HSK 2001), 现代汉语常用字表 (xiàndài Hànyǔ chángyòngzì biǎo „Liste häufiger Schriftzeichen der modernen chinesischen Sprache“), 普通话三千常用词表 (pǔtōnghuà sānqiān chángyòngcí biǎo „Liste 3000 häufig gebrauchter Wörter der chinesischen Gemeinsprache“) und Wortlisten von ChaF- Lehrwerken in China und im Ausland. Die Lemmaselektion auf Grundlage von ChaF-Wortlisten sollte notwendige Ausnahmen zulassen, wie das Weglassen von Archaismen und Hinzufügen von Neologismen. Cai Y. Q. (2011: 71f.) weist darauf hin, dass Archaismen wie 按劳分配 (ànláo fēnpèi „Verteilung nach der Leistung“), 粮票 (liángpiào „Lebensmittelmarken“) in der HSK 2001 für ChaF-Wörterbücher ganz ausgeschlossen werden müssen, während hochfrequente Neologismen 白领 (báilǐng „Weißkragenarbeiter/Angestellter“), 买单(mǎidān „bezahlen“), 驾校 (jiàxiào „Fahrschule“) verzeichnet werden sollten (zur Aufnahme von Neologismen vgl. auch Yang Z. J. 2001: 121). Li H. Y. (1999) unterstreicht bei der Lemmatisierung die Notwendigkeit, bei Schriftzeichenlemmata mittels Markierungen und Angaben zwischen wortfähigen bzw. freien Morphemen (成词语素 chéngcí yǔsù) und wortunfähigen bzw. gebundenen Morphemen (非成词语素 fēi chéngcí yǔsù) zu unterscheiden. Eine quantitative vergleichende Untersuchung zur Selektion von Schriftzeichenlemmata in sieben ChaF-

Wörterbüchern unternehmen Wang X. und Liu S. T. (2014) durch eine Aufzählung aller Schriftzeichenlemmata unter dem Buchstaben **B**. Die Statistik ergibt, dass die untersuchten ChaF-Wörterbücher durch eine willkürliche, unsystematische und unzureichende Aufnahme von Schriftzeichenlemmata gekennzeichnet sind. Infolgedessen fordern Wang und Liu, auf Basis einer begründeten Auswahl ausreichende Schriftzeichenlemmata in ChaF-Wörterbüchern aufzunehmen. Als pionierhaft und vorbildlich in dieser Hinsicht gilt das Deutsch-Chinesisch Lernwörterbuch für ChaF-Lernende der Grund- und Mittelstufe, dessen Lemmaselektion sich auf ein Frequenzkriterium sowie didaktische Überlegungen begründet (vgl. Kühlwein 1997: 148; Guder/Meng S. 2005: 165f.). Eine einzigartige Lemmatisierung stellt das für ChaF-Lernende der Grundstufe konzipierte 当代汉语学习词典 (Dāngdài Hànyǔ xuéxí cídiǎn) dar, das sich bei der Lemmaselektion an der HSK 2001 orientiert und bei polysemen Lemmata die Homonymisierung umsetzt. Trotz der Kritik an übertriebener Homonymisierung in der englischen Lernerlexikografie (siehe Abs. 2.4.3) wird im 当代汉语学习词典(Dāngdài Hànyǔ xuéxí cídiǎn) zur Übersichtlichkeit und Verständlichkeit jede Bedeutung (Semem) eines polysemen Schriftzeichens (auch zwei- und mehrsilbigen Wortes) von einem eigenständigen Lemmazeichen eingeführt. Zum Beispiel wird das polyseme Schriftzeichen 爱 (ài) unter drei Lemmata verzeichnet : 爱¹ (*love*), 爱² (*like, fond of, keen on*), 爱³ (*in the habit of*). Das zweisilbige Polysem 爱好 (àihào „Hobby, etwas gern machen“) wird nach Wortarten in zwei Lemmata 爱好¹ (n. *hobby*) und 爱好² (v. *like doing sth.*) unterteilt, die direkt dem Lemma 爱² (*like, fond of, keen on*) folgen.⁸³ Auf diese Weise wird die Bedeutungsrelevanz zwischen Schriftzeichen und deren Komposita bzw. Derivaten durchsichtiger und überschaubar. Die Durchführbarkeit der kompletten Homonymisierung im 当代汉语学习词典(Dāngdài Hànyǔ xuéxí cídiǎn) ist von dessen relativ kleinem Lemmabestand bedingt, zumal wortunfähige Schriftzeichen nicht lemmatisiert werden (vgl. Xu Y. M. 2005).

- 2) **Explikation:** Durch die Gegenüberstellung der Bedeutungserläuterung von 珍惜(zhēnxī „hochachten, schätzen“), 否认(fǒurèn „verneinen, leugnen“) sowie Synonympaaren 看待(kàndài „betrachten, ansehen“) / 对待(duìdài „behandeln, umgehen“), 似乎(sìhū

⁸³ Die englischen Äquivalente in runden Klammern wurden vom Verfasser ergänzt.

„anscheinend“) /好像 (hǎoxiàng „scheinen, wie“) in einsprachigen ChaF-Wörterbüchern 现代汉语学习词典 (Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn), 商务馆学汉语词典 (Shāngwùguǎn xué Hànyǔ cídiǎn) und dem partiell⁸⁴ zweisprachigen ChaF-Wörterbuch 汉语 8000 词词典 (Hànyǔ 8000cí cídiǎn), illustriert Li Z. C. (2012) die Unzulänglichkeiten der Definitionsverfahren durch (Quasi-)Synonyme, Negation und Wortbildung. Als vorteilhaft betrachtet Li Z. C. das Verfahren auf Grundlage semantischer Merkmalanalyse und die Methode des kontrollierten Definitionswortschatzes in der englischen Lernerlexikografie (siehe Abs. 2.5.2). Zhao X. und Liu R. Y (2009: 38) stellen nach der Prüfung der Explikationsteile in 汉语 8000 词词典 (Hànyǔ 8000cí cídiǎn), 当代汉语学习词典 (Dāngdài Hànyǔ xuéxí cídiǎn), HSK 汉语水平考试词典 (HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎn) und 商务馆学汉语词典 (Shāngwùguǎn xué Hànyǔ cídiǎn) andere Methoden wie Kontextualisierung, Formelerstellung, Übersetzungsäquivalente und Bebilderung zur Explikation fest. Zhao/Liu zufolge sind bei der Wahl von Methoden zur Bedeutungserläuterung in ChaF-Wörterbüchern chinesische Sprachkenntnisse anvisierter BenutzerInnen zu berücksichtigen. Zur Förderung der Verständlichkeit von einsprachigen ChaF-Wörterbüchern sollten das Definitionsvokabular und der Satzbau bei der Bedeutungserläuterung auf einen begrenzten Umfang beschränkt werden, z. B. auf Vokabeln der ersten und zweiten Stufen in der HSK 2001 (vgl. Zhou. X. B. 1997: 84; Lu J. Y./Lü W. H. 2006a, zum kontrollierten Definitionswortschatz vgl. auch Yang Z. J. 2001: 121; Zhao X./Liu R. Y. 2009: 39; Hao Y. X. 2013: 35ff.). Das Prinzip des *controlled definition vocabulary* verfolgen Lu und Lü bei der Erarbeitung des einsprachigen ChaF-Wörterbuchs 商务馆学汉语词典 (Shāngwùguǎn xué Hànyǔ cídiǎn) mit einem Lemmabestand von ca. 2400 Schriftzeichen und 10000 (zwei- und mehrsilbigen) Lexemen. Dessen Bedeutungserläuterung hält Yang J. H. (2009b: 53f.) für leicht verständlich, weil das Problem zirkulärer und umständlicher Bedeutungsparaphrasen durch den Einsatz des *controlled definition vocabulary* gelöst wird. Zum anderen ist die Anzahl der verzeichneten Sememe im Vergleich zum L1-Wörterbuch 现代汉语词典 (Xiàndài Hànyǔ cídiǎn)

⁸⁴ 汉语 8000 词词典 (Hànyǔ 8000cí cídiǎn), 当代汉语学习词典 (Dāngdài Hànyǔ xuéxí cídiǎn) und HSK 汉语水平考试词典 (HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎn) sind partiell zweisprachige ChaF-Wörterbücher, in denen englische Äquivalente zu (einem Teil der) chinesischen Lemmata angeboten werden oder die Bedeutungserläuterung (teilweise) ins Englische übersetzt wird. Sie sind alle monodirektional (Chinesisch- Englisch).

zielgruppengerecht reduziert. Hingegen erweist sich die Bedeutungserläuterung des Lemmas 降临 (jiànglín „hereinbrechen, herniedersteigen“) in 现代汉语学习词典 (Xiàndài Hànyǔ xuéxí cídiǎn), 汉语 8000 词词典 (Hànyǔ 8000cí cídiǎn) und HSK 汉语水平考试词典 (HSK Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì cídiǎn) durch Benutzungstests (Lückentexte und Satzbildung) unter 40 ChaF-Lernenden als ungeeignet, weil sich die Bedeutungserläuterung in diesen drei ChaF-Wörterbüchern stark an Bedeutungsparaphrasen im L1-Wörterbuch 现代汉语词典 (Xiàndài Hànyǔ cídiǎn) anlehnt (vgl. Yang J. H. 2007: 58f.). Dass sich die Bedeutungserläuterung im L1-Wörterbuch 现代汉语词典 (Xiàndài Hànyǔ cídiǎn) für ChaF-Wörterbücher nicht eignet (vgl. auch Zhu R. P. 2002: 108; Liu C. P. 2006: 99; Yang J. H. 2009b: 52; Hao Y. X. 2013: 34; Guo L. L. 2015: 75), illustriert Zhang Y. H. durch eine vergleichende Analyse mit englischen Lernerwörterbüchern. In Anlehnung an diese stellt Zhang Y. H. dem Definitionsverfahren durch (Quasi)Synonyme in chinesischen L1-Wörterbüchern seinen MDD-Ansatz gegenüber, um ChaF-Lernenden das vollständige Bedeutungsspektrum von Lemmata auf der syntagmatischen und paradigmatischen Ebene zu vermitteln (vgl. Zhang Y. H. 2010b: 6ff.; 2011b: 122f., MDD-Ansatz siehe Abs. 2.8.4). Diese Grundidee teilt Zhu S. F. (2011: 148f.) und stellt Anforderungen an die Systematik und die Nützlichkeit der Bedeutungserläuterung. Das Prinzip der Systematik bei Zhu S. F. bezieht sich auf paradigmatische Angaben von Lemmata wie Konstruktions- und Kollokationsangaben in der englischen Lernerlexikografie und die Anordnung von Sememen polysemer Lexeme nach ihrer Gebrauchshäufigkeit unter Berücksichtigung von Assoziationsbeziehungen und Wortarten einzelner Bedeutungen (vgl. auch Xu Y. M. 2005: 86; Zhang H. J. 2006: 119). Als nützlich in der Bedeutungserläuterung betrachtet Zhu S. F. Angaben zur Abgrenzung von Synonymen in Beispielen (etwa Satzsynonymie bei Hausmann 1974: 109f. und Zöfgen 1994: 202, siehe Abs. 2.5.6), Wortartangaben nach Sememen und grammatische, syntaktische, pragmatische sowie kulturspezifische Hinweise zur Verwendung von Lemmata (etwa durch die Anlage von *usage notes* wie in englischen Lernerwörterbüchern) im Explikationsteil (vgl. auch Zhou. X. B. 1999: 86; Lu J. Y./Lü W. H. 2006a: 63f.; Zhang H. J. 2006: 119; Zhao X./Liu R. Y. 2009: 39).

- 3) **Exemplifikation:** Für die Exemplifikation in ChaF-Wörterbüchern unterbereitet Liu C. P.

(2007) aus eigener Erfahrung beim Erstellen von 学汉语用例词典(XuéHànyǔ yònglì cídiǎn) Vorschläge in Bezug auf den Inhalt, die Form und die Funktion von Beispielen: Neben normgerechten und kommunikativen Beispielen können in ChaF-Wörterbüchern auch typische falsche Gebrauchsweisen von Lemmata dargestellt und erläutert werden (zu falschen/negativen Beispielen vgl. auch Yang Z. J. 2001: 118f.). Beispielangaben können sehr gut die Form von vollständigen Sätzen annehmen, um BenutzerInnen semantische, syntaktische, kollokationale und kontextuelle Informationen zu vermitteln (zu Kollokationen in der Exemplifikation vgl. auch Yang T. Y./Si J. X. 2007; Yang J. H. 2009b: 55f.). Wortgruppen und Phrasen werden zwar aus Platzgründen im Exemplifikationsteil zugelassen, aber sie seien nach Liu C. P. (2007) zur Veranschaulichung des Gebrauchs von Lemmata nicht so leistungsfähig wie vollständige Sätze (vgl. aber Zöfgen 1994: 186 und Abs. 2.5.2, zum Mangel an aktuellen und kommunikativen Beispielsätzen in ChaF-Wörterbüchern vgl. auch Guo L. L. 2015: 75). Verwendungen von Lemmata lassen sich durch Beispielsätze verschiedener Satzmuster und -modi illustrieren, z. B. durch den 是 (shì)-Satz, den 把 (bǎ)-Satz, Fragesätze, Imperativsätze usw. Nach Liu C. P. (2007) sollten Beispiele in ChaF-Wörterbüchern BenutzerInnen ermöglichen, Wortarten von Lemmata, deren syntaktischen Funktionen (vor allem von Substantiven, Adjektiven und Verben), Satzbauregeln und normgerechte Verwendungen durch in Beispielen implizierte syntaktisch-grammatische und pragmatische Informationen zu erschließen (vgl. auch Liu C. P. 2006: 101; Lu J. Y./Lü W. H. 2006: 64), wohingegen die englische Lernerlexikografie Transparenz von Konstruktionsangaben und pragmatischen Informationen fordert. Zur Güte von Beispielen wird hier eine Reihe von Kriterien aufgestellt: Lesbarkeit, Normativität, Kommunikativität, Aktualität, Kontextualität, Kulturalität, Vielfältigkeit, Repräsentativität usw. (vgl. Lu J. Y./Lü W. H. 2006a: 63f.; Liu C. P. 2006; Guo L. L. 2015: 76f., Kritik zu diesen Kriterien siehe unten Punkt 2 und 3).

Methodologisch sind Rezensionen zu ChaF-Wörterbüchern zumeist durch eine Art impressionistische Methode gekennzeichnet: RezensentInnen wählen aus den untersuchten Wörterbüchern beliebige lexikografische Textsegmente aus, verfassen nach allgemeingültigen Kriterien (wie Verständlichkeit, Vollständigkeit, Präzision usw.) kritische Kommentare und stellen auf Basis der Analyse der einzelnen Lemmata Prinzipien für ChaF-Wörterbücher auf.

Die Anmerkung im Vorwort des Sammelbands *The Perfect Learner's Dictionary* (?) dahingehend, dass „the review concentrates on one aspect of a dictionary the reviewer happens to be particularly keen on while neglecting the whole“ (Herbst/Popp 1999:IX-X), trifft besonders auf die methodologische Gemeinsamkeit solcher chinesischen Rezensionen zu.

Vorbehalte gegen Rezensionen zu ChaF-Wörterbüchern sind in dreierlei Hinsicht vorzubringen:

- 1) Der Terminus 释义 (shìyì, Bedeutungen erklären „Explikation“) wird in den Rezensionen uneinheitlich verwendet. Im engeren Sinn wird damit auf die Bedeutungserläuterung in Zöfgens Ansatz (siehe Abs. 2.5.2) referiert. Im weitesten Sinn (wie im MDD-Ansatz) umfasst der Begriff fast alle Angabeklassen in der Mikrostruktur eines Lemmas. Zum 释义 (shìyì, „Explikation“) gehören beispielsweise syntaktische Angaben bei Zhang Y. H. (2011a) und Lu J. Y./Lü W. H. (2006a), wohingegen sie als integraler Teil der Exemplifikation bei Liu C. P. (2007) gelten. Die uneinheitliche Verwendung des Terminus 释义 (shìyì „Explikation“) führt zu unklaren Grenzen des Geltungsbereichs sowie zur Unvergleichbarkeit der Prinzipien und Kriterien.
- 2) Obwohl eine Menge unterschiedlich benannter Bewertungskriterien und Prinzipien als Schlussfolgerungen aus Wörterbuchrezensionen aufgestellt worden ist (zu Prinzipien bei der Erstellung von ChaF-Wörterbüchern vgl. Zhou. X. B. 1999; Zhu R. P. 2002; Fu L. 2005; Sheng R. J. 2006), weisen solche Prinzipien und Kriterien aber keine wesentlichen inhaltlichen Unterschiede auf, sondern wiederholen immer wieder längst bekannte und allgemeingültige lexikografische Erkenntnisse der englischen Lernerlexikografie (siehe Abs. 2.5), wie die Verständlichkeit der Bedeutungserläuterung und praktische Beispiele, die Notwendigkeit von Wortart-, Kollokations- und Konstruktionsangaben usw.
- 3) Evaluationen zur Verständlichkeit von Bedeutungserläuterung in ChaF-Wörterbüchern sind bislang immer von subjektiven Annahmen muttersprachlicher RezensentInnen zu möglichen Verständnisschwierigkeiten von ChaF-Lernenden ausgegangen. Keine der Rezensionen äußert Bedenken dahingehend, ob die Vermutungen der tatsächlichen Wörterbuchbenutzung von ChaF-Lernenden entsprechen. Keine der Rezensionen hat zum Prüfen der Qualität von Bedeutungserläuterung auf empirische Benutzungstests und -experimente zurückgegriffen, die in der englischen Lernerlexikografie seit über 30 Jahren praktiziert werden und wissenschaftlich fundierte Aufschlüsse für die lexikografische

Praxis geliefert haben. Infolgedessen sind die aus den Rezensionen gezogenen Konsequenzen hinsichtlich der Repräsentativität mit Skepsis zu betrachten. Die Analyse in den Rezensionen stützt sich zumeist anhand von punktuellen Wörterbuchartikelausschnitten auf eine unbegründete Datenauswahl. Bis auf wenige Ausnahmen haben diese Studien keine solide empirische Basis, was die Zuverlässigkeit, Objektivität und Gültigkeit der Schlussfolgerungen stark reduziert. Dementsprechend ist eine Verallgemeinerung dieser Ergebnisse nicht empfehlenswert. Außerdem fehlen diesen Prinzipien, die laut den RezensentInnen beim Erstellen von ChaF-Wörterbüchern zu beachten seien, konkrete Parameter und operationalisierbare Methoden in der lexikografischen Praxis.

2.8.7 Desiderate in der ChaF-Lexikografie

An dieser Stelle werden die Defizite in der ChaF-lexikografischen Forschung noch einmal zusammengefasst:

- 1) Die Funktion der Bedeutungserläuterung (*definitions*) in ChaF-Wörterbüchern wird überschätzt: In fast allen vorgestellten ChaF-Wörterbuchrezensionen wird schwerpunktmäßig über Definitionswortschatz, Bedeutungsparaphrasen und deren Verständlichkeit diskutiert. Der überwiegende Anteil an Bedeutungserläuterungen bei ChaF-Wörterbuchrezensionen erweckt den Anschein, als könnte die Qualität eines ChaF-Wörterbuchs auf die Verständlichkeit der Bedeutungserläuterung reduziert werden. Auch wenn dies der Fall wäre, müsste die Beurteilung von Verständlichkeit mit intersubjektiven Kriterien auf zuverlässiger empirischer Basis erfolgen, die in allen diesen Rezensionen fehlt. Für die heutige ChaF-Lexikografie trifft die Anmerkung von Zöfgen (1994: 146) zum Stand der Bedeutungserläuterung in der englischen Lernerlexikografie Anfang 90er Jahre besonders zu, „dass Definitionen [...] immer noch ein – verglichen mit ihrer wirklichen Bedeutung für Dekodierung und Enkodierung – viel zu hohes Ansehen genießen.“ Die Überbewertung der Bedeutungserläuterung in der metalexikografischen Diskussion hat wiederum negative Folgen auf die Schreibung von ChaF-Wörterbüchern dahingehend, dass andere wichtige Aspekte nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt werden.
- 2) In wenigen der rezensierten ChaF-Wörterbücher werden L1-Äquivalente (vor allem englische Übersetzungsäquivalente) von Lemmata geboten. Zugleich wird das Fehlen von

L1-Sprachen in der ChaF-metalexikografischen Diskussion wenig thematisiert, was wiederum zur Abwesenheit der L1-Sprache⁸⁵ in neu konzipierten ChaF-Wörterbüchern führt. Als äußerst problematisch erweisen sich ChaF-Wörterbücher ohne L1-Äquivalente für wenig fortgeschrittene BenutzerInnen, die über noch über einen sehr geringen chinesischen Zeichen- und Wortschatz verfügen. Diesen ist eine gelungene Semantisierung ohne L1- Äquivalente (bzw. englische Äquivalente) in den meisten Fällen kaum möglich, wodurch die Brauchbarkeit von ChaF-Wörterbüchern stark beeinträchtigt wird. Auch Wörterbuchprodukte der englischen Lernerlexikografie, die eher auf fortgeschrittene Lernende ausgerichtet ist und über eine lange Zeit das Prinzip *controlled definition vocabulary* verfolgt, werden je nach der Zielsprache von BenutzerInnen bilingualisiert (siehe Abs. 2.2.2). Die von Lernenden allgemein bevorzugte Bilingualität von Lernerwörterbüchern findet in ChaF-Wörterbüchern keine Aufmerksamkeit. Als Konsequenz werden solche Wörterbücher, wie in den Befragungen (siehe Abs. 2.8.5) nachgewiesen wurde, nur gelegentlich zum Zweck der Sprachproduktion und -rezeption herangezogen und im schlimmsten Fall beiseitegelegt.

- 3) Trotz der weitgehenden Zustimmung für die Zielgruppenfokussierung und die Lokalisierung von ChaF-Lernmaterialien scheinen einige mit der Muttersprache von ChaF-Lernenden zusammenhängende Besonderheiten in den meisten vorhandenen ChaF-Wörterbüchern keine Beachtung gefunden zu haben:
 - a) Als unentbehrliche Lern- und Lesehilfe für alphabetische MutterschriftlerInnen steht Pinyin ausschließlich als Aussprachangabe in der Mikrostruktur der ChaF-Wörterbücher. Andere wichtige Angabeklassen (Kollokationen und Beispiele) und Wörterbuchaußentexte (Benutzungshinweise, Erläuterungen zum Nachschlagen durch Radikale usw.) werden nicht pinyinisiert, was die Lektüre und Benutzung von ChaF-Wörterbüchern in erheblichem Maße stört.
 - b) Erkenntnisse aus der westlichen Schriftzeichendidaktik sind nicht in ChaF-Wörterbücher eingegangen. In aktuellen Ausgaben erfolgt die Vermittlung und Präsentation von Zeichen- und Wortschatzwissen fast ausschließlich auf der

⁸⁵ Zu Vorbehalten gegenüber L2-sprachiger Bedeutungserläuterung in Lernerwörterbüchern vgl. Neubauer 2001: 1064; Kühn 2010: 307f.

Bedeutungsebene, wobei graphemische bzw. strukturelle Aspekte der Schriftzeichen, die zum Einprägen sowie zum Bedeutungsverständnis von Schriftzeichen und Wörtern beitragen, nicht miteinbezogen werden. Infolgedessen weisen solche ChaF-Wörterbücher in Bezug auf den Schriftzeichen- und Wortschatzerwerb große Defizite auf.

- c) Nur wenig in Betracht gezogen wird die Frage, wie ein ChaF-Wörterbuch durch seine strukturelle Gestaltung und Anpassen an die Lernenden das komplexe und mühsame Nachschlagen erleichtert und zur Konsultation motivieren könnte.⁸⁶
- 4) Die zugrundeliegende Ursache für die Punkte 2 und 3 besteht m. E. in der mangelnden Bedarfs- und Benutzeranalyse sowie deren Anwendung in der lexikografischen Praxis. Abgesehen von allgemeinen Zielgruppenbestimmungen und Benutzungszwecken wird weder in Vorworten solcher ChaF-Wörterbücher noch in entsprechenden Wörterbuchrezensionen auf den tatsächlichen Bedarf der Zielgruppen eingegangen. Das Erstellen vorhandener ChaF-Wörterbücher basiert überwiegend auf Erfahrungen von Redaktionsteams und orientiert sich stark an Standardwörterbüchern für MuttersprachlerInnen. Daraus resultiert großer Abstand zwischen Wörterbuchprodukten und Bedürfnissen von Zielgruppen.
- 5) In der ChaF-lexikografischen Praxis werden (lerner)lexikografische Theorien nicht angewandt, sodass die Produktion von ChaF-Wörterbüchern als „autodidaktisch erlernbare kulturelle Praxis“ (Wiegand 1998: 254) weit hinter der theoretischen Entwicklung der Lernerlexikografie bleibt. Obwohl Zheng D. O. Ende des 20. Jahrhunderts bereits für den theoretischen Aufbau der ChaF-Lexikografie plädierte und einen korpuslinguistischen Ansatz aufstellte, steht bis heute noch kein ChaF-Sprachkorpus für die ChaF-lexikografische Arbeit zur Verfügung. Der MDD-Ansatz von Zhang Y. H. übernimmt zwar Konsequenzen aus der englischen Lernerlexikografie sowie der kognitiven Forschung und versucht, diese unmittelbar auf die ChaF-Lexikografie zu übertragen, aber dieser Ansatz erscheint nicht adäquat, die Mängel unter Punkt 3 zu überwinden.

⁸⁶ Eine zielgruppengerechte Veränderung der Zugriffsstruktur (Radikal- und Schriftzeichenindex) ist im Chinesisch-Deutschen Lernwörterbuch (1991/1995/2004) unternommen worden (vgl. Gu/Meng S. 2005: 167ff.).

Infolgedessen gilt es als Voraussetzung für die Konzeption und Erstellung neuer ChaF-Wörterbuchprodukte, lernerlexikografische und zielgruppenspezifische ChaF-didaktische Erkenntnisse auf Basis der Bedarfsanalyse anvisierter BenutzerInnen unter ein Dach zu bringen.

3. Design der Benutzer- und Benutzungsforschung von ChaF-Wörterbüchern unter deutschen ChaF-Lernenden

3.1 Forschungsansatz: Mixed-Methods-Modell

Die Einsicht, BenutzerInnen bei der Wörterbuchplanung und -erstellung einzubeziehen, hat sich mit allgemeiner Zustimmung in der englischen Lernerlexikografie durchgesetzt. Wie in Abs.2.8.7 konstatiert wurde, fehlen der ChaF-Lexikografie wissenschaftlich fundierte Ansätze zur Wörterbucherstellung und es mangelt an länderspezifischen empirischen Studien zur Benutzer- und Benutzungsforschung. Angesichts dieser Umstände sind zunächst Benutzerdaten von ChaF-Lernenden zu erfassen, um die Erkenntnisse aus der Lernerlexikografie auf die ChaF-Lexikografie übertragen zu können.

In der empirischen Forschung werden qualitative Methoden in den Bereichen eingesetzt, wo das Wissenskorporus weder hinreichend groß noch fundiert ist. Qualitative Methoden eignen sich zwar gut für die explorative Erkenntnisgewinnung, weisen aber Mängel hinsichtlich der Generalisierbarkeit auf. Um generelle Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite zu erzielen, sind wiederum quantitative Methoden anzuwenden. Beide Methoden schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern verhalten sich komplementär zueinander. Empirische Studien nehmen zunehmend Mischformen quantitativer und qualitativer Methoden an, um einander ergänzende Kenntnisse in neuen Forschungsfeldern zu gewinnen (vgl. Albert/Marx 2016: 13f.; Kelle/Erzberger 2015; Schmelter 2014: 41; Riemer 2014: 20; Schlobinski 1996: 16).

Die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden steht im Diskurs um das *Mixed-Methods-Design* im Mittelpunkt, das versucht, sich die jeweiligen Vorzüge qualitativer und quantitativer Ansätze zunutzezumachen. Je nach Reihenfolge und Gewichtung qualitativer und quantitativer Methoden lässt sich deren Kombination innerhalb einer Studie auf unterschiedliche Weise durchführen (vgl. Kuckartz 2014: 18; Riemer 2014: 22). Für die vorliegende Studie eignet sich das *explorative Mixed-Methods-Design* (Creswell/Plano Clark: 2011), in dem erst qualitativ, dann quantitativ untersucht wird. Angesichts der Mängel an Erkenntnissen über deutsche BenutzerInnen und deren Nutzung von ChaF-Wörterbüchern ist

zunächst durch qualitative Verfahren ein erster Einblick in dieses Umfeld zu gewinnen. Anschließend sind Erkenntnisse aus der qualitativen Teilstudie innerhalb einer kleinen Zielgruppe durch eine quantitative Studie mit größerer Reichweite zu verallgemeinern. Im Folgenden werden Erhebungsmethoden und -instrumente des explorativen Designs und deren Anwendung in der vorliegenden Studie erläutert.

3.2 Qualitative Teilstudie

3.2.1 Erhebungsmethode in der qualitativen Teilstudie

Als qualitative Methoden stehen vor allem die Dokumentenanalyse, die Beobachtung und das Interview zu Verfügung; wegen unzureichend vorhandener einschlägiger Studien in der ChaF-Lexikografie sind die Dokumenten- und die Aktenanalyse auszuschließen. Durch Beobachtungen wird das tatsächliche Verhalten von Versuchspersonen erforscht, wobei Beobachtungskriterien für die Kategorisierung und Auswertung von Daten vorausgesetzt werden (vgl. Albert/Marx 2016: 45). Aber aus den wenig vorhandenen empirischen ChaF-lexikografischen Studien lassen sich keine Beobachtungskriterien ableiten. Zum anderen findet die Wörterbuchkonsultation zumeist im Selbststudium außerhalb von Unterrichtsräumlichkeiten statt, was Schwierigkeiten für Beobachtungen bereitet – infolgedessen wird die Methode der Beobachtung hier ausgeschlossen. Im Gegensatz zur Beobachtung fokussiert das Interview nicht auf Verhalten von Versuchspersonen, sondern auf Einsicht in Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen. In der angewandten Sprachwissenschaft gelten Interviews als gebräuchliches Verfahren zur Gewinnung tiefgründiger Daten und werden vor allem eingesetzt, um die Auseinandersetzung mit Sichtweisen und Erfahrungen in die Tiefe zu bringen (vgl. Daase et al. 2014: 110ff.; Riemer 2014: 22; Yang Y. N. 2014: 127). Da es sich hierbei um Bedürfnisse, Einstellungen und Nutzerverhalten von deutschen Lernenden in Hinsicht auf ChaF-Wörterbuchprodukte handelt, eignet sich das Interview für die Erhebung der qualitativen Teilstudie.

Qualitative Interviews lassen sich nach Offenheitsgrad in nicht-standardisierte und halb-standardisierte Interviews (auch Leitfadeninterviews) unterteilen (vgl. Diekmann 2008: 437f.). In einem nicht-standardisierten Interview mit vorgegebenen Themen sind die Formulierung und die Abfolge von Fragen flexibel und im Lauf des Interviews kann der Interviewer Fragen

je nach Antworten des Interviewten stellen. Das bedeutet, dass jedes einzelne Interview anders verlaufen und unterschiedliche Themenbereiche beinhalten kann. Dies birgt die Gefahr, dass wegen der inhaltlichen Verschiedenheit keine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews zu erzielen ist. Im Vergleich zu nicht-standardisierten Interviews sind die Fragen bei Leitfadeninterviews vorab formuliert und werden in Leitfäden festgehalten. Ein Leitfaden stellt sicher, dass alle für die Fragestellungen relevanten Aspekte in jedem einzelnen Interview zur Sprache kommen und somit eine Vergleichbarkeit gewährleistet wird. Andererseits ist bei Leitfadeninterviews möglich, im sich entwickelnden Gesprächsverlauf auch situationsmäßig zu variieren, wodurch die Tiefgründigkeit der Interviewdaten abgesichert wird (vgl. Albert/Marx 2016: 67; Daase et al. 2014: 104). Das Leitfadeninterview wird daher als Erhebungsinstrument im qualitativen Teil der vorliegenden Studie eingesetzt. Neben diesen werden Experteninterviews mit ChaF-Lehrenden in Deutschland durchgeführt, um überindividuelle gemeinsame Wissensbestände herauszuarbeiten (vgl. Häder 2015: 361f.; Häder/Häder 2014; 590f.).

3.2.2 Erhebungsinstrumente in der qualitativen Teilstudie

Das Leitfadeninterview mit deutschen Lernenden zielt darauf ab, deren Bedarf bei ChaF-Wörterbüchern zu ermitteln. Dazu wird in Anlehnung an Hulstijn/Atkins (1998: 7ff.) und Sven (2008: 136ff.) ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich den Schwierigkeiten, Lerngewohnheiten, Nachschlaghandlungen und Einstellungen zu ChaF-Wörterbüchern von deutschen ChaF-Lernenden widmet.

Das Interview gliedert sich in fünf Teile und fängt zunächst mit allgemeinen Fragen an, damit sich die Interviewpartner etwas kennenlernen und fließend ins Gespräch über das Lernen kommen können. Die Interviewten werden zunächst gebeten, ihre chinesischen Sprachkenntnisse einzuschätzen, weil Schwierigkeiten von Lernenden mit ihren Sprachniveaus zusammenhängen, was sich wiederum auf das Informationsprogramm eines ChaF-Wörterbuchs auswirkt. Anschließend wird eine Frage zu den Lernmotiven gestellt. Daraus lassen sich bedeutende Themenbereiche erschließen, die bei der Lemmaselektion und Bedeutungs- und Beispielangaben eines ChaF-Wörterbuchs zu berücksichtigen sind. Die letzte Frage im ersten Teil beschäftigt sich mit Schwierigkeiten beim Hören, Sprechen, Lesen

und Schreiben und schafft den Übergang zum zweiten Teil, der sich auf den Schriftzeichenerwerb (Ausssprache, Grapheme, Bedeutungen und Radikale⁸⁷) fokussiert. Da das Radikalwissen für den Schriftzeichenerwerb dienlich und für die Benutzung von chinesischen PWB erforderlich ist, sollte bei der Konzeption von ChaF-Wörterbüchern vorab ermittelt werden, ob potenzielle BenutzerInnen ausreichende Radikalkenntnisse zur Wörterbuchkonsultation besitzen. Die anschließenden zwei Teile des Interviews beschäftigen sich mit dem Lernalltag. Nach den jeweiligen Räumlichkeiten wird das Lernverhalten grob aufgeteilt in „Selbststudium“ und „Unterricht“. Während sich der dritte Teil mit Lernaktivitäten im Selbststudium, wie z. B. Vor- und Nachbereiten für ChaF-Unterricht befasst, wird im vierten Teil auf Lehrwerke und die Grammatik- und Wortschatzvermittlung im Sprachunterricht eingegangen. Der letzte Teil konzentriert sich auf die Wörterbuchbenutzung. Nach der Entscheidungsfrage über die Benutzung von chinesischen PWB und DWB wird über Anlässe zur Wörterbucharbeit gefragt, um die für deutsche Lernende wichtigen Wörterbuchfunktionen herauszufinden. Um Wünsche und Anforderungen deutscher Lernender an ChaF-Wörterbücher zu ermitteln, beschäftigt sich die letzte Frage mit ihren Vorstellungen von einem idealen ChaF-Wörterbuchprodukt.

Die Notwendigkeit für das Experteninterview besteht vor allem in der Begrenztheit des Erkenntnisvermögens von ChaF-Lernenden. Darüber hinaus wird durch den Einsatz des Experteninterviews mit Lehrenden eine Datentriangulierung zur Sicherung der Reliabilität und Validität der qualitativen Teilstudie ermöglicht. Als ExpertInnen gelten für diese Studie in Deutschland tätige ChaF-Lehrende, weil sie als Zeugen von Lernprozessen ChaF-Lernender durch ständige und intensive Kontakte mit diesen über einen privilegierten Zugang zu Zielgruppen verfügen (vgl. Meuser/Nagel 1991: 443; Gläser/Laudel 2010: 13). Das Experteninterview wird auch in leitfadengestützter Form durchgeführt. Dieser unterscheidet sich teilweise von dem für deutsche ChaF-Lernende, indem die Themenbereiche Lernverhalten und -gewohnheiten durch die Lehrpraxis ersetzt werden. Lehrende werden am

⁸⁷ Im Interview mit deutschen ChaF-Lernenden wird der Begriff *Radikal* als Synonym für Subgrapheme (vor allem Signifika) verwendet und verstanden (siehe Fußnote 60). Dies gilt auch für die Experteninterviews – außer bei dreien mit deutschen ChaF-Lehrenden für Sinologie und Chinawissenschaften, die streng zwischen Radikalen und Subgraphemen (Signifika und Phonetika) unterscheiden (siehe Frage 4 in Abs. 4.2.2). Eine trennscharfe Unterscheidung wird in Kap. 5 unternommen.

Anfang des Interviews aufgefordert, ihre Institutionen mit Blick auf die Kursprogramme und Zielgruppen vorzustellen. Für den Einstieg ins Gespräch eignen sich diese leichten Fragen, weil sie einen Erzählfluss bei den Interviewten anregen und somit eine positive Grundstimmung erzeugen. Ein weiteres Argument dafür ist, dass Äußerungen von ExpertInnen im Kontext der institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen betrachtet werden müssen, die Verhalten, Denkmuster und Gestus der interviewten Experten beeinflussen (vgl. Gläser/Laudel 2010: 148). Die ExpertInnen werden nach ihren Muttersprachen unterteilt und jeweils in deutscher und chinesischer Sprache interviewt. Die Daten der deutschen und chinesischen Lehrenden werden nach einer separaten Aufbereitung ausgewertet, gegenübergestellt und verglichen.

3.2.3 Sampling für Interviews

In *mixed-methods-designs* werden üblicherweise Zufallsstichproben als Standard für quantitative Teilstudien und bewusste Auswahlverfahren für qualitative Teilstudien kombiniert (vgl. Creswell/Plano Clark 2011:171ff.). Bei Erhebungen in der qualitativen Forschung kommt es vielmehr darauf an, die für die Fragestellungen besonders relevanten Fälle auszuwählen. Ausgewählt werden nicht zufällige Stichproben, sondern diejenigen mit inhaltlicher Repräsentativität, die die reichhaltigsten Informationen im Hinblick auf Forschungsfragen liefern (vgl. Kromrey et al. 2016: 269f.; Misoch 2015: 186; Merrens 2015: 286ff.). Typische Auswahlverfahren für die qualitative Forschung sind *Theoretical Sampling* (Glaser/Strauss 1967) und *Purposeful Sampling* (Patton 1990), wobei das letztere häufiger in der Praxis eingesetzt wird. *Purposeful Sampling* bedeutet eine gezielte Fallauswahl, die in folgende Arten unterteilt werden kann: Extreme Fälle, typische Fälle, maximale Variation der Fälle, Intensitäts-Sampling (eng. *intensity sample*) usw.: „An intensity sample consists of information-rich cases that manifest the phenomenon of interest intensely“ (Patton 1990: 171). Beim Intensitäts-Sampling werden solche gewichtigen Fälle ausgesucht, die aufgrund bestimmter Merkmale, über die sie verfügen, die Verteilung in der Grundgesamtheit bestimmen (vgl. Häder 2010: 175). Für das qualitative Interview der vorliegenden Teilstudie wird die Auswahl nach dem Intensitätsprinzip getroffen.

Als *information-rich cases* beim Intensitäts-Sampling in dieser Studie gelten deutsche

Teilnehmende an *Speed-Talking* Programmen⁸⁸ von Konfuzius-Instituten, weil sie sich im Sinne von Merkens (1997: 101) mit folgenden Merkmalen als gute Informanten für qualitative Interviews eignen: a) Verfügen über Wissen, über das die Forscher bedürfen b) Fähigkeit zu reflektieren c) Zeit, untersucht zu werden und d) Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen. Bei Tandemgesprächen kann der Forscher durch *small talks* mit potenziellen Probanden über ihre Sprachkenntnisse, Lernmotivation usw. erfahren und beurteilen, ob sie Zeit haben und bereit für die Teilnahme am qualitativen Interview sind. Zum anderen können sich *Speed-Talking*-Teilnehmende über das Ziel und den Inhalt des Interviews informieren und eventuell darauf vorbereiten. Ein anderer Vorteil des Samplings beim *Speed-Talking* liegt in der Vielfalt von Probanden: Das *Speed-Talking* bietet die Möglichkeit, ChaF-Lernende mit unterschiedlichen Merkmalen (Sprachniveau, Lernmotivation, Institution usw.) zu treffen, die die Gesamtheit von Zielgruppen repräsentativ abbildet. Aus organisatorischen und Kostengründen wurde das Sampling von Mai 2017 bis Mai 2018 im Konfuzius Institut Bremen und Hannover durchgeführt. Insgesamt wurden 30 deutsche ChaF-Lernende interviewt, wobei drei Sinologie-Studierende⁸⁹ aus Göttingen über soziale Netzwerke zum Interview eingeladen wurden.

Für das Intensitäts-Sampling des Experteninterviews wurden Probanden unter den Teilnehmenden der Lehrertagungen und -fortbildungen⁹⁰ ausgesucht, was sowohl der Vielfalt als auch der Informationsdichte zugutekommt:

a) Teilnehmende an den Lehrerveranstaltungen sind tätig in unterschiedlichen Institutionen,

⁸⁸ *Speed-Talking*-Programme sind in Anlehnung an das klassische *Speed-Dating*-Treffen zur Partnersuche entwickelt worden und in Konfuzius-Instituten in Deutschland weit verbreitet. Das *Speed-Talking* ist ein Gruppensprachtandem im monatlichen Rhythmus, bei dem sich mehrere chinesische und deutsche MuttersprachlerInnen über gemeinsame Themen im 15-30 Minutentakt unterhalten. Durch Gespräche über Hobbys, Reisen, Familien und Freunde, Essen und Trinken, Sport, Filme usw. lernen Teilnehmende Erfahrungen und Meinungen kennen (vgl. KI Hannover 2018).

⁸⁹ Unter den Teilnehmenden am *Speed-Talking* finden sich keine Sinologiestudierenden. Im Vergleich zu anderen ChaF-Lernenden sind Sinologiestudierende aufgrund ihrer intensiven Beschäftigung mit Chinesisch in der Regel informativer und reflektierender.

⁹⁰ Folgende Workshops wurden durchgeführt: „Grundlagen und Didaktik der Chinesischen Schrift“ am 13. Mai 2017, „Organisation und Management von Lehr- und Lernprozessen“ am 14. Okt. 2017, „Methoden, Tricks und Aktivitäten für einen erlebnisorientierten Chinesischunterricht“ am 20. Okt. 2018 in Göttingen, 8. und 9. Norddeutsches Chinesischlehrertreffen in Göttingen (25. Nov. 2017) und Hamburg (24. Nov. 2018) sowie „20. Tagung des FaCh: Chinesisch unterrichten – Aktion und Reflexion: praktische Theorien, Aktionsideen und Handlungsstrategien“ vom 07. Sep- 09. Sep. 2017 in Wien.

die sich in ganz Deutschland verteilen. Ihre Sichtweisen zu den Fragen können aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen (Kursangebote, Zielgruppen usw.) voneinander variieren.

- b) Teilnehmende an den Lehrerveranstaltungen sind in der Regel diejenigen mit dem Wunsch, sich fachlich fortzubilden und Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Sie sind im Vergleich zu zufällig ausgesuchten ChaF-Lehrenden geeigneter für das Expertengespräch, weil sie mit einer stärkeren Motivation zur Fortbildung ausgestattet und zum Austausch reflektierter und kommunikativer sind.

Insgesamt wurden zehn deutsche und zehn chinesische Lehrende jeweils auf Deutsch und auf Chinesisch interviewt. Der Einsatz der Muttersprachen der Interviewten bringt den Vorteil mit sich, dass sich die interviewten Lehrenden eher auf den Inhalt ihrer Antworten als auf Formulierungen in der Fremdsprache konzentrieren und die Gespräche so mehr in die Tiefe gehen können.

3.2.4 Auswertung der qualitativen Interviews

Zur Auswertung qualitativer Interviews lässt sich die *qualitative Inhaltsanalyse* (Mayring 2007) einsetzen, bei der entscheidend ist, wie Kategorien zustandekommen.

3.2.4.1 Arten der Kategorisierung

Die Kategorienbildung lässt sich in einen deduktiven und einen induktiven Typ unterteilen. Die deduktive Kategorienbildung ist anwendbar in Fällen, wo die inhaltliche Strukturierung, die eine Theorie, eine Hypothese oder ein Kategoriensystem sein könnte, bereits vorhanden ist. Hingegen handelt es sich bei der induktiven Kategorienbildung um die Entwicklung von Kategorien unmittelbar an empirischen Daten (vgl. Kuckartz 2016: 64). Zur induktiven Kategorienbildung steht die Technik der paraphrasierenden Zusammenfassung zur Verfügung, bei der die inhaltstragenden Textstellen in einem mehrstufigen Prozess abstrahiert und zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2007: 60, siehe unten). Deduktive und induktive Kategorienbildung sind jeweils theoretisch und empirisch orientiert. Vollständig induktive oder deduktive Kategorienbildung ist in der Praxis allerdings eher selten anzutreffen. Die dritte Möglichkeit stellt die Mischform deduktiver und induktiver Kategorienbildung (auch deduktiv-induktiv) dar. In den meisten Fällen kommt dieses mehrstufige Verfahren der

Kategorienbildung zur Anwendung. Es wird mit der deduktiven Kategorisierung begonnen (mithilfe eines relativ einfachen Systems aus Forschungsfragen bzw. Bezugstheorien). Als Ausgangspunkt fungiert dieses System als eine Art Suchraster, mit dessen Hilfe das Material auf entsprechende Inhalte durchgesucht und grob kategorisiert wird. Im zweiten Schritt werden weitere Kategorien bzw. Subkategorien am Material auf induktive Weise gebildet, wobei nur die im ersten Schritt kategorisierten Textstellen herangezogen werden (vgl. Kuckartz 2016: 95ff.).

3.2.4.2 Kategorisierungstechnik

Zur qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt Mayring (2007) auf Grundlage der Zusammenfassung und Paraphrasierung eine Kategorisierungstechnik, die in Abb. 3.1 und Abb. 3.2 dargestellt wird:

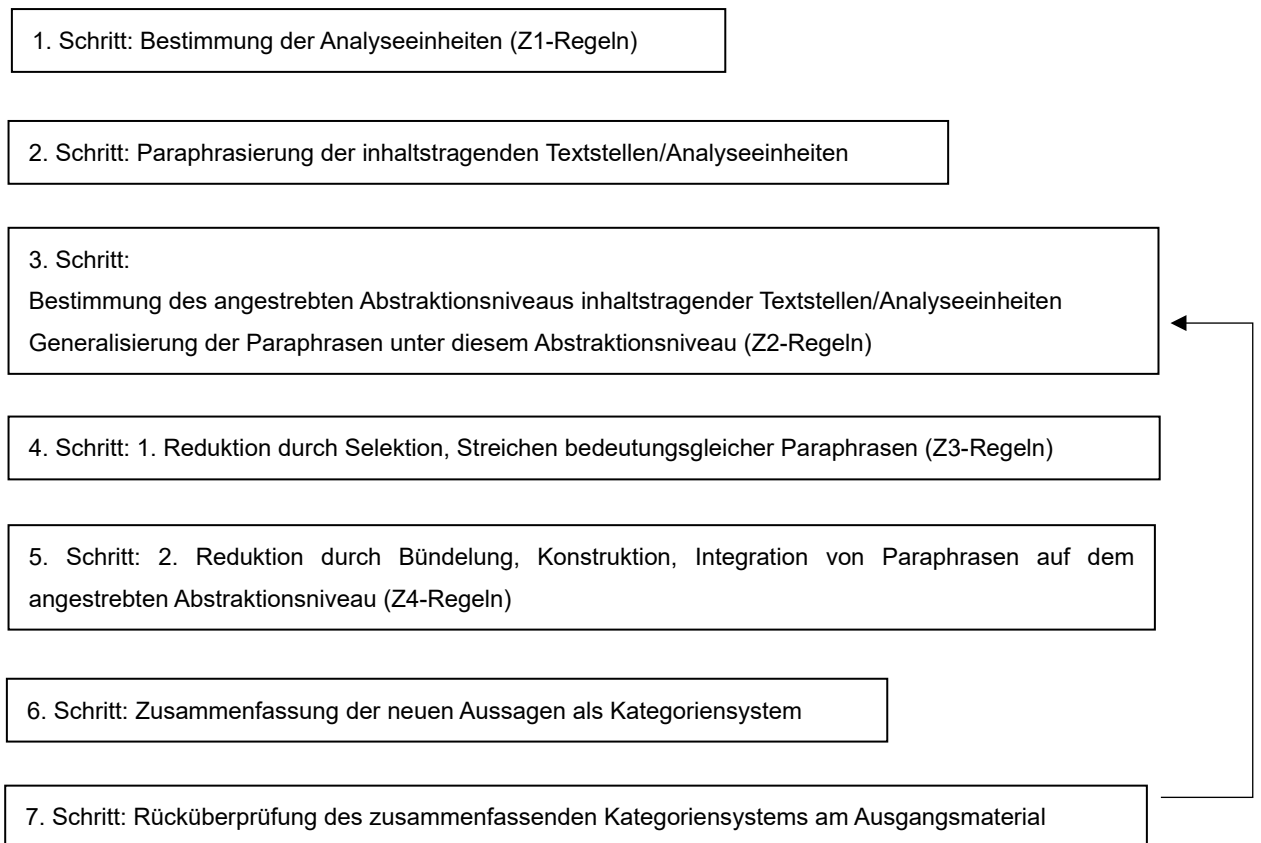


Abb. 3.1: Ablaufmodell von Mayring (2007: 60)

Z1	Paraphrasierung
Z1.1	Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z1.2	Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
Z1.3	Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!
Z2	Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
Z2.1	Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so dass die alten Gegenstände in der neu formulierten impliziert sind!
Z2.2	Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
Z2.3	Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
Z2.4	Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelfällen zuhilfe!
Z3	Erste Reduktion
Z3.1	Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
Z3.2	Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
Z3.3	Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
Z3.4	Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelfällen zuhilfe!
Z4	Zweite Reduktion
Z4.1	Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
Z4.2	Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
Z4.3	Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
Z4.4	Nimm theoretische Vorannahmen bei Zwischenfällen zuhilfe!

Abb. 3.2: Zusammenfassungsregeln von Mayring (2007: 62)

Mayring zufolge wird das gesamte Material Zeile für Zeile mehrmals durchgegangen und Paraphrasen an inhaltstragenden Stellen werden durch die Zusammenfassung schrittweise abstrakt.

3.2.4.3 Beispiele für die Kategorienbildung

Im Folgenden wird illustriert, wie auf induktive und deduktiv-induktive Weise mithilfe der zusammenfassenden Technik von Mayring Kategorien entwickelt werden.

1) Induktive Kategorienbildung

Zur Kategorisierung von Lernmotiven unter deutschen ChaF-Lernenden (siehe Frage 2 in

Abs. 4.1.1) wird die induktive Methode angewandt, weil trotz vorhandener Ansätze zur allgemeinen Lernmotivation in der Lernpsychologie (vgl. dazu Edelmann 1996: 83) speziell auf deutsche ChaF-Lernende ausgerichtete Studien fehlen. Die Abb. 3.3, 3.4, 3.5 und 3.6 veranschaulichen den Kategorisierungsprozess: Unterstrichen in der Transkription (1. Spalte) sind inhaltstragende Stellen, die in der mittleren Spalte wörtlich zusammengefasst und in der letzten Spalte paraphrasiert werden. Hierbei können die 1. und 2. Reduktion (4. und 5. Schritt im Ablaufmodell von Mayring) aufgrund des Einsatzes der QDA-Software NVivo⁹¹ nicht gezeigt werden.

Transkription	Paraphrasen	Generalisierung
1. <u>Ziemlich am Anfang.</u> Ich habe jetzt im Grund seit 2 Monaten angefangen, bis ich das Gefühl habe, dass ich auch Sätze bilden und mich ein bisschen unterhalten kann. Aber es hat sehr lange gedauert. Ich kann eine ganze Menge Wörter, aber das Unterhalten ist nach wie vor sehr schwierig. Ich würde mich als Anfänger bezeichnen. <u>Ich habe jetzt mit Intermedium Kurs angefangen. Aber ich würde sagen, es ist Ende A2.</u> ¹	1. Ende der Grundstufe. hat gerade mit dem Kurs der Mittelstufe anfangen.	Anfang der Mittelstufe

Abb. 3.3: Dreispaltige Tabelle zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Bei L2⁹² werden Paraphrasen „für die Kommunikation im Beruf Chinesisch lernen“, „Interesse an der chinesischen Sprache“ und „chinesische Verwandte“ (siehe Abb. 3.4) jeweils den Kategorien „Beruf“, „Interesse an Chinesisch“ und „Familie und Freunde“ zugeordnet. Bei L5 wird dem Lernmotiv „aus privaten Gründen Chinesisch weiterlernen“ (siehe Abb. 3.5) die Kategorie „sonstiges“ zugewiesen. Bei L8 sind jeweils aus den Paraphrasen „für Auslandssemester Chinesisch lernen“ und „Interesse an Kultur Chinas“ (siehe Abb. 3.6) Kategorien „Studium“ und „Interesse an Kultur“ abgeleitet.

⁹¹ Für die Anwendung der Software NVivo siehe Abs. 3.2.4.4.

⁹² Lx steht für Lerner/In x.

Transkription	Paraphrasen	Generalisierung
<p>2. <u>Meine Lernmotivation hat eigentlich in meiner Ausbildung angefangen, die ich 2006 begonnen habe, im Bereich Außenhandel. Ich beim Außenhandelshaus Melchers gelernt und da im Einkauf gearbeitet. Wir hatten mit chinesischen Lieferanten zu tun und die haben sehr oft mich nicht verstanden, obwohl wir in Englisch kommuniziert haben. Und da habe ich dann gesagt „ok ich will jetzt Chinesisch lernen, weil ich möchte verstanden werden“³ Und dann hat mir die Sprache einfach auch in Verbindung mit dem Kulturverständnis, weil es so anders war als das Deutsche und das hat mich sehr fasziniert. Ja, und dadurch kam dann meine Langzeitmotivation zustande.⁴ Hinzu kam noch, dass tatsächlich mein Onkel ein Jahr zuvor geheiratet hatte, eine Chinesin und ihre Familie auch nur Chinesisch sprachen.⁵</u></p>	<p>3. möchte sich mit Kunden aus China im Außenhandel während ihrer Ausbildung verständigen.</p> <p>4. Die chinesische Sprache ist so anderes als deutsche und hat sie sehr fasziniert.</p> <p>5. Ihr Onkel hat eine Chinesin geheiratet, deren Familie nur Chinesisch können.</p>	<p>für die Kommunikation im Beruf Chinesisch lernen</p> <p>Interesse an der chinesischen Sprache</p> <p>chinesische Verwandte</p>

Abb. 3.4: Transkript von L2

Transkription	Paraphrasen	Generalisierung
<p>2. <u>Ich war sehr oft in China beruflich und habe mir eigentlich gewünscht, dass ich mich mindestens rudimentär verständigen² könnte. Und da habe ich gedacht, dann fange ich damit an. Und seitdem bin ich aber auch jetzt schon öfters privat dort gewesen und wenn ich dort bin, habe ich ein höheres besseres Niveau,³ wenn alle Chinesisch sprechen, dann fallen einem ganz viele Dinge ein. (Änderung der Lernmotivation) Ich habe immer noch sehr viel Spaß dran.⁴</u></p>	<p>2. war oft auf Geschäftsreisen in China und wollte sich ein bisschen verständigen.</p> <p>3. ist öfter privat in China und hat dort ein höheres Sprachniveau als in Deutschland.</p> <p>4. hat Spaß an Chinesisch</p>	<p>wegen des Berufs Chinesisch lernen</p> <p>aus privaten Gründen Chinesisch weiterlernen</p> <p>Spaß an Chinesisch</p>

Abb. 3.5: Transkript von L5

Transkription	Paraphrasen	Generalisierung
<p>2. <u>Weil ich mit meinem Studium 2019 nach China gehe, zum Studieren.⁴ Mit dem Studium gibt es verschiedene Möglichkeiten, man kann ein Jahr in Irland, in England, in Irland, in Finnland oder in China studieren, das sind die vier Partnerhochschulen. Aber ich fand China am interessantesten und die Kultur und die Sprache, eine Herausforderung, glaube ich.⁵ (Änderung der Lernmotivation) ich würde sagen, ein bisschen. Am Anfang war die Lernmotivation irgendwie nur bestand eigentlich nur da draußen China irgendwie zurechtzukommen, also, dass man vielleicht irgendwie mit den Menschen sprechen kann. Aber mittlerweile ist es schon so, dass ich die Sprache eigentlich gerne mag und auch super interessant finde,⁶ ...</u></p>	<p>4. lernt Chinesisch für das Austauschjahr in China.</p> <p>5. interessiert sich für die Kultur und die Sprache und sieht es als eine Herausforderung an.</p> <p>6. findet die Sprache sehr interessant</p>	<p>für Auslandssemester Chinesisch lernen</p> <p>Interesse an der chinesischen Sprache</p> <p>Interesse an Kultur Chinas</p> <p>Interesse an der chinesischen Sprache</p>

Abb. 3.6: Transkript von L8

Alle Antworten zu den Lernmotiven aus 30 Interviews werden auf diese Weise durchgegangen und dadurch ergibt sich das Kategoriensystem für die Lernmotivation (siehe Abb. 3.7).

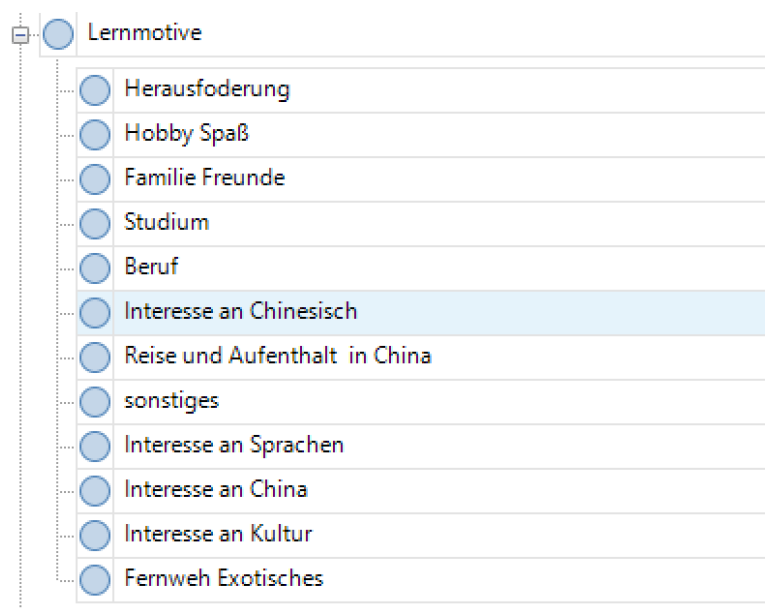


Abb. 3.7: Kategorie der Lernmotivation

2) Deduktiv-induktive Kategorienbildung

Die Bildung der Kategorien für Schwierigkeiten (Frage 3 in Abs. 4.1.1) erfolgt deduktiv-induktiv. Fremdsprachendidaktische Begriffe wie *Lesen*, *Hören*, *Schreiben* und *Sprechen* dienen als Hauptkategorien zur Markierung von inhaltstragenden Stellen im ersten Schritt. Anschließend werden an den markierten Stellen Subkategorien weiter entwickelt, indem Aussagen der Interviewten über konkrete Schwierigkeiten zusammengefasst und paraphrasiert werden. Beispielsweise lassen sich aus den Zusammenfassungen L 6 (Z9)⁹³, L11 (Z8), L12 (Z4) und L20 (Z7) die vier Töne des Chinesischen als Gründe für Schwierigkeiten beim Hören konstatieren. Bei L11 (Z8), L14 (Z8) und L29 (Z8) liegt es am Sprechtempo. Für L9 (Z9), L11 (Z8) und L19 (Z9) stellen Dialekte eine Barriere für das Hörverstehen dar, während bei L8 (Z8) und L24 (Z7) die Authentizität der Aussprache als wichtig beim Hörverstehen betrachtet wird. Diese Gründe werden der Kategorie „Hören“ als Subkategorien untergeordnet. Am Ende entsteht das Kategoriensystem „Hören“ mit möglichen Schwierigkeiten als Subkategorien (siehe Abb. 3.8).

⁹³ L(x) Z(x) steht für die x. Zusammenfassung im Transkript von Lerner/In x.



Abb. 3.8: Kategorien für Schwierigkeiten beim Hören

3.2.4.4 QDA-Software NVivo

Die computergestützte Analyse qualitativer Daten gehört zu den innovativsten Feldern sozialwissenschaftlicher Methodenentwicklung (vgl. Kuckartz 2016: 163). Der Einsatz von QDA-Software (engl. *qualitative data analysis*) im Prozess der inhaltsanalytischen Kategorienbildung hat Vorteile gegenüber der manuellen Methode: Die Nutzung von QDA-Software ermöglicht mittels digitaler Verbindung zwischen Kategorien und Datenquellen einen schnellen Zugang zu Rohdaten, d. h. es lässt sich sekundschnell herausfinden, auf welche Datenquellen sich eine Kategorie bezieht. Das semantische Umfeld einer Kategorie, also alle mit der Kategorie kodierten Textstellen, ist leichter zu erkunden und in zusammengestellter Form darzustellen. Zugleich wird auch die statistische Auswertung begünstigt, z. B. erfolgt die Frequenzzählung einer Kategorie sowie deren (Sub)Kategorien automatisch (vgl. ebd.: 180). Aus diesen Gründen wird zur Kategorisierung hier die QDA-Software *NVivo* eingesetzt. Die Software eignet sich zum Ordnen, Analysieren und Freigeben von Daten in qualitativen Designs, unabhängig von Methodik und Datentypen. Neben Funktionen für das Kodieren verschiedenartiger Daten bietet sie auch die Möglichkeit zur Visualisierung von Daten mit Grafiken und Tabellen.

Im Folgenden werden anhand von Daten qualitativer Interviews mit deutschen ChaF-Lernenden die Grundbegriffe „Knoten“, „Fälle“, und „Quellen“ in der Software erläutert und deren Ansichten und Funktionen veranschaulicht.

Knoten stehen für Themen, Konzepte, Ideen, Meinungen oder Erfahrungen und speichern alle

relevanten Informationen dazu am selben Ort. Das Ordnen von Knoten in einer Hierarchie ist ein wichtiger Teil des Analysevorgangs. Eine Hierarchie wird erstellt, wenn Knoten unter einem übergeordneten Knoten hinzugefügt werden, wobei ein Knoten in der gesamten Hierarchie nur einmal erscheinen darf. In der vorliegenden Studie gelten beispielsweise Kategorien für Schwierigkeiten beim Chinesisch lernen und deren Subkategorien jeweils als Knoten und untergeordnete Knoten (siehe Abb. 3.9).



Abb. 3.9: Knoten

Fälle stehen für Beobachtungseinheiten und können eine Person, ein Ort oder eine Organisation sein. Fälle sind eine besondere Art Knoten, dem Attributwerte wie Alter, Geschlecht, Ort usw. zugewiesen werden können; sie lassen sich zum Vergleich nach Attributwerten klassifizieren. Durch die Klassifizierung können in der vorliegenden Studie beispielsweise Antworten von Lernenden nach Sprachstufen verglichen werden. Klassifizierungsauszüge in NVivo bieten eine Übersicht über Fälle in einer bestimmten Klassifizierung (siehe Abb. 3.10).

Lerner		A : Geschlecht	B : Sprachniveau	C : MSK	D : Pleco-Benutzer	E : Radikale
3	: Ariel KI Hannover	männlich	Grundstufe	Nein	Nein	Ja
6	: Christoph Bremen	männlich	zwischen Grund- und Mitte	Ja	Nein	Ja
7	: Clemens Uni Han...	männlich	Grundstufe	Nein	Nein	Ja
11	: Jus Uni Hannover	männlich	Grundstufe	Ja	Nein	Ja
14	: Kruger Uni Han...	männlich	Grundstufe	Nein	Ja	Ja
15	: Marc FH Bremen	männlich	Mittelstufe	Ja	Ja	Ja
16	: Mario Uni Göt...	männlich	zwischen Grund- und Mitte	Nein	Ja	Ja
18	: Marius Uni Ha...	männlich	Grundstufe	Nein	Nein	Nein
19	: Markus Uni Gö...	männlich	Mittelstufe	Nein	Ja	Ja
20	: Markus VHS Han...	männlich	Grundstufe	Nein	Ja	Ja
23	: Robin Uni Hann...	männlich	Grundstufe	Nein	Nein	Ja
24	: Ronaldo Uni Trier	männlich	zwischen Grund- und Mitte	Nein	Ja	Ja
25	: Scholz VHS Han...	männlich	Grundstufe	Ja	Nein	Ja
27	: Tengfei Bremen	männlich	zwischen Grund- und Mitte	Ja	Ja	Ja
28	: Ulbrich KI Han...	männlich	zwischen Grund- und Mitte	Ja	Ja	Ja
29	: Ulrich S KI Ha...	männlich	zwischen Grund- und Mitte	Nein	Ja	Ja

Abb. 3.10: Klassifizierung

In NVivo stehen *Quellen* für Forschungsmaterialien. In dieser Studie sind sie Transkripte von

Interviews mit ChaF-Lernenden und -Lehrenden im PDF-Format (siehe Abb. 3.11).

 Almut KI Bremen		66
 Anna FH Bremen		52
 Ariel Hannover		31
 Brach Uni Hannover		40
 Christina KI Hannover		34
 Christoph Bremen		39
 Clemens Uni Hannover		32
 Jessica FH Hannover		36
 Josephine FH Hannover		41
 Julia Uni Göttingen		45
 Jus Uni Hannover		38
 Karin VHS Hannover		51
 Katathrina Uni Hannover		36
 Kruger Uni Hannover		42
 Marc FH Bremen		44

Abb. 3.11: Quellen

Die Inhaltsanalyse der qualitativen Interviews mittels *NVivo* erfolgt folgendermaßen: Transkripte mit markierten Textstellen, Zusammenfassungen und Paraphrasen werden in *NVivo* importiert und als Fälle durch Zuweisung von Attributen klassifiziert. Im zweiten Schritt werden aus den Paraphrasen neue (Sub)Kategorien entwickelt oder die Paraphrasen werden vorhandenen Knoten (Kategorien) zugeordnet. Schließlich ergibt sich das ganze Kategoriensystem mit Häufigkeitsverteilung.

3.3 Quantitative Teilstudie

3.3.1 Erhebungsmethode in der quantitativen Teilstudie

In der Praxis besteht eine Affinität zwischen mündlicher und schriftlicher Befragung, die jeweils häufig in qualitativen und quantitativen Designs verwendet werden (vgl. Daase et al. 2014: 104). Während die qualitative Teilstudie auf das Leitfaden- und Experteninterview zurückgreift, kommt in der anschließenden quantitativen Teilstudie die schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument zum Einsatz.

Bei Befragungen wird nach Art der Antwortvorgabe grob zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Bei schriftlichen Befragungen erweisen sich offene Fragen unter Umständen als problematisch, weil es Befragten schwer fällt oder zu lästig ist, selbst Antworten zu formulieren. Dies kann zur Antwortverweigerung führen (vgl. Reinecke 2014: 604; Raithe

2008: 68). Gegenüber offenen Fragen haben geschlossene Fragen die Vorteile von geringerem Zeitaufwand und leichterem Beantwortbarkeit. In standardisierten schriftlichen Befragungen sind geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortalternativen der dominierende Typ, bei dem vorausgesetzt wird, dass Antwortkategorien hinreichend präzise, disjunkt und erschöpfend sind, d.h. das Antwortspektrum muss völlig bekannt sein (vgl. Diekmann 2005: 408; Raithel 2008: 69f.; Reinecke 2014: 604). Als Kompromiss zwischen offenen und geschlossenen Fragen bieten halboffene die Möglichkeit, geschlossene Antwortkategorien mit einer nicht vorgesehenen Antwortmöglichkeit zu ergänzen. Halboffene Fragen eignen sich für Studien mit dem Ziel, Hypothesen zu überprüfen und zugleich neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Raithel 2008: 68f.). In der quantitativen Teilstudie erfolgt die schriftliche Befragung vorwiegend in Form von halboffenen Fragen: die aus den qualitativen Interviews abstrahierten Kategorien für Schwierigkeiten, Bedürfnisse, Einstellungen usw. lassen sich mit einer größeren Stichprobe statistisch überprüfen. Andererseits sind anhand von den Antworten, die in der Befragung mit halboffenen Fragen von Befragten selber verfasst werden, neue Kategorien zu entwickeln und zu entdecken.

3.3.2 Konstruktion⁹⁴ und Durchführung der schriftlichen Befragung

Im Einführungstext des Fragebogens stehen Hinweise über Befragungszwecke, Anonymität, geschätzte Bearbeitungszeit sowie die Form und Anzahl von Fragen. Bei allen 15 Fragen (außer Item 12 und 14) sind Mehrfachnennung und eigene Antworten möglich. Items im Fragebogen lehnen sich an Interviewleitfaden für Lernende an und beinhalten folgende Themen: Schwierigkeiten (Item 2 bis 4), Lernalltag (Item 5 und 6) und Wörterbuchbenutzung (Item 7 bis 15). Die Antwortvorgaben von Items werden im Kategorisierungsprozess der qualitativen Interviews entwickelt. Im Item 2 zu Schwierigkeiten beim Kompetenzerwerb wird angesichts sprachlicher Besonderheiten des Chinesischen die Schreibkompetenz in „Schreiben von Schriftzeichen“ und „Texte verfassen“ unterteilt. Das Item 3 beschäftigt sich mit Memorierungsmethoden beim Schriftzeichenerwerb, der im Interview als zeitaufwendig und schwierig erachtet wird. Im Item 7 zu chinesischen Nachschlagwerken wird der Begriff

⁹⁴ In der sozialen Forschung bezieht sich das Design eines Fragebogens zum einen auf die inhaltliche Gestaltung und zum anderen auf die optische Aufbereitung (vgl. Raithel 2008: 75). Dieser Abschnitt widmet sich dem inhaltlichen Aspekt. Zur Fragebogenkonstruktion in der empirischen Sozialforschung vgl. Diekmann 2005: 483ff.

„Digitalwörterbücher“ in mehrere Varianten unterteilt, um zu ermitteln, welche davon vorzugsweise konsultiert werden. Weiterhin befasst sich das Item 15 mit DWB-Funktionen wie scannerbasierte Eingabe, digitale Lernkarteien, Sprachausgabe usw. In Bezug auf mikrostrukturelle Angaben von Lemmata (Item 9 bis 13) steht im Item 13 die Option „Klassifikation nach Niveaustufen (z.B. HSK-Stufen)“ zur Wahl, weil laut Angaben der Interviewten die Teilnahme an HSK-Prüfungen eine wichtige Lernaufgabe – bei manchen Lernenden eine obligatorische Aufgabe – darstellt.

Die Durchführung standardisierter schriftlicher Befragungen kann verschiedene Formen annehmen. Fragebögen können Zielpersonen persönlich übergeben, per Post zugestellt oder in einer klausurähnlichen Situation unter Aufsicht ausgefüllt werden (vgl. Diekmann 2005: 515f.). Neben dem Papier-Bleistift-Format können schriftliche Befragungen auch in elektronischer Form (via Internet oder per Email) erfolgen. Trotz des geringen Aufwands bergen Online-Befragungen die Gefahr der hohen Ausfallquote (vgl. Häder 2010: 237f.; Kallus 2016:132; Diekmann 2005: 520ff.). Zur Absicherung der Rücklaufquote und Vermeidung von Interviewer-Effekten verzichtet die vorliegende Studie auf die internetgestützte Befragung. Fragebögen werden ChaF-Lehrenden in ganz Deutschland persönlich übergeben oder postalisch zugestellt und von ihnen an ihre Kursteilnehmenden verteilt. Nach dem Sammeln von ausgefüllten Fragebögen werden sie auf die Vollständigkeit kontrolliert. Alle gültigen Antwortbögen werden digitalisiert und in die Online-Survey-Software *Wenjuanxin* zur Analyse importiert und ausgewertet.

3.4 Qualitätsprüfung

In *mixed-methods-designs* ist die Qualität prinzipiell in den einzelnen Teilstudien zu überprüfen, d.h. die qualitativen Interviews und die quantitative schriftliche Befragung dieser Studie sollten jeweils auf Qualität geprüft werden⁹⁵. Für die Qualität qualitativer Studien gibt es keine einheitlichen Kriterien (vgl. Schmelter 2014: 42). Die Übertragung der Gütekriterien der

⁹⁵ Für die quantitative Teilstudie werden konventionelle Testmethoden zur Qualitätssicherung, wie Testhalbierung mithilfe von Cronbachs Alpha-Koeffizienten, Paralleltests usw. nicht angewendet, weil die schriftliche Befragung keine skalierte Messung darstellt.

quantitativen Forschung auf qualitative ist häufig mit Skepsis konfrontiert: Objektivität und Reliabilität (im Sinne der Stabilität von Ergebnissen bei mehreren Erhebungen) fordern die Unabhängigkeit von subjektiven Einflüssen, die in qualitativer Forschung nicht ganz auszuschließen sind (vgl. Flick 2014: 412f.). Validität verschiedener Arten, wie Experten-, Kriteriums-, Konstrukt- und Inhaltsvalidität (vgl. dazu Raithel 2008: 48), ist aufgrund Komplexität und mangelnder Quantifizierbarkeit qualitativer Fragestellungen nur bedingt auf qualitative Forschung zu übertragen (vgl. Steinke 1999: 158, 2015: 319ff.). Als Alternative zu den konventionellen Gütekriterien werden Strategien der Geltungsbegründung entwickelt, weil die Qualität nicht auf die Erfüllung methodischer Kriterien reduziert werden darf (vgl. Flick 2014: 411, 2015: 309ff.).

3.4.1 Geltungsbegründung durch Transparenz

Für quantitative und qualitative Forschung gilt die Transparenz im Sinne von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit als übergeordnetes Kriterium für die Güte (vgl. Schmelter 2014: 36). Zu Maßnahmen der Transparenzförderung zählt vor allem eine genaue und detaillierte Forschungsdokumentation einschließlich der Aufzeichnung und Erhebung von Rohdaten, Datenreduktion usw. Der Dokumentationsprozess kann von QDA-Programmen unterstützt werden, die den Prozess der Datenanalyse mitdokumentieren und entsprechende Dokumentationen automatisch erstellen (vgl. Flick 2014: 420f., zur Forschungsdokumentation vgl. auch Lincoln/Guba 1985: 320).

Zur Sicherung von Transparenz und Intersubjektivität werden folgende Maßnahmen ergriffen:

1. Online abrufbar sind (1) Tonaufnahmen von Interviews (2) Transkription von Interviews mit Markierungen, Zusammenfassungen und Paraphrasen (3) digitalisierte ausgefüllte Fragebögen.
2. Abrufbar sind im Programm *NVivo* Hintergrundinformationen über Interviewte und Kategoriensysteme mit Häufigkeitsangaben und Referenzstellen.

3.4.2 Geltungsbegründung durch Triangulation

In der Soziologie sind Verfahren entwickelt worden, um die konventionellen Qualitätskriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität abzulösen. Im Diskurs über die Güte qualitativer

Forschung wird die Triangulation häufig diskutiert (vgl. Flick 2011: 7). Der Begriff *Triangulation* wurde von Denzin (1970) in die qualitative Forschung eingeführt und wird als Einnahme verschiedener Perspektiven auf Untersuchungsgegenstände aufgefasst. Aufgrund der Perspektivenerweiterung wird die Triangulation zunehmend als breiter angelegte Erkenntnisstrategie in der Sozialforschung eingesetzt. Dabei kann es sich um Forschungsmethoden bzw. zugrundeliegende Theorien wie auch um Datentypen handeln (vgl. Flick 2011:12). Dementsprechend lässt sich die Triangulation in mehrere Typen wie Datentriangulation, methodologische Triangulation usw. unterteilen. Laut Flick (2014: 418) bezieht sich die methodologische Triangulation auf die Kombination verschiedener Methoden oder verschiedener Zugänge innerhalb einer Methode. Die Datentriangulation bezeichnet die Kombination von Daten unterschiedlicher Quellen, Zeitpunkte, Orte, Probandengruppen usw. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie, die aus den qualitativen Interviews und der standardisierten schriftlichen Befragung besteht und somit Daten unterschiedlicher Quellen und Formen gewinnt, lassen sich durch die methodologische und Daten-Triangulation folgendermaßen überprüfen⁹⁶:

1. Innerhalb der qualitativen Interviews erfolgt die Datentriangulation. Die Interviewdaten der deutschen ChaF-Lernenden und Lehrenden werden gegenübergestellt und miteinander verglichen. Idealerweise können sich die Ergebnisse bei inhaltlichen Gemeinsamkeiten gegenseitig bestätigen oder komplementär sein. Bei Widersprüchen werden andere Erhebungsmethoden sowie eine methodologische Triangulation zur Überprüfung notwendig.
2. Zwischen der qualitativen und der quantitativen Teilstudie besteht die Möglichkeit für eine methodologische und eine Datentriangulation. Das im Interview entwickelte Kategoriensystem lässt sich durch die schriftliche Befragung mit größerer Reichweite verifizieren oder falsifizieren. Darüber hinaus lassen sich die aus den Interviews hergeleiteten Kategorien in Häufigkeiten überführen bzw. quantifizieren und dann mit den quantitativen Daten in der schriftlichen Befragung triangulieren.

⁹⁶ Hier sei anzumerken, dass die Überprüfung einiger Inhaltsaspekte in den qualitativen Interviews offen bleibt.

4. Ergebnisse der empirischen Studie

4.1 Ergebnisse der qualitativen Interviews mit ChaF-Lernenden

Frage 1: Wie würden Sie ihre Chinesischkenntnisse einschätzen?

Insgesamt wurden 30 deutsche ChaF-Lernende interviewt und auf Basis der Selbsteinschätzung 25 Probanden der Grundstufe und fünf Probanden der Mittelstufe zugeordnet.⁹⁷

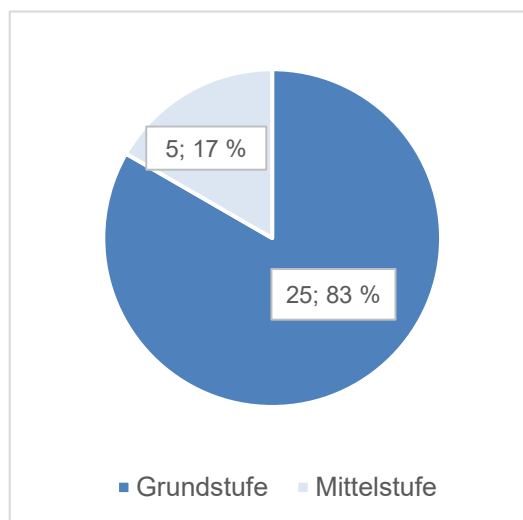


Abb. 4.1: Niveaustufen der Interviewten

4.1.1 Lernmotivation

Frage 2: Warum lernen Sie Chinesisch?

⁹⁷ Die Grund- und Mittelstufe in der Empirie entsprechen jeweils dem vom Fachverband Chinesisch festgelegten GER-Niveau A und B. Bei der Zuordnung werden die Lerndauer, Institutionstypen und HSK-Niveaustufen der Interviewten berücksichtigt: Die vom Fachverband veranschlagte Unterrichtszeit für das Erreichen des Niveaus B1 beträgt 800-1200 UE, die in Deutschland nur im Rahmen eines sinologischen bzw. chinawissenschaftlichen Studiengangs erreichbar sind. Mit dem Niveau-B1 ist die HSK 2010 Stufe 5 vergleichbar (vgl. Guder 2005: 64; Fachverband Chinesisch: 2010). Die fünf fortgeschrittenen Lernenden hatten alle einen Studienaufenthalt in China für mindestens ein Jahr und sind entweder Studierende bzw. AbsolventInnen der Sinologie und Chinawissenschaften oder haben neue HSK 5 erreicht.

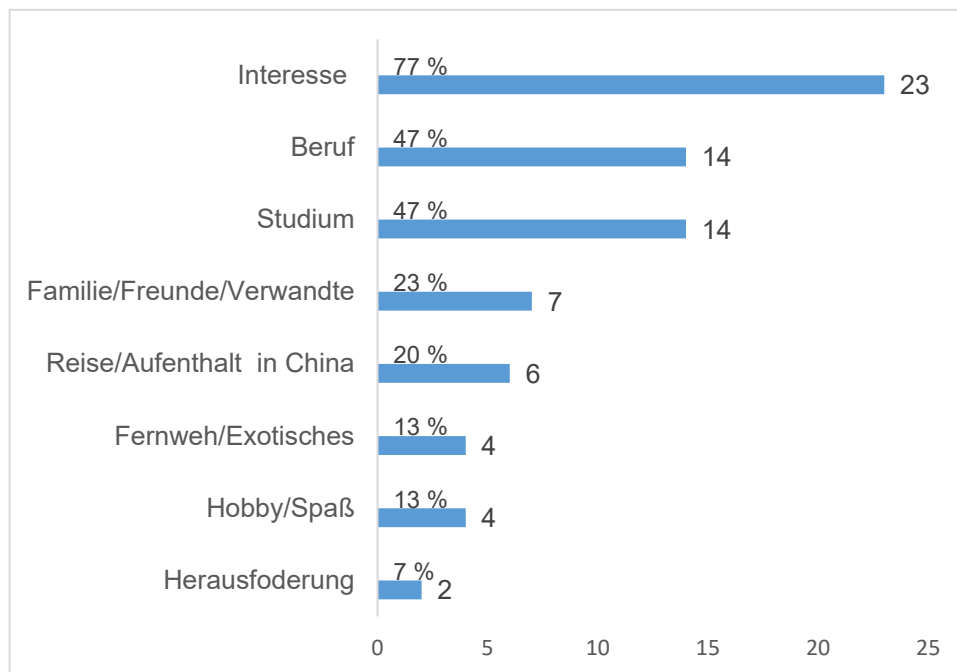


Abb. 4.2: Lernmotivation

Lernmotive der interviewten ChaF-Lernenden reichen von persönlichen Anlässen wie Interesse, Familie usw. über studienbezogene Faktoren bis zum beruflichen Umfeld (siehe Abb. 4.2). Beim Interesse (23) handelt es sich um die chinesische Kultur (12), sprachliche Besonderheiten des Chinesischen (12) wie Sprachmelodie, Schriftzeichen und das schnelle Wirtschaftswachstum Chinas. Zu studienbezogenen Lernmotiven (14) gehören unter anderem Auslandssemester/Austausch (9) und das sinologische und chinawissenschaftliche Studium (3). Die Hälfte der 14 interviewten Studierenden hat berufliche Motive, die sich vor allem auf Berufsperspektiven (8) und Chinesisch als Arbeitssprache oder Hilfsmittel zur Kommunikation im Berufsfeld (4) beziehen. Zudem zu erwähnen sind vier interviewte Studierende, die aus Fernweh oder aus Neugier auf Exotisches Chinesisch lernen.

Zwischenfazit 4.1.1: Zu Lernmotiven der interviewten deutschen ChaF-Lernenden gehören vorwiegend das Interesse an chinesischer Kultur und an sprachlichen Besonderheiten, das sinologische bzw. chinawissenschaftliche Studium, der Studienaufenthalt in China sowie Berufsfaktoren.

4.1.2 Fertigkeiten und Schwierigkeiten

Frage 3: Welche Fähigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben)⁹⁸ finden Sie besonders wichtig für Ihre Lernmotivation? Welche sind für Sie schwierig?

Aus Sicht der Interviewten sind Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen von unterschiedlicher Bedeutung (siehe Abb. 4.3). An erster Stelle steht das Sprechen (23), gefolgt vom Hören (20). Der Erwerb der Sprech- und Hörkompetenz wird jeweils von acht und sechs Probanden als Priorität erachtet. Zwei Interviewte sehen die Hörkompetenz als Voraussetzung für andere Kompetenzen an:

- 1) [...] aber Grundvoraussetzung ist Hören. Ohne zu hören, nur Sehen und Schreiben ist nix, ja also das Hören ist wichtig, sehr wichtig. L25 (Z11)
- 2) Wenn ich höre, wie was ausgesprochen wird, dann kann ich es besser imitieren und es auf meine eigenen Sprachkenntnisse anwenden und daher würde ich eher sagen, Hören kommt zuerst, dann das Sprechen [...] L30 (Z10)

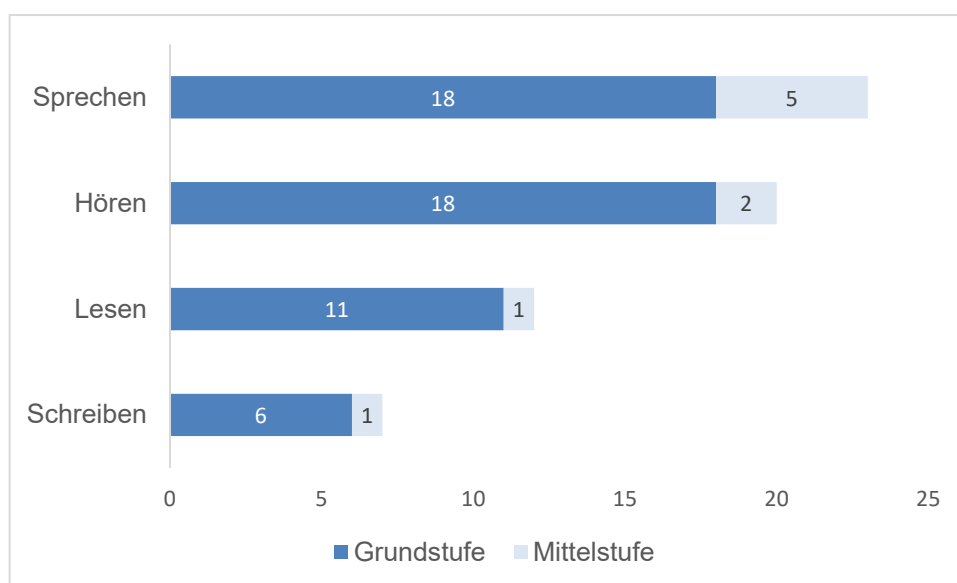


Abb. 4.3: Als am wichtigsten empfundene Kompetenzen

Das Schreiben⁹⁹ wird von den Interviewten als wenig wichtig betrachtet: Zum einen stufen nur

⁹⁸ Für genauere Auskünfte hätte zwischen dem Schreiben von Schriftzeichen und dem Verfassen von chinesischen Texten unterschieden werden müssen, was auch für dieselbe Frage im Experteninterview (siehe Abs. 4.2.2) gilt. Weiterhin ist bei der sinographemischen Schreibkompetenz zwischen handschriftlichem und digitalem Schreiben zu unterscheiden (vgl. Guder 2019). Die sieben Antworten hier in Bezug auf das Schreiben als wichtige Kompetenz betreffen ausschließlich die textuelle Schreibkompetenz, während sich alle Interviewten bei der 2. Teilfrage (Schwierige Kompetenz) auf das Schreiben von Schriftzeichen beziehen.

⁹⁹ Hier wird das Schreiben von Interviewten als Textproduktion aufgefasst.

sieben Probanden – darunter vier Interviewte,¹⁰⁰ die alle vier Fertigkeiten wichtig finden – die Schreibkompetenz als wichtig ein, zum anderen wird der Erwerb der Schreibkompetenz von sieben Lernenden als sekundär oder nebensächlich erachtet.

- 1) *Im Prinzip ist wichtig natürlich auch dann, neben dem Hören und Reden, auch das Schreiben und das Lesen zu üben, also auch Texte schreiben und lesen, das ist momentan für mich selber nicht der Fokus. L7 (Z19)*
- 2) *Schreiben, ja, das war für mich noch nicht relevant, weil ich musste noch nichts, also bis auf so Aufsätze, so Hausaufgaben nur kurze Aufsätze schreiben. L10 (Z6)*
- 3) *Schreiben und Lesen ist auch wichtig, aber finde ich nicht ganz so wichtig, weil man mit Sprechen und Hören erstmal schon klar kommt. L14 (Z9)*
- 4) *Vielleicht kann man doch irgendwann schreiben. Aber das ist sehr nachher, es ist eher das letzte. L20 (Z5)*
- 5) *Schreiben und Lesen habe ich nur ganz marginal gelernt und geübt. L30 (Z13)*

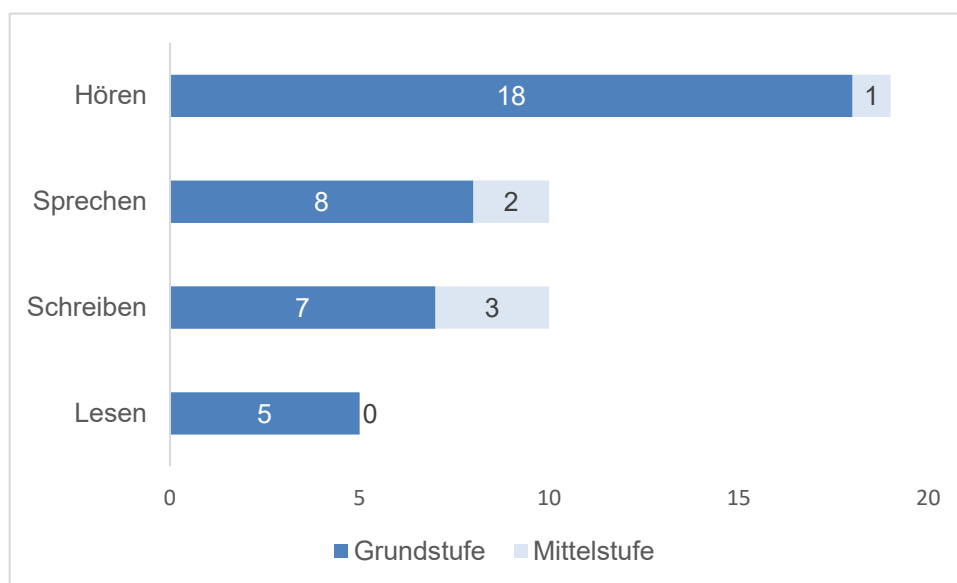


Abb. 4.4: Schwierig zu erlernende Kompetenzen

19 interviewte Lernende, vor allem Grundstufe- Lernende, erachten das Hören als Herausforderung (siehe Abb. 4.4):

- 1) *Hören ist am schwierigsten, weil die unterschiedlichen vier Töne zu unterscheiden ist schwierig. L6 (Z9)*
- 2) **(Schwierig)** *Hören, also am Anfang hat für mich eigentlich alles gleich geklungen. Ich*

¹⁰⁰ Keiner der vier Probanden studierte Sinologie oder Chinawissenschaften.

habe wenig Unterschiede gehört. Die Töne sind schwer für mich rauszuhören und vieles klingt für mich sehr ähnlich. L12 (Z4)

- 3) *das Raushören der richtigen Tonlage macht mal ein bisschen Schwierigkeiten, wenn man sich mit Menschen unterhält dann auch zu verstehen, ob es der 1., 2., 3. oder 4. Ton war, weil das ist ja dann durchaus mal eine andere Bedeutung gemeint ist. Ich denke, da ist die größte Schwierigkeit, auch für mich. L20 (17)*

Für Schwierigkeiten beim Hörverstehen sind neben Tönen (4) Sprechtempo (4), Dialekte (3), Akzente (3) und Authentizität der Aussprache (2) laut Angaben der Interviewten verantwortlich:

- 1) *Ich finde Hören tatsächlich ziemlich schwierig. [...] Ich finde, auf den CDs sprechen die total unnatürlich, gerade bei HSK 2. L8 (P8)*
- 2) **(Schwierige Kompetenz)** *das Hören, die Unterschiede und dann sprechen die Leute so schnell und dann gibt's Akzente. L11 (Z8)*
- 3) *Hören ist auch sehr wichtig und sehr schwierig, weil die Chinesen sehr schnell sprechen. Ich habe immer Schwierigkeiten, das zu verstehen. L14 (Z8)*
- 4) *Das Hören ist für mich das schwerste, wegen der verschiedenen Dialekten. L19 (Z9)*
- 5) *Wenn ich die chinesischen CDs höre, die Chinesen sprechen sehr schnell. Das ist schwierig, dass man alles versteht. L29 (Z8)*

Ein Drittel der interviewten Lernenden (10) hält das Sprechen für besonders schwierig, was vor allem auf schwer unterscheidbare Töne (5) und fehlende Sprechsituationen (2) zurückzuführen ist:

- 1) *Was auch sehr schwierig ist, dass man im Unterricht sehr wenig spricht. Man kommt selten in die Situationen, dass man selber Sätze bilden muss. Das ist sehr schlecht, um die Sprache zu lernen. L1 (Z8)*
- 2) **(Schwierige Kompetenz)** *Ich würde sagen, die mündliche Kommunikation tatsächlich [...] bei der Aussprache, da kann man sich so schnell mit dem Ton vertun. L2 (Z7)*
- 3) **(Schwierige Kompetenz)** *Sprechen, weil es vier Betonungen gibt im Chinesischen und das hat die deutsche Sprache nicht. L13 (Z7)*
- 4) **(Schwierige Kompetenz)** *Das Sprechen, wegen der Tonunterschiede, ja das ist schwierig. L21 (Z8)*
- 5) *Aber dann Töne richtig zu bilden, das ist ziemlich schwierig. L30 (Z14)*

Interviewte, die das Schreiben als am schwierigsten betrachten, machen ein Drittel (10) aus und richten sich dabei ausschließlich auf die sinographemische Schreibkompetenz, die unter den Fortgeschrittenen auch als äußerst schwierig betrachtet wird.

- 1) **(am schwierigsten)** *Lesen und Schreiben, vielleicht Schreiben noch schwieriger als Lesen [...] also die Schriftzeichen sowohl wieder zu erkennen als auch die Strichfolge richtig zu machen. Ich finde, das Erkennen, halt manchmal kann man sich noch alle Schriftzeichen erkennen, wenn man sie sieht. Aber andersrum ist es schwieriger, wenn man die Aussprache kennt, sich an der Schriftzeichen zu erinnern, finde ich schwieriger.* L7 (Z5Z6)
- 2) *Doch Schreiben ist am schwierigsten hier, weil es so viele Zeichen gibt. Man muss sie sehr häufig üben, immer wieder, das gleiche Zeichen. Man muss es kontinuierlich machen. Es reicht nicht ein einziges Mal, ein Zeichen auswendig zu lernen. Nach zwei Wochen hat man es schon wieder vergessen, man muss es wirklich regelmäßig, muss man schreiben über einen langen Zeitraum, immer wieder.* L10 (Z7Z8)
- 3) *Ich habe also nicht schreiben gelernt, ich male diese Zeichen jetzt nur ab, ein bisschen weiß ich ja. Ich habe also Schwierigkeiten zu lesen und zu schreiben und schreiben kann ich nicht, das male ich nur ab.* L17 (Z6)

Beim Lesen haben nur fünf Grundstufe-Lernende Schwierigkeiten. Der Grund dafür könnte sein, dass sich Probanden im Lernprozess mit zunehmenden Sprachkenntnissen allmählich an das Schriftzeichensystem gewöhnen, sodass mehr Schriftzeichen beim Lesen wiedererkannt werden.

Frage 4: *Haben Sie Schwierigkeiten mit der Aussprache und Schriftzeichen?* ¹⁰¹

¹⁰¹ Für weitere Erkenntnisse zur Problematik sollte hier (und bei Frage 4 im Experteninterview in Abs. 4.2.2) zwischen phonetischen bzw. sinographemischen Schwierigkeiten in der Sprachrezeption und -produktion unterschieden werden.

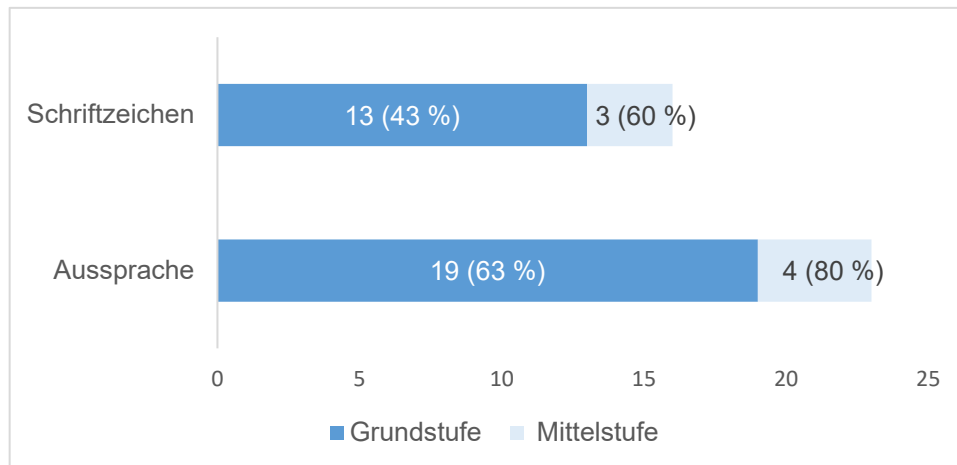


Abb. 4.5: Schwierigkeiten mit Aussprache und Schriftzeichen

23 Lernende – darunter vier Fortgeschrittene – haben Schwierigkeiten mit der Aussprache. Dafür wurden folgende Gründe genannt: Töne (17), bestimmte Konsonanten (3)¹⁰², Lautkombinationen (2) und Verwechslung mit Deutsch/Englisch (2). Das Problem mit der Tonalität könnte trotz der Zunahme von Sprachkenntnissen ungelöst bleiben, weil die Quote der tonalen Schwierigkeiten in der Grundstufegruppe bei 56 % (14) und unter den Fortgeschrittenen bei 60 % (3) liegt. Zwei Fortgeschrittene sind der Auffassung, dass die Aussprache durch Zuhören und Sprechen mit Muttersprachlern verbessert wird.

- 1) *Und im Mündlichen ist es natürlich ähnlich, dass man da auch immer wieder spricht. Auch gerade hören, also das geht ja mittlerweile sehr gut, dank dem Internet, dass man sich immer wieder auch chinesische Sprecher anhören kann. L2 (Z13)*
- 2) *Aber wenn man halt mit Chinesen kommuniziert hat und auch Tandem mitgemacht hat und sich das eingepägt hat, die Aussprache dann wird das halt auch mit der Zeit besser. L15 (Z9)*

Über die Hälfte der Interviewten (16) erachtet das Lernen von Schriftzeichen als schwierige und aufwendige Aufgabe, was laut Angaben der Interviewten an der fehlenden (Lern)Systematik (5) und der Menge der zu lernenden Schriftzeichen (2) liegt.

- 1) **(Schriftzeichen)** *Es fehlt mir die Systematik. Ich muss eine Systematik haben, um das lernen zu können, L1 (Z20)*
- 2) *Doch Schreiben ist am schwierigsten hier, weil es so viele Zeichen gibt. Man muss sie sehr häufig üben, immer wieder, das gleiche Zeichen. Man muss es kontinuierlich machen.*

¹⁰² Für typische phonetische Probleme der chinesischen Sprache für deutsche ChaF-Lernende vgl. Hunold 2004.

L10 (Z7)

- 3) [...] *man kann sich die Schriftzeichen kaum merken [...] zusätzlich dazu muss man sich noch die Aussprache merken und die Betonung. Wenn man jetzt mal ein Zeichen gelernt hat, heißt das nicht, dass man gleichzeitig die Betonung automatisch mit gelernt hat, sondern man hat dann vielleicht das Zeichen, man weiß vielleicht, was es bedeutet, aber kannst du nicht mal aussprechen oder so. Dadurch kommt es so vor, als wären unglaublich viele Vokabeln, die man lernen muss.* L18 (Z10 Z11)
- 4) (**Schriftzeichen**) [...] *Es fehlt die Logik. Es gibt Radikale, aber sonst keine Logik oder wenig Logik.* L29 (Z10)

Außerdem hängt die Problematik bei Schriftzeichen mit didaktischem Vorgehen (2) zusammen, so berichten zwei Grundstufe-Probanden:

- 1) *In drei Kursen haben wir nie geschrieben, nur PY gelesen, nicht die Schriftzeichen. Ab 4. Kurs wird das Buch plötzlich nur auf Mandarin [...] Ich habe für die erste Stunde, für den ersten Lehrbuchtext, glaube ich, ich musste jedes Zeichen in meiner App nachgucken, bestimmt 3 Stunden gebraucht, um den Text vorzubereiten.* P1 (Z21 Z22)
- 2) *Ich würde sagen, ja mit Schriftzeichen tue ich mich grundsätzlich schwer, auf jeden Fall. Einfach so, dass ich nicht tief gelernt habe, z.B. im Chinesischkurs an der Sun Yat-sen University habe ich nur PY gelernt und nicht die Schriftzeichen. Jetzt im Kurs in der Uni fangen wir langsam an mit der Schrift. Ich kann nicht ganz die Schriftzeichen.* P14 (Z13)

Zwischenfazit 4.1.2: Die Hör- und Sprechkompetenz sind aus Sicht der interviewten ChaF-Lernenden von größerer Bedeutung in der Kommunikation, während das Lesen und die textuelle Schreibkompetenz vergleichsweise als sekundär betrachtet werden. Unter den wenig fortgeschrittenen Lernenden gilt der Erwerb der Hörkompetenz als äußerst schwierig. Dafür verantwortlich sind vor allem das Sprechtempo und Töne, die ebenfalls zu Schwierigkeiten beim Sprechen führen. Eine große Herausforderung stellt das Schreiben von Schriftzeichen dar, die wie die Töne auch den Fortgeschrittenen schwer fallen.

4.1.3 Lerngewohnheiten

Unter den 18 Probanden, die bei der vierten Frage über das Lernen von Schriftzeichen berichten, betrachtet die Hälfte (9) das ständige Wiederholen als notwendig, wobei

Abschreiben (4) als häufigste Methode eingesetzt wird.

- 1) *Und ich finde, es ist dann ab einem gewissen Punkt einfach eine Frage der Disziplin, dass man sich wirklich hinsetzt und dann immer wieder Wörter schreibt und Wörter auch liest.*
L2 (Z10)
- 2) *Ich muss sie aber richtig üben, und also muss ich schreiben, nicht nur lesen, dann kann ich mir besser merken.* L12 (Z8)
- 3) *Aber man vergisst halt auch sehr viel, wenn man nicht sehr viel schreibt.* L19 (Z10)

Frage 5: Können Sie Radikale von unbekanntem Schriftzeichen herausfinden?

Diese Frage wird von 24 Interviewten bejaht und deren Angaben zufolge bedarf der Erwerb vom Radikalwissen unterrichtlicher Vermittlung (6) und Wiederholung (3). Neben Wortgeschichten (1) und Eselsbrücken (1) werden vor allem Radikale (6) als Merkhilfe zum Schriftzeichenerwerb verwendet:

- 1) *im Schreiben finde ich, kann man sich wegen der Bedeutung gute Eselsbrücken bauen, also z.B. „links“ 左 (zuǒ). Auf Deutsch gibt es das Sprichwort „das mache ich mit Links“, also „machen“ 做 (zuò) und 左 (zuǒ), und somit hat man dann die Verbindung zu links also. Ich finde, im Chinesischen kann man sich, wenn man ein bisschen drüber nachdenkt, sehr gut Eselsbrücken bauen im Schriftlichen.* L2 (Z11)
- 2) *Gerade auch dass sich manche Zeichen erklären durch Radikal 冫, kann man gut sich gut merken.* L6 (Z5)
- 3) *man muss natürlich erstmal wissen, was überhaupt Radikale sind. Aber wenn man die kennt, dann erkennt man sie, glaube ich, die Zeichen auch ganz gut wieder.* L7 (Z10)
- 4) *Wenn man auch so eine kleine Hintergrundgeschichte erzählt, kann man sich leicht Schriftzeichen merken.* L18 (Z10)

Mithilfe von Radikalen lassen sich nicht nur Schriftzeichen merken, sondern auch deren Bedeutungen erschließen (5):

- 1) **(Bedeutung)** *Ja, nicht schwer, durch die Radikale.* L10 (Z10)
- 2) *Es ist eigentlich ganz schön, weil ich fange doch beispielsweise mit dem Radikal an, zu überlegen, was bedeutet das eigentlich, welche Handlung ist damit verbunden. Man kann sich viel logischer herleiten.* L26 (Z15)

Frage 6: Wie lernen Sie für den Sprachunterricht im Selbststudium?

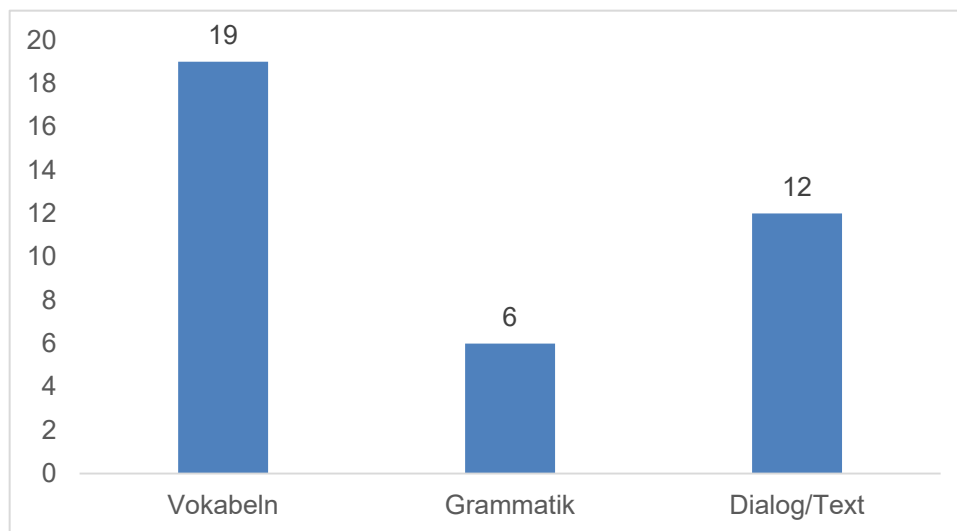


Abb. 4.6: Vor- und Nachbereitung

Womit sich die Interviewten als Vor- und Nachbereitung für den ChaF-Unterricht beschäftigen, ist Abb. 4.6 zu entnehmen. In Bezug auf die Grammatik lesen drei Interviewte Unterrichtsmaterialien passiv durch, während die anderen drei Probanden Grammatik durch Satzbildung aktiv üben. Text/Dialogarbeit führen zwölf Probanden im Selbststudium durch, neun hören CDs von Lehrwerken. Die Mehrheit der Interviewten (19) beschäftigt sich im Selbststudium mit Vokabeln, wobei mechanische Lernmethoden wie Abschreiben (10) und Auswendiglernen (4) am häufigsten eingesetzt werden. Weitere Lernaktivitäten sind Lesen (4) und Wörterbucharbeit (4).

Frage 7: Wie lernen Sie außerhalb des Unterrichts?

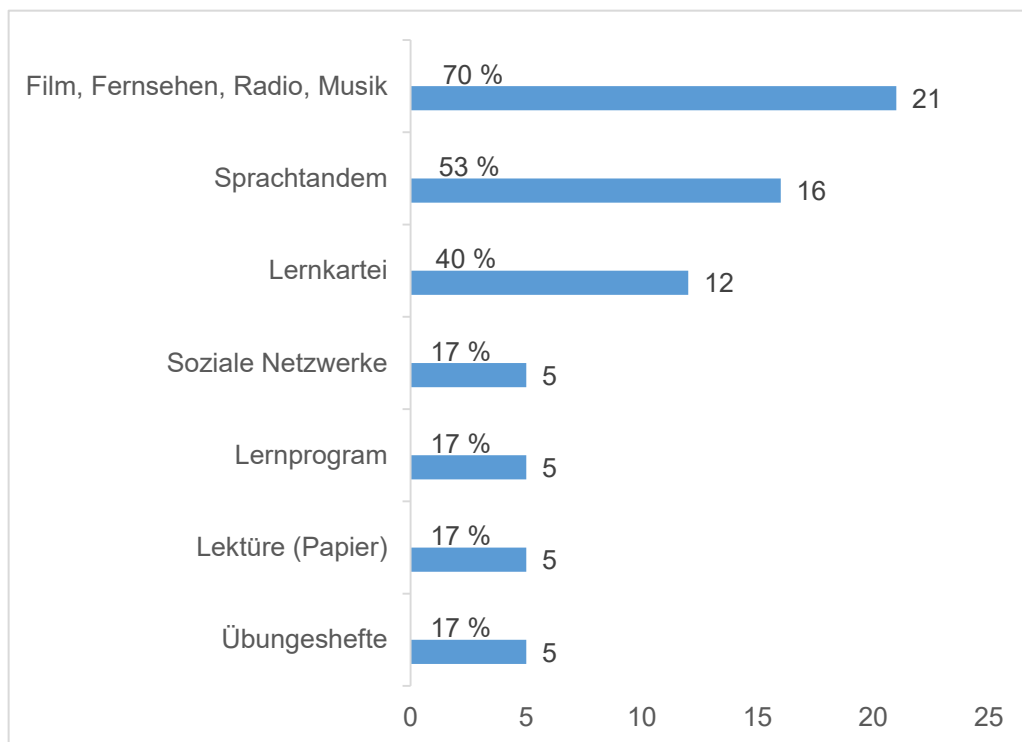


Abb. 4.7: Lernaktivitäten

Im Vergleich zur Vor- und Nachbereitung auf ChaF-Unterricht sind Lernaktivitäten außerhalb des Unterrichts vielfältiger (siehe Abb. 4.7). An erster Stelle steht der Multimedia-Konsum (21) wie der von Filmen, Fernsehen, Radio, Musik und *YouTube*-Videos. Trotz sprachlicher Schwierigkeiten (4) kann die Multimedia-Anwendung die Aussprache- (4) bzw. Hörkompetenz (4) fördern und das Sprachgefühl (2) verbessern. Den zweiten Platz belegt das Sprachtandem (16), das den Lernenden die Möglichkeit zum Aussprache- (4) und Sprechtraining (4) bietet.

- 1) *Die andere Methode, war dass ich mich natürlich regelmäßig ein bis dreimal die Woche mit einem chinesischen Freund oder Freundin getroffen habe und mit ihr geübt habe. Also ich habe was vorgelesen, sie hat nicht korrigiert. Ich habe was übersetzt, sie hat mir bei der Übersetzung geholfen. Wir freigesprochen natürlich auch, dann haben natürlich Grammatikübungen. L2 (Z18)*
- 2) *Ich versuche die Aussprache zu üben zu Hause, also die Wörter laut auszusprechen, aber das ist alleine sehr schwierig, deswegen versuche das mit meinem Tandempartner zu üben. L4 (Z18Z19)*
- 3) **(Tandem)** *Weil ich glaube, es hilfreich ist für die Aussprache und Tonlage. L20 (Z15)*
- 4) *Manchmal wenn ich mich mit Chinesen unterhalte, meinetwegen wie neulich dieses Speed-Talking bei Konfuzius Institut, dass man mit Chinesen in Kontakt kommt und auf diese Weise Chinesisch spricht. L25 (Z16)*

Großer Beliebtheit unter den Interviewten erfreuen sich auch Lernkarteien (12), auf denen üblicherweise deutsche Übersetzungen, Pinyin und Schriftzeichen stehen. Eine fortgeschrittene Sinologiestudentin fügt in digitale Vokabellernkarteien Extrabeispiele zu:

- 1) *... auf alle Fälle Karteikarten. Das heißt, ich habe auf die eine Seite das deutsche Wort geschrieben und auf die andere Seite das chinesische Wort mit PY dazu und noch ein bis zwei Beispielsätzen, dass ich auch mal die Anwendung gleich dabei hatte. L2 (Z16)*
- 2) *Ich lerne in meiner Bahn mit Schriftzeichen und Karteikarten, also ich habe so Karteikarten gemacht, da steht auf der einen Seite Schriftzeichen, auf der Rückseite ist dann halt einmal PY und die Bedeutung drauf. L11 (Z12)*
- 3) *Ich lerne mit Karteikarten, wo ich immer vorne das Zeichen drauf schreibe und hinten ist dann die PY-Umschrift und manchmal halt auch das deutsche Wort, wenn ich nicht genau weiß. L21 (Z13)*

Die Benutzung von digitalen Applikationen ist ziemlich beliebt, wie Chatten in sozialen Netzwerken auf Chinesisch (5) und Lernprogramme (5) zu Schriftzeichen- und Lesetraining und zur Förderung anderer Fertigkeiten.

Zwischenfazit 4.1.3: Im Selbststudium beschäftigen sich die interviewten ChaF-Lernenden hauptsächlich mit Wortschatz, indem sie sich mithilfe verschiedener Lerntechniken (Eselsbrücke, Wortgeschichte, Radikal) durch das Abschreiben und Auswendiglernen Schriftzeichen und Vokabeln merken. Bei der Text- und Dialogarbeit im Selbststudium hören sie sich Lehrwerk-CDs an. Die häufigsten Lernaktivitäten außerhalb des Unterrichts stellen der Multimedia-Konsum und das Sprachtandem dar. Dadurch wollen die Lernenden ihre Aussprache verbessern und die Sprech- und Hörkompetenz fördern. Lernkarteien und -applikationen werden auch häufig zum Schriftzeichen- und Fertigkeitstraining benutzt.

4.1.4 Lehrwerke und Didaktik

Frage 8: *Welche Inhalte in ihrem Lehrwerk halten Sie für nützlich?*¹⁰³

¹⁰³ Die Grundstufe-Lernenden sind wegen geringer Sprachkenntnisse nicht unbedingt in der Lage, ChaF-Lehrwerke hinsichtlich Wortschatz, Didaktik usw. umfassend zu beurteilen, zumal diese Frage einen zu umfangreichen Themenkomplex darstellt. Zielführender wäre an dieser Stelle, direkt zu Grammatik- und Übungsteilen in Lehrwerken zu fragen, z. B. mit welchen Übungsformaten und -typen in Lehrwerken sie (un)zufrieden sind, was sie von Wortschatz- und Grammatikübungen in Lehrwerken halten und ob die Grammatikerläuterungen verständlich und praxisorientiert sind. Zur Übungstypologie in der

Positiv bewertete Übungsformen sind Lückentexte und Satzbildung mit Stichwörtern bzw. nach Satzmuster sowie Aufgaben zum Hörverstehen in Lehrwerken.

- 1) *Wenn nachher man bestimmte Stichwörter hat oder Lückentexte und Dialoge bilden muss, d.h. bestimmte Strukturen, die in dem Lehrbuch vorgekommen sind, übertragen soll, auf eine ähnliche Situation, dann üben kann, das finde ich toll. L1 (Z33)*
- 2) *Ich finde es gut, dass es Sätze gibt, wenn man die Schriftzeichen vorgegeben bekommt und man die selber zusammensetzen muss. Ich finde es besser, wenn es noch mehr Übersetzen gäbe, man hätte einen Satz und den soll man dann übersetzen, dass man selber nachdenken muss. L8 (Z16 Z17)*
- 3) **(Übungen)** *Schriftzeichen einsetzen, also z.B. Fragewörter, wenn man halt verschiedene Fragewörter hat, 什么 [shénme, was], 为什么 [wèishénme, warum], 怎么样 [zěnmeyàng, wie], wenn man so verschiedene Sätze hat und dann sagt man, oh das könnte kommen, also welches muss ich wo einsetzen, so was. Beim Hörverstehen, meistens die Gespräche, also Dialoge, wenn man die hört zuerst und mal sich überlegt, worum geht's überhaupt, dass man so einzelne Wörter verstehen kann und dass man dann ungefähr versteht, warum es im Text geht, bevor man ihn überhaupt sieht. L11 (Z17 Z18)*
- 4) *Den ganzen Satz mit Lücken und da muss ich mal gucken, ein Wort oder das Verb ersetzen, das finde ich auch sehr hilfreich. L12 (Z23)*
- 5) *[...] wo einige Wörter aufgelistet wurden und man muss zu jedem Wort einen Satz schreiben, finde ich gut, weil dann muss man sich auch überlegen, wie kann ich Sätze bauen, wie kann ich das Wort verwenden. L13 (Z19)*
- 6) *Besonders gut finde ich das Hörverstehen, wo man einen Text vorgesprochen bekommt und dazu Fragen beantworten muss. Das sind die Übungen, die mir immer so Spaß machen, das zu hören und dann das nachzusprechen. L30 (Z22)*

Frage 9: *Wie würden Sie den Wortschatz im Lehrwerk beurteilen?*¹⁰⁴

Fremdsprachendidaktik vgl. Kieweg 2010: 182f.

¹⁰⁴ Da die Probanden über wenig wortschatzdidaktisches Fachwissen verfügen, antworten sie zumeist intuitiv. Infolgedessen sind ihre Antworten auf den Gebrauchswert fokussiert. Sinnvoller wären hier, die Lernenden darüber zu befragen, ob bei Vokabeln in ihren Lehrwerken zwischen Zeichen- und Wortschatz bzw. aktivem und passivem Zeichen/Wortschatz unterschieden wird, welche

Obwohl die Interviewten verschiedenste ChaF-Lehrwerke benutzen, beruhen ihre Stellungnahmen zu Wortschätzen in Lehrwerken – sei es positiv oder negativ – auf deren Gebrauchswert im Alltag:

- 1) *diese Bücher aus 2014, die ich da für mich entdeckt habe, die finde ich sehr gut, weil dann die Texte sehr aktuell sind. Da sind Wörter, wo ich sagen kann „Ja, die benutzt man auch im Alltag, wenn man mal in China ist.“ Und das sind auch für mich nützliche Wörter tatsächlich. L2 (Z26)*
- 2) *Ich finde sie zum großen Teil nicht praktisch. L10 (Z18)*
- 3) *Passt überhaupt nicht für den Alltagsgebrauch. L11(Z19)*
- 4) *Sehr gut, sehr praktisch, also am Alltag ausgerichtet. L12 (Z26)*
- 5) *Ich finde, es sind viel zu viele Wörter, die oft nicht benutzt werden, viel zu wenige Wörter, die oft benutzt werden. [...] umgangssprachliche Dinge lernt man nicht [...] L13 (Z21 Z22)*

Darüber hinaus wird der Vorbehalt angebracht, dass in manchen Lehrwerken deutsche Übersetzungen von Vokabeln fehlen (4), die sich die Probanden wünschen.

- 1) **(Übersetzung von Vokabeln)** *Nein, also das brauche ich ganz dringend. Ohne meine App wäre ich verloren [...] (Deutsche Übersetzung) Das muss man sich selber übernehmen. L1(Z35)*
- 2) *Aber die Lehrwerke selber sind finde ich für sich ungenügend. Zum einen, es ist nicht Deutsch, es ist Chinesisch/Englisch. Das Englisch, das dort verwendet wird, ist kein schönes Englisch und wir müssen hier uns das Englisch erst ins Deutsche übersetzen und dann vom Deutschen aufs Chinesische oder halt Chinesisch ins Englische und dann wieder Deutsch übersetzen [...] Es behindert eher beim Lernen [...] L19 (19)*
- 3) *Das jetzige Buch ist Englisch, das ist nicht Deutsch. Das ist Chinesisch- Englisch, man muss immer als Deutsche auch das Englische übersetzen. L29 (Z16)*

Frage 10: Wie wird der Wortschatz im Unterricht vermittelt?¹⁰⁵

Angaben (Pinyin, deutsche Übersetzung, Wortart, Kollokation usw.) Vokabeln in der Wortliste stehen und wie der Wort- und Zeichenschatz angeordnet wird usw.

¹⁰⁵ Hier (auch bei Frage 8 und 12 im Experteninterview) fehlt die Unterscheidung zwischen Wort- und Zeichenschatz, dessen Vermittlung trotz Überschneidungen unterschiedliche Aspekte betrifft (zur Vermittlung von Schriftzeichen siehe Abs. 2.8.3, zur Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht siehe Abs. 2.7.2). Eine zusätzliche Frage über die unterrichtliche Vermittlung von Schriftzeichen wäre hier notwendig. Da hier keine auffälligen Unterschiede zwischen Grund- und Mittelstufe-Lernenden

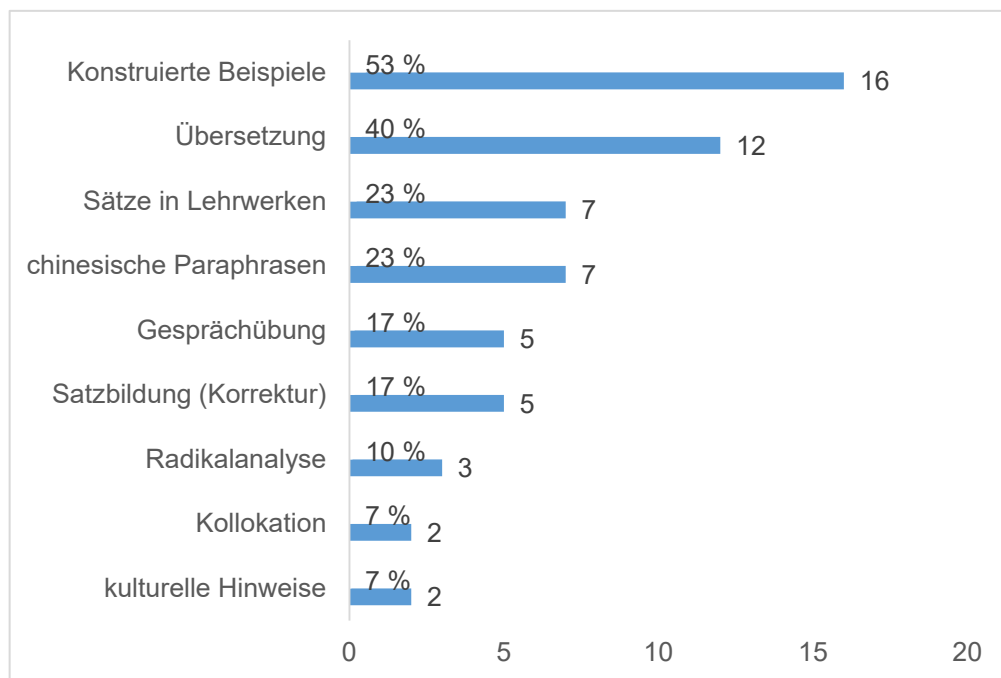


Abb. 4.8: Wortschatzvermittlung

Im Unterricht lernen über 70 % der Interviewten (22) Vokabeln mittels Beispielsätzen, die aus Dialogen und Texten in Lehrwerken (7) stammen, von Lehrenden konstruiert (16) und von Lernenden bei der Übung zur Satzbildung (5) bzw. in Gesprächen (5) gebildet werden. Zwölf Probanden verlassen sich auf deutsche oder englische Übersetzungen zur Semantisierung von Vokabeln, die ab eher fortgeschrittenem Niveau teilweise durch chinesische Paraphrasierung (7) erfolgt.

- 1) *Ab einem gewissen Punkt, als wir dann weit genug waren, da war es dann wirklich so, dass ich sag jetzt mal ganz böse, dass sie uns gezwungen hat, auch auf Chinesisch zu verstehen, wenn man das so lange auf Chinesisch wiederholt hat, bis es bei uns wirklich eingesackt ist. L2 (Z28)*
- 2) *[...] wenn man schon fortgeschrittene ist, dann versucht der Dozent schon die Wörter auf Chinesisch zu erklären, damit man den Sinn besser verstehen kann [...] L15 (Z21)*

Vereinzelt erwähnt werden die Radikal- bzw. Subgraphemanalyse (3) und die Angabe von Kollokationen (2).

- 1) **(Beispiele zu Vokabeln)** *teilweise Halbsätze, also mit welchen Wörtern zusammen man das benutzt. L23 (Z23)*

bestehen, werden die Statistiken nicht nach Gruppen kategorisiert dargestellt.

- 2) *Häufig über das Zeichen, also mit den verschiedenen Bestandteilen und Radikalen und dann im Satz [...] L21 (Z20)*
- 3) *Ausgehend vom Radikal über die verschiedenen anderen Einzelbedeutungen, die halt Kompositum bilden, wurde das Wort dargestellt. Wenn man das Wort vergessen hat, wird es noch mal wieder in Ruhe halt erklärt und eben auch in den entsprechenden Sinnzusammenhang gestellt, dass man auch da versucht, das Wort selber mit anderen Wörtern zu kombinieren. L26 (Z28 Z29)*
- 4) *Die Lehrer erklären die Wörter über Radikale und dann die Wörter, die in der Lektion noch dran kommen, und auf Chinesisch und auf Deutsch. L29 (Z19)*

Frage 11: Wie wird die Grammatik im Unterricht erklärt?

Nicht nur beim Wortschatzerwerb, sondern auch bei der Grammatikvermittlung spielen Beispielsätze eine bedeutende Rolle: Über 60 % (25) der Interviewten lernen Grammatik mithilfe von Beispielsätzen, die entweder zur Erklärungen grammatischer Regeln (10) von Lehrenden gegeben oder bei Übersetzungsaufgaben, Ersatz-, und Gesprächsübungen von Lernenden gebildet (12) werden. Des Weiteren werden bei der syntaktischen Analyse (7) von Beispielsätzen Satztypen und -strukturen sowie Verknüpfungspartikeln erläutert.

- 1) *[...] mittlerweile kommen immer mehr Beispiele, wo noch mal gezeigt wird, das ist der Satzbau und da kommt das hin. L9 (Z20)*
- 2) *Als Losgeht war ja halt die Satzstruktur erstmal, oder erstmal Aussagesätze oder Fragesätze [...] L12 (Z32)*
- 3) *Der Dozent hat halt die Sätze an der Tafel, unterstreicht Subjekt, Prädikat, Objekt und anhand dessen wird dann die Grammatik erklärt. L15 (Z23)*

Bei den Fragen zu Lehrwerken und Wortschatz- sowie Grammatikvermittlung tritt das Problem der Vermittlungssprachen (Englisch und Chinesisch) in den Vordergrund, wohingegen der Einsatz des Deutschen von den Lernenden positiv beurteilt wird:

- 1) *Im Lehrbuch selbst ist es Schriftzeichen und PY und dann leider Englisch, da ist Grammatik oft mühselig zu verstehen, es ist manchmal mühselig zu verstehen. Die englischen Erläuterungen von Grammatik sind kompliziert zu verstehen. P5 (Z16)*
- 2) *Zum einen finde ich manchmal schwierig, dass es auf Englisch ist und dann dass die Beispiele alle auf chinesische Schriftzeichen sind [...] L6 (Z22)*

- 3) *bis dann eine Deutsche eine deutsche Erklärung dazu gegeben hat, dann haben wir alle verstanden. Die Chinesin sagt: Das ist halt so oder. Ja, manche Dinge kann ein deutscher Muttersprachler besser erklären. L10 (Z21)*
- 4) *Ja, da steht Deutsch darunter und da weiß ich den Sinn von diesem Satz. Das ist gut, ja sehr gut. L12 (Z28)*
- 5) *(Ist die grammatische Erklärung auf Chinesisch verständlich?) [...] manchmal musste ich trotzdem noch Wörterbuch nachgucken, weil ich mir nicht ganz sicher war. L13 (Z25)*

Zwischenfazit 4.1.4: Übungen zum Hörverstehen und Übungsformate mit Lückentexten und Satzbildung werden von den interviewten ChaF-Lernenden positiv bewertet. Vorbehalte gegen Wortschätze in Lehrwerken betreffen unter anderem den Gebrauchswert und Mängel an deutschen Übersetzungen. Erwünscht in Lehrwerken sind Vokabeln mit hoher Nutzbarkeit im Alltag. Im Unterricht wird der Wortschatz durch Exemplifizierung, Übersetzung und teilweise durch chinesische Paraphrasierung erläutert. Die Grammatikvermittlung stützt sich vorwiegend auf Beispielsätze, die zur Illustration grammatischer Regeln oder syntaktischen Analyse dienen. In der Wortschatz- und Grammatikvermittlung werden Gesprächsübungen und Satzbildung eingesetzt.

4.1.5 Wörterbuchbenutzung

Frage 12: *Benutzen Sie chinesische Wörterbücher?*

Alle 30 Interviewten benutzen chinesische Wörterbücher. Darunter benutzen 22 Probanden ausschließlich DWB, während sich zwei Probanden für PWB entscheiden. Sechs Probanden sind Benutzer beider Wörterbuchtypen, aber fünf von ihnen geben DWB den Vorzug. Daraus ergibt sich, dass 90 % der Interviewten DWB (27) bevorzugen bzw. benutzen, zu denen Online-Wörterbücher und Applikationen zum Nachschlagen auf digitalen Endgeräten gehören.

Frage 13: *Bei welchen Fragen schlagen Sie im Chinesischwörterbuch nach?*

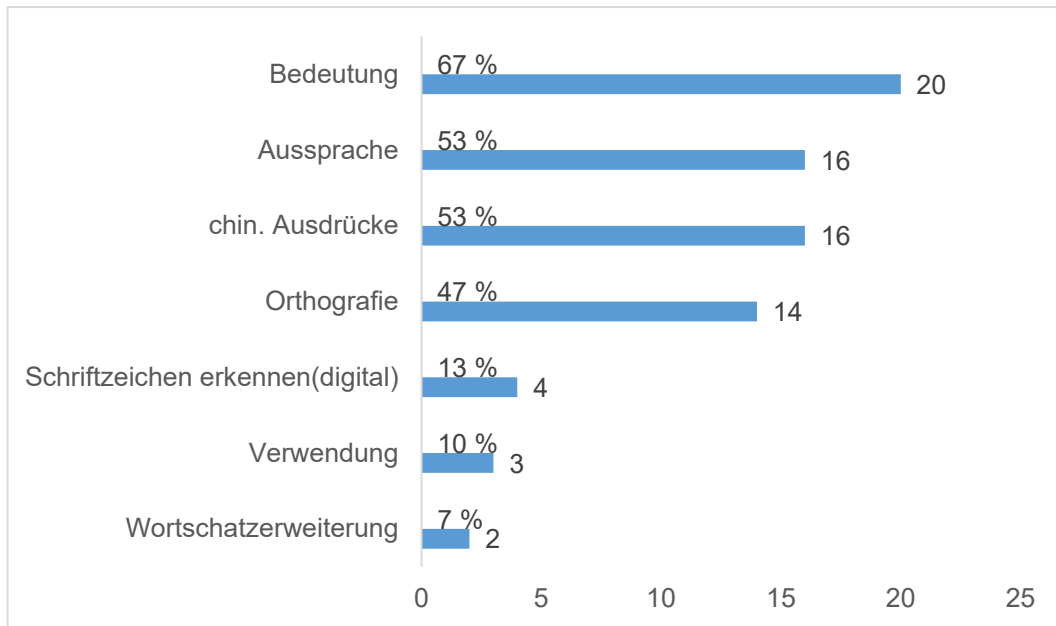


Abb. 4.9: Nachschlaghandlungen

Unter den interviewten ChaF-Lernenden werden chinesische Wörterbücher vor allem als Semantisierungs- und Aussprachehilfe benutzt, und zwar bei der Suche nach deutschen/englischen Übersetzungen (20) und Pinyin (16) chinesischer Vokabeln. Chinesischwörterbücher werden auch herangezogen, wenn von Bedeutungen in Deutsch/Englisch ausgehend chinesische Ausdrücke gesucht werden (16). Bei orthografischen Fragen zum Schreiben von Schriftzeichen (12) und zu Strichfolgen (2) wird ebenfalls auf Wörterbücher zurückgegriffen, wohingegen sie bei Fragen zu Verwendungen von Vokabeln (3) eher selten zu Rate gezogen werden. Bei genauem Hinsehen lässt sich konstatieren, dass sich nur fortgeschrittene Lernende bei der Wörterbucharbeit über die Verwendung informieren. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Verwendung für Lernende unterhalb der Mittelstufe uninteressant bzw. irrelevant oder in ihren Nachschlagwerken nicht vorgesehen ist. Auch zu erwähnen ist schließlich die Nachschlaghandlung, Schriftzeichen mittels scannerbasierter Suche in DWB zu erkennen (4).¹⁰⁶

Bei Fragen zur Wörterbucharbeit sprechen 17 Probanden Nachschlagmethoden an. Die onomasiologische Suche (von Bedeutung ausgehend nach chinesischen Ausdrücken suchen) erfolgt nicht durch chinesische Begriffe, sondern ausschließlich über Englisch (5) und Deutsch (1). Die semasiologische Suche wird sowohl lautformbasiert, also Pinyin-alphabetisch (11), als

¹⁰⁶ Die vier Probanden machen keine genauen Angaben darüber, welche Informationen sie dadurch in DWB suchen.

auch schriftformbasiert (10) durchgeführt.

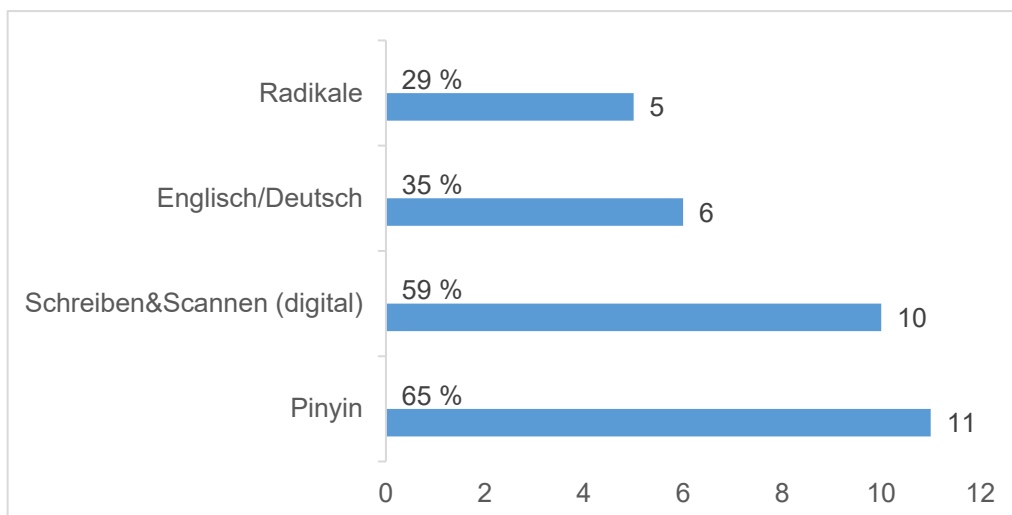


Abb. 4.10: Nachschlagmethoden (N=17)

Bei der schriftformbasierten Suche verwenden fünf Probanden zwar die konventionelle Radikalmethode, aber vier von ihnen erachten diese Methode als schwierig bzw. übungsbedürftig.

- 1) *[Wörterbücher] Chinesisch-Deutsch, Chinesisch-Englisch in Papierform kann ich gar nicht anfangen, weil ich nicht das Alphabet habe wie im Deutschen, wie schlage ich das nach? Im Grunde müsste ich eine Hilfe haben, um den Anfang finden zu können. L1 (Z51)*
- 2) *Ich habe zu Hause ein dickes Wörterbuch, ja, da muss ich auch nach Radikalen und nach Anzahl der Striche, äh... das ist, glaube ich, wirklich eine Herausforderung. L5 (Z23)*
- 3) *Die Schwierigkeit im Chinesischen ist, wenn es nach Radikalen geordnet ist, das muss vorher geübt sein. Wenn man da keine Ahnung davon hat, findet man das Wort nicht. Wenn ich chinesische Zeichen habe, wenn die Suche nach der Radikalstruktur erfolgt, also wenn man vorher nicht geübt hat, dann hat man keine Chance. L25 (Z34)*

Allerdings lassen sich die Schwierigkeiten der Radikalmethode durch handschriftliche (Schreiben auf *Touchscreens*) und die scannerbasierte Eingabe (10) in DWB gut beseitigen, die deshalb unter den Interviewten auch eine recht verbreitete Anwendung finden.

Frage 14: Wie würde ein ideales ChaF-Wörterbuch für Sie aussehen?

Antworten auf diese Frage werden in drei Subthemen eingeteilt: mikrostrukturelle Angaben¹⁰⁷,

¹⁰⁷ Hier werden die Bedeutungs- und Ausspracheangabe als unentbehrliche Angabeklassen in ChaF-Wörterbüchern zwar nicht gesondert ausgewertet, aber im Interview wird von acht Probanden betont, dass die Bedeutungserläuterung in Form von deutschen Übersetzungen erfolgen sollte.

Anhänge (Wörterbuchaußentexte in PWB) und DWB-Funktionen.

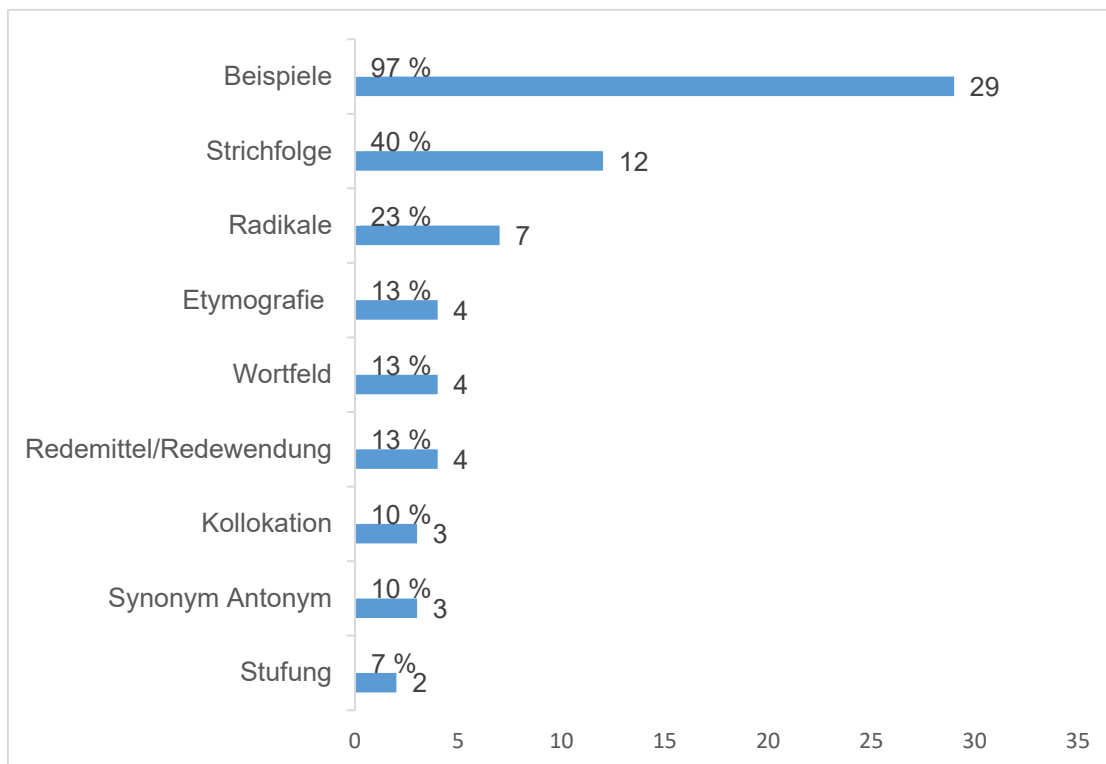


Abb. 4.11: Mikrostrukturelle Angaben

Bei fast allen interviewten Lernenden (29) sind Beispiele in ChaF-Wörterbüchern erwünscht; außerdem werden deutsche Übersetzungen (6) und Pinyin (4) dazu benötigt. Die Forderung, Beispielsätze sinngemäß zu übersetzen¹⁰⁸, stellt ein Sinologiestudent mit folgender Begründung auf:

Es fehlen ganz oft auch Beispielsätze. Bei vielen Begriffen und vorhanden sollte eine gute deutsche Übersetzung sein, sollten auch alternative deutsche Übersetzungen sein und nicht einfach nur, ein Wort, eine Übersetzung [...] wenn man eine andere Sprache benutzt, muss man aber auch einmal aus dem Kontext heraus übersetzen und richtig importieren, exportieren. Und dafür sollten halt auch die ganzen alternativen Übersetzungen noch mit aufgeführt sein.

L19 (Z35 Z36 Z37)

An zweiter Stelle der Rangliste gewünschter Angabeklassen stehen Strichfolgen (12), obwohl drei Probanden diese als nicht unbedingt notwendig erachten.

¹⁰⁸ Das Problem der Übersetzung wird auch von einem Grundstufe-Lerner bei Fragen zu Lehrwerken hervorgehoben: (**Übersetzung**) „Wir brauchen oft Anmerkungen dazu, wann man das benutzt, weil da deutsche Wörter stehen, die in verschiedenen Situationen passen, es ist aber nur eine Bedeutung davon gemeint und das ist manchmal nicht so eindeutig. Das muss man dann aus dem Kontext erkennen.“ L23 (Z21)

- 1) *Was ich weniger benutze, ist, ich kann hier auch abrufen, wie die Zeichenfolge ist und da bin ich wahrscheinlich nicht so eifrig, wie ein chinesisches da sein sollte. L5 (Z29)*
- 2) *Die Strichfolgen sind mir bis jetzt, ehrlich gesagt, nicht sehr wichtig, weil es für mich erstmal darauf ankommt. L7 (Z30)*

Neben Strichfolgen sind für Schriftzeichenlemmata Radikale (7) und etymografische Angaben (4) erwünscht.

- 1) *Es wäre wahrscheinlich nicht schlecht, wenn es Erläuterung gäbe, vielleicht wie das zusammengesetzt wird, wenn es Radikale gibt, vielleicht was das in dem Zusammenhang, welches Radikal das ist. L8 (Z27)*
- 2) *Was wäre relevant für ein digitales Wörterbuch? Man hat ja genügend Platz, ich würde sagen, die ursprüngliche Geschichte dahinter. L16 (Z42)*
- 3) *theoretisch sollte man auch die Radikale können, damit kann man ja im klassischen Wörterbuch Schriftzeichen nachschlagen. Sie sind ja nach Radikalen sortiert. Wenn man das nicht kann, braucht man irgendein Wörterbuch, das erklären kann, wie die Radikale aufgebaut sind. L23 (Z32)*

Auch Wortfelder (4), Kollokationen (3) und Synonyme/Antonyme (3) sind für ChaF-Lernende von gewisser Bedeutung:

- 1) *Ich habe gestern z.B. nachgeguckt, 业 [yè, Zweig], habe ich herausgesucht, 农业 [nóng yè, Landwirtschaft], 商业 [shāng yè, Wirtschaftszweig] oder so, verwende ich das weiter, habe ich alle Wörter rausgesucht, die ich noch brauchen kann, in dem Zusammenhang. Ja, Wortfeld. (Was noch?) z.B. das, was häufig zusammensetzen kann, bestimmte Attribute oder Adverbien. Kollokation. L1 (Z43 Z44)*
- 2) *z.B. ich gehe zum Arzt und dann stelle ich fest, kriege ich noch Wörter mitgeteilt wie Spritze, Wunde, Krankenschwester. Ich habe auch immer ewig gesagt, diesen Sinnzusammenhang, damit sich auch dann was Neues darstellt. L26 (Z37)*
- 3) *Vielleicht nach Sachgruppen orientiert, der Oberbegriff ist Sport 体育 [tìyù], dass man sagt, zum Sport gehören die 50 Vokabeln, das sind die wichtigsten. L29 (Z28)*

Nicht zuletzt sei die Klassifikation von Lemmata (2) zu erwähnen, z. B. nach HSK-Stufen, denn 50 % der Interviewten (15) sind oder waren HSK-Prüfungsteilnehmende.

- 1) *Eigentlich finde ich es cool, wenn es Buch begleitend ist zur HSK1, 2 oder 3.32 Wenn du*

sagst, die ist Vokabel bei HSK1, geht es noch, dann noch die Erklärung. L6 (Z32)

2) *[...] nach verschiedenen Themen sortieren oder HSK Stufen. L8 (Z34)*

Im Interview sprechen elf Probanden von der Zusammenstellung von Radikalen (6), der Auflistung von Zählwörter mit Beispielen (3) und der Erläuterung von Lerngrammatik (3) als Anhang in PWB:

1) *eine Übersicht für die Zählwörter wäre auch praktisch. L3 (Z31)*

2) *Einfach die Grammatikregeln noch mal auf 1 oder 2 Seite erklären, denke ich, das ist hilfreich. L4 (Z46)*

3) *Zählwörter, ja das glaube ich auch hilfreich, wenn die im Anhang noch mal erklärt werden, weil es ja so viele verschiedene Zählwörter. [...] es ist hilfreich, wenn die am Ende noch mal aufgelistet sind und gesagt wird, wann man sie benutzt. L4 (Z48)*

4) *Es wäre eigentlich cool, wenn es eine Kombination wäre zwischen Lernwörterbuch, Vokabeln und dann noch mal die Grammatik dazu. L6 (Z33)*

5) **(Anhänge)** *Radikale finde ich eigentlich am nützlichsten. [...] eine Auflistung von den Radikalen finde ich immer sehr wichtig. L10 (Z34)*

6) **(Anhänge)** *Das Radikalsystem, auf jeden Fall. L23 (Z36)*

Unter den 27 interviewten DWB-Benutzern erwähnen 23 Probanden medienbedingte Funktionen von DWB, wobei die Sprachausgabefunktion (15) besonders auffällig ist. Sie ermöglicht BenutzerInnen, sich Lemmata und deren Angaben wie Kollokationen, Beispiele usw. anzuhören und dies wird im Interview grundsätzlich¹⁰⁹ positiv beurteilt.

¹⁰⁹ Dennoch hat eine fortgeschrittene Sinologiestudentin wegen der geringen phonetischen Authentizität Vorbehalte gegen diese Funktion: „Aussprache lernt man ja, dann eigentlich authentisch von Chinesen, nicht durch Anklicken.“ L10 (Z33)

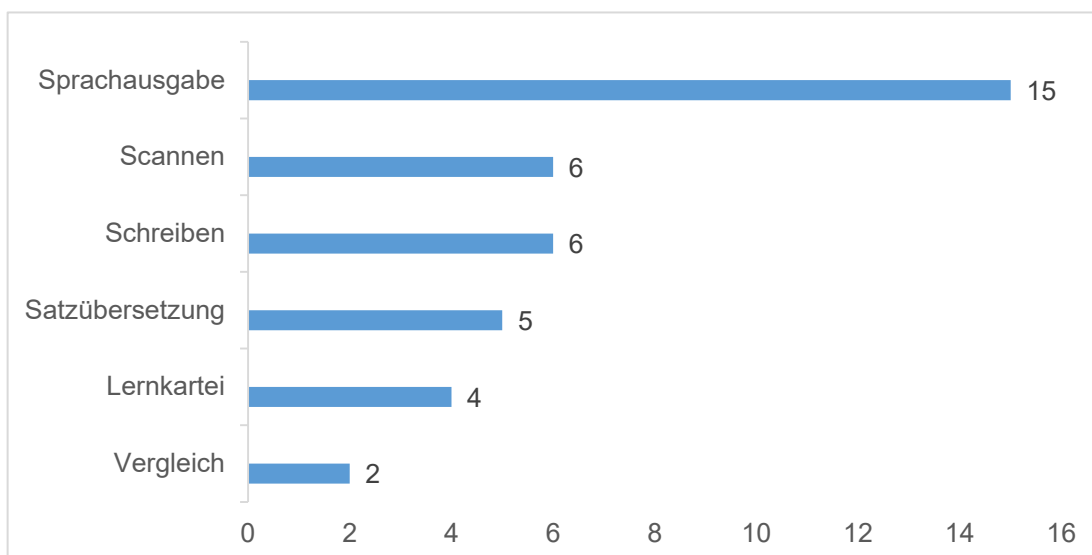


Abb. 4.12: Digitale Funktionen (N=23)

Ein großer Vorteil von DWB gegenüber chinesischen PWB liegt in der leichten Auffindbarkeit von Lemmata, weil die Eingabe durch manuelles Zeichnen auf *Touchscreens* (6) und Scannen mittels Kamera (6) den Zugang zu Lemmata erleichtert. Darüber hinaus wünschen sich interviewte Lernende Funktionen, Sätze ins Chinesische sinngemäß zu übersetzen (5), Lernkarteien zu erstellen (4) und Schriftzeichen mit gleichen Subgraphemen und bedeutungsähnliche Schriftzeichen zu vergleichen (2):

- 1) [...] wenn ich das mit anderen Wörtern vergleiche und sehe, es hat ähnliche Teile, dass ich dann nachschlagen kann, also dieser Wortteil kommt auch in anderen Wörtern ähnlich vor. L1 (Z47)
- 2) Eine Funktion, die ich mir auch gerade für Chinesisch lerne als nützlich vorstellen kann, ist dass man sich das Wort gleich als Karteikarte abspeichert. L2 (Z42)
- 3) Aber wenn es wirklich ein Lernwörterbuch wäre, wäre es auch cool, wenn man die Vokabeln irgendwie in Gruppen hinzufügen könnte, also die speichern kann, die Vokabeln, die man nachgeguckt hat, vielleicht in verschiedene Ordner einspeichern. L8 (Z33)
- 4) Vielleicht wäre das nicht schlecht, dass man in diesem Programm gleichzeitig irgendwie Karteikarten einnehmen könnte, dass man zum Beispiel die Karte *machen, und das geht dann zur Karteiliste zugefügt. L16 (Z44)
- 5) Ein digitales Wörterbuch hat den Vorteil, dass man so was wie Vokabeltraining mit einbauen könnte. Das war, was ich mit den Karteikarten selbst gemacht habe. Das kann man innerhalb einer App mit einbauen. L23 (Z30)

Zwischenfazit 4.1.5: Die große Mehrheit der interviewten Lernenden entscheidet sich für DWB im Internet und in Form von Apps. Chinesische Wörterbücher werden vor allem bei Aussprache- und Bedeutungsfragen von Vokabeln, bei der Sprachproduktion zum Auffinden chinesischer Ausdrücke und zur Orthografie von Schriftzeichen konsultiert. DWB werden zur Erkennung von Schriftzeichen benutzt, weil die Konsultation in chinesischen PWB durch Radikale eine Herausforderung darstellt und fast ausschließlich durch Pinyin und Deutsch/Englisch erfolgen kann. Aus Sicht der interviewten Lernenden liegen Vorteile von DWB in der Sprachausgabe-, Schreib- und Scannfunktion. In Bezug auf mikrostrukturelle Angaben in ChaF-Wörterbüchern sind Radikale und Strichfolgen von Schriftzeichen, Beispiele mit Pinyin und deutschen Übersetzungen, Kollokationen, Wortfelder, Redemittel, Synonyme und Antonyme erwünscht.

Bei Fragen zu Lehrwerken und zur Wörterbuchbenutzung tritt die visuelle Präsentation von Schriftzeichen in den Vordergrund, obwohl diesbezüglich nicht gefragt wird. Das Problem der Zeichengröße (5) wird vorgebracht:

- 1) *Eine Funktion, die haben die Wörterbücher, man kann sich das Zeichen groß ansehen, dass man auch wirklich auf dem vollen Bildschirm sieht, wie das Zeichen geschrieben wird. L1 (Z38)*
- 2) *Den Leo -Übersetzer habe ich auch schon oft benutzt, den Leo am Computer dann aber, weil es natürlich auch schön groß zu sehen ist. L17 (Z29)*
- 3) *Ein schriftliches Wörterbuch nehme ich nicht. Weil ich älter bin, ich habe Kontaktlinsen. Die Schriftzeichen sind oft zu klein, ich kann sie manchmal gar nicht richtig sehen. L25 (Z14)*
- 4) *Das Buch hat den Vorteil, dass die zu lernenden Zeichen erstmal vergrößert dargestellt sind. L29 (Z23)*

Außerdem ist die Darstellung von Pinyin bei Schriftzeichen (5) zur Sprache gekommen:

- 1) *[...] für mich ist es wirklich besser, wenn ich gezwungen bin, das Zeichen zu lesen, weil dann merke ich mir das einfach besser. So lese ich einfach nur das PY und dann vergesse ich es aber auch wieder sehr sehr schnell, wie das Zeichen heißt. Man guckt sich die Zeichen an, muss wirklich überlegen, wie heißt das oder nachgucken, wie es heißt, wenn ich mich nicht mehr erinnere, dann dadurch merke ich es mir einfach viel besser. L1 (Z21)*

- 2) *Ich habe zurzeit ein Buch, da sind die PY drüber geschrieben, dann ist man schon sehr leicht verleitet, PY zu lesen. Dann übt man halt die Schriftzeichen nicht so gut. L11 (Z16)*
- 3) *[...] aber auf jeden Fall PY und Schriftzeichen getrennt, sodass man nicht verleitet ist, da direkt nachzugucken. L11 (Z33)*
- 4) *Ich muss schon die 汉字 [hànzì, Schriftzeichen] haben und gerne PY dazu. Wenn es nicht dabei ist, wie in dem Text in dem Buch, ist ja ein Text 汉字 [hànzì, Schriftzeichen], PY steht extra, ist man mehr gezwungen, es zu versuchen und das geht auch dann ganz gut mit der Zeit. Das ist gut, dass im Lehrwerk PY auf der anderen Seite steht. Für mich echt gut, dann gucke ich nur PY. L17 (Z27)*
- 5) *Das Beste in den Büchern finde ich eigentlich, wenn die Zeichen da stehen und da drüber ein bisschen kleiner PY steht, das finde ich am besten. L18 (Z36)*

Daraus wird ersichtlich, dass sich eine vergrößerte oder vergrößerbare Schriftgröße als dienlich für das Schriftzeichenlernen erweist und eine separate Darstellung von Pinyin bei Schriftzeichen die sinographemische Lesekompetenz fördern kann.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Interviews mit ChaF-Lehrenden

4.2.1 Lernmotivation

Insgesamt wurden zehn chinesische und zehn deutsche ChaF-Lehrende in der Erwachsenenbildung (10), an Schulen (5) und Hochschulen (5) interviewt.¹¹⁰

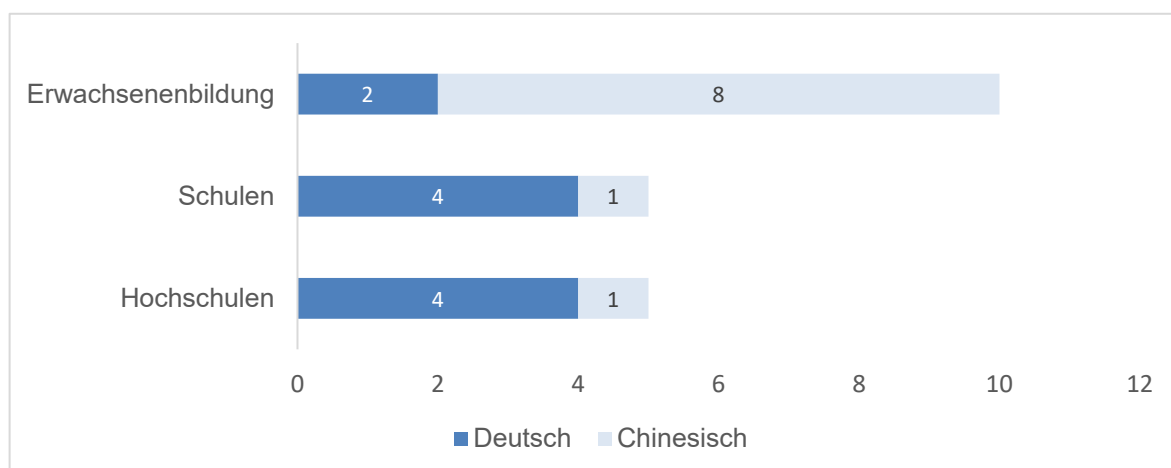


Abb. 4.13: Verteilung der ChaF-Lehrenden

¹¹⁰ Die Lehrenden kommen aus elf Bundesländern: Berlin, Hamburg, Bremen, Sachsen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Thüringen, Baden-Württemberg und Bayern. Die fünf Hochschullehrenden leiten Sprachkurse für Studiengänge der Sinologie und Chinawissenschaften.

Frage 2: Aus welchen Gründen lernen Ihre Kursteilnehmer Chinesisch?

Unter den von Lehrenden erwähnten Lernmotiven ist der Anteil berufsbezogener Faktoren auffällig: Laut Angaben von 17 Lehrenden lernen ihre Kursteilnehmenden Chinesisch aus beruflichen Gründen oder für zukünftige Berufspläne. 14 Lehrende sprechen von Interesse, wobei es sich um Besonderheiten chinesischer Sprache (7), chinesische bzw. ostasiatische Kulturen (9) und das Land China (4) handelt. Studienbezogene Faktoren (8) sind das sinologische und chinawissenschaftliche Studium und der Studienaustausch. Unter der Kategorie „sonstiges“ wird vor allem der Grund (4) genannt, dass SchülerInnen auf Wunsch von Eltern Chinesisch lernen. Andere Lernmotive betreffen Reise (5), Neugier (3), Familie und Freunde (2).

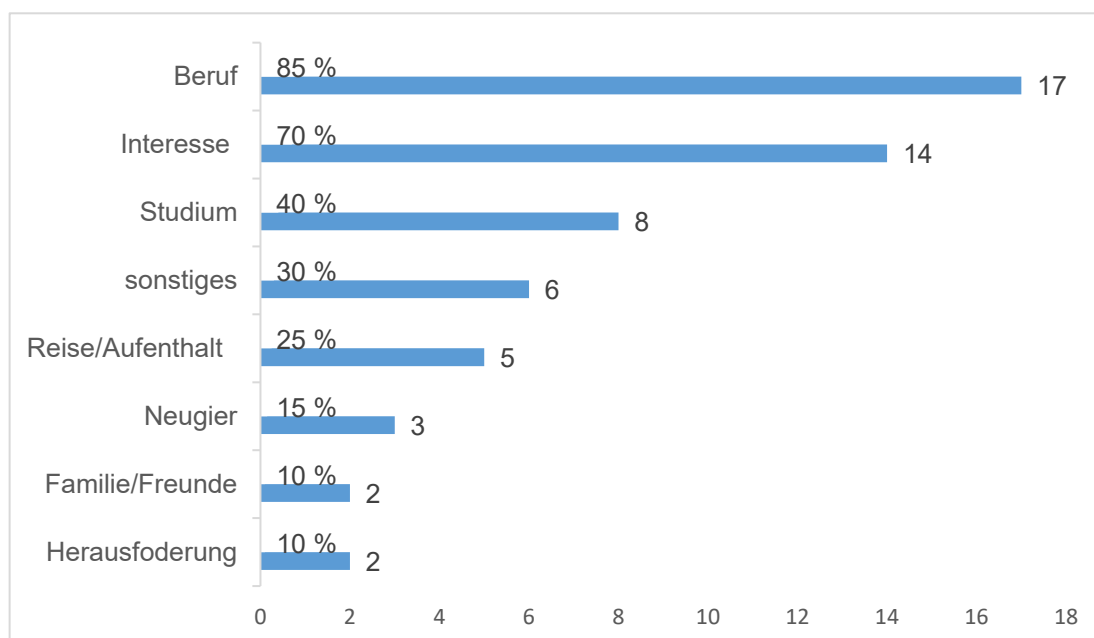


Abb. 4.14: Lernmotivation aus Sicht der ChaF-Lehrenden

Zwischenfazit 4.2.1: Aus Sicht der interviewten ChaF-Lehrenden lernen die Kursteilnehmenden Chinesisch vorwiegend aus beruflichen Gründen und Interesse an der Kultur und Sprache Chinas. Für die Lehrenden gilt der Erwerb chinesischer Kenntnisse bei Studierenden als Teil des Grundstudiums oder als Voraussetzung für Studienaufenthalte in China, während bei SchülerInnen Wünsche von Eltern entscheidend sind.

4.2.2 Fertigkeiten und Schwierigkeiten

Frage 3: Welche Fähigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben¹¹¹) sind für Ihre Kursteilnehmer besonders wichtig? Welche sind ihnen schwer gefallen?

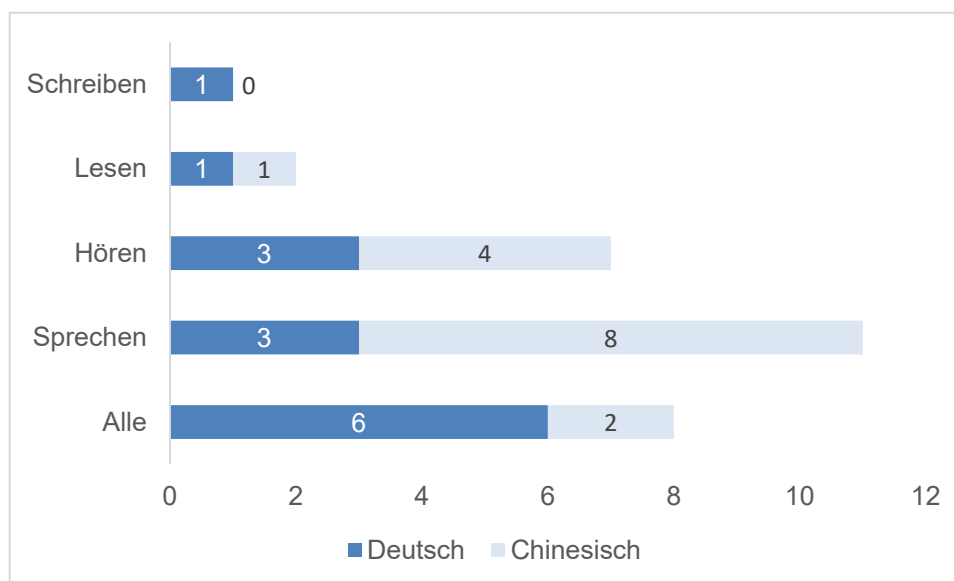


Abb. 4.15: Wichtige Kompetenzen

40 % der befragten ChaF-Lehrenden (8)¹¹² vertreten die Ansicht, dass die in Abb. 4.15 aufgeführten vier Fertigkeiten gleich wichtig sind und gleichermaßen gefördert werden sollten. Aber tatsächlich wird die Priorität (von Lernenden und zum Teil auch von Lehrenden) zumeist auf die Sprech- (11) und Hörkompetenz (7) gelegt. Hingegen wird das Schreiben von Schriftzeichen wegen der Digitalisierung¹¹³ als wenig wichtig wahrgenommen:

- 1) 因为写是怎么样, 我们中国人现在都是输入, 都是手机电脑, 那么我就要求学生的拼写要准确, 如果拼写不准确就没办法去查找这个词 [...] 特别是时间限制的情况下。P12 (Z8)
(deutsche Übersetzung: *Wir Chinesen schreiben heutzutage immer am Computer oder auf dem Handy, deshalb verlange ich von meinen Kursteilnehmern, richtig auf Pinyin zu schreiben, zumal die Unterrichtszeit gering ist.*)

¹¹¹ Die meisten chinesischen Lehrenden (9) beziehen sich bei *Schreiben* auf die sinographemische Schreibkompetenz, außer einer chinesischen Dozentin für Sinologiekurse, die wie die Mehrheit der deutschen Probanden sinographemische und textuelle Schreibkompetenz streng unterscheidet.

¹¹² Es handelt sich um vier Hochschullehrende für Sinologiekurse, zwei Schullehrerinnen und zwei Lehrerinnen in der Erwachsenenbildung. Dabei ist auch ersichtlich, dass die deutschen Lehrenden vielmehr auf das Gleichgewicht der Kompetenzentwicklung achten und die chinesischen Probanden mehr Wert auf die Sprechfähigkeit legen. Dies hängt wiederum mit institutionellen Gegebenheiten zusammen, denn die chinesischen Probanden sind zumeist in der Erwachsenenbildung tätig.

¹¹³ Zur Auswirkung der Digitalisierung auf die sinographemische Schreibkompetenz sowie die Möglichkeit des digitalisierten ChaF-Unterrichts vgl. Guder 2019: 45ff.

- 2) *但是从现实来说，写可能没有那么的重要。因为现在手机，电脑呀，这种都很发达，所以手写汉字显得没有那么重要了。P14 (Z11) (deutsche Übersetzung: In Wirklichkeit ist das Schreiben wahrscheinlich nicht so wichtig. Da wir alle Handys und Computer benutzen, wird das handschriftliche Schreiben nicht mehr so wichtig.)*
- 3) *孔子学院的学生综合来说还是听说在前。但我们也写，用拼音写。P17 (Z10) (deutsche Übersetzung: Für Lernende des Konfuzius-Instituts wird Hör- und Sprechkompetenz vorangestellt. Hier schreiben wir auf Pinyin.)*

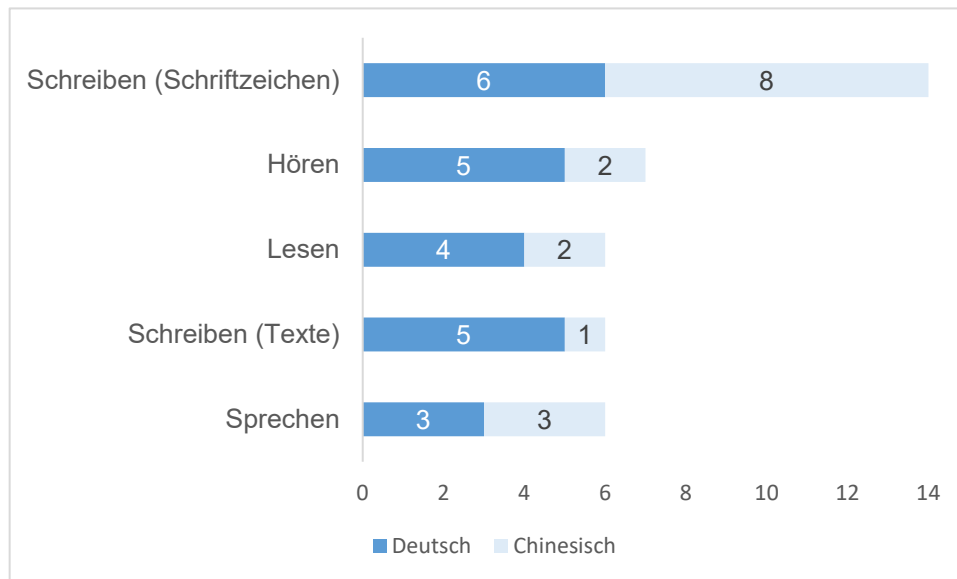


Abb. 4.16: Schwierig zu erlangende Kompetenzen

Das Schreiben im weiteren Sinne (sinographemische und textuelle Schreibkompetenz) erachten 85 % der interviewten Lehrenden (17) als schwierig für Lernende. Während sechs Probanden¹¹⁴ das Verfassen von Texten als schwierig einstufen, betrachten 14 Lehrende – acht chinesische und sechs deutsche – das Schreiben von Schriftzeichen für Lernende wegen der dafür zu geringen Unterrichtszeit als Herausforderung (5) und wegen der vernachlässigten Schriftzeichendidaktik (3). So berichtet ein deutscher Hochschullehrer:

Das Schreiben ist schlechter, ja das ist immer deutlich zurückgesetzt gegenüber dem Lesen.

Da fehlt auch sehr viel an Pädagogik, aber auch an Zeit. P5 (Z8)

Ihm zufolge liegt die Vernachlässigung der Schriftzeichendidaktik daran, dass:

Im westlichen Fremdsprachenunterricht gibt es keine 汉字 [hànzì, Sinographeme].

Deswegen hat der Chinesischunterricht auch immer diese Problematik völlig vernachlässigt,

weil er immer geguckt hat, was der Westen macht. Das kann aber nicht funktionieren. P5 (Z29)

¹¹⁴ Darunter sind fünf Probanden Hochschullehrende.

Die Vernachlässigung der Schriftzeichendidaktik ist indirekt dadurch bestätigt, dass schriftzeichendidaktische Mängel von keinem der acht chinesischen Probanden erwähnt werden, die das Zeichenschreiben als schwierig betrachten.

Der Erwerb der Lese-, Hör- und Sprechkompetenz ist aus Sicht der ChaF- Lehrenden vergleichsweise leichter. Beim Lesen¹¹⁵ (6) sind Probleme darauf zurückzuführen, dass Lernende innerhalb kurzer Zeit viele Schriftzeichen (er)lernen oder wenigstens wiedererkennen können müssen.

- 1) *Lesen ist ja auch schwierig. Passive Schriftzeichenkenntnis ist zwar das Ziel, aber kostet viel Arbeit. P1 (Z10 Z11)*
- 2) *Lesen und Schreiben, es ist schwer, so viele Schriftzeichen in kurzer Zeit zu lernen, d.h. alle Fertigkeiten bedeuten viel Training. P3 (Z11)*

Die Schwierigkeiten beim Hören (7) und Sprechen (6) liegen überwiegend in der Aussprache, etwa in Bezug auf Töne, bestimmte Laute und Homophone. Es fällt den Lernenden anfangs schwer, Töne akustisch zu unterscheiden und zu artikulieren.

- 1) *Am Anfang – wir fangen bei Null an – ist die Aussprache sehr schwierig. Die Töne, die Anlaute und auch einige von den Auslauten.[...] Die größten Probleme anfangs sind wirklich diese Laute zu diskriminieren, zu unterscheiden und selbst unterscheiden, die Töne zu produzieren, also Hören und Sprechen. P2 (Z4 Z5)*
- 2) ***(Schwierige Kompetenz)** ich würde auch sagen, Hören. Wenn ich sie fleißig sind. können sie sprechen, relativ gut, schnell, nicht so schwer. Sie hat oft Probleme beim Weiterlernen, weil sie nicht gut hören. Es liegt an der Homophonie. P7 (Z8)*
- 3) *我自己觉得还是发音最难。(听和说难?) 嗯, 是的. P17 (Z11) (deutsche Übersetzung: Ich persönlich finde die Aussprache am schwierigsten. (Hören und Sprechen sind schwierig?) Ja, stimmt.*

Frage 4: Haben Ihre Kursteilnehmer Probleme mit der Aussprache und Schriftzeichen?

¹¹⁵ Außer drei deutscher DozentInnen der Sinologie und Chinawissenschaften beziehen sich andere Probanden beim Lesen fast ausschließlich auf das Erkennen von Schriftzeichen (sinographemische Lesekompetenz).

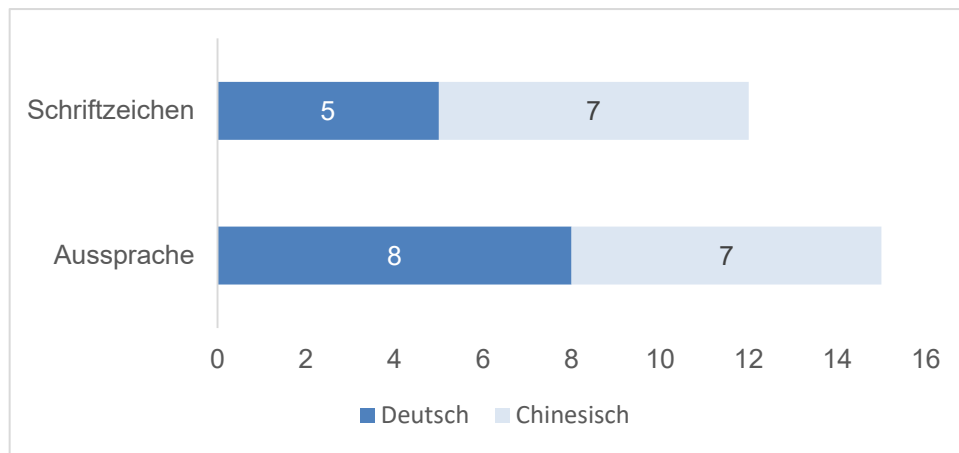


Abb. 4.17: Schwierigkeiten mit Aussprache und Schriftzeichen

15 Lehrende geben an, dass ihre KursteilnehmerInnen Ausspracheprobleme haben oder hatten. Die Problematik ist überwiegend auf die Töne (12) und teilweise auf bestimmte Laute (4) sowie Verwechslungen mit Deutsch und Englisch (3) zurückzuführen.

- 1) *Ganz am Anfang ist es schwer für deutsche Lerner, zum Beispiel die Töne zu unterscheiden, besonders die Anlaute. P3 (Z8)*
- 2) *Töne können sie auch machen, trotzdem Fehler. P7 (Z11)*
- 3) *Die Lautschrift ist manchmal ganz anders als im Deutschen und im Englischen. Das muss man mal differenzieren. P9 (Z8)*
- 4) *Es gibt natürlich aber auch einige Fehler systematisch behalten, es gibt bestimmte Konsonanten wie z.B. /x/, was immer Probleme bereitet. P10 (Z15)*
- 5) *语调, 无论多少遍, 始终是一个大问题。他们没有这个概念去区分语调。P11 (Z10) (deutsche Übersetzung: Töne, egal wie oft sie wiederholt werden, bleiben immer noch problematisch. Die Lernenden sind nicht in der Lage, Töne zu unterscheiden.)*
- 6) *声调在这 3 年一直贯穿其中, 老师一直在纠正 [...] 很多学生说的都是未达到正确的标准。P13 (Z13) (deutsche Übersetzung: Die Korrektur von Tönen läuft das ganze dreijährige Studium hindurch. Aber viele Studierende beherrschen die Aussprache nicht richtig gut.)*
- 7) *但是他们会被德语或英语 [影响] 你看他们那个“q”, 还有“ch”, 这是一种非常典型的错误。P15 (Z12) (deutsche Übersetzung: Sie werden von der Aussprache des Deutschen oder Englischen beeinflusst. /q/ vs. /ch/, das ist ein typischer Fehler.)*

Laut Angaben der deutschen Lehrenden kommen Ausspracheprobleme eher anfangs (5) vor und lassen sich mit der Zeit durch wiederholtes Training (4) überwinden.

- 1) *Aussprache...Man kann sagen, dass immer das am Anfang das Hauptproblem ist. P2*

(Z7)

- 2) *Das [Töne bzw. Anlaute zu unterscheiden] ist eine Sache des Trainings. Nach einigen Wochen können sie sowohl die Töne als auch die vom Deutschen abweichenden Laute ganz gut unterscheiden. P3 (Z8)*
- 3) *Aber Phonetik, würde ich sagen, innerhalb der ersten drei Monate ist das Problem eigentlich abgehakt. Da würde ich sagen, es dauert ungefähr drei Monate bis die Studierenden mit der Unterscheidung der Phonetik keine großen Probleme mehr haben. P8 (Z11)*
- 4) *Aber die Aussprache, das muss man auswendig lernen. Das muss man unbedingt mit verschiedenen Übungen ständig wiederholen. P9 (Z10)*
- 5) *Aber es gibt auch Schüler, die dann auch ihre Aussprache verbessern, indem man sie erstmal viel vorlesen und sprechen lässt und natürlich auch darauf aufmerksam macht, wie diese Aussprache im Chinesischen eigentlich funktioniert. P10 (Z15)*

Schriftzeichen betrachten zwölf Lehrende als Herausforderung für Lernende. Zum Vermitteln und Behalten dieser werden verschiedene Methoden und Merkhilfen eingesetzt, vor allem die Analyse von Radikalen bzw. Subgraphemen, Eselsbrücken und Wortgeschichten. Andere Methoden sind Mitlesen beim Abschreiben und Armbewegungen:

- 1) *Beim Schreiben üben rate ich dazu, jedes Mal, wenn man ein Zeichen schreibt, immer auch die Aussprache mit dazu sagen, damit sich beides gleichzeitig im Gehirn verankert. Es gibt natürlich auch andere Methoden je nachdem, was das angestrebte Ziel ist. P1 (Z19)*
- 2) *Das machen wir im Unterricht anfangs viel ausführlicher, auch immer mit großen Armbewegungen. Wir schreiben die Schriftzeichen anfangs in die Luft, damit es die Motorik eingeht. Muskelgedächtnis, sage ich immer. P2 (Z9)*
- 3) *weil mir persönlich auch wichtig ist, dass die Studierenden selbst ein Zeichen analysieren, weil das fand ich schon sehr interessant, als ich Chinesisch gelernt habe, wie ein Zeichen aufgebaut ist und deswegen machen wir da zu viele Übungen. [...] Aber ich lege auch einen großen Wert darauf, dass sie das immer analysieren, dass ich sie immer frage, was könnte dieses Zeichnen heißen, wer findet die Radikale und mit was könnte es in Verbindung stehen. P8 (Z15)*

- 4) *Wenn sie diese Lernstrategie oder diese Memorierungsstrategie [mehrfach Schreiben] nicht kennen, dann haben sie natürlich Schwierigkeiten, sich die Schriftzeichen zu merken, weil nur durch Angucken des Schriftzeichens kann man sehr schwer nur das Schriftzeichen wirklich sich merken. P10 (Z13)*

Des Weiteren unterscheiden drei deutsche ChaF-Lehrende für Sinologiekurse zum Schriftzeichenerwerb Signifika und Phonetika.

- 1) *Wir ermutigen die Studenten, sobald wir etwa 100 Schriftzeichen haben, die Unterscheidung Signifikum und Phonetikum zu nehmen. Das ist auch eine ungeheure Merkhilfe. P2 (Z14)*
- 2) *Sie wissen aber auch, dass man zum Beispiel bei LEO sehen kann, wie das Schriftzeichen geschrieben wird, was denn das Radikal ist, was das Phonetikum, weil das in zwei unterschiedlichen Farben dargestellt wird. P3 (Z18)*
- 3) *Aber ich würde sagen, natürlich gibt es die 义符偏旁 [yìfú piānpáng] Signifika. Die können helfen, aber sie helfen, würde ich sagen, vielleicht bei 30, 40% der Zeichen. Es ist doch nur die Hälfte der Zeichen, die andere Hälfte ist manchmal phonetisch. Es ist trotzdem viel zum Lernen. Aber es ist sehr wichtig, dass die Schüler und Studenten möglichst früh die wichtigen Signifika kennen lernen. P5 (Z12)*

Trotz all dieser Methoden und Merkhilfen bedarf der Schriftzeichenerwerb viel Zeit und Wiederholung:

- 1) *Die Schriftzeichen dazu wieder zu erkennen, braucht immer mehr Übung. P3 (Z14)*
- 2) *Ich habe immer wieder Schriftzeichen 裤子 [kùzi, Hose] wiederholt und ich denke, wenn man öfter wiederholt, dann können sie bestimmt immer auch wieder oder nach langer Zeit noch wieder erkennen. P4 (Z11)*
- 3) *Die Schüler brauchen so viel Zeit für die Schriftzeichen. P7(Z34)*
- 4) *[...] die Schriftzeichen dazu zu lernen, da brauchen sie sehr viel Zeit. P10 (Z11)*

Zwischenfazit 4.2.2: Im Prinzip sollten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen gleichermaßen gefördert werden, aber in der Unterrichtspraxis (vorwiegend bei chinesischen Lehrenden) wird die Hör- und Sprechkompetenz priorisiert. Aus der Perspektive der ChaF-Lehrenden liegt die größte Schwierigkeit für Lernende in der sinographemischen Schreibkompetenz. Daran schuld sind unter anderem die begrenzte Unterrichtszeit und die

vernachlässigte Schriftzeichendidaktik. Trotz aller Methoden und Merkhilfen wie die Analyse von Subgraphemen, Eselsbrücken, Wortgeschichte, Armbewegung usw. gilt der Schriftzeichenerwerb als zeitaufwendige Aufgabe und bedarf viel Wiederholung. Schwierigkeiten beim Hören und Sprechen liegen vorwiegend in der Aussprache, insbesondere der Tonalität.

4.2.3 Lehrpraxis

Frage 5: *Können Ihre Kursteilnehmer Radikale von unbekanntem Schriftzeichen feststellen?*

90 % der interviewten Lehrkräfte (18) vermitteln und vertiefen im Unterricht Wissen über Radikale durch Wiederholungen bzw. Übungen wie die Radikalanalyse von Schriftzeichen oder die Erschließung von Zeichenbedeutungen:

- 1) *Ich mache es so, dass sie irgendwann am Anfang eine Radikalliste bekommen und ich erkläre den Aufbau der Schriftzeichen immer im Unterricht, weil ich finde es wichtig für die Schüler zu verstehen, woraus sind die Schriftzeichen gemacht. Aber ich lasse die Schüler nicht diese Radikale auswendig lernen. Es reicht mir aus, wenn sie eine Liste haben und sie wissen z.B. es gibt Radikale, es gibt z.B. Radikal „Grass“, es gibt Radikal „Sonne“ und wofür stehen diese Radikale, was könnte das Zeichen vielleicht bedeuten, wenn es Radikal „Grass“ hat. Vielleicht hat es mit Pflanzen zu tun, ja oder Radikal "Baum" oder Radikal „Wasser“. P4 (Z12)*
- 2) *Aber ich lege auch einen großen Wert darauf, dass sie das immer analysieren, dass ich sie immer frage, was könnte dieses Zeichnen heißen, wer findet die Radikale und mit was könnte es in Verbindung stehen. Das ist mir schon wichtig, dass die Studierenden das auch... so ein bisschen daran geführt werden, dass man die Bedeutung ableiten kann sogar. P8 Z(16)*
- 3) *汉字的结构，汉字的笔顺，汉字的偏旁部首，我们给学生教授常用的。其实偏旁部首一共就 200 多个，我们去告诉学生是什么意思。然后经常是学了一段时间，把这个偏旁部首就拿出来，我们学了哪些字，跟这个偏旁部首一起复习。这个实际上不是很难。P12 (Z12)*
(deutsche Übersetzung: Wir vermitteln im Unterricht den Aufbau, Strichfolgen sowie Radikale von Schriftzeichen. Insgesamt gibt es nur 200 Radikale. Wir sagen den Studierenden, was diese Radikale bedeuten. Nach einiger Zeit wiederholen wir alle Schriftzeichen und Radikale, die wir schon gelernt haben.)

Die Wörterbucharbeit (5) wird in die Vermittlung des Radikalwissens mit einbezogen, das bei der Benutzung von chinesischen PWB gefestigt bzw. vertieft wird (siehe Abs. 2.8.1).

- 1) *Wir haben Radikale auch gelernt, um Schriftzeichen, die wir nicht kennen gelernt haben, im Wörterbuch zu finden, Papierwörterbuch. L2 (Z15)*
- 2) *In der unteren Stufen führe ich die Arbeit mit dem Wörterbuch erst am Ende des ersten Jahres ein, aber eigentlich nur um die Kompetenz zu fördern, weil vielen Schülern leuchtet das Anfang einfach nicht so ein, warum man Radikale lernen muss und wenn die aber einfach mal 10 Wörter im Wörterbuch nachschlagen sollen, verstehen sie, warum sie die Radikale können. L10 (Z44)*

Als wichtige Lern- und Lehrmethode werden Wiederholungen im Gespräch über die Vermittlung von Schriftzeichen- und Radikalwissen von vier deutschen Lehrenden hervorgehoben:

- 1) *Da, wo die Sprachen sehr stark voneinander abweichen und das für deutsche Lerner besonders schwierig ist, wiederholen wir intensiver, üben wir viel öfter. P3 (Z35)*
- 2) *Ich habe immer wieder Schriftzeichen 裤子 [kùzi, Hose] wiederholt und ich denke, wenn man öfter wiederholt, dann können sie bestimmt immer auch wieder oder nach langer Zeit noch wieder erkennen... P4 (Z11)*
- 3) *Die Schwierigkeit ist bei den Schülern nicht, dass sie nicht nachschlagen können, wenn wir es lernen, sondern sie vergessen das Wort zu schnell wieder. Das Vergessen beim Chinesischen ist ein sehr großes Problem, dass sie Vokabeln wieder vergessen. P7 (Z14)*
- 4) *Ansonsten würde ich sagen, eine ganz banale Methode ist Wiederholung. Wir haben gerade viel Wiederholung gerade im schulischen Unterricht und dass man halt die Sozialform immer variiert, nicht nur Frontalunterricht macht, sondern auch mal Partnerarbeit, Gruppenarbeit. P10 (Z26)*

Frage 6: *Worum geht es bei den Fragen, die Ihre Kursteilnehmer häufig stellen?*

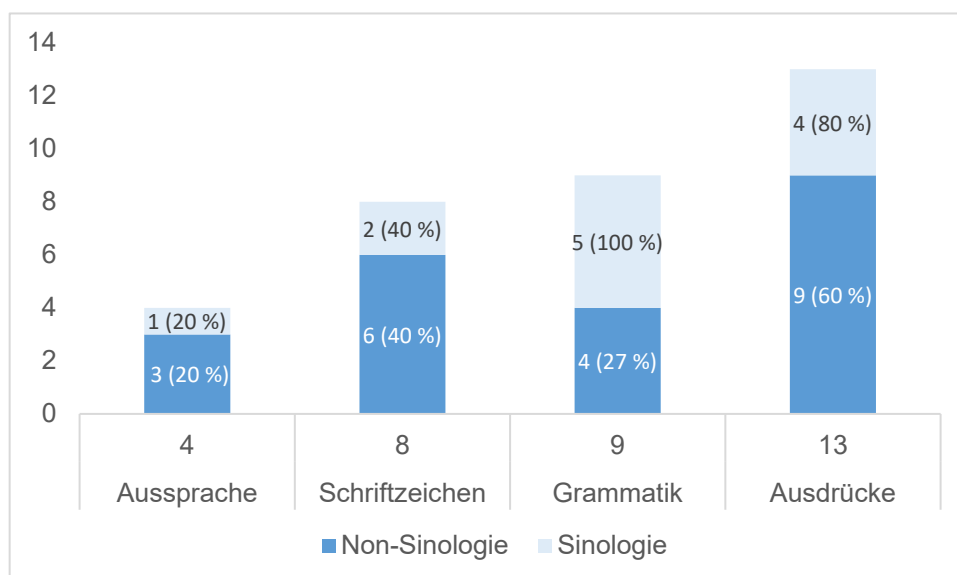


Abb. 4.18: Fragetypen¹¹⁶

Schriftzeichenfragen (8) betreffen unter anderem Memorierungsmethoden und die Hintergrundgeschichte (Etymografie):

- 1) *Meine Kursteilnehmer fragen mich natürlich gerne nach Schriftzeichengeschichte. P5 (Z18)*
- 2) *wieso ist das Schriftzeichen so aufgebaut? Warum sind das und das zusammengebildet? P9 (Z14)*
- 3) *有没有什么技巧可以去记这些字，可以不用那么费劲。 P11 (Z15) (deutsche Übersetzung: Dabei geht es um Fragen, wie man sich Schriftzeichen ohne große Mühe merken kann.)*
- 4) *有什么好的办法来记汉字... P14 (Z16) (deutsche Übersetzung: Welche Methoden für das Behalten von Schriftzeichen sind empfehlenswert?)*
- 5) *特别是有些我给他们讲这个字是从哪个图画发展而来的，它的原始意义是什么， [...]学生有时候还是会问，这个字原来是怎样的。 P18 (Z14) (deutsche Übersetzung: Ich erkläre meinen Kursteilnehmenden, aus welcher Grafik sich ein Schriftzeichen entwickelt, was es ursprünglich bedeutet [...] Sie haben manchmal noch Fragen zum Ursprung von Schriftzeichen.)*

Grammatikfragen (9) beziehen sich auf die Satzstellung bzw. deutsch-chinesische Syntaxunterschiede. Lernende sinologischer/chinawissenschaftlicher Studiengänge stellen viel häufiger Grammatikfragen im Vergleich zu den Grundstufe-Lernenden an Schulen und in der Erwachsenenbildung.

¹¹⁶ Hier sind keine deutlichen Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Probanden zu erkennen.

- 1) *Dann haben sie manchmal Probleme mit der Satzstellung oder anderen Grammatikproblemen. P3 (Z20)*
- 2) *中文就比较随意, 比如说车到站了, 人们说 到了, 走吧 等等, 就是会有一些情况, 这些句子当中缺少在他们看来比较重要的成分。P11 (Z14) (deutsche Übersetzung: Chinesisch ist syntaktisch nicht so schlüssig, z. B. wenn der Bus an der Haltestelle gekommen ist, dann sagt man 到了 [dàole], 走吧 [zǒuba] usw. In solchen Fällen fehlen wichtige Satzglieder [Subjekte] aus ihrer Sicht.)*
- 3) *比较多的是关于语序方面的问题, 这个词应该放在句子的哪个地方, 出现在后面还是前面, 比如说, 因为汉语语序是很重要的。P13 (Z18) (deutsche Übersetzung: Bei vielen Fragen geht es um Satzstellung, wie z. B. wohin kommt das Wort, nach vorne oder nach hinten, weil die Satzstellung im Chinesischen sehr wichtig ist.)*
- 4) *汉诺威很漂亮 为什么是主语直接加形容词, 没有动词, 不属于主谓宾结构 P16 (Z8) (deutsche Übersetzung: zum Beispiel 汉诺威很漂亮 [hànnuòwēi hěn piàoliang „Hannover ist schön“], warum steht das Adjektiv direkt hinter dem Subjekt? Dabei fehlt ein Verb, also keine SVO-Struktur.)*

Bei Ausdrucksfragen (14) handelt es sich um Zählwörter, Kollokationen, Nuancen von Synonymen sowie die Korrektheit/Angemessenheit von Ausdrücken:

- 1) *wenn sie mehr ausdrücken wollen, als das Lehrbuch ihnen bis dahin beigebracht hat. Zusätzliche Vokabeln, so was, was eben für Ihr persönliches Interesse ist, was ihr eigenes Leben betrifft. P1 (Z16)*
- 2) *Und bei den neuen Vokabeln, die wir erarbeiten, wird immer wieder nach Anwendungsmöglichkeiten gefragt [...] Und noch etwas später geht es um Stil. P2 (Z18 Z19)*
- 3) *Sie wissen vielleicht nicht, welches Zählwörter korrekt ist [...] Manchmal auch zur Pragmatik, „Was muss ich in dieser Situation sagen?“, „Kann ich das sagen?“ P3 (Z21 Z23)*
- 4) *...我很高兴认识你 [wǒ hěn gāoxìng rènshi nǐ, es freut mich sehr, dich kennenzulernen], 圣诞快乐 [shèngdàn kuàilè, frohe Weihnachten], 复活节快乐 [fùhuójié kuàilè, frohe Ostern], aber warum können wir nicht sagen 我很快乐认识你 [wǒ hěn kuàilè rènshi nǐ]。Wir haben 高兴 [gāoxìng], 欢乐 [huānlè], 开心 [kāixīn], 欢乐 [huānlè], 欢喜 [huānxǐ]*

im Chinesischen. Alle heißen auf Deutsch froh/fröhlich. P9 (Z15)

- 5) 还有一些问题是搭配, 什么形容词与什么名词搭配。P13 (Z18) (deutsche Übersetzung: *Es gibt auch ein paar Kollokationsfragen, z. B. Adjektiv-Nomen-Kombination.*)
- 6) 挺多学生会问一些近义词的辨析, 比如说, 再/又 P18 (Z13) (deutsche Übersetzung: *viele haben Fragen zu Synonymen, z. B. 再 [zài] und 又 [yòu].*)

Frage 7: Welche Lehrmaterialien neben Lehrwerken benutzen Sie im Unterricht?

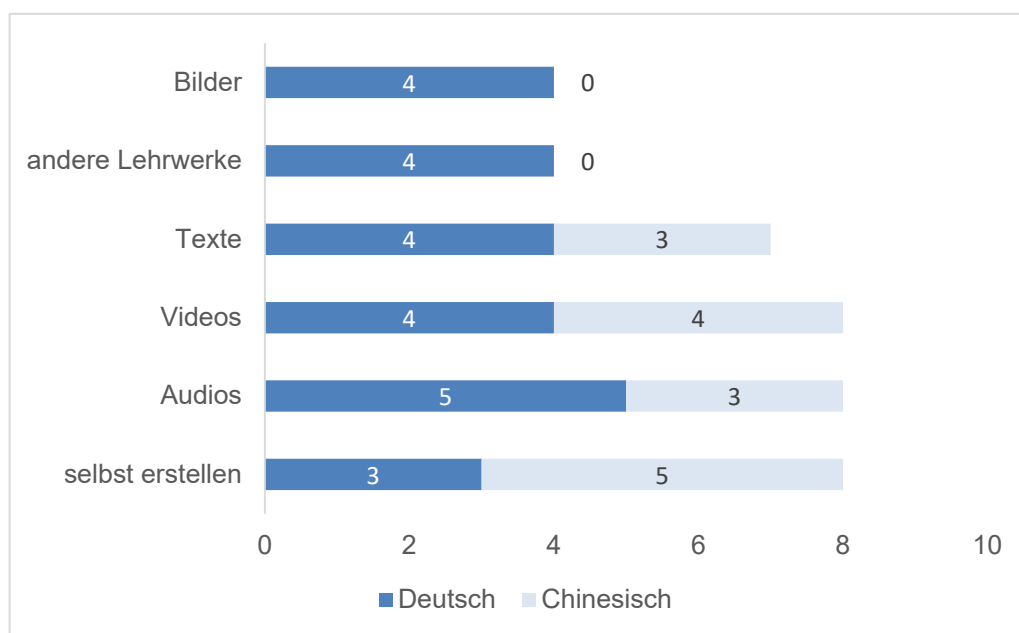


Abb. 4.19: Zusatzmaterialien

40 % der interviewten Lehrenden (8) entwickelt gesondert Lernmaterialien, die vor allem dem Zeichen- und Wortschatzerwerb dienen.

- 1) *Selbst erstelltes Material benutze ich auch, wobei ich da immer noch dran arbeite, das noch besser zu machen [...] eben weil das Lehrbuch selber in der Schriftzeichendidaktik sehr zurückhaltend ist. P1 (Z21)*
- 2) *Wir unterscheiden ganz 词 [cí] und 字 [zì]. Das ist ja ganz wichtig, weil es für die Schüler sehr schwer ist. Was ist denn nur Wortbestandteil, welches Zeichen kann man nicht alleine verwenden, das ist ein Problem. Deswegen machen wir Vokabelblätter, extra zusätzlich zu dem Buch, da haben Zeichenebene und Wortebene auf der Wortebene, da kommt immer ein Beispielsatz. P7 (Z25 Z26)*

Bei der Verwendung zusätzlicher Lehrstoffe lässt sich kein deutlicher Unterschied zwischen Grundstufe- und Sinologie-Lehrenden feststellen: Videos über China (8), Audioclips (8), Lieder

und (HSK-)prüfungsrelevante Hörmaterialien sowie authentische Lesetexte aus dem Internet mit leichter Veränderung (5) werden im Unterricht benutzt. Andere Quellen für Zusatzmaterialien im ChaF-Unterricht deutscher Probanden sind Bilder (4) und Ausschnitte anderer Lehrwerke (4).

Frage 8: Wie wird der Wortschatz im Unterricht vermittelt?¹¹⁷

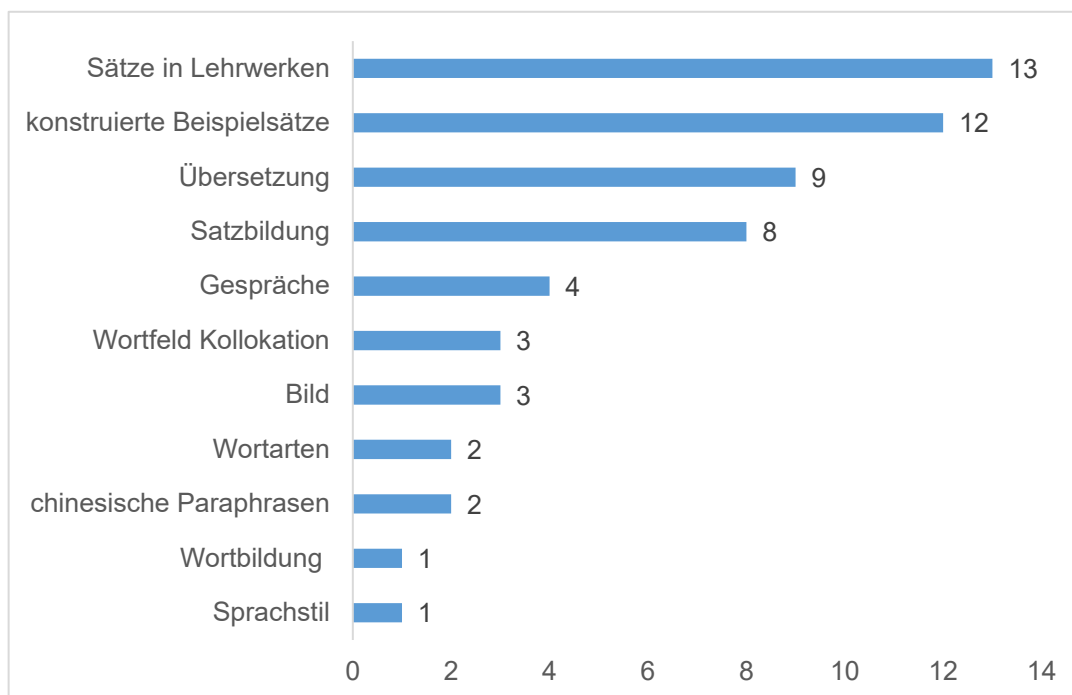


Abb. 4.20: Wortschatzvermittlung¹¹⁸

Bei allen 20 Probanden werden Bedeutungen und Verwendungen der Lexik anhand von Beispielsätzen erschlossen und erklärt, die aus Gesprächen und Texten in Lehrwerken (13) stammen oder von den Lehrenden konstruiert werden (12). Neben der Erläuterung von Satzbau und -struktur erfolgt die Illustration mittels Beispiele auch induktiv und imitativ.

- 1) *Es ist wichtig, dass es gute Beispiele zu solchen Wörtern gibt, aus denen die Studierenden ableiten können, was es bedeutet, was es vor allem nicht bedeutet. P3 (Z32)*
- 2) *es ist wichtig, durch ganz viele Beispiele zu verdeutlichen, welche Nuancen oder welche Möglichkeiten ein Wort hat im Chinesischen. Und das macht man durch viele Beispiele lesen, viele Beispiele hören und dann das Wort selbst anwenden und also einem anderen*

¹¹⁷ An dieser Stelle wäre notwendig, zwischen Zeichen- und Wortschatz zu unterscheiden und gesondert die Vermittlung von Schriftzeichen zu erfragen, obwohl darüber bei Frage 4 (siehe Abs. 4.2.2) teilweise bereits gesprochen wird.

¹¹⁸ Bei den Antworten lassen sich Unterschiede weder zwischen deutschen und chinesischen Probanden noch zwischen Grundstufe- und Sinologie-Lehrenden feststellen.

Studenten dann antworten zu lassen mit dem Wort. Also ich glaube, durch ganz viele Beispiele, erst hören dann lesen dann selbst ansprechen. P8 (Z22)

- 3) *具体的词，然后我从一些具体的例子入手，给他们设计典型的使用这个词的上下文，在这个语境下我们会使用这个词。会先给他们例子，然后让他们大概地从例子中体会这个词的意义和用法。P13 (Z24) (deutsche Übersetzung: *Ich fange mit Beispielen an, die den typischen Gebrauch der Vokabeln darstellen und lasse die Lernenden die Vokabeln im Kontext zahlreicher Beispiele verstehen.*)*
- 4) *通过大量例句，让学生理解词汇的用法，而非将中文词汇简单翻译成德语。P16 (Z13) (deutsche Übersetzung: *Ich versuche, durch zahlreiche Beispiele den Gebrauch der Vokabeln zu erklären, statt vom Chinesischen ins Deutsche zu übersetzen.*)*
- 5) *用法我会给例句，就是在典型的例句，在里面，例句里其它的词都是已经学过的，那这个生词会用简单的句子把这个生词带进去，然后让他们... 不去解释这个词怎么用啊。这个词，如果有不同的用法，就会给不同的例句给他们，去给他们有一个比较直观的感受。P18 (Z21) (deutsche Übersetzung: *Zur Erklärung des Gebrauchs einer neuen Vokabel gebe ich den Lernenden typische Beispielsätze, wo alle anderen Vokabeln bekannt sind, also ein einfacher Satz mit nur einem fremden Wort... Ich erkläre nicht, wie man das Wort verwendet. Wenn das Wort mehrere Anwendungsmöglichkeiten hat, dann gebe ich ihnen verschiedene Beispiele.*)*

Zur Semantisierung übersetzen neun ChaF-Lehrende trotz der Vorbehalte (3) dagegen chinesische Vokabeln und Beispiele ins Deutsche¹¹⁹:

- 1) *Ich probiere sehr viel, nur auf der Fremdsprache zu machen, ich probiere wenig zu übersetzen. P8 (Z21)*
- 2) *(翻译) 不会，因为我觉得，每个词组他们都懂了，然后放在一起就是这个句子的意思，如果没有那种 übertragene Bedeutung, 一般就没有问题，没有必要。P14 (Z25) (deutsche Übersetzung: *Ich will nicht übersetzen, weil ich glaube, wenn sie alle Phrasen in einem Satz verstehen, dann verstehen sie selbstverständlich die Satzbedeutung, solange es nicht um übertragene Bedeutungen geht. Es ist in den meisten Fällen in Ordnung. Es ist nicht notwendig zu übersetzen.*)*

¹¹⁹ Auch bei der Übersetzungsmethode sind keine deutlichen statistischen Unterschiede zwischen deutschen und chinesischen Probanden zu erkennen.

- 3) *通过大量例句，让学生理解词汇的用法，而非将中文词汇简单翻译成德语。 P16 (Z13)
(deutsche Übersetzung: Ich versuche, durch zahlreiche Beispiele den Gebrauch der
Vokabeln zu erklären, statt vom Chinesischen ins Deutsche zu übersetzen.)*

In die Wortschatzarbeit werden Gespräche (4) und Satzbildungsübungen (8) verschiedener Formen (mit/ohne Satzbauplan, Satzteilkombination, Bildbeschreibung usw.) integriert:

- 1) *Aber dann wir versuchen auch, das Wort auch in einem Satz einzubauen, also Beispielsätze dazu zu machen, damit nicht das Wort alleine dasteht, sondern dass es immer irgendwie einen Zusammenhang bekommt. Und in Long tauchen die Wörter ja auch im Dialog erstmal auf, das heißt, die Teilnehmer haben von vorne rein auch eine Idee, in welchem Zusammenhang das Wort gehört. Das macht es leichter, das selbst dann anzuwenden. Also wir machen nach, was da im Dialog schon steht. P6 (Z20 Z21)*
- 2) *有时候他们的就是这个语序常常有问题的。那么这个时候一些重要的这种语序，跟德语差的比较大的，我们是常常拿出来组句的练习 P12 (Z26) (deutsche Übersetzung: Manchmal haben die Lernenden Probleme mit der Satzstellung. Bei einigen wichtigen Satztypen im Chinesischen, deren Satzstellung große Unterschiede im Vergleich zum Deutschen aufweist, machen wir dann oft Kombinationsübungen von Wörtern und Satzgliedern.)*
- 3) *会先给他们例子，然后让他们大概地从例子中体会这个词的意义和用法，然后让他们自己产出自己说一些句子，自己看一些图，用这个图来描述一下，等等。 P13 (Z24) (deutsche Übersetzung: Ich gebe ihnen ein paar Beispiele, aus denen sie ungefähr wissen, worum es geht. Dann lasse ich sie selber mit dieser Vokabel Sätze bilden oder Bilder beschreiben usw.)*
- 4) *或者是给一半的句子，让他们用这个词把后面一般填出来，或者是给后面一半，让那么把前面一半填写出来。如果只是让他们造句，基本上没有人能够说出什么来。 P18 (Z22) (deutsche Übersetzung: Ich gebe ihnen den vorderen oder hinteren Teil eines Satzes und lassen sie den Satz vervollständigen. Wenn sie ohne solche Hinweise Sätze bilden müssen, schafft niemand.)*

Außerdem werden zur Wortschatzvermittlung Bilder (3), chinesische Paraphrasen (2) und Wortbildungsanalyse (1) verwendet sowie Sprachstil (1), Wortarten (2) und Wortfelder (3) angegeben:

- 1) *die Bedeutung, die wir in den Vokabellisten, in Wörterbüchern nahmen, ist immer nur ein*

Teil der Bedeutung. Und da arbeiten wir dann auch auf der stilistischen Ebene [...] ich biete Ihnen etwas zu trinken an, Sie bedanken sich und ich sage dir 别客气 [bié kèqi], darf man nicht sagen „sei nicht so höflich“ und das ist eher „sei nicht so förmlich“ oder „was soll das, wir sind Freunde.“ Es kommt auf die stilistische Ebene an. P2 (Z12)

- 2) im Lehrbuch ist das ganz blöd, zuerst 哥哥姐姐 [gēge jiějie, ältere Geschwister] dann erst 弟弟妹妹 [dìdì mèimei, jüngere Geschwister], so ein Quatsch. Die Schüler haben auch kleine Geschwister, im Wortfeld der Familie, viele Möglichkeiten mit Größeren und Kleineren, Bilder mit Wort, auf jeden Fall, Wortfeld. P7 (Z24)
- 3) wir haben jetzt eine Vokabel und versuchen jetzt aus dieser Vokabel längere Einheiten zu machen und bauen ein Wortnetz draus. Danach müssen sie die Wörter immer irgendwie kommunikativ anwenden. P10 (Z32)
- 4) 那生词的话,你讲讲生词的时候,那就是生词扩展。不是只是读一个生词,怎么用?对吧。这时候又把它扩展。你学了一个这个动词,对吧,那么你就扩展成一个词组,然后再扩展到一个句子,里面让他起码先有一个这个概念。P12 (Z25) (deutsche Übersetzung: Bei der Wortschatzarbeit geht es vor allem um die Erweiterung des Wortschatzes. Dabei geht es nicht nur darum, wie man das Wort ausspricht, sondern auch um die Verwendung. Bei Verben bildet man eine Verbalphrase, dann erweitert sich diese Verbalphrase zu einem Satz.)

Frage 9: Wie wird die Grammatik im Unterricht erklärt?

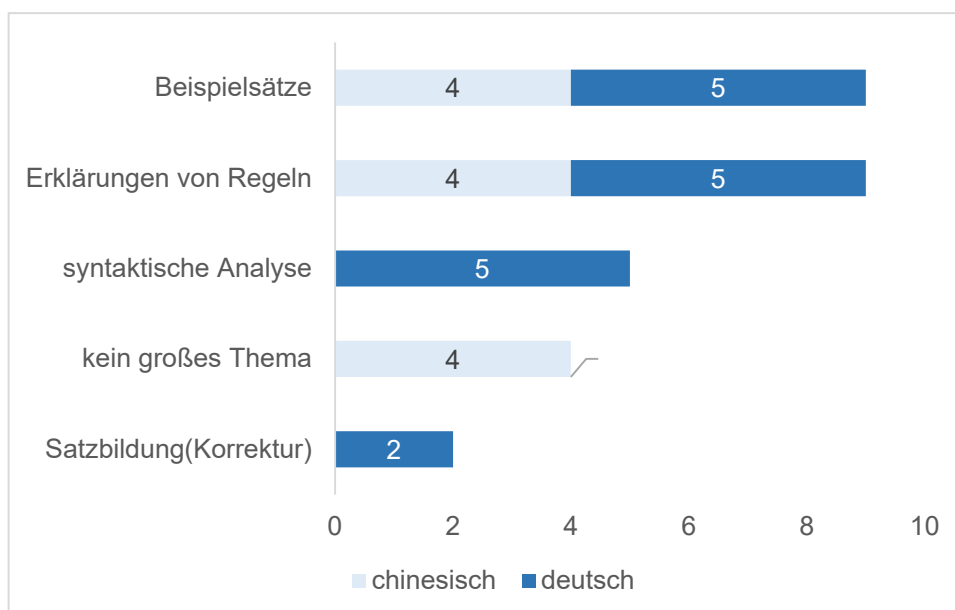


Abb. 4.21: Grammatikvermittlung

Sowohl bei den chinesischen als auch deutschen Lehrenden werden Grammatikregeln mittels Beispielsätze (9) auf induktive Weise abgeleitet und erklärt:

- 1) *Dann sammeln wir die Beispiele an der Tafel und versuchen daraus Regeln abzuleiten.*
P2 (Z33)
- 2) *Wir leiten sehr viel aus dem Text, aus dem Beispiel ab.* P3 (Z34)
- 3) *但是我们讲这两个语法点也是在课文上下文的情景下讲的，就像你说的一个虚词它有很多很多用法，但是我们只会讲在我们课本上出现了这个用法，基本上也是以例子带出来，课文中的例子是什么，然后让他们体会这个用法，总结用法，然后做练习。* P13 Z (27)
(deutsche Übersetzung: *die Grammatikpunkte erklären wir auch im Kontext. Wie schon erwähnt, haben Funktionswörter verschiedene Anwendungsmöglichkeiten. Aber wir behandeln anhand der Beispiele nur diejenigen, die in Texten vorkommen. Wir lassen die Lernenden die Regeln zum Gebrauch anhand der Beispiele ableiten und Übungen dazu machen.*)
- 4) *我也是尽量的是会用例句的方法。比如说这个课文里面相同的语法点，基本上它会出现很多遍，把这些例句全部集中起来，然后也会用一些其他的比较简单的例句来解释吧* P18 (Z24) (deutsche Übersetzung: *Ich versuche auch möglichst, durch Beispiele zu illustrieren, z.B. wir sammeln alle Beispiele in Texten der Lehrwerken zu gleichen Grammatikpunkten und erklären die Regeln mit einfachen Beispielen.*)

Abgesehen von Beispielsätzen bestehen bei der Grammatikvermittlung zwischen den deutschen und chinesischen Probanden Divergenzen, die wahrscheinlich mit deren Deutschkenntnissen zusammenhängen ¹²⁰ : Vier chinesische Lehrenden behandeln grammatische Inhalte nur nebenbei und unter diesen finden zwei Probanden die theoretische Erläuterung von Grammatik schwierig. Falls die Erläuterung von Regeln (9) notwendig ist, müssen sich drei der vier chinesischen Probanden auf deutschsprachige Lehrwerke stützen, während die deutschen Probanden eigene Erklärungen geben können. Bei keinem chinesischen Probanden wird zur Illustration grammatischer Regeln eine syntaktische Analyse unternommen, die bei deutschen Lehrenden (5) hingegen häufig verwendet wird:

- 1) *Ich kann mir mit Begriffen wie Prädikat, Objekt, Zeitangaben umgehen. Die wissen das,*

¹²⁰ Diese Divergenzen hängen möglicherweise auch mit den Niveaustufen und Zielsetzungen der Sprachkurse sowie der Lehraufgabenverteilung zusammen.

- was gemeint ist. ja Plural Singular usw. P1 (Z25)*
- 2) *Manchmal stelle ich mich auch hin „wir haben gelernt intransitive Verben, transitive Verben, Verben mit zwei Objekten“- schreibe dann an die Tafel ein paar Beispielsätze und frage „Fällt Ihnen auf, wie das angeordnet ist. Ist das beliebig?“ „Nein, erst Person, dann Sache“ P2 (Z34)*
 - 3) *Es ist im Grunde so, Satzbau, also Verb+ Objekt oder so, einfach schreiben wir das auf. Genau, richtig, ja wie die mathematischen Formeln. P7 (Z29)*
 - 4) *[...] also die Satzstellung spielt auch eine große Rolle. P9 (Z18)*
 - 5) *语法课主要讲的是句子的结构和虚词的用法。¹²¹ P13 (Z26) (deutsche Übersetzung: Der Grammatikkurs beschäftigt sich vor allem mit Satzstellungen und Funktionswörtern.)*

Während die chinesischen Probanden bei der Grammatikvermittlung auf Beispielsätze und Erläuterungen in Lehrwerken angewiesen sind, können die deutschen ChaF-Lehrenden Methoden je nach Schwierigkeitsgrad wählen:

- 1) *Das hängt auch von der Komplexität ab. Ich glaube, dass bei kleineren grammatischen Dingen immer sinnvoll ist, sie praktisch einzuführen und die Studierenden und Lerner selbst versuchen zu lassen, die Regel selbst herauszufinden. Deduktionsprinzip. Ich habe nur manchmal bei komplexen Grammatikthemen erst in der Theorie etwas erklärt, also wenn der erste Satz mit der 是的 Struktur kommt, oder der erste 把字句. P 5 (Z28)*
- 2) *In vielen anderen Büchern merkt man, die Autoren waren der Ansicht, dass man jeden Grammatikpunkt in zwei Sätzen erklären kann. Es geht aber nicht, weil es leichte und schwierige Grammatikpunkte gibt. P5 (Z35)*
- 3) *[...] einige Regeln, die anders sind und einige Regeln, die erschließen sich einfach. Aber viele Regeln müssen erklärt werden, entweder durch Beispielsätze oder häufig durch deutsche Erklärung. Ich meine, Zeitaspekt, wie 了, schwer, kann ich einfach nicht mit Beispielsätzen erklären. P10 (Z36)*

Zwischenfazit 4.2.3: Der Wortschatz im ChaF-Unterricht wird unter anderem anhand von Beispielen in Lehrwerken, konstruierten Beispielsätzen und deutschen Übersetzungen vermittelt, wobei Gesprächsübungen und Satzbildung eingesetzt werden können. Bei der

¹²¹ An dieser Stelle bezieht die chinesische Hochschullehrerin auf ihre deutschen Kollegen, die Grammatikkurse leiten.

Grammatikvermittlung werden neben Erklärungen in deutscher Sprache Beispielsätze eingeführt, die syntaktisch analysiert oder als Satzmuster nachgebildet werden. Bezüglich der Illustration von Grammatikregeln sind die deutschen Lehrenden methodisch flexibler als die chinesischen. Im ChaF-Unterricht werden zusätzlich Arbeitsblätter zum Zeichen- und Wortschatzerwerb, Multimedia-Angebote und überarbeitete authentische Texte aus dem Internet verwendet. Fragen zur Lexemverwendung (inklusive Synonymen, Kollokationen und Zählseinheitswörtern), Satzstellung, Etymografie und zu Strichfolgen von Schriftzeichen werden laut der interviewten Lehrenden häufig gestellt.

4.2.4 Lehrwerke

Frage 10: *Wie würden Sie das Lehrwerk in Ihrem Unterricht beurteilen?*¹²²

Bei den chinesischen Lehrenden sind die Schriftzeichen- und Grammatikdidaktik in Lehrwerken kaum zur Sprache gekommen. Stattdessen werden die beiden Themen von deutschen Probanden eher ausführlich besprochen. Aus Sicht von fünf deutschen ChaF-Lehrenden kommt die Grammatik in ihren Lehrwerken zu kurz oder wird nicht kommunikativ und praktisch ausgerichtet:

- 1) *In dem Buch, was wir für die Kleinen [GymnasiastInnen] verwenden, wird die Grammatik gar nicht thematisiert, kommt überhaupt nicht vor. Das muss alles ich rein bringen. P1 (Z24)*
- 2) *Was ich sehr schwierig finde, ist im Lehrwerk der Grammatikteil, weil die Grammatik nicht in ihrer kommunikativen Funktion erklärt wird. Aus meiner Erfahrung fehlt eine stärkere Einbindung in den kommunikativen Zweck einer Grammatik. P3 (Z37)*
- 3) *[...] wo auch die Grammatik eher schlecht erklärt wird. Sie ist auch in 新实用汉语课本 [xīn shíyòng Hànyǔ kèběn] noch nicht optimal, weil sie nicht auf die Muttersprache eingeht.*

¹²² Die Beurteilung von Lehrwerken stellt ein äußerst umfangreiches Thema dar und bezieht sich auf verschiedene Aspekte und Kriterien (Näheres zu Kriterien der ChaF-Lehrwerkanalyse vgl. Benedix 2007). Obwohl im Interview Lehrwerkorganisation und -aufbau, Themenauswahl und sprachliche Authentizität von Texten in Lehrwerken bewertet werden, insbesondere von chinesischen Probanden, konzentriert sich die Auswertung hier auf Zeichen- und Wortschatz sowie Grammatik, weil beide Themen im unmittelbaren Zusammenhang mit Lerner- bzw. ChaF-Wörterbüchern stehen. Angesichts der integrierten Übungsmöglichkeiten in digitalen Lernerwörterbüchern (siehe Abs. 5.5.1) werden Bemerkungen zu Lehrwerkübungen bei der Auswertung mit berücksichtigt. Für eine noch bessere Vergleichbarkeit hätte der Fokus hier stärker auf die Grammatik- und Wortschatzdidaktik sowie die Übungstypologie gelegt werden müssen.

Aber jeder Grammatikpunkt wird erklärt. In vielen anderen Büchern merkt man, die Autoren waren der Ansicht, dass man kann jeden Grammatikpunkt in zwei Sätzen erklären. Es geht aber nicht, weil es leichte und schwierige Grammatikpunkte gibt. P5 (Z35)

- 4) *Die Sätze ohne Zusammenhang finde ich ganz blöd. 三明治被狗吃了 [sānmíngzhì bèi gǒu chī le, „Der Sandwich ist vom Hund gegessen.“] [...] das hat überhaupt keinen Zusammenhang, nur weil man 被 übt. P7 Z(30)*
- 5) *Grammatik ist der teilweise sehr gut, die Schüler freuen sich sehr, teilweise finde ich sie ein bisschen knapp und dann muss zusätzlich ergänzen. Grammatikübung ist ein bisschen wenig. P10 (Z41)*

Die Schriftzeichendidaktik in Lehrwerken wird von sechs deutschen Lehrenden thematisiert, wobei die Vermittlung von Radikalen und Strichfolgen in Lehrwerken positiv bewertet wird und die Unterscheidung von wortfähigem bzw. wortunfähigem Zeichenschatz betont wird:

- 1) *was vorkommt in dem Lehrbuch, aber nicht ausreichend wird, ist - das muss man schon immer wieder sagen - jedes Schriftzeichen hat eine Bedeutung, aber nicht jedes Schriftzeichen ist ein eigenständiges Wort. [...] da haben viele Schüler das Problem. P1 (Z30)*
- 2) *Ja, die neuen Bücher, die wir heute haben, sind besser auch auf Radikale, überhaupt Schriftzeichenkomponente, didaktisch ausgerichtet. Ich arbeite mit „Long neu“, da ist ja ein großer Teil drin, dass man Radikale kennen lernt. Das hilft, zumindest irgendwas davon zu merken. P6 (Z8)*
- 3) *Wir unterscheiden ganz 词 [cí] und 字 [zì]. Das ist ja ganz wichtig, weil es für die Schüler sehr schwer ist. Was ist denn nur Wortbestandteil, welches Zeichen kann man nicht alleine verwenden, das ist ein Problem. P7 (Z25)*
- 4) *Ansonsten ist die Schriftzeichensektion ja immer gut gemacht und erklärt, in welcher Strichfolge alles geschrieben werden muss und welche Radikale es gibt. P10 (Z40)*

Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit hervorgehoben, zwischen rezeptivem und produktivem Wort- und Zeichenschatz zu unterscheiden, d.h. in Lehrwerken zusätzlich anzugeben, welche Schriftzeichen nicht unbedingt handschriftlich zu beherrschen sind. So kostet es viel Zeit und nutzt hingegen wenig, sich selten gebrauchte Schriftzeichen zu merken:

- 1) *Bei einigem Wortschatz finde ich sehr zweifelhaft, zum Beispiel weil das ganze Buch in Schriftzeichen ist und dann im Dialog kommt 我一直打喷嚏 [wǒ yìzhí dǎ pēnti „Ich niese ununterbrochen“], dann sage ich auch meinen Studenten, das werden sie nie schreiben. Ich verstehe nicht, warum man im Lehrbuch Schriftzeichen einführt, die auch ein Chinese im Alltag nicht schreiben würde, also in einem Anfängerlehrwerk. [...] Man könnte vielleicht in solchen Fällen eine kleine Liste mit Zusatzvokabeln geben, die man mündlich üben kann ohne die Schriftzeichen zu lernen. P3 (Z40)*
- 2) *das ich finde gut, dass zwischen produktivem und rezeptivem Zeichen-Wortschatz unterschieden wird. P4 (Z27)*

Außerdem wurde im Interview Kritik bezüglich der Übungsformate in Lehrwerken vorgebracht:

- 1) *Ich finde viele von den Übungen in chinesischen Lehrwerken immer so schematisch. Es hat gar nichts mit einem Thema zu tun. Die Sätze ohne Zusammenhang finde ich ganz blöd. P7 (Z30)*
- 2) *它的练习形式基本是一样的。它有汉字的、拼音的，有什么填空的之类的，但是学生总是练习这些东西。P12 (Z31) (deutsche Übersetzung: Die Übungsformen sind grundsätzlich immer gleich. Bei den Übungen geht es immer um Schriftzeichen, Aussprache und Lückentexte.)*

Vorteilhaft sind Aufgaben verschiedener Formate zur Kompetenzförderung, insbesondere die zur selbstständigen Sprachverwendung, wie Ersatzübungen von Synonymen und Antonymen, Satzbildung und Gesprächsübungen mit Redemitteln:

- 1) *zusätzliches Material wäre schön, aber am besten wäre, wenn es in das Buch integriert wäre, dass ich genau weiß, diese Übung, z.B. Hörübungen, passt gut zu diesem Stoff. Mit Hörübungen fehlt noch eine ganze Menge authentisches Material. P5 (Z23)*
- 2) *Schön finde ich, dass es jetzt auch mehr Höraufgaben gibt. P6 (Z26)*
- 3) *Ich mag Übungstypen, wo die Studierenden komplette Sätze selbst schreiben müssen, also nicht nur kleine Lücken, sondern komplette Sätze bilden und auch wirklich mehr von einer Sorte und nicht nur immer nur einen Satz bilden und dann die nächste Übung, sondern ein Wort gleich fünf Mal anwenden müssen in einem Satz, also wirklich komplette Sätze bilden, finde ich wichtig. P8 (Z27)*
- 4) *用新的名词替换课文中的名词，有可能是同义词或者反义词，但是词性是一样，都是形容*

词或者都是名词，都是表示地点或者都是表示时间。一个是可以扩大词汇量，一方面可以使学生学得更加灵活，那么对于他们的语言输出是有帮助的。P11 (Z24) (deutsche Übersetzung: *Gut sind die Ersatzübungen, wo man mit neuen Nomen die Nomen im Text ersetzen soll. Dabei können es Synonyme oder Antonyme sein, aber sie sind von gleicher Wortart, z.B. beide sind Adjektive, Nomen oder temporale oder lokale Adverbien. Solche Übungen können sowohl zur Wortschatzerweiterung beitragen als auch die Sprachproduktion der Lernenden fördern.*)

- 5) *练习设计的比较灵活，它有专门的练习册，有各种各样的方式，是听说读写都有的，也有很多一些真实语料，虽然是一年级，但它有一些就是照片，拍下来的一些布告、图片上面显示出来的汉字，学生马上就开始接触真实的语言，比较贴近生活，这都有它的优点。P13 (Z29 Z30) (deutsche Übersetzung: *Die Übungen im Lehrwerk sind vielfältig und nicht nach dem gleichen Muster entwickelt. Das Lehrwerk hat ein Arbeitsbuch mit Übungen zum Training der Hör-, Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz. Darin sind auch authentische Materialien. Obwohl es für Lernende im ersten Jahrgang ist, sieht man schon Schriftzeichen auf Fotos und Plakaten im Alltag. Die Studierenden haben von Anfang an Kontakte mit der authentischen und alltagsnahen Sprache. Das sind die Vorteile.*)*
- 6) *但是它的练习册呢，它的题目种类是各式各样的，像连线，排序，练习方式比较多样 P15 (Z30) (deutsche Übersetzung: *Das Übungsbuch zum Lehrwerk hat unterschiedliche Übungsformate, wie Verbindung, Reihenfolgenbildung usw.*)*
- 7) *课文中出现了几个话题，然后用这几个话题去练习，取出一些 Redemittel，让他们可以进对话，这个挺有帮助的。P20 (Z32) (deutsche Übersetzung: *Hilfreich finde ich Übungen, wo man mit ein paar Themen und Redemitteln aus dem Lehrwerk Dialoge bilden sollte.*)*

Frage 11: Wie finden Sie den Wortschatz im Lehrwerk?

30 % der interviewten Lehrenden (6) stufen Wortschatze in ihren Lehrwerken in quantitativer Hinsicht und vom Schwierigkeitsgrad her als angemessen ein, während sechs Probanden Vokabeln in ihren Lehrwerken schwierig bzw. anstrengend finden und zwei Schullehrerinnen den Wortschatz im Lehrwerk für zu gering halten. Sechs Lehrende bewerten die Lehrwerkvokabeln hinsichtlich des praktischen Nutzwerts positiv.

- 1) *Ich finde den Wortschatz wichtig, meistens wirklich wichtiger Wortschatz und reduziert*

aber genau das, was wir auch am Wortschatz brauchen. L4 (Z29)

- 2) *Den [Wortschatz] finde ich prima, den finde ich ganz angepasst an das, was man brauchen kann. P6 (Z28)*
- 3) *jedenfalls finde ich den Wortschatz sehr praktisch, exakte Übersetzung, Beispielsatz. Manchmal finde ich ein bisschen zu konkret, weil wir haben auf dem Niveau A1 A2, da wird der Schwerpunkt auf dem Alltäglichen liegen. P7 (Z36)*

Kritische Stimmen richten sich unter anderem auf fehlende Wortfelder und eine unsystematische Anordnung von Vokabeln:

- 1) *[...] diese Liste von Vokabeln hat überhaupt kein System, es gibt kein Wortfeld, die Wörter sind auch nicht nach Wortarten geordnet, sind einfach irgendwie angeordnet. P5 (Z37)*
- 2) *In vielen deutsch-chinesischen Übersetzungslisten gibt es selten Wortfelder. Deswegen ist alles, was sich noch entwickeln muss. P10 (Z43)*
- 3) *词汇设置的比较普通, 就是根据课文中词汇出现的先后来安排这个词汇表, 词汇和词汇之间有什么联系就完全反应不出来, 很乱 [...]它在记忆方面没有任何的好处的。 P13 (Z33)*
(deutsche Übersetzung: Die Vokabelliste ist ganz banal, weil die Vokabeln nach Reihenfolge des Vorkommens in Lehrwerken angeordnet werden. Da kann man keine Zusammenhänge zwischen den Vokabeln erkennen. Die Vokabelliste ist gar nicht behaltensdienlich.)

Zwischenfazit 4.2.4: Aus Sicht der deutschen ChaF-Lehrenden sollte in Lehrwerken mehr Wert auf die Grammatik- und Schriftzeichendidaktik gelegt werden. Der Zeichenschatz sollte nach Wortfähigkeit und Schriftlichkeit unterschieden und der Wortschatz nach Wortfeldern, Wortarten und Themen angeordnet werden. Den interviewten Lehrenden zufolge sind in Lehrwerken alltagsrelevante Vokabeln und verschiedenartige Übungen zur Sprachverwendung wie Gespräche, Satzbildung usw. erwünscht.

4.2.5 Wörterbuchbenutzung

Frage 12: *Benutzen Ihre Kursteilnehmer chinesische Wörterbücher?*

Bei vier Probanden konsultieren ihre Kursteilnehmenden PWB, vor allem SchülerInnen und Sinologiestudierende. Aufgrund ihrer leichten Bedienung und Transportierbarkeit benutzen die

Lernenden laut Angaben von 19 Lehrenden ¹²³ vorzugsweise DWB, insbesondere Nachschlage-Apps auf *Smartphones*.

- 1) [...] *zumal heutzutage alle Studierenden über App, also verschiedene Möglichkeiten verfügen, etwas nachzuschlagen. Es ist praktischer, wenn sie eine App auf dem Smartphone haben. Ein Lernwörterbuch würden sie nicht jeden Tag mit in den Unterricht mitbringen.* P3 (Z45)
- 2) *Wie fangen an mit den digitalen, weil das einfacher ist für den normalen Gebrauch.* P6 (Z31)

Frage 13: Bei welchen Fragen schlagen Ihre Kursteilnehmer in Wörterbüchern nach?

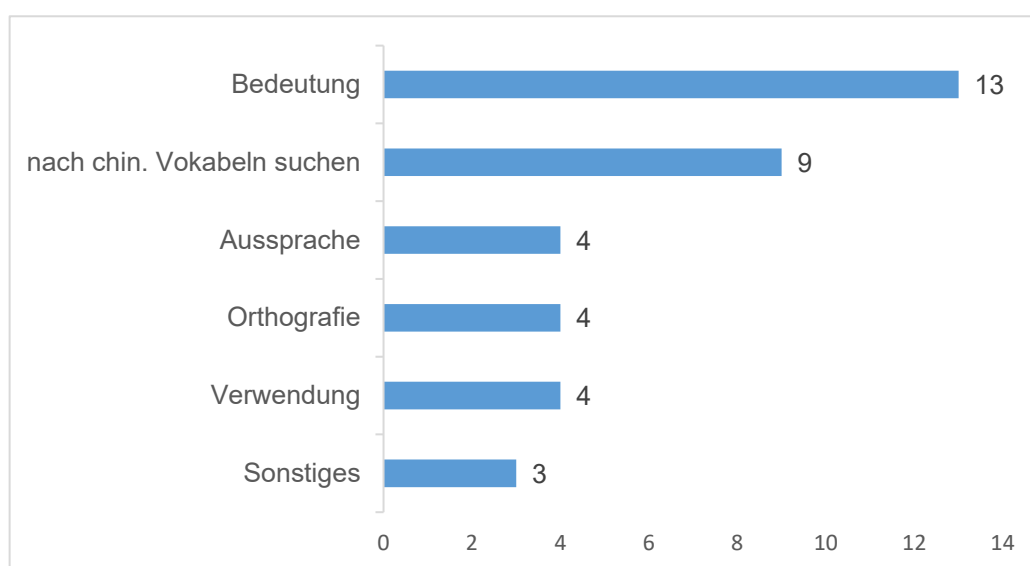


Abb. 4.22: Nachschlaghandlungen

Aus Sicht der Interviewten konsultieren ChaF-Lernende chinesische Wörterbücher, um Bedeutungen von Vokabeln (13) zu erkunden und chinesische Ausdrücke (9) zur Sprachproduktion zu finden. Bei der Wörterbucharbeit interessieren sich ChaF-Lernende auch für das Schreiben von Schriftzeichen (4), Verwendungen (4) und die Aussprache (4). Andere mögliche Nachschlagenanlässe beziehen sich auf Übersetzung (1), Wortschatzerweiterung (1) und Erkennung von Schriftzeichen mittels DWB (1). Außerdem machen vier Lehrende auf eine Problematik bei der Wörterbucharbeit aufmerksam, die auf unzureichend vorhandene Beispiele zurückzuführen ist.

- 1) *Nachschlagen im Wörterbuch führt auch zu Fehlern, wenn das Beispiel nicht klar ist,*

¹²³ Die einzige Ausnahme ist eine chinesische Lehrerin an einem Gymnasium, bei dem ein generelles Handyverbot gilt.

welche Wortart das ist oder man die Kollokation nicht kennt. P3 (Z44)

2) Und es gibt auch mehr Beispielsätze [in PWB] als wenn man online nachschlägt. Das ist mir dann teilweise einfach zu reduziert, was die bieten. P6 (Z36)

Frage 14: Wie würde ein ideales ChaF-Wörterbuch aussehen?¹²⁴

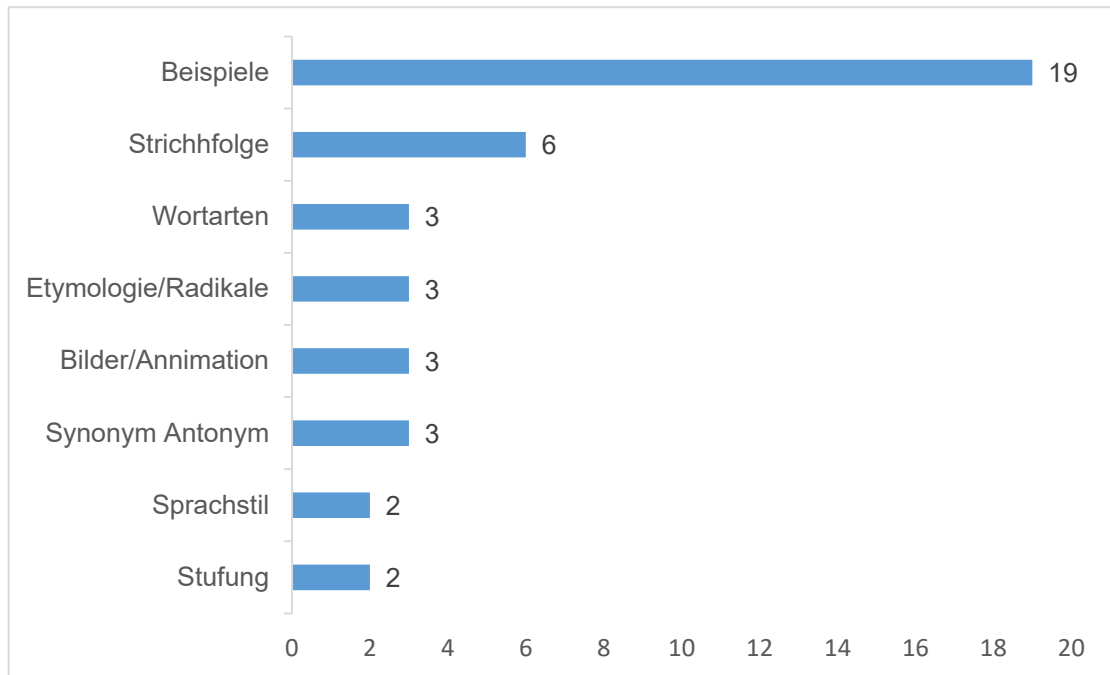


Abb. 4.23: Mikrostrukturelle Angaben

Die interviewten Lehrenden sind der Auffassung, dass in einem ChaF-Wörterbuch keine Korpusbelege, sondern leicht verständliche und kommunikations- sowie alltagsorientierte Beispiele (19) in Form von Sätzen und Phrasen bereitgestellt werden sollten (siehe dazu auch Abs. 2.5.5. und Exemplifikation in Abs. 2.8.6):

- 1) *Es muss schon kein vollständiger Satz sein, sondern Satzteil, Teilsatz oder Phrasen, könnten bei vielen wahrscheinlich ausreichen.* L1 (Z40)
- 2) *因为语料库里找出来的例句其实是很复杂的。所以的话, 我觉得, 你要是词典是面向初学者初学者, 我觉得最好不要给出复杂的例句* L12 (Z40) (deutsche Übersetzung: *Korpusbelege sind in der Regel komplex. Meiner Meinung nach sind komplexe Sätze nicht geeignet für Wörterbücher, die für Anfänger konzipiert sind.*)
- 3) *例句, 我觉得, 首先当然也是要尽量选择学生交际中可能会用到的一些例句, 就不要学*

¹²⁴ Wie beim Interview mit ChaF-Lernenden erfolgt im Experteninterview die Auswertung dieser Frage nach den drei Subthemen: mikrostrukturelle Angaben, Anhänge in PWB und Funktionen von DWB. Hier werden die Bedeutungs- und Ausspracheangaben als unentbehrliche Angabeklassen in ChaF-Wörterbüchern nicht gesondert ausgewertet.

那种比如说名著里面挑出来的，或者是新闻里面挑出来那些比较高深的 L18 (Z47)
(deutsche Übersetzung: Für Beispielangaben sind meiner Meinung nach kommunikative und praktische Sätze geeigneter als gehobene Sätze aus der Literatur oder Presse.)

Einige Lehrende sehen die Notwendigkeit¹²⁵ von Pinyin (8) und deutschen Übersetzungen (7) für Beispielangaben. Deren Verständnis lässt sich nicht nur mittels deutscher Übersetzungen, sondern auch durch syntaktische Analysen und die Kennzeichnung von Satzgliedern erleichtern bzw. sichern. Beispiele in ChaF-Wörterbüchern dienen zum einen als Semantisierungshilfe (siehe Abs. 2.5.5), insbesondere zur Illustration von Funktionswörtern:

- 1) *Aber Vokabeln 最近 [zuijīn, kürzlich], 马上 [mǎshàng, sofort], 就 [jiù, dann], da sollten schon Beispielsätze kommen. Es ist viel einfacher im Kontext zu lernen. Das prägt sich auch besser ein. Und man hat schon Satzmuster, sowohl die grammatische Ebene als auch die Wortfeldebene usw. werden bedingt. P2 (Z45)*
- 2) *Wichtig ist, dass das Beispiele für 虚词 [xūcí, Funktionswörter] hat und vielleicht auch für Wörter, die schwierig sind, weil im Deutschen das Wortfeld anderes ist. Dann sind Beispiele wichtig. P5 (Z25)*
- 3) *ich glaube, viele Wörter im Chinesischen sollen auch nicht unbedingt übersetzt werden, weil die haben halt ihre Bedeutung im Chinesischen und deswegen glaube ich, es ist wichtig, durch ganz viele Beispiele zu verdeutlichen, welche Nuancen oder welche Möglichkeiten ein Wort hat im Chinesischen. P8 (Z22)*

Zum anderen können ausreichende Beispielangaben Abweichungen und Fehler bei der Verwendung vermeiden:

- 1) *Die Studenten sollen übersetzen „Am Wochenende spiele ich oft am Computer.“ Statt 玩电脑 hat eine Studentin übersetzt 游戏电脑, weil „spielen“ hat sie beim Pleco nachgesehen, „spielen“ ist 游戏. Das ist ein typischer Fehler, wo sie nicht umgekehrt nach Beispielsätzen nachgeschaut hat, dass 游戏 ein Substantiv ist. Das ist auch eine*

¹²⁵ Eine Hochschuldozentin bringt aber Vorbehalte dahingehend an, dass BenutzerInnen von Pinyin abhängig werden und Übersetzungen zu Missverständnissen führen können: „有的时候看到翻译的句子时候，你会对这个句子意思有更好的把握，但是那往往引起的新的误解。给他拼音是是可以的，但也有利有弊，在我们的课文都是没有拼音的，但有的教材就有拼音，导致学生会依赖拼音。“ P13 (Z50 Z51) (deutsche Übersetzung: „Manchmal helfen deutsche Übersetzungen, Beispiele zu verstehen, aber sie führen auch zu Missverständnissen. Mit PY geht es, aber es hat auch Nachteile. Unser Lehrwerk hat kein PY. Aber bei manchen Lehrwerken mit PY werden ChaF-Lernende davon abhängig.“)

Direktübertragung einst zu eins, was zu einer falschen Satzstruktur führt. Das heißt, manchmal Nachschlagen im Wörterbuch führt auch zum Fehlern, wenn das Beispiel nicht klar ist, welche Wortart das ist oder man die Kollokation nicht kennt. P3 (Z44)

- 2) *大多数中德或者德中词典中的例句太少，以至于词汇出现的场景他们经常用错。需要包括不同场景的例句。P16 (Z22) (deutsche Übersetzung: In den meisten Deutsch -Chinesisch oder Chinesisch-Deutsch Wörterbüchern gibt es zu wenige Beispiele, so dass die Lernenden die Vokabeln oft nicht situationsgemäß verwenden können. Deshalb sollte ein Lernwörterbuch Beispiele in verschiedenen Anwendungssituationen enthalten.)*

Als nützlich erachten die befragten ChaF-Lehrenden Sprachstilangaben (2), Synonyme und Antonyme (3) sowie Wortarten (3). Da Wortarten des Chinesischen in vielen Fällen komplex sind, erweisen sich deren Angaben in Wörterbüchern als problematisch:

- 1) **(Wortarten im Wörterbuch notwendig?)** *ja, ja, gerade in den Fällen, wo ein Schriftzeichen oder ein Wort zu mehreren Wortarten gehören kann. Und ich bin nicht sicher, ob es wirklich wichtig ist, die Wortarten anzugeben oder ob es schon ausreicht, wenn das Wort einfach in den verschiedenen Sätzen in verschiedenen Wortarten vorkommt, implizit genau, ja. Da habe ich aber jetzt noch nicht drüber nachgedacht oder Erfahrung gesammelt. P1 (Z45)*
- 2) *Ich würde mir zusätzlich für Pleco noch wünschen, dass es mir direkt sagt, als welche Wortart ein Wort fungieren kann, also dass es mir sagt, da in diesem Zusammenhang ist es ein Verb und bei Beispielsätzen in diesem Zusammenhang ist es ein Substantiv und dann Beispielsätze, wann es ist ein Substantiv ist. P8 (Z38)*
- 3) *对词性的话，我觉得可也是需要标注。那种因为汉语中，同一个词，它有多个词性。假如说你不标注的话，可能学生有会有一些疑惑的。当然你这个词性的标注，因为一个字有多个词性，那你这个就需要通过例句来表现它在不同的情况下不同意下，它的词性是不一样的。P18 (Z45) (deutsche Übersetzung: Ich halte es für notwendig, Wortarten anzugeben, weil ein chinesisches Wort mehrere Wortarten haben kann. Ohne Wortarten wären Lernende orientierungslos. Wegen der Flexibilität der Wortarten müssen die Angaben dazu durch Beispielsätze erfolgen.)*

Die Problematik der Wortarten wird ebenfalls bei der Lehrwerkbeurteilung vereinzelt besprochen:

- 1) *Vielleicht ist ein bisschen problematisch die Worteinteilung, weil in China im Chinesischen gibt es nicht so klare Wortarten. Das ist ein Problem, aber die deutschen Schüler sind sehr an diese Wortarten gewöhnt und sie können tatsächlich besser damit lernen. P4 (Z36)*
- 2) *然后词性的标注, 有的时候也是蛮局限的, 因为考虑到不同语境下, 造成它的使用不便。 P13 (Z34) (deutsche Übersetzung: Die Angaben von Wortarten sind wegen verschiedener Kontexte unter Umständen nur begrenzt gültig. Dies führt manchmal zu Problemen im Gebrauch.)*

Um dieses Problem zu lösen¹²⁶, sollten Beispiele bei den Wortartangaben entsprechend konstruiert werden, sodass sichergestellt wird, dass die Wortart eines Lemmas in den Beispielen mit dessen Wortartangabe identisch ist. Je nach Wortart sind verschiedene Zusatzinformationen notwendig: Für Nomen ist es äußerst wichtig, Zählwörter anzugeben und deren semantische Unterschiede zu verdeutlichen, während bei Verben deren Transitivität, Komplemente, Präpositionen bzw. Präpositionalphrasen die wichtigsten Zusatzinformationen darstellen.

- 1) *报纸 [bàozhǐ, Zeitung], da kann ich dann 张 [zhāng] nehmen. Ich will ein Fisch einwickeln, da geht's nur um Stück Papier. Aber wenn ich über eine Aufgabe rede, dann muss ich ein anderes Zählwort nehmen. Das sind Zählwörter, die brauche ich schon im grundlegenden Unterricht. Und wenn die dann alle angegeben wären, wäre das eine wirklich große Hilfe, mit einem kurzen Hinweis wie unterscheidet sich 张 [zhāng] und 份 [fèn] in Zeitungen. L2 (Z47)*
- 2) *Bei den Verben würde ich es für sinnvoll halten, wenn man nicht nur Verb angibt, sondern angibt: intransitiv, transitiv, zwei Objekte oder Verben, die einen Satz hinter sich haben, wie 觉得 [juéde, finden/glauben], 知道 [zhīdào, wissen]. Bei Verben und Adjektiverben, Eigenschaftsverben, immer die Präpositionen L2 (Z48)*

Für Schriftzeichenlemmata sind vor allem (animierte) Strichfolgen (6) erwünscht, wenn auch mit einer gewissen Skepsis:

- 1) **(Strichfolge)** *Da bin ich mir uneins. Also einerseits finde ich es ganz wichtig, dass die*

¹²⁶ Eine Alternative wäre, die Wortart eines Lemmas, wie die Satzsynonymie des Französischen (siehe Abs. 2.5.6), in Beispielen anzugeben.

Schüler die Schriftzeichen mit der richtigen Strichfolge schreiben. [...] Aber andererseits habe ich jetzt endlich kapiert, warum den Schülern das Prinzip, die Striche in einer bestimmten Reihenfolge zu schreiben so fremd ist. Das lernen sie in der Grundschule nämlich auch nicht, wenn sie Deutsch schreiben lernen. P1 (Z42)

- 2) *ich würde mich freuen über animierte Strichfolge, ich würde mich freuen über markiert Radikale farblich oder gesondert in einem Zusatzkasten wie auch immer. P2 (Z51 Z52)*
- 3) **(Strichfolge in App)** *Weil es immer schon darstellt, es ist nicht die Strichfolge 1, 2, 3, 4, 5, sondern so highlight, mit Farben nachgezogen, das ist ein großer Vorteil vom Computer. [...] Es gibt auch Radikale, Radikale sind rot, was finde ich auch sehr praktisch eigentlich, so kann man sich die Zeichen merken. P7 (Z46 Z47)*
- 4) *Strichfolge würde ich nicht machen oder vielleicht wenn man das macht, dass man das dann so wie bei Pleco separat abrufen kann, also nicht dass die ganze Information auf einmal ist. P10 (Z59)*

Außerdem sind für Schriftzeichenlemmata auch Angaben zur Etymologie (1) und Radikalen (2) erwünscht, weil sie das Schriftzeichengedächtnis fördern:

- 1) *Es gibt auch Radikale, Radikale sind rot, was finde ich auch sehr praktisch eigentlich, so kann man sich die Zeichen merken. P7 (Z47)*
- 2) *汉典, 也是一个在线的词典, 能显示出字源信息, 这个对于他们记住汉字的是很有帮助的 P20 (Z41) (deutsche Übersetzung: das Online-Wörterbuch 汉典 zeigen etymologische Informationen, die das Behalten von Schriftzeichen nützlich sind.)*

Die Zuordnung von Lemmata nach Niveaustufen in ChaF- Wörterbüchern betrachten zwei deutsche Lehrende als sinnvoll.

- 1) *Und vielleicht auch nach Niveau sortieren, aber ja das finde ich ein bisschen kritisch, [...] für manche Wörter kann man das nicht so genau sagen. Das finde ich ein bisschen schwierig zu sagen, dieses Wort ist für ein hohes Niveau. Ja, finde ich ein bisschen schwierig. P4 (Z49 Z50)*
- 2) *Ein gutes Wörterbuch, würde ich sagen, staffelt nach Niveaustufen, noch einmal diesen komplexen Ausdruck, vor allem bei 虚词 [xūcí, Funktionswörtern]. P5 (Z48)*

Für Anhänge in PWB, die in den Interviews nur wenig (4)¹²⁷ angesprochen werden, kommen Städte- und Ländernamen (3), Zählleinheitswörter (1), Verwandtschaftsbezeichnungen (1) und Themenwortschätze (1) in Frage. Im Vergleich zu PWB erweisen sich DWB mit ihren Funktionen der Spracheingabe (1) und -ausgabe (6), integrierten Lernkarteien (1) und Übungen (1) aus Sicht der Lehrenden als überlegen.

- 1) *Es ist natürlich toll, wenn die App das auch noch vorspricht. Das ist natürlich am besten.*
P5 (Z46)
- 2) **(ideales Lernwörterbuch)** *Ich glaube, die Software Pleco schon ziemlich nahekommt, denn Pleco hat auch eine Karteikarten-Funktion.*P5 (Z51)
- 3) *... PY muss unbedingt dazu, natürlich, damit man die Aussprache hat. Vielleicht wenn es digital ist, dass man sich anhören kann, irgendwie abrufbar ist.* P6 (Z43)
- 4) *Wenn es Digitales wäre, wäre es vielleicht cool, wenn es zum Beispiel eine Apps ist, können die die Schüler direkt Einsatzübung, Lückenübung machen können.* P10 (Z51)
- 5) 另一个就是语音: 语音输入以及输出功能 P20 (Z44) (deutsche Übersetzung: *Die andere Funktion betrifft die Aussprache, also Spracheingabe und -ausgabe.*)

Bezüglich der Sprachausgabefunktion in ChaF-DWB betont eine Hochschuldozentin:

[Sprachausgabe-Funktion] *besser Schauspieler, also Muttersprachler mit Sprechtraining, oder diejenigen, die 对外汉语 [duiwài Hànyǔ, ChaF] studiert haben [...]*
Wir sprechen nicht akkurat, wir verschleifen und so weiter, es sollten Fachleute sprechen.
P2 (Z53)

Ein weiterer Vorteil von DWB liegt im leichten Zugriff auf Lemmata durch die Schreib- und Scannfunktion (3). Diese erweist sich als praktisch, zumal das Nachschlagen über Radikale in chinesischen PWB eine Herausforderung für ChaF-Lernende darstellt.

„Das digitale ist einfach für die Reise unschlagbar, das kann man nicht toppen, also kleine Wörterbücher gibt es sonst nicht, plus die Funktion, die viele ja haben, mit dem Smartphone das Zeichen zu fotografieren und sich dann anzeigen zu lassen, was es heißt, wenn man unterwegs, halte ich für absolut genial.“ P6 (Z33)

Zwischenfazit 4.2.5: Wörterbücher werden von ChaF-Lernenden bei phonetischen und

orthografischen Fragen, zur Semantisierung und Verwendung der Lexik sowie zur Suche nach chinesischen Ausdrücken benutzt. Neben der Aussprache und Bedeutung gelten Beispiele als wichtigste Angabeklasse, die pinyinisiert und ins Deutsche übersetzt werden sollten. Beispiele tragen zur Semantisierung und zur Vermeidung von Verwendungsfehlern bei und sollten zum Verständnis syntaktisch analysiert bzw. gekennzeichnet werden. Bei der Exemplifizierung sind außerdem Wortarten zu beachten. Zusätzlich können Sprachstil und Antonyme bzw. Synonyme angeboten werden. Als nützlich werden die Klassifikation von Lemmata nach Sprachstufen und die Etymografie sowie Strichfolgen bei Schriftzeichenlemmata betrachtet. Der Benutzungsgewohnheit entsprechend würden sich DWB mit ihren praktischen Funktionen wie Spracheingabe und -ausgabe, Lernkarteien, Schreiben, Scannen usw. für deutsche ChaF-Lernende besser als PWB eignen.

4.3 Ergebnisse der schriftlichen Befragung mit ChaF-Lernenden

Insgesamt nahmen 379 ChaF-Lernende an der schriftlichen Befragung teil. Ca. 86 % der Teilnehmenden (335) befinden sich auf der Grundstufe, wobei die Einstufung überwiegend nach eigener Einschätzung erfolgt.¹²⁸

4.3.1 Lernmotivation (Aufgabe 1)

1. *Aus welchem Grund lernen Sie Chinesisch?*

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Interesse (an Sprache/Kultur/China)	81,79 %	68,18 %	80,21 %
Beruf/Berufsplanung/Berufsmöglichkeit	51,64 %	70,45 %	53,83 %
Schul-/Studienfach	25,37 %	47,73 %	27,97 %
Neugier auf Exotisches (z.B. Fernweh)	27,76 %	18,18 %	26,65 %
Ehe/Freund-/Partnerschaft	9,25 %	11,36 %	9,50 %
Sonstiges	5,07 %	0,00 %	4,49 %

Tab. 4.1: Lernmotive

¹²⁸ Die Fragebögen wurden von 16 ChaF-Lehrenden an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung verteilt und die ausgefüllten Fragebögen wurden nach den Verteilern gruppiert. Bei der Auswertung wurde eine Datenrevision vorgenommen: Lernende in der Erwachsenenbildung, die sich als fortgeschritten eingestuft, wurden heruntergestuft.

Unter den Lernmotiven der deutschen ChaF-Lernenden nimmt das Interesse an Sprache, Kultur usw. den ersten Platz ein. Danach folgen berufsbezogene Lernmotive mit einem Anteil von über 50 % (dies ist rechnerisch möglich, weil eine Mehrfachnennung möglich war). Studierende (und SchülerInnen)¹²⁹ machen fast 30 % aus. Berufliche und studienbezogene Motive haben unter fortgeschrittenen Lernenden einen deutlich höheren Anteil als in der vorwiegend vom Interesse motivierten Grundstufe-Gruppe. Neugier hat auch einen relativ hohen Anteil (26,65 %). Weniger als 10 % der Befragten lernen Chinesisch aus Gründen im Bereich Familien, Partner- und Freundschaft. Sonstige Lernmotive betreffen vor allem chinesische Popkultur und Musik.

4.3.2 Schwierigkeiten (Aufgabe 2 und 4)

2. Was fällt Ihnen schwer?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Hören	51,34 %	20,45 %	47,76 %
Sprechen	48,36 %	34,09 %	46,70 %
Schreiben (von Schriftzeichen)	42,09 %	38,64 %	41,69 %
Schreiben (Texte verfassen)	33,43 %	38,64 %	34,04 %
Lesen	19,70 %	15,91 %	19,26 %
Sonstiges	5,67 %	4,55 %	5,54 %

Tab. 4.2: Schwierige Kompetenzen

Fast die Hälfte der Befragten empfindet Hören als schwierig, wobei die Quote mit der Zunahme der Sprachkenntnisse von 51,34 % auf 20,45 % sinkt (siehe Tab. 4.2), d.h. je fortgeschrittener Lernende sind, desto leichter fällt ihnen das Hörverstehen. Bei ca. 20 % der Befragten gilt das Lesen als Herausforderung und dabei sind keine deutlichen Unterschiede zwischen Grund- und Mittelstufe-Probanden auffällig. Die mündliche und schriftliche Produktion werden jeweils von 46,7 % und 34,04 % der Befragten als schwierig betrachtet, wobei ersteres im Laufe des Lernens leichter wird (von 48,36 % auf 34,09 %). Bei der sinographemischen Schreibkompetenz hingegen, die über 40 % der ChaF-Lernenden als schwierig erachten, sind keine sprachniveauabhängigen Unterschiede festzustellen.

¹²⁹ Aus organisatorischen und rechtlichen Gründen war die Teilnahme der Schülergruppe an einer schriftlichen Befragung wenig wahrscheinlich.

4. Unter welchen Umständen kommen häufiger Fehler/Abweichungen/ Probleme bei Ihnen vor?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Wort heraushören	56.72 %	36.36 %	54.35 %
Schriftzeichen schreiben	43.58 %	50.00 %	44.33 %
Wort aussprechen	43.88 %	15.91 %	40.63 %
Schriftzeichen wiedererkennen	29.25 %	27.27 %	29.02 %
Wort verwenden	20.90 %	36.36 %	22.69 %
Wortbedeutung verstehen	14.33 %	13.64 %	14.25 %
Sonstiges	3.88 %	6.82 %	4.22 %

Tab. 4.3: Fehler und Abweichungen

In Bezug auf Fehler und Abweichungen auf der Schriftzeichen- bzw. Vokabelebene fällt Lernenden schwer, Wörter bzw. Töne akustisch zu unterscheiden und zu identifizieren (54,35 %), vor allem in der Grundstufe. Die Schwierigkeit, Schriftzeichen zu schreiben (44,33 %), wird trotz Lernfortschritten nicht vollständig überwunden, denn die Quote liegt auch unter den Fortgeschrittenen bei 50 %. Probleme beim Wiedererkennen von Schriftzeichen (29,02 %) und beim Verstehen von Bedeutungen (14,25 %) sind in beiden Gruppen fast gleich verteilt. Hingegen wird das Aussprechen (40,63 %) mit der Zunahme von Sprachkenntnissen weniger schwierig und die Quote senkt sich von 43,88 % auf 15,91 %. Im Gegensatz dazu erhöht sich die Fehleranfälligkeit bei der Lexemverwendung mit zunehmenden Sprachkenntnissen von 20,9 % auf 36,36 %.

4.3.3 Lerngewohnheiten (Aufgabe 3 ,5 und 6)

3. Schriftzeichen können Sie sich besser merken durch

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Eselsbrücken	50,75 %	29,55 %	48,28 %
Radikale	39,70 %	52,27 %	41,16 %
Schriftzeichengeschichte	31,04 %	25,00 %	30,34 %
Pinyin	27,16 %	29,55 %	27,44 %
Sonstiges	20,60 %	20,45 %	20,58 %

Tab. 4.4: Behalten von Schriftzeichen

Zum Behalten von Schriftzeichen verwendet fast die Hälfte der Lernenden (48,28 %)

Eselsbrücken, die unter den Fortgeschrittenen (29,55 %) eher weniger Anwendung finden. Über 40 % der Lernenden stützen sich auf Radikalwissen, das bei den Fortgeschrittenen bewusster eingesetzt wird. Dienlich zum Einprägen sind auch Schriftzeichengeschichte (30,34 %) und Pinyin (27,44 %). Unter „Sonstiges“ findet sich eine Vielzahl von Antworten wie „auswendiglernen“, „Wiederholung“, „ständiges Schreiben“ usw., d.h. die Methode des mechanischen Auswendiglernens wird verwendet. Antworten wie „japanische Vorkenntnisse“, „Strichfolge“ und „Vergleich ähnlicher Schriftzeichen“ treten sporadisch auf.

5. Was machen Sie für den Sprachunterricht als Vor-/Nachbereitung?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Texte/Dialoge/Grammatik (durch)lesen	71.34 %	59.09 %	69.92 %
Vokabeln abschreiben	66.57 %	54.55 %	65.17 %
Vokabeln nachschlagen	50.75 %	56.82 %	51.45 %
Texte/Dialoge/Vokabeln vorlesen	39.40 %	27.27 %	37.99 %
Texte/Dialoge/Vokabeln anhören	27.76 %	6.82 %	25.33 %
Sonstiges	13.13 %	11.36 %	12.93 %
Texte/Dialoge auswendig lernen	10.45 %	0.00 %	9.23 %

Tab. 4.5: Vor- und Nachbereitung

Das Durchlesen von Lernstoffen (69,92 %) und das Abschreiben von Vokabeln (65,17 %) sind unter den Lernenden sehr beliebt. Auch fortgeschrittene Lernende schreiben zum Wortschatzlernen häufig ab. Über 50 % der befragten Lernenden schlagen im Selbststudium in Wörterbüchern nach. Lernaktivitäten zum Hör- und Sprechtraining, wie Vorlesen und Anhören von Texten/Dialogen/Vokabeln, sind vergleichsweise weniger beliebt. Sonstige Lernaktivitäten beziehen sich auf Vokabeln lernen, Lern-Apps benutzen sowie Texte verfassen.

6. Wie lernen Sie Chinesisch außerhalb der Unterrichtsstunden?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Übungshefte (z.B. HSK-Prüfung, Grammatik, Wortschatz usw.)	45.67 %	38.64 %	44.85 %
Radio/Film/Fernsehserien/Internet-Videos	35.52 %	56.82 %	37.99 %
Lernkarteien	38.51 %	18.18 %	36.15 %

Tandem	28.06 %	20.45 %	27.18 %
Musik (z.B. Kinderlieder, Pop usw.)	19.70 %	18.18 %	19.53 %
Sonstiges	18.51 %	20.45 %	18.73 %
Lektüre (z.B. Comics, Kinderbücher, Zeitung, Blogs usw.)	13.73 %	31.82 %	15.83 %
Online-Kurse	11.94 %	6.82 %	11.35 %

Tab. 4.6: Lernaktivitäten außerhalb der Unterrichtsrahmen

Im Selbststudium benutzen fast 45 % der Befragten Übungshefte. Mit der Zunahme von Sprachkenntnissen steigt der Anteil des Multimedialkonsums von 35,52 % bei den Grundstufelernenden auf 56,82 % unter den Fortgeschrittenen. Eine Gegenteilendenz ist bei „Lernkarteien“ (36,15 %) dahingehend zu beobachten, dass deren Anteil von 38,51 % auf 18,18 % sinkt. Recht beliebt sind „Sprachtandem“ (27,18 %) und „Musik“ (19,53 %). Unter „Sonstiges“ fällt auf, dass 26 Probanden Antworten wie „App“, „Lern-Apps“ usw. aufgeschrieben haben.

4.3.4 Wörterbuchbenutzung (Aufgabe 7-15)

1) Wörterbuchformen (Aufgabe 7 und 14)

7. Welches Werkzeug bevorzugen Sie beim Nachschlagen?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
App auf mobilen Geräten (z.B. <i>Pleco</i>)	69,85 %	93,18 %	72,56 %
Online-Wörterbuch (z.B. <i>Leo.org</i>)	45,67 %	61,36 %	47,49 %
Translation-Tools (z.B. <i>Google Translate</i>)	37,31 %	31,82 %	36,68 %
Papierwörterbuch	14,93 %	13,64 %	14,78 %
Lexikon und Enzyklopädie	5,07 %	6,82 %	5,28 %
Sonstiges	5,67 %	0,00 %	5,01 %

Tab. 4.7: Typen häufig benutzter Nachschlagwerke

Apps auf mobilen Geräten (72,56 %), Online-Wörterbücher (47,49 %) und Online-Übersetzungstools (36,68 %) werden häufig benutzt und sind sämtlich digital. Im Gegensatz zu digitalen Nachschlagwerken greift nur ein Siebtel der ChaF-Lernenden (14,78 %) auf PWB zurück.

14. Welche Form vom Lernwörterbuch bevorzugen Sie?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Papier	18,51 %	25,00 %	19,26 %
Digital	45,67 %	56,82 %	46,97 %
Papier oder Digital	35,82 %	18,18 %	33,77 %

Tab. 4.8: Form eines idealen ChaF-Wörterbuchs

In Bezug auf die Publikationsform eines ChaF-Wörterbuchprodukts entscheidet sich fast die Hälfte der Befragten für DWB, während weniger als 20 % der ChaF-Lernenden PWB wählen. Einschließlich der Befragten ohne Vorliebe (33,77 %) sind DWB für über 80 % der Gesamtheit geeignet.

2) Nachschlagfragen (Aufgabe 8)

8. Für welche Fragen wenden Sie sich an Nachschlagwerke?¹³⁰

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Bedeutungen chinesischer Wörter/Schriftzeichen	82,39 %	90,91 %	83,38 %
chinesische Übersetzung deutscher Wörter/Ausdrücke	60,30 %	61,36 %	60,42 %
Aussprache chinesischer Wörter/Schriftzeichen	49,25 %	45,45 %	48,81 %
Beispielsätze/Wortgebrauch	40,00 %	61,36 %	42,48 %
Strichfolgen	33,43 %	18,18 %	31,66 %
Radikale	14,03 %	6,82 %	13,19 %
Schriftzeichengeschichte/etymologische Information	9,55 %	6,82 %	9,23 %
Kulturelles	8,66 %	9,09 %	8,71 %
Sonstiges	2,99 %	0,00 %	2,64 %

Tab. 4.9: Nachschlagfragen

Die Suche nach Bedeutungen chinesischer Lexeme (83,38 %) und nach chinesischen

¹³⁰ Der geringe Anteil der Antwortvorgaben bedeutet nicht unbedingt eine geringere Bedeutung der Angabeklassen in ChaF-Wörterbüchern, sie könnte aber darauf hindeuten, dass die aufgelisteten Informationen in ChaF-Wörterbüchern nicht vorhanden sind, sodass Lernende bei Fragen dazu nicht auf Wörterbücher zurückgreifen. Deshalb sollten Probanden vorab gefragt werden, ob ihre Wörterbücher diese Angabeklassen enthalten.

Ausdrücken einer Bedeutung (60,42 %) stellen die häufigsten Nachschlaghandlungen dar. Auch bei Aussprachefragen wenden sich ca. 50 % der Befragten an Nachschlagwerke. Zur Information über die Lexemverwendung schauen sich über 40 % der Befragten Beispiele an, wobei statistische Unterschiede zwischen den Grundstufe-Lernenden (40 %) und Mittelstufe-Lernenden (61,36 %) zu erkennen sind. Je fortgeschrittener Lernende sind, desto wahrscheinlicher suchen sie nach Verwendungsbeispielen. Etwa ein Drittel der Grundstufe-Lernenden interessiert sich bei der Wörterbuchkonsultation für Strichfolgen, die für Fortgeschrittene vergleichsweise wenig relevant sind. Unter den Nachschlagenlässen ist der Anteil von Radikal und Etymologie sehr gering.

3) Informationen zu Lemmata (Aufgabe 9, 10, 12 und 13)

9. Welche Informationen sollte ein Schriftzeichen als Eintrag im Lernwörterbuch enthalten?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Pinyin	90,15 %	95,45 %	90,77 %
Übersetzung der Bedeutungen	72,24 %	63,64 %	71,24 %
Einzelne Bedeutungen ¹³¹	68,96 %	61,36 %	68,07 %
Strichfolge	58,81 %	36,36 %	56,20 %
Radikal	50,45 %	36,36 %	48,81 %
Sonstiges	7,76 %	13,64 %	8,44 %

Tab. 4.10: Informationen bei Schriftzeichenlemmata

Bei Schriftzeichenlemmata sind Pinyin (90,77 %), die Bedeutung im Deutschen (71,24 %) und Chinesischen (68,07 %) für die Mehrheit der Befragten notwendig, während Strichfolgen (56,02 %) und Radikale (48,81 %) für Grundstufe-Lernende von größerer Bedeutung als für Fortgeschrittene sind.

10. Welche Informationen sollte ein chinesisches Wort als Eintrag im Lernwörterbuch enthalten?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
deutsche Übersetzung	89,25 %	81,82 %	88,39 %

¹³¹ Wegen der Verwechslungsgefahr mit der zweiten Antwortvorgabe und des geringen Nutzwerts für Grundstufe-Lernende sollten die hier aufgelisteten Bedeutungsangaben auf Chinesisch weggelassen werden, hingegen sollten für Schriftzeichenlemmata graphem-strukturelle Informationen als Antwort zur Auswahl gestellt werden.

Pinyin	85,37 %	90,91 %	86,02 %
chinesische Beispielsätze/Wortgruppen	68,06 %	84,09 %	69,92 %
Deutsche Übersetzung für Beispielsätze/ Wortgruppen	41,79 %	50,00 %	42,74 %
Pinyin für Beispielsätze/ Wortgruppen	39,70 %	15,91 %	36,94 %
Sonstiges	3,88 %	4,55 %	3,96 %

Tab. 4.11: Informationen bei Wortlemmata

Bei chinesischen Wortlemmata gelten deutsche Übersetzungen (88,39 %) und Pinyin (86,02 %) als wichtigste Angabeklassen (siehe Tab. 4.11). Die gefühlte Notwendigkeit von Beispielen (69,92 %) steigt mit zunehmenden Sprachkenntnissen auf 84,09 % bei den Fortgeschrittenen. Verständnisfördernde deutsche Übersetzungen von Beispielen werden von über 40 % der Befragten benötigt und bei den Mittelstufen-Lernenden beträgt die Quote 50 %. Pinyin von Beispielen scheint nicht unbedingt notwendig für Fortgeschrittene (15,91 %), ist aber von größerer Bedeutung für Grundstufe-Lernende (39,70 %). In quantitativer Hinsicht brauchen über 75 % der Befragten im Durchschnitt zwei oder drei Beispiele (siehe Tab. 4.12).

12. *Wie viele Phrasen/Wortgruppen/Beispielsätze brauchen Sie im Durchschnitt, um ein chinesisches Wort richtig verwenden zu können?*¹³²

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
1 oder weniger	9,55 %	4,55 %	8,97 %
2	40,60 %	45,45 %	41,16 %
3	35,22 %	36,36 %	35,36 %
4	5,97 %	6,82 %	6,07 %
mehr als 4	8,66 %	6,82 %	8,44 %

Tab. 4.12: Anzahl von Beispielen

13. *Welche Zusatzinformationen im Lernwörterbuch wären Ihnen nützlich?*

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Sprachstil (z.B. schriftlich/ umgangssprachlich/gehoben)	70,15 %	84,09 %	71,77 %

¹³² Wortartenspezifische Anforderungen an Form und Anzahl von Beispielen sind dabei nicht berücksichtigt, was zu einer geringeren Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Frage führt.

Synonyme und Antonyme	62,39 %	81,82 %	64,64 %
Wortarten	44,48 %	43,18 %	44,33 %
Klassifikation nach Niveaustufen (z.B. HSK-Stufen)	25,97 %	47,73 %	28,50 %
Sonstiges	4,78 %	0,00 %	4,22 %

Tab. 4.13: Zusatzinformationen

Bei zusätzlichen Angabeklassen sind außer bei Wortarten (44,44 %) deutliche Unterschiede zwischen Grund- und Mittelstufe-Lernenden zu erkennen: Mit der Zunahme von Sprachkenntnissen werden Angaben zum Sprachstil (71,77 %), zu Synonymen bzw. Antonymen (64,64 %) und zur Klassifikation des Wortschatzes nach Niveaustufen (28,50 %) notwendiger.

4) Digitale Funktionen (Aufgabe 15)

15. Welche Funktion für digitale Nachschlagwerke wünschen Sie sich?

	Grundstufe	Mittelstufe	Gesamtheit
Schriftzeichen scannen	71,64 %	75,00 %	72,03 %
Schriftzeichen zeichnen	67,46 %	63,64 %	67,02 %
Wörter/Beispielsätze aussprechen lassen	65,67 %	36,36 %	62,27 %
Sätze übersetzen lassen	60,00 %	61,36 %	60,16 %
Lernkarteien erstellen	54,63 %	45,45 %	53,56 %
eigene Wortlisten erstellen	50,15 %	40,91 %	49,08 %
Sonstiges	4,48 %	4,55 %	4,49 %

Tab. 4.14: Digitale Funktionen

Außer der Wortliste-Funktion sind alle aufgeführten Funktionen von der Mehrheit der Befragten erwünscht, wobei die Eingabe-Funktion durch Scannen (72,03 %) und Zeichnen (67,02 %) von größerer Bedeutung sind. Großer Beliebtheit unter den Befragten erfreuen sich auch Funktionen der Übersetzung (60,16 %) und die Sprachausgabe (62,27 %), bei der sich sprachniveaurelevante Unterschiede feststellen lassen: Während sich ca. 70 % der Grundstufe-Lernenden die Sprachausgabe-Funktion wünschen, erachtet ca. ein Drittel der Fortgeschrittenen diese Funktion als notwendig. Außerdem hält die Mehrheit der Grundstufe-Lernenden die Funktionen für Lernkarteien (54,63 %) und eigene Wortlisten (50,15 %) für

nützlich.

4.4 Triangulation

Themen	Interview mit Lernenden	Interview mit Lehrenden	Umfrage mit Lernenden
Lernmotivation	Zf. 4.1.1	Zf. 4.2.1	Tab. 4.1
Kompetenzen Schwierigkeiten	Zf. 4.1.2	Zf. 4.2.2	Tab. 4.2, Tab. 4.3
Lerngewohnheiten	Zf. 4.1.3	X	Tab. 4.4, Tab. 4.5, Tab. 4.6
Lehrwerk und Grammatik- Wortschatzvermittlung	Zf. 4.1.4	Zf. 4.2.3 Zf. 4.2.4	X
Wörterbuchbenutzung	Zf. 4.1.5	Zf. 4.2.5	Tab.7-Tab.14

Tab. 4.15: Triangulation nach Themen

Aus Tab. 4.15 mit den Ergebnissen der empirischen Studie nach Themenbereichen lässt sich erkennen, dass bezüglich der Lernmotivation, Kompetenzen, Schwierigkeiten und Wörterbuchbenutzung sowohl eine methodologische Triangulation als auch eine Datentriangulation anwendbar sind. Für die Grammatik- und Wortschatzvermittlung sowie für Lehrwerke wird eine Datentriangulation durchgeführt, während die Statistiken über den Lernalltag methodologisch trianguliert werden. Im Folgenden werden die Daten aus den drei Teilstudien gegenübergestellt und zusammengefasst.

1) Lernmotivation

Die Lernmotive von deutschen ChaF-Lernenden sind unter anderem das Interesse an der Kultur, Sprache und China sowie berufliche und studienbedingte Gründe, wie das sinologische und chinawissenschaftliche Studium und der Studienaufenthalt in China.

2) Kompetenzen und Schwierigkeiten

Die Interviews mit den deutschen ChaF-Lernenden und die Umfrage zeigen, dass aus Sicht der Lernenden der Erwerb von Hör- und Sprechkompetenz Priorität hat, was auch von den interviewten chinesischen ChaF-Lehrenden bestätigt wird. Hingegen achten deutsche Lehrende vielmehr auf das Gleichgewicht der Kompetenzentwicklung.

Der mündlichen und schriftlichen Befragung mit den Lernenden zufolge gilt das Hören aus Sicht der Grundstufe-Lernenden als äußerst schwierig. Beim Hören fällt den Lernenden vor allem die Unterscheidung der Töne schwer, was auch als Hauptgrund für Schwierigkeiten beim Sprechen genannt wird; dies bestätigen auch die ChaF-Lehrenden im Experteninterview. Den Lernenden zufolge liegen Ausspracheprobleme überwiegend in Tönen, bestimmten Lauten und der Verwechslung mit Englisch und Deutsch, was im Experteninterview ebenfalls bestätigt wurde. Anders als Grundstufe-Lernende sehen die ChaF-Lehrenden und Mittelstufe-Lernenden das größte Problem im Schreiben von Schriftzeichen. Dies liegt aus Sicht der interviewten Lernenden an der Anzahl und der Systematik von Schriftzeichen und aus Perspektive der Lehrenden an der knappen Unterrichtszeit und der vernachlässigten Schriftzeichendidaktik. Die von Lehrenden und Lernenden genannten Gründe sind im Wesentlichen gleich: Die Vernachlässigung der Schriftzeichendidaktik seitens der Lehrenden hat eine fehlende Lernsystematik des Schriftzeichenerwerbs bei den Lernenden zur Folge. Die knappe Unterrichtszeit bedeutet, dass Lernende in relativ kurzer Zeit eine große Menge an Schriftzeichen erlernen müssen.

3) Lerngewohnheiten

Durch die Interviews mit den Lernenden und die Experteninterviews¹³³ ergab sich, dass der Schriftzeichenerwerb als aufwendige Aufgabe viel Wiederholung bedarf. Deswegen beschäftigen sich ChaF-Lernende im Selbststudium hauptsächlich mit der Schriftzeichen- und Vokabelarbeit, was sich aus der mündlichen und schriftlichen Befragung unter den Lernenden ergibt. Im Selbststudium schreiben die Lernenden Schriftzeichen ab und merken sie sich durch Radikale bzw. Subgrapheme, Eselsbrücken und Wortgeschichten. Außerhalb des Unterrichts benutzen die Lernenden neben Übungsheften häufig Multimedia-Angebote und Lernkarteien, darüber hinaus nehmen sie an Sprachtandems teil.

4) Lehrwerke und Grammatik- und Wortschatzvermittlung

Eine Forderung nach praktischen Wortschätzen in Lehrwerken stellen sowohl die interviewten ChaF-Lernenden als auch die Lehrenden. Beide Gruppen betrachten Übungen zur Satzbildung und zum Hörverstehen als nützlich. Des Weiteren stellen die Lehrenden

¹³³ Siehe dazu Frage 4 in Abs. 4.2.2.

(insbesondere die deutschen) höhere Ansprüche an die Grammatik- und Schriftzeichendidaktik sowie an die Systematik der Wortschatzanordnung in Lehrwerken.

Wie die Interviews mit den ChaF-Lernenden und die Experteninterviews zeigen, erfolgt die unterrichtliche Vermittlung vom Grammatik- und Wortschatzwissen vorwiegend durch deutsche Erläuterung bzw. Übersetzungen sowie chinesische Exemplifizierung. Dabei werden jeweils die syntaktische Analyse von Beispielen, Gespräche und Satzbildungsübungen verschiedener Formen eingesetzt.

5) Wörterbuchbenutzung

Den Interviews mit den ChaF-Lernenden zufolge gilt das Nachschlagen in chinesischen PWB durch Radikale als Herausforderung. Aus den Experteninterviews und der schriftlichen sowie mündlichen Befragung mit Lernenden ergibt sich: Deutsche ChaF-Lernende bevorzugen DWB und entscheiden sich zumeist für Nachschlag-Apps zur Wörterbucharbeit, bei der es sich hauptsächlich um Fragen zur Aussprache, Bedeutung und Orthographie chinesischer Lexeme und die Suche nach chinesischen Ausdrücken für die Sprachproduktion handelt. Zur Information über die Lexemverwendung und Strichfolgen von Schriftzeichen kann auch auf Wörterbücher zurückgegriffen werden.

Den Experteninterviews und Befragungen der Lernenden zufolge sollte ein ideales ChaF-Wörterbuch neben der Aussprache und Bedeutung von Lemmata (Pinyin und deutschen Übersetzungen) Beispiele bereitstellen, die pinyinisiert und ins Deutsche übersetzt werden sollten. Für Schriftzeichenlemmata sind Radikale und Strichfolgen von Bedeutung, während bei Wortlemmata Kollokationen, Synonyme bzw. Antonyme, Wortfelder, Wortarten und Sprachstil wichtige Angabeklassen darstellen. Aus Sicht der Lehrenden und Mittelstufe-Lernenden wäre auch die Zuordnung von Lemmata nach Niveaustufen sinnvoll. Der Benutzungsgewohnheit entsprechend sollte für deutsche Lernende ein ChaF-Wörterbuch in Form einer App publiziert werden, in der sich Sprachausgabe-, Schreib- und Scann-Funktionen integrieren lassen.

5. Konzeption einer Chinesisch-Lernwörter-App

Dieses Kapitel befasst sich mit der Konzeption einer Chinesisch-Lernwörter-App (im Folgenden: CLA) auf Grundlage der lerner- und digitallexikografischen, ChaF-didaktischen und -lexikografischen Erkenntnisse sowie der empirischen Ergebnisse. Dabei wird mit Verweisen auf entsprechende Stellen in den vorherigen Abschnitten begründet, welche Angaben und Funktionen (einschließlich Vernetzungs- und Zugangsstruktur) in der CLA bereitgestellt werden sollten.

5.1 Grundlagen

Der Benutzer- und Bedarfsanalyse in den empirischen Befragungen zufolge würde eine Lernwörter-App dem tatsächlichen Bedarf deutscher ChaF-Lernender gut entgegenkommen. Es lässt sich konstatieren, dass eine CLA wörterbuchtypologisch dem Konzept des sekundären Lernwörterbuchs bei Zöfgen (siehe Abs. 2.3.2) und dem W1-Typ von ChaF-Wörterbüchern bei Zheng D. O. (siehe Abs. 2.8.4) nahekommt und durch einen didaktisch begründeten Lemmabestand und eine adressatenorientierte Mikrostruktur charakterisiert wird. Für die Entwicklung einer CLA weist die englische Lernerlexikografie hinsichtlich der Lemmaselektion und mikrostruktureller Angaben allerdings Lücken auf, die mit Erkenntnissen aus dem ChaF-lexikografischen bzw. didaktischen Bereich und den empirischen Befragungen in Kap. 4 geschlossen werden müssen:

- 1) Anders als bei englischen Lernerwörterbüchern für Fortgeschrittene, bei denen sich die Entscheidung für Lemmata ausschließlich auf dem Frequenzkriterium begründet, bedarf die Lemmaselektion in einer CLA für Lernende unterhalb der Mittelstufe didaktischer Begründung. Des Weiteren handelt es sich dabei um den Themenkomplex von Schriftzeichen, der Ende Abs. 2.8.2 bereits angemerkt wurde und unter Punkt 4 in diesem Abschnitt näher beschrieben wird.

Zudem sollten bei der Anwendung lernerlexikografischer Erkenntnisse des Englischen in einer CLA notwendige Änderungen und Anpassungen unter folgenden Aspekten vorgenommen werden:

- 2) Da ein Lernwortschatz in der Regel einen relativ kleinen Anteil von markierten Lexemen

hat, sind die sieben Mikrosysteme in Zöfgens Markierungssystem nicht alle für die App relevant. Andererseits müsste ein zielgruppengerechtes Markierungssystem für eine CLA auf Grundlage der empirischen Daten in Kap. 4 unter funktional-pragmatischen Aspekten neu entwickelt werden. Bei der Bedeutungserläuterung sind chinesische Paraphrasen durch deutsche Übersetzungen zu ersetzen, denn die große Mehrheit der befragten deutschen ChaF-Lernenden befindet sich nach Selbsteinschätzung bzw. Lernzeit auf dem Grundstufe-Niveau. Chinesische Bedeutungsparaphrasen erscheinen für die anvisierten deutschen BenutzerInnen weder nützlich noch realistisch, weil ein Definitionsvokabular mit ca. 2000 chinesischen Lexemen bereits den in EBCL 2015 vorgeschlagenen Wortschatz für das Sprachniveau A2+ überschreitet, ganz zu schweigen von den Vorbehalten gegen den praktischen Nutzwert des kontrollierten Definitionswortschatzes in der englischen Lernerlexikografie. Zur besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit sollten andere Angabeklassen, wie Beispiele, Kollokationen usw. auch immer mit deutschen Übersetzungen und Pinyin versehen werden. Konstruktionsangaben, die in der englischen Lernerlexikografie häufig kodierte Formen annehmen und sich auf Verben, Substantive und Adjektive beschränken, sollten in der App angesichts der morphologischen und syntaktischen Besonderheiten des Chinesischen andere Wortarten berücksichtigen, wobei die Konstruktionsformeln dementsprechend angepasst werden müssen.

- 3) Nicht-sprachliche Angaben, vor allem auditive und multimediale Angaben, die in Zöfgens Mikrostrukturmodell fehlen, gewinnen im Lauf der DWB-Entwicklung seit Ende des 20. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung. Angesichts der verbreiteten Multimedia-Anwendung im ChaF-Unterricht bzw. Selbststudium und dessen Nutzwert beim Wortschatzerwerb sollten nicht-sprachliche Angaben in der App vermehrt Berücksichtigung finden.
- 4) In einer CLA sollten schriftzeichendidaktische Erkenntnisse verstärkt zum Einsatz kommen. Angesichts der Komplexität und Besonderheiten des chinesischen Schriftsystems und der daraus resultierenden Schwierigkeiten für AlphabetschriftlerInnen beim Schriftzeichenerwerb (siehe Abs. 2.8.1, 2.8.2, 4.1.2, 4.2.2 und Tab. 4.2) sind für Schriftzeichenlemmata graphem-strukturelle Angaben unabdingbar, zu denen vor allem Subgrapheme- und Strichfolge-Angaben gehören.

- a) Subgrapheme mit signifikanten und phonetischen Hinweisfunktionen können zur Ermittlung von Zeichenbedeutung und -aussprache als Lernhilfe fungieren und den Zeichenerwerb fördern. Die Angabe zu Subgraphemen eines Schriftzeichens müsste nicht zwangsläufig in verbaler Form erfolgen. Es ist möglich, bei zusammengesetzten Schriftzeichen durch Farben deren Signifikum, Phonetikum sowie Subgrapheme zu kennzeichnen. Ferner kann bei zusammengesetzten Schriftzeichen durch Animation gezeigt werden, wie sich komplexere Schriftzeichen aus den farblich gekennzeichneten Subgraphemen zusammensetzen. Animationen erweisen sich aus gedächtnispsychologischer Perspektive als günstig, weil sie durch Bewegungen bei BenutzerInnen Aufmerksamkeit erwecken können, die sowohl zur Überführung von subgraphemischen Informationen aus dem visuell sensorischen Gedächtnis als auch zur deren Kodierung im Arbeitsgedächtnis beitragen. Weiterhin ist es behaltensdienlich, die Aussprache eines SP-Zeichens mit seinem Phonetikum auditiv zu verknüpfen, etwa beim Anklicken oder Anzeigen des Phonetikums eines SP-Zeichens das SP-Zeichen aussprechen zu lassen. Die Doppelkodierung in visueller und auditiver Form, insbesondere die akustische Kodierung, kann einerseits die Speicherung von phonetischen Informationen von Schriftzeichen im Arbeitsgedächtnis fördern. Andererseits kann sie Abrufreize bei der Enkodierung für die lautliche Reproduktion von Schriftzeichen im eigenständigen Gebrauch schaffen (siehe H1, H2, H3, H6, H7 in Abs. 2.7.1 und M1 in Abs. 2.7.2).
- b) Aus schriftzeichendidaktischer Sicht ist in einer CLA die Funktion von Signifika bei der Erschließung von Zeichenbedeutungen zu unterstreichen. Bei Lemmata von SP- und SS-Zeichen lässt sich beispielsweise illustrieren, wie grundlegende Zeichenbedeutungen aus Bedeutungen deren Signifika herzuleiten sind. Im Falle von schriftzeichenfähigen Signifika ist es sinnvoll, SP- und SS-Zeichen durch Links mit den entsprechenden Bedeutungen der lemmatisierten schriftzeichenfähigen Signifika in Verbindung zu setzen. Die semantische Assoziationsbeziehung zwischen SP-/SS-Zeichen und deren Signifika entspricht dem vernetzten Prinzip der Schriftzeichendidaktik und spricht lernpsychologisch die Struktur des semantischen Gedächtnisses an (siehe H5, H6 in Abs. 2.7.1, M3, M4 in Abs. 2.7.2 und Abs. 2.8.2).

- c) Zur graphem-strukturellen Angabeklasse von Schriftzeichenlemmata zählt neben Subgraphem-Angaben auch die Strichfolge. Trotz kontroverser Ansichten in den Befragungen über den Gebrauchswert von Strichfolgen sollten Informationen über die Strichfolge eines Schriftzeichens in einer CLA als Hilfsmittel zum Zeichenerwerb geboten werden – zumal laut der mündlichen und schriftlichen Befragung ein Informationsbedarf an Strichfolgen als Memorierungshilfe zum Zeichenerwerb und -gedächtnis für bestimmte Lerntypen besteht. Strichfolge-Angaben könnten in Form von Animationen dargestellt werden, die durch die Dynamik der Striche selbst und/oder Änderungen der Strichfarbe die Aufmerksamkeit und somit die Behaltensleistung steigern würde (siehe H2 in Abs. 2.7.1).
- d) Die vielfältigen formalen und inhaltlichen Verbindungen zwischen Subgraphemen und Schriftzeichen bzw. zwischen Schriftzeichen und aus denen zusammengesetzten zwei- und mehrsilbigen Wörtern erweisen sich als assoziationsgünstig und somit dem Wort- und Zeichenschatzerwerb dienlich. In einer CLA lassen sich derartige Verbindungen durch Vernetzungsstrukturen in DWB gut rekonstruieren und darstellen. Wegen des medialen Wechsels wird das Gruppierungsprinzip der englischen Lernerlexikografie für Komposita und Derivate (siehe Abs. 2.4.3) in einer CLA weniger relevant. Vielmehr kommt es auf die Gestaltung von Vernetzungsstrukturen zur Präsentation formaler und semantischer Relevanz zwischen Subgraphemen, Schriftzeichen sowie (zwei- und mehrsilbiger) Wörter an.

5.2 Rahmenbedingungen

Der empirischen Studie unter deutschen ChaF-Lernenden zufolge sollte eine CLA bedarfsgerecht das im Alltagsleben, Beruf und Studium notwendige Sprachwissen vermitteln.¹³⁴ Darüber hinaus sollte sie zum Zeichen- und Wortschatzerwerb sowie zum Erwerb der Sprech- und Hörkompetenz beitragen¹³⁵, was als Ausgangspunkt für die Konzeption der App gilt.

In der CLA würden alle Angaben auf Chinesisch in vereinfachter und traditioneller Schrift (zwei

¹³⁴ Empirische Erkenntnisse dazu siehe Abs. 4.1.1, Abs. 4.2.1, Tab. 4.1 und Punkt 1 der Triangulation in Abs. 4.4.

¹³⁵ Empirische Erkenntnisse dazu siehe Frage 3 in Abs. 4.1.2 und Abs. 4.2.2, Tab. 4.2 und Punkt 2 der Triangulation in Abs. 4.4.

Schriftsysteme siehe Abs. 2.8.1) angeboten und mit Pinyin ausgestattet werden, was BenutzerInnen ermöglicht, die Benutzeroberfläche nach Bedarf in verschiedenen Modi (Pinyin, vereinfachte/traditionelle Schrift, Schriftzeichen mit/ohne Pinyin, Schriftgröße) individualisiert einzustellen.¹³⁶ Die Einstellung kann bei der Lektüre einzelner Wörterbuchartikel verändert werden, z. B. im Modus ‚Vereinfachte Schrift ohne Pinyin‘ wäre bei Aussprachefragen zu Lemmata bzw. Beispielen Pinyin durch Anklicken sicht- und anhörbar¹³⁷ (siehe Abs. 5.3.1). Ähnliches gilt für deutsche Übersetzungen (von Beispielangaben), die bei Bedarf von BenutzerInnen ein- und ausgeblendet werden könnten.

Theoretisch ist der Umfang von DWB zwar unbegrenzt, aber Lemmata in Lernwörterbüchern müssen zielgruppengemäß und didaktisch begründet selektiert werden (siehe Abs. 2.4.1). Als Vorschlag zur Lemmaselektion für die CLA sind vor allem folgende Wortlisten¹³⁸ aus ChaF-Curricula zu Rate zu ziehen:¹³⁹

- 1) EBCL Zeichen- und Wortschatz für Niveaustufe A1 und A2, der jeweils 1245 und 940 lexikalische Einheiten für mündliche und schriftliche Produktion und 630 Schriftzeichen¹⁴⁰ umfasst;
- 2) HSK 2010 Zeichen- und Wortschatz Level 1 bis 5 mit ca. 2500 lexikalischen Einheiten, der der vom *Fachverband Chinesisch* festgelegten GER-Niveaustufe B1 entspricht;
- 3) HSK 2001 Zeichen- und Wortschatz für die erste und zweite Stufe (甲乙级, jiǎyǐ jí) mit 3051 lexikalischen Einheiten.

Des Weiteren sollten für das Alltagsleben in China notwendige Neologismen¹⁴¹ in CLA aufgenommen werden, wie etwa 高铁 (gāotiě, „Hochgeschwindigkeitszüge“), 支付宝 (zhīfù

¹³⁶ Zur Manipulierbarkeit durch Benutzer vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008: 143, zur Schriftzeichengröße beim Chinesischlernen siehe Ende des Abs. 4.1.5.

¹³⁷ In den nachfolgenden Ausführungen werden chinesische Schriftzeichen ausschließlich in vereinfachter Form ohne Pinyin und deutsche Übersetzungen präsentiert.

¹³⁸ In den folgenden Abschnitten über das mikrostrukturelle und funktionale Design von CLA stammen chinesische Lexeme zu Illustrationszwecken überwiegend aus diesen Wortlisten.

¹³⁹ Das liegt teilweise daran, dass ein ChaF-Korpus zu lexikografischen Zwecken im Sinne von Zheng D. O. (siehe Abs. 2.8.4) nicht vorhanden ist.

¹⁴⁰ Auf die Zeichenselektion in CLA übertragbar sind Gunders Auswahlkriterien für das Schriftzeicheninventar des Einführungskurses (siehe Abs. 2.8.3).

¹⁴¹ Als Referenz zur Auswahl von Neologismen ist das Internetportal 100 年汉语新词新语大辞典 (100 nián Hànyǔ xīncí xīnyǔ dàcídiǎn) <http://xcxy.cishu.com.cn/> aufgrund der Aktualität (im Vergleich zu Neologismen-PWB) zu empfehlen.

bǎo, „Alipay“) usw. Die Aufnahme von Neologismen in einer CLA ist auf den Bedarf an praktischem Wortschatz zurückzuführen (siehe Frage 9 in Abs. 4.1.4 und Frage 12 in Abs. 4.2.4). Bei der Lemmatisierung sind nicht nur Lexeme (Schriftzeichen und Wörter¹⁴²), sondern auch Strukturen, wie 不但...而且 (búdàn...érqiě, „nicht nur, sondern auch“), ...的时候 (de shíhòu, „wenn“) und 边...边 (biān...biān, „während“) zu einzubeziehen, die teilweise im HSK 2001 Wortschatz lemmatisiert sind. Die Lemmatisierung häufig gebrauchter Strukturen (siehe Abs. 2.8.4) erweist sich in der ChaF-Lexikografie als praktisch für BenutzerInnen, weil hochfrequente Strukturen durch die Lemmatisierung leicht zugänglich und auffindbar werden, besonders wenn Mikrostrukturen der entsprechenden Wort- und Schriftzeichenlemmata umfangreich sind.

5.3 Angaben in der Mikrostruktur

5.3.1 Phonetische Angaben

Phonetische Angaben in Wörterbüchern beziehen sich in der Regel ausschließlich auf Lemmata und stehen in PWB üblicherweise direkt hinter den Lemmazeichen. In DWB bietet sich zusätzlich die Möglichkeit, die Aussprache von Lemmata anzuhören. Bei der Lektüre von Wörterbuchartikeln sollten sich in der CLA für eine bessere Lesbarkeit phonetische Angaben (Pinyin) nicht auf Lemmata beschränken, sondern auf alle Angabeklassen im Chinesischen (Beispiel, Wortfeld usw.) erstrecken.¹⁴³ Für eine optimale Sprachausgabe mit lebensechter authentischer Aussprache sollten alle chinesischen Angabeklassen idealerweise von Fachleuten in einem langsamen und normalen Sprechtempo vorgelesen werden.¹⁴⁴ BenutzerInnen könnten außerdem zum Modus ‚Ohne Pinyin‘ wechseln, in dem die Pinyin-Lautschrift und die Aussprache erst nach dem Anklicken eines Anhörzeichens sichtbar und anhörbar würden. In diesem Modus würden BenutzerInnen bei der Lektüre „gezwungen“,

¹⁴² In der CLA werden zwei- und mehrsilbige Lexeme als Wort bzw. Wortlemma bezeichnet, während einsilbige Lexeme zum Zeichenschatz zählen und als Schriftzeichenlemmata behandelt werden.

¹⁴³ Siehe hierzu Frage 14 in Abs. 4.1.5, Frage 15 in Abs. 4.2.5 und Tab. 4.14.

¹⁴⁴ Die Sprachausgabefunktion in DWB basiert meistens auf der Sprachsynthese (künstliche Erzeugung menschlicher Sprachstimmen). Infolgedessen wurden in den Interviews wegen der unnatürlichen Aussprache Vorbehalte gegen die Sprachausgabefunktion und Wünsche nach einer authentischen Aussprache ausgesprochen (siehe dazu Frage 3 in Abs. 4.1.2 und Zitat P2 (Z53) in Abs. 4.2.5).

zunächst Schriftzeichen zu lesen und danach die Aussprache zu hören, anstatt sich direkt die Pinyin-Lautschrift anzuschauen, was vorteilhaft für ChaF-Lernende sein kann: Das Gehör und Gedächtnis für die chinesische Aussprache werden durch eine synchrone visuelle und akustische Mehrfachkodierung und das wiederholte Anhören verstärkt und gefestigt.¹⁴⁵ Darüber hinaus lässt sich die sinographemische Lesekompetenz durch die Lektüre lexikografischer Informationen ohne Pinyin-Lautschrift fördern.

5.3.2 Markierungsangaben

Obwohl Neologismen und schriftsprachliche Lexeme¹⁴⁶ in der CLA aufgrund der Zeitlichkeit, Medialität und Formalität markiert werden sollten, ist hier das von Zöfgen vorgeschlagene Markierungssystem angesichts des kleinen Lemmabestands der App mit wenigen markierten Lexemen eher von geringer Bedeutung. Es kommt vielmehr auf die funktional-pragmatische Perspektive (siehe Abs. 2.5.1) an, wobei empirischen Erkenntnissen über den Bedarf von BenutzerInnen Rechnung zu tragen ist.

Für die Markierung in der CLA erweist sich laut der empirischen Studie¹⁴⁷ die Klassifikation von Lemmata nach Niveaustufen in Curricula (EBCL, HSK 2001 und HSK 2010) als praktisch, insbesondere die Zuordnung von Lexemen nach mündlicher und schriftlicher Produktion in EBCL. Diese Unterscheidung lässt sich wegen des hohen Aufwands für die sinographemische Schreibkompetenz direkt in CLA übernehmen, denn eine diesbezügliche Notwendigkeit ist auch im Experteninterview hervorgehoben worden. Bei Schriftzeichenlemmata ist außerdem deren Wortfähigkeit zu markieren, um einen fehlerhaften Gebrauch wortunfähiger Schriftzeichen zu vermeiden (siehe Frage 11 in Abs. 4.2.4 und Lemmatisierung in Abs. 2.8.6).

5.3.3 Graphem-strukturelle Angaben

Wie bereits angemerkt (siehe Abs. 5.1), gehören zu dieser Angabeklasse Strichfolge,

¹⁴⁵ Für die theoretische und empirische Begründung siehe H1, H3 in Abs. 2.7.1, K5, K6 in Abs. 2.7.3, Frage 4 in Abs. 4.1.2 und Frage 4 in Abs. 4.2.2.

¹⁴⁶ Dazu gehören beispielsweise 因此 (yīncǐ, daher/aus diesem Grund), 因而 (yīnér, demzufolge) und 从而 (cóng'ér, dadurch) aus dem HSK 2001 Wortschatz.

¹⁴⁷ Siehe mikrostrukturelle Angaben der Frage 14 in Abs. 4.1.5, der Frage 15 in Abs. 4.2.5 und Tab. 4.13.

Radikal¹⁴⁸, Subgraphem (Phonetikum bzw. Signifikum) und Etymografie.¹⁴⁹ Alle diese Angaben tragen in unterschiedlichem Maße zum Behalten von Schriftzeichen sowie zum Schriftzeichenerwerb bei und lassen sich in der CLA unter der Kategorie für graphemstrukturelle Angaben anzeigen bzw. abrufen.

Angesichts des relativ starken Informationsbedarfs lassen sich Angaben zur Strichfolge in der CLA durch den Abruf einer separaten internen Seite auf animierte und expandierte Weise darstellen, d. h. Strichfolgen würden bei Interesse erst durch Anklicken angezeigt. Durch die Animation kann die gedächtnisfördernde Funktion der Strichfolge zum Schriftzeichenerwerb gestärkt werden, weil Bewegungen von Strichen mehr Aufmerksamkeit erwecken. Radikale sollten farblich gekennzeichnet werden, weil der Farbanreiz das graphische Gedächtnis von Schriftzeichen und die Behaltensleistung fördern kann. Dies wird in Kombination mit der Strichfolge-Animation weiter verstärkt (siehe H2 und H7 in Abs. 2.7.1).

Signifika und Phonetika zusammengesetzter Schriftzeichen sollten aufgrund deren bedeutungs- und lauttragender Funktion angegeben und ggf. mit entsprechenden Lemmata – falls vorhanden¹⁵⁰ – verlinkt werden. Semantische und phonetische Zusammenhänge zwischen zusammengesetzten Schriftzeichen und deren Signifika bzw. Phonetika sollten zum Verständnis und Gedächtnis kurz auf Deutsch erläutert werden.¹⁵¹ Ähnliches gilt für etymografische Angaben, die neben deutschen Erläuterungen auch auf nonverbale Weise in Bildern oder Animation erfolgen können.

¹⁴⁸ Anders als in der Empirie wird hier zwischen Radikal und Subgraphem (Signifikum) unterschieden. Als Radikal wird in der CLA ausschließlich das „Klassenhaupt“ bezeichnet, das als Komponente von Schriftzeichen zum Nachschlagen in chinesischen PWB dient (siehe dazu auch Abs. 2.8.1). Radikale sind zwar für DWB weniger von Bedeutung, aber es besteht ein Bedarf an Radikalwissen für die Wörterbucharbeit mit PWB im ChaF-Unterricht.

¹⁴⁹ Nur wenn etymografische Informationen für das Verständnis und Gedächtnis von Schriftzeichen hilfreich sind, werden sie in der CLA angeboten, d.h. etymografische Angaben sind nicht für alle Schriftzeichenlemmata notwendig.

¹⁵⁰ Schriftzeichenfähige Signifika und Phonetika sollten in entsprechenden Artikeln eigens erläutert werden. Dazu können aus diesen Subgraphemen zusammengesetzte Schriftzeichen als Beispiele aufgelistet und verlinkt werden.

¹⁵¹ Dem Experteninterview zufolge werden beide Begriffe ausschließlich von den deutschen ChaF-Lehrenden der sinologischen und chinawissenschaftlichen Studiengänge verwendet, d.h. anvisierte Zielgruppen der CLA sind nicht unbedingt in der Lage, diese Zusammenhänge zu erschließen. Angaben zu Signifika einschließlich deutscher Erläuterungen dazu stellen eine Art Bedeutungsangaben dar.

5.3.4 Bedeutungsangaben

In der Lernerlexikografie erfolgt die Bedeutungserläuterung hauptsächlich mittels L1-Übersetzungsäquivalente und/oder durch Paraphrasen mit kontrolliertem L2-Definitionswortschatz, die sich eher für fortgeschrittene Lernende eignen (siehe Abs. 2.5.2). Angesichts der Ergebnisse der empirischen Studie¹⁵² sollte die CLA keine chinesischen Paraphrasen, sondern überwiegend deutsche Übersetzungsäquivalente als Bedeutungsangaben bieten. Neben aus lexikalischen Äquivalenzbeziehungen resultierenden Übersetzungsproblemen und deren möglichen Lösungen¹⁵³ sind bei Bedeutungsangaben in der CLA folgende Punkte zu beachten:

- 1) Wortwörtliche Übersetzungen werden als Semantisierungshilfe trotz eventueller grammatischer und semantisch-pragmatischer Fehlerhaftigkeit in der CLA zugelassen, wenn sie Wort- bzw. Satzbedeutungen des Chinesischen verständlich(er) machen können. Beim Lexem 看病 (kànbìng, Arzt besuchen/zum Arzt gehen) kann etwa die wortwörtliche Übersetzung „Krankheit sehen (lassen)“¹⁵⁴ als Brücke dienen und das Verständnis der Bedeutungsbeziehungen zwischen den einzelnen Schriftzeichen und dem Wort fördern.
- 2) In Fällen, wo wortwörtliche Übersetzungen und Lehnübersetzungen zur Semantisierung nicht ausreichen, wie bei 红包 (hóngbāo, rotes Päckchen/roter Umschlag) und 饺子(jiǎozi, chinesische Maultasche/Jiaozi), sind andere Semantisierungstechniken¹⁵⁵ einzusetzen. Dazu gehören unter anderem Erläuterungen (Infotexte in deutscher Sprache) und Visualisierung (Bilder bzw. und Videos). Die beiden Techniken eignen sich gut für die Semantisierung von Neologismen und kulturspezifischen Lexemen, denn Multimediaangebote finden nicht nur ihre Anwendung im ChaF-unterricht und Selbststudium, sondern gewinnen auch in der digitalen Lernerlexikografie immer mehr an Bedeutung (siehe H7 und H8 in Abs.2.7.1, M1 in Abs. 2.7.2, K5 in Abs. 2.7.3).

¹⁵² In den mündlichen und schriftlichen Befragungen befinden sich deutsche ChaF-Lernende nach Selbsteinschätzung zumeist unterhalb der Mittelstufe.

¹⁵³ Vgl. Hansen 1990: 12ff.; Thumb 2004: 21ff.; Chan 2004; Model 2010: 48ff.; Stark 2011: 13ff.

¹⁵⁴ Diese Übersetzung entspricht auch dem von Zheng D.O (2014: 59f.) vorgeschlagenen SLOP-Prinzip für Übersetzungen in der ChaF-Lexikografie (siehe Abs. 2.8.4). Im thematisch angeordneten Chinesisch-Deutsch-Lernwörterbuch „Lernwortschatz Chinesisch“ werden zu fast jedem zusammengesetzten Lexem wortwörtliche Übersetzungen aufgeführt.

¹⁵⁵ Siehe M1 in Abs.2.7.2 und zu *explanatory techniques* vgl. auch Ilson 2013: 386, 1986: 214.

- 3) Bedeutungsangaben von Lexemen, die mehreren Wortarten zugeordnet werden¹⁵⁶, sollten nach Wortarten erfolgen (wie 爱好 àihào in Abs. 2.8.6), d. h. die vorangestellten Wortartangaben beziehen sich ausschließlich auf die nachfolgenden Bedeutungs- und Beispielangaben, sodass die Wortart des Lemmas in Beispielen mit dessen Wortartangabe identisch ist.

5.3.5 Wortbildungsangaben

Um BenutzerInnen einen Überblick über das Bedeutungs- und Wortbildungsspektrum eines Schriftzeichens zu bieten, sollten dessen häufigste gebrauchte Komposita bzw. Derivate als Belege zu den einzelnen Bedeutungen des Schriftzeichens aufgelistet und mit entsprechenden (Bedeutungen der) Wortlemmata verlinkt werden.¹⁵⁷ Dies erweist sich aufgrund der formalen und semantischen Relevanz aus Perspektive der Wortschatzdidaktik und Lernpsychologie als vorteilhaft und notwendig.¹⁵⁸ Bei der Gruppierung von zusammengesetzten Lexemen eines Schriftzeichens ist auf die quantitative Grenze zu achten. Es wird empfohlen, die Anzahl gruppierter Lexeme zu jeder einzelnen Bedeutung (Semem) auf fünf zu begrenzen, weil es Lernende überfordern würde, wenn ein Zuviel an bedeutungsrelevanter Lexeme auf einmal präsentiert würde (siehe H6 in Abs. 2.7.1).

Wortbildungsangaben werden in der CLA auch bei Wortlemmata dargestellt. Bei monosemen Wortlemmata lassen sich Links direkt an Lemmazeichen mit entsprechenden (Sememen der) Schriftzeichenlemmata erstellen. Beispielsweise kann das 开 in 开车 (kāichē „Auto fahren“) am Lemmazeichen mit dem Semem „fahren“ von 开 durch einen Link verbunden werden. Bei polysemen Wortlemmata sollte diese Verbindung von Semem aus hergestellt werden: Beim Polysem 读书 (dúshū) mit den zwei Bedeutungen („Bücher lesen“ und „Schule besuchen/studieren“) würden beim ersten Semem durch Pfeile zwei Links auf die Bedeutung „lesen“ im Schriftzeichenlemma 读 und die Bedeutung „Bücher“ des Schriftzeichenlemma 书

¹⁵⁶ In der englischen Lernerlexikografie werden derartige Lexeme nach Wortarten degruppiert und lemmatisiert (siehe Abs. 2.4.3). Zu Besonderheiten des Wortartsystems des Chinesischen und zur Problematik bei Wortartangaben siehe Abs. 2.8.2 und Abs. 4.2.5.

¹⁵⁷ Bei Bedarf (zu Informationen über Pinyin, Übersetzungen, Beispiele der gruppierten Lexeme usw.) könnten BenutzerInnen durch die Verlinkung direkt zu entsprechenden Lemmata in der CLA gelangen.

¹⁵⁸ Siehe dazu H5,H8 in Abs. 2.7.1, M3, M4 in Abs. 2.7.2 und S4 in Abs. 2.8.3.

hinweisen. Durch die Gruppierung bzw. Verlinkung von Schriftzeichenlemmata sowie den zusammengesetzten Wortlemmata aufgrund semantischer Zusammenhänge wird das Verständnis von Wortbedeutungen und somit der Wort- und Zeichenerwerb gefördert.

读书 [...]

1. Bücher lesen 读⇒, 书⇒ [...]
2. Schule besuchen, studieren [...]

5.3.6 Beispielangaben

Der Stellenwert von Beispielen ist in der Empirie dadurch nachgewiesen, dass die Exemplifizierung als wichtigste Methode zur Wortschatz- und Grammatikvermittlung im ChaF-Unterricht dient und Beispiele als am meisten erwünschte Angabeklasse in ChaF-Wörterbüchern gelten.¹⁵⁹ In Zöfgens Modell sind Beispielangaben nicht notwendigerweise vollständige Sätze (siehe Abs. 2.5.5), wohingegen laut Zheng D. O. W1-ChaF-Wörterbücher ausschließlich praktische Beispielsätze aufnehmen sollten, die in der Alltagskommunikation unmittelbar zu verwenden sind (siehe Abs. 2.8.4). Das Verständnis der Bedeutung und Verwendung von Lemmata kann zwar im Kontext vollständiger Beispielsätze gefördert werden, aber im Vergleich zu Kollokationen, Wortgruppen usw. (im Folgenden: *chunks*) sind Vollsätze weniger satzbildungsfähig und nicht immer optimal: Wenig kompetente BenutzerInnen sind nicht unbedingt in der Lage, durch strukturelle Analyse von Beispielsätzen *chunks* für die selbstständige Anwendung zu entnehmen. Hingegen scheinen Beispielsätze den kompetenten BenutzerInnen wahrscheinlich oft überflüssig, weil sie auch ohne Muster Lemmata mittels *chunks* und Vorkenntnisse bedarfsadäquat verwenden können.

Als Kompromiss der beiden Alternativen kann die CLA Beispiele in Form von *chunks* bieten.¹⁶⁰ *Chunks* als Beispielangaben würden zu Vollsätzen erweitert, die unter Berücksichtigung der Anwendungsmöglichkeit im Alltag, Beruf und Studium (der Lernmotivation deutscher BenutzerInnen entsprechend) konstruiert und wie Pinyin- und Übersetzungsangaben erst bei Bedarf durch Anklicken angezeigt würden. Zur Förderung des Verständnisses werden

¹⁵⁹ Siehe dazu Fragen 10, 11 in Abs. 4.1.4, Fragen 8, 9 in Abs. 4.2.3, Abb. 4.11, Abb. 4.23 und Tab. 4.11.

¹⁶⁰ Für die Exemplifizierung von Funktionswörtern eignen sich in der Regel Beispielsätze besser.

Beispielsätze neben Pinyin und deutschen Übersetzungen syntaktisch analysiert und gekennzeichnet¹⁶¹, was Konstruktionsangaben der englischen Lernerlexikografie ersetzen kann. In Beispielsätzen lassen sich Synonym- und Antonymangaben hinter das Lemmawort in Klammern stellen (siehe Satzsynonymie in Abs. 2.5.6). Die Satzsynonyme und -antonyme sollten mit entsprechenden (Sememen der) Lemmata und gegebenenfalls¹⁶² mit distinktiven Erläuterungen als *usage notes* verlinkt werden.

Bei Beispielangaben in der CLA sind wortartspezifische Phänomene zu beachten; bei Verben wie „把-Konstruktion“ etwa Aspekte und Komplemente, für die eine Kolumne mit den häufigsten Verb-Kompliment-Kombinationen und deren deutschen Übersetzungen eingerichtet werden kann. Ähnliches gilt für Substantive, deren gebräuchliche Zählwörter aufgelistet und zur Illustration von Bedeutungsunterschieden mit deutschen Übersetzungen ausgestattet werden sollten. Umgekehrt sollten bei Lemmata (bzw. Bedeutungen) von Zählwörtern gebräuchliche Nominalkombinationen mit deutschen Übersetzungen angeboten werden, z. B. beim Lemma 份 (fèn) als Zählwörter mit Belegen 一份报纸 (yīfèn bàozhǐ, *eine Ausgabe Zeitung*), 一份饭 (yīfèn fàn, *eine Portion Reis*) usw.

5.3.7 Wortfeldangaben

Bei Wortfeldangaben in der CLA handelt es sich nicht um Mitglieder einer Wortfamilie, die sich aufgrund morphologisch-semantischer Nähe gruppieren bzw. verlinken lassen, sondern um das Zusammenstellen bedeutungsverwandter Lemmata in größeren Sinnzusammenhängen, weshalb es auf die Nachvollziehbarkeit von semantischen Zusammenhängen zusammengestellter Lexeme ankommt. Dabei ist aber Subjektivität nicht ganz auszuschließen,

¹⁶¹ Da die syntaktische Analyse laut den Interviews mit den ChaF-Lernenden und -Lehrenden eher häufig im Unterricht zur Vermittlung von Wortschatz und Grammatik eingesetzt wird (siehe Frage 11 in Abs. 4.1.4, Fragen 6 und 9 in Abs. 4.2.3), entspricht deren Anwendung in Beispielangaben der CLA der Lerngewohnheit anvisierter BenutzerInnen. Die syntaktische Analyse kann an Pinyin-Sätzen erfolgen, damit die Aufmerksamkeit der BenutzerInnen nicht von Schriftzeichen bzw. deren Aussprache abgelenkt wird.

¹⁶² Beispielsweise ist es für die Unterscheidung von synonymen Konjunktionen wie 但是 (dànshì), 可是 (kěshì), 然而 (ránér) und 却 (què) notwendig, ihre Verwendungsrestriktionen zusätzlich zu erläutern und zu vergleichen, um BenutzerInnen zu befähigen, im selbstständigen Sprachgebrauch richtige Auswahlentscheidungen treffen zu können. Als Alternative kann hier auf andere Nachschlagwerke verwiesen werden, für die o.g. Synonyme z. B. Wang Z.Q. 1998: 69, 199 und 201.

weil Wortfelder als Kategoriensysteme nicht verbindlich und einheitlich sind (siehe onomasiologische Anlage in Abs. 2.4.2). Um die Intersubjektivität von Wortfeldangaben in der CLA zu erhöhen, empfehlen sich Themenfelder im EBCL-Anhang 5 als Referenz. Da die Hypero- und Hyponymie-Beziehung die Struktur des semantischen Gedächtnisses anspricht und nachweislich eine hervorragende Behaltensleistung beim Wortschatzerwerb ermöglicht (siehe H5 in Abs. 2.7.1), ist CLA-Hyperonymen und -Hyponymen ein wichtiger Platz einzuräumen. Für eine bessere Behaltensleistung sollte jedes Wortfeld neun lexikalische Einheiten jedoch nicht überschreiten (siehe H6 in Abs. 2.7.1), d.h. größere Themenfelder in EBCL müssten vor der Übernahme in die CLA weiter unterteilt werden. Beispielsweise lassen sich Lexeme im EBCL-Themenfeld ‚Bildungssystem‘ in folgende Gruppen einteilen und es bieten sich Links zu entsprechenden Wortlemmata als Wortfeldangaben zum Lemma 学校 in der CLA an.

- 1) 系 (xì „Fakultät“) 专业 (zhuānyè „Studienfach“) 年级 (niánjí „Jahrgang“) 班 (bān „Klasse“)
- 2) 大学 (dàxué „Universität“) 中学 (zhōngxué „Mittelschule“) 高中 (gāozhōng „Oberstufe der Mittelschule“) 初中 (chūzhōng „Unterstufe der Mittelschule“) 小学 (xiǎoxué „Grundschule“)
- 3) 开学 (kāixué „Schulbeginn“) 读书 (dúshū „Schule besuchen, studieren“) 考试 (kǎoshì „Prüfung“) 成绩 (chéngjì „Prüfungsergebnis“) 毕业 (bìyè „Studienabschluss“) 留学 (liúxué „Auslandsstudium“)

Außerdem sollten BenutzerInnen die Möglichkeit haben, nach Bedarf Wortfelder zu vergrößern, zu verkleinern oder erneut zu erstellen, weil die individuelle Bedeutsamkeit beim Wortschatzerwerb von großer Bedeutung ist (siehe M4 und M7 in Abs. 2.8.2 und Wortnetze in Abs. 5.4.2).

5.4 Zugriff- und Vernetzungsstruktur

5.4.1 Zugriffsstruktur

Semasiologische und onomasiologische Zugriffsstrukturen von PWB werden durch Suchmodi in DWB ersetzt, die unter Umständen nicht eindeutig und trennscharf zu unterscheiden sind. Die eingabe-, (voll)text-, index- und scannerbasierten Suchmodi von DWB (siehe Abs. 2.6.1) können in der CLA implementiert werden.

Die eingabebasierte Suche kann durch das Zeichnen von Schriftzeichen auf Touchscreens, das Eintippen von Pinyin-Lautschrift oder mittels der Spracheingabe-/Diktierfunktion erfolgen und BenutzerInnen bei orthografischen Fragen unterstützen, die laut der empirischen Studie einen wichtigen Anlass zur Wörterbuchkonsultation unter deutschen ChaF-Lernenden darstellen (siehe Abb. 4.9 und Abb. 4.22). In die eingabebasierte Suche durch Schriftzeichen und Pinyin wird eine inkrementelle Suche (siehe Abs. 2.6.1) integriert, sodass relevante Suchbegriffe automatisch angezeigt und zur Auswahl gestellt werden. Dadurch (und auch durch die text- und scannerbasierte Suche) wird die Eingabe von Suchbegriffen erleichtert. Die Volltextsuche wird den Suchumfang über den Lemmabestand hinaus auf alle anderen lexikografischen Angaben und Texte innerhalb der CLA erweitern. Die Volltextsuche kann z. B. für Übersetzungsangaben in der CLA angewandt werden und dadurch die Suche nach chinesischen Ausdrücken für die Sprachproduktion¹⁶³ unterstützen. Die Volltextsuche für deutsche Begriffe in Übersetzungsangaben stellt eine Art onomasiologischen Zugriff dar. Die Begrenztheit onomasiologischer Zugriffsstrukturen liegt darin, den Gesamtwortschatz eines Wörterbuchs innerhalb eines einheitlichen und verbindlichen Kategoriensystems zu erfassen (siehe Abs. 2.4.2). Dieses Problem scheint in der CLA mit einem relativ kleinen Lemmabestand nicht so schwerwiegend, denn das für die onomasiologische Anordnung unentbehrliche Kategoriensystem lässt sich vom EBCL (Themenfelder für Level-A1 und -A2 im EBCL-Anhang 5) direkt in die CLA übernehmen. Dies erweist sich als didaktisch vorteilhaft wie auch als praktisch für die lexikografische Bearbeitung, weil alle lexikalischen Einheiten unterhalb von EBCL-Level A2 schon nach Themenfeldern angeordnet sind. Dieses Kategoriensystem kann um Themenfelder für A2+ (siehe EBCL-Anhang 1) erweitert werden, wenn die in der CLA aufzunehmenden Lexeme nicht in die EBCL-Wortschatzliste gehören (z. B. HSK5-Vokabeln, Neologismen usw.). Das Kategoriensystem sowie die Anordnung von Lemmata nach Wortfeldern bilden die Grundlage der onomasiologischen Zugriffsstruktur, die durch die indexbasierte Suche in der CLA umgesetzt werden kann.

¹⁶³ Die Suche nach chinesischen Ausdrücken gehört zu den häufigen Nachschlaghandlungen unter deutschen ChaF-Lernenden (empirische Befunde siehe Abb. 4.9, Abb. 4.22 und Tab. 4.9).

5.4.2 Vernetzungsstruktur

Die in Abs. 5.3 erwähnte Vernetzungsstruktur in der CLA besteht aus Strukturlinks, durch die Audiodateien von Pinyin-Lautschrift, deutsche Übersetzungen, zusätzliche Infotexte usw. abgerufen werden können. Darüber hinaus basiert sie auf Inhaltslinks, die Schriftzeichen- und Wortlemmata sowie deren Angaben aufgrund morphologischer, graphem-struktureller und semantischer Relationen verbinden¹⁶⁴ (Struktur- und Inhaltslinks siehe Abs. 2.6.1). Da die Vernetzungsstruktur von DWB das semantische Gedächtnis ansprechen und durch Mehrfachkodierung die Behaltensleistung erhöhen kann (siehe H5 und H6 in Abs. 2.7.1), sollte die Vernetzungsmöglichkeit in der CLA zum Zeichen- und Wortschatzerwerb ausgenutzt werden.

Innerhalb der CLA haben BenutzerInnen die Möglichkeit, durch Verlinkung eigene Wortnetze zu erstellen. Mitglieder innerhalb eines Wortnetzes können sowohl mittels o. g. App-interner Inhaltslinks als auch aufgrund irgendwelcher formalen, inhaltlichen, affektiven Relevanz usw. von BenutzerInnen vernetzt werden. Grund dafür ist, dass im Vergleich zu den vorgegebenen Inhaltslinks die von BenutzerInnen gebildeten Wortnetze mit einer größeren subjektiven Bedeutsamkeit nachweislich eine positive lernpsychologische Wirkung auf den Wortschatzerwerb haben (siehe M7 in Abs. 2.8.2).

5.5 Digitale Funktionen

Neben den im vorangehenden Abschnitt vorgestellten Suchmodi und der Sprachausgabefunktion lassen sich für die CLA weitere Funktionen entwickeln, die das Lernen von Schriftzeichen- und Wortschatz unterstützen.

5.5.1 Übungsfunktion¹⁶⁵

Das Wortschatzlernen gilt als gradueller Prozess, d.h. erst durch mehrmaliges Lernen und Verwenden wird ein fremdsprachiges Lexem dauerhaft gespeichert (vgl. Scherfer 2003: 281; Köster 2010: 1023). Als wichtige Lern- und Lehrmethode wird das Wiederholen laut der empirischen Studie im ChaF-Unterricht häufig eingesetzt (siehe Frage 4 in Abs. 4.2.2, Frage

¹⁶⁴ Links auf Grundlage semantischer Relevanz sollten in der CLA möglichst präzise auf der Semem-Ebene gesetzt werden.

¹⁶⁵ Zu Übungsmöglichkeiten in DWB vgl. Verlinde et al. 2010: 4f.; Granger/Lefer 2016: 289f.

5 in Abs. 4.2.3 und Punkt 3 der Triangulation in Abs. 4.4). Der Lernpsychologie zufolge ist die Elaboration (aufarbeitende Wiederholung) für die Übertragung von Informationen aus dem Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis entscheidend (siehe H7, H9 in Abs. 2.7.1). Deshalb sollte die CLA als Lernwörterbuch Hilfestellung zur Wiederholung lexikalischen Wissens leisten. Im Folgenden werden am Beispiel von phonologischen, graphem-strukturellen und Bedeutungsangaben in der CLA Übungen geschlossener Formate vorgestellt¹⁶⁶, die auf lernpsychologischen oder empirischen Erkenntnissen aufbauen und zur Wiederholung lexikalischen Wissens dienen.

Angesichts der Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von Lauten und Tönen¹⁶⁷ können phonetische Angaben in der CLA mittels der Sprachausgabefunktion in Hörübungen umgewandelt werden: Beim Hören Töne, An- und Auslaute von Lexemen identifizieren, klangähnliche Lexeme unterscheiden usw. Die Anhörmöglichkeit lässt sich auch in andere Aufgabenformate integrieren, um die Hörkompetenz zu trainieren.

Zum Einprägen graphem-struktureller Informationen von Schriftzeichen sind folgende Übungstypen¹⁶⁸ einsetzbar:

- 1) beim Abspielen von Audioclips Schriftzeichen anhand von deutschen Übersetzungen schreiben, wobei die synchrone semantische und auditive Kodierung mehr Abrufreize beim Schreiben von Schriftzeichen schafft.
- 2) Schriftzeichen nach Muster abschreiben: In einem durchsichtigen Zeichenmuster wird ein Strich schwarz, wenn er in richtiger Folge gezeichnet wird und strichweise wird das ganze Schriftzeichen dunkel. Das Schreiben von Lexemen mit Bewegung- und Farbanreizen erweckt nicht nur mehr Aufmerksamkeit, sondern schafft auch mehr

¹⁶⁶ An dieser Stelle sei anzumerken, dass folgende Übungsbeispiele nicht festgelegt, sondern erweiterbar und veränderbar sind. Übungen sind für BenutzerInnen nicht obligatorisch, aber empfehlenswert. Um BenutzerInnen zum Üben mit der CLA zu motivieren, können einerseits Bonus- oder Prämienprogramme eingeführt und andererseits vielfältige Übungsangebote entwickelt werden. Forderungen nach abwechslungsreichen Übungsangeboten wurden im Experteninterview aufgestellt (siehe Frage 11 in Abs. 4.2.4).

¹⁶⁷ Für empirische Befunde siehe Frage 3 und 4 in Abs. 4.1.2, Frage 3 und 4 in Abs. 4.2.2 und Tab. 4.3

¹⁶⁸ Da der empirischen Studie zufolge das Schreiben von Schriftzeichen eine Herausforderung darstellt und von Lernenden im Selbststudium häufig geübt wird, entsprechen solche Schreibübungen der Lerngewohnheit und dem Bedarf anvisierter BenutzerInnen (siehe Frage 3 in Abs. 4.1.2, Frage 4 in Abs. 4.1.3, Abb. 4.16, Abb. 4.17 und Tab. 4.2; für die lernpsychologische Grundlage der beiden Übungen siehe H2, H7, H8 in Abs. 2.7.1 und M6 in Abs. 2.7.2.).

Abrufreize in Schreibsituationen, was für das Behalten von Schriftzeichen von Vorteil ist.

Für Bedeutungsangaben eignen sich z. B. Entscheidungs- und Zuordnungsaufgaben (siehe unten).

Welche Bedeutung passt zu dem 开 in 开车?

- a) öffnen, sich öffnen
- b) fahren, steuern, lenken
- c) eröffnen

Welches Lexem passt zu welcher Bedeutung von „开“?

a. anfangen, beginnen	开业 开车
b. eröffnen	开学 开机
c. fahren, steuern	开工 开户

Übungen zu lexikalischen Bedeutungen können auch mittels Beispielangaben konstruiert werden, wie die Zuordnung von Beispielen polysemer Lemmata zu passenden Bedeutungen. Außerdem lassen sich Beispielangaben in Diktate, Lückentexte und Strukturanalyse (Wortart und Satzfunktion markieren) umwandeln.

5.5.2 Sprachinfo-Funktion

Sprachliche Besonderheiten des Chinesischen (wie Radikale¹⁶⁹, Partikeln, 把 bǎ-Struktur, Komplimente usw.) sind nicht immer durch Übersetzungen und Beispielsätze selbsterklärend und bedürfen zusätzlicher (unterrichtlicher) Erläuterungen. Für BenutzerInnen ist es praktisch, während der Konsultation umgehend Antworten auf diesbezügliche Fragen oder Verweise auf entsprechende Nachschlagwerke bekommen zu können. Der Wunsch zur Einbindung von Lerngrammatik in ChaF-Wörterbüchern wurde im Interview mit deutschen ChaF-Lernenden vorgebracht (siehe Frage 15 in Abs. 4.1.5). Die Notwendigkeit integrierter Lerngrammatik wurde auch im Experteninterview indirekt durch die Kritik der deutschen ChaF-Lehrenden an den Lehrwerkgrammatiken und die mangelhafte Grammatikvermittlung bei chinesischen ChaF-Lehrenden bestätigt (siehe Frage 9 in Abs. 4.2.3 und Frage 11 in Abs. 4.2.4). Grammatik

¹⁶⁹ Laut der empirischen Studie bedarf das Radikalwissen unterrichtlicher Vermittlung, siehe Frage 5 in Abs. 4.1.3 und Frage 5 in Abs. 4.2.3.

wird in PWB in der Regel als Wörterbuchaußentexte eingebaut und in DWB auf gesonderten Seiten präsentiert (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008:120). In der englischen Lernerlexikografie ist die Integration der Lerngrammatik bereits umgesetzt. Aus diesen Gründen sollten in der CLA relevante Sprachinformationen bereitgestellt werden, die durch Strukturlinks mit mikrostrukturellen Angaben von Lemmata verbunden und bei der Lektüre von Wörterbuchartikel durch Anklicken abrufbar sind. Sprachinformationen können in der CLA angesichts des Stellenwerts von Multimedia in der Wortschatzdidaktik und digitalen Lernerlexikografie (siehe M7 in Abs. 2.7.2 und K5 in Abs. 2.7.3) in Form von Videoclips angeboten werden, wobei illustrative Beispiele aus den Angaben innerhalb der App stammen können.

5.5.3 Lernkartei-Funktion

Lernkarteien werden laut den Befragungen mit deutschen ChaF-Lernenden im Selbststudium häufig benutzt (siehe Abb. 4.7 und Tab. 4.6) und als Zusatzfunktion in ChaF-DWB erwünscht (siehe Abb. 4.12 und Tab 4.14). Dem Bedarf und der Gewohnheit potenzieller BenutzerInnen entsprechend sollte die Lernkartei-Funktion in der CLA eingebaut werden. Damit können BenutzerInnen nach eigenen Wünschen entscheiden, welche Informationen (mikrostrukturelle Angaben, Sprachinfo usw.) auf einer Lernkartei gespeichert und in welcher Reihenfolge diese zusammengestellt bzw. angeordnet werden (Wortnetzbildung). Zusätzlich können BenutzerInnen in der CLA implementierte Übungen, eigene Notizen (z. B. Eselsbrücken) auf einer Lernkartei speichern. Neben den praktischen Vorteilen bei der Erstellung und Handhabung haben individualisierte digitale Lernkarteien lernpsychologische Nutzen: Die Individualisierung der Lernkarteien verstärkt die subjektive Bedeutsamkeit und schafft somit mehr Aufmerksamkeit bei der Übertragung des lexikalischen Wissens vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis. Andererseits fördern digitale Lernkarteien als Wiederholungsmethoden die Gedächtnisleistung (siehe H9 in Abs. 2.7.1 und M7 in Abs. 2.7.2).

6. Schlusswort

Zur Förderung der chinesischen Sprache als Fremdsprache ist in China eine Reihe Wörterbücher für ChaF-Lernende konzipiert und publiziert worden. Trotz des großen Angebots werden diese laut empirischen Studien zumeist selten benutzt, was an ihren inhärenten Mängeln liegt. Defizite in ChaF-Wörterbüchern bzw. in der ChaF-Lexikografie zeigen sich vor allem in zweierlei Hinsicht:

- 1) Den in China publizierten ChaF-Wörterbüchern mangelt es an einer Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen. Abgesehen von fehlenden L1-Äquivalenten wird Pinyin als unentbehrliche Lern- und Lesehilfe für westliche Lernende in ChaF-Wörterbüchern zu wenig Platz eingeräumt. Beispiele, Kollokationen usw. in der Mikrostruktur sowie andere Textsegmente werden nicht pinyinisiert, was die Lektüre und Benutzung von ChaF-Wörterbüchern erheblich beeinträchtigt. Die Schriftzeichendidaktik, die wichtige Aufschlüsse über die Vermittlung von Zeichen- und Wortschatzwissen liefert, wird ebenfalls in der ChaF-Lexikografie vernachlässigt. Solche ChaF-Wörterbücher widmen sich graphemischen bzw. strukturellen Aspekten von Schriftzeichen wenig und tragen infolgedessen kaum zum Schriftzeichengedächtnis und Wortschatzerwerb bei. Auch die Ansätze von Zheng D. O. und Zhang Y. H. (siehe Abs. 2.8.4) zur ChaF-Lexikografie weisen in schriftzeichendidaktischer Hinsicht Mängel auf. Die unzureichende Aufmerksamkeit auf Pinyin und Schriftzeichendidaktik in ChaF-Wörterbüchern ist vor allem auf deren konventionelle Erstellung ohne Berücksichtigung der Bedarfe potenzieller BenutzerInnen zurückzuführen.
- 2) Während das Fehlen von L1-Sprachen bzw. die Qualität von L1-Äquivalenten in der ChaF-Lexikografie kaum thematisiert werden, wird häufig über die Bedeutungserläuterung (Definitionswortschatz und dessen Verständlichkeit) diskutiert. Die Evaluation über Bedeutungsangaben in ChaF-Wörterbüchern stützt sich immer auf subjektive Annahmen von MuttersprachlerInnen statt auf durch empirische Benutzungstests und -experimente gewonnene Erkenntnisse über ChaF-Lernende. Rezensionen in der ChaF-Lexikografie fehlen folglich zumeist eine begründete Datenauswahl und empirische Basis. Die unterschiedlichen genannten Kriterien und Prinzipien für ChaF-Wörterbücher auf

Grundlage dieser Rezensionen stellen im Wesentlichen weder einzelsprachenspezifische Erkenntnisse dar, noch verfügen sie über konkrete Parameter und operationale Methoden für die ChaF-lexikografische Praxis. Infolgedessen lassen sich diese Kriterien und Prinzipien nicht verallgemeinern und unmittelbar für die Produktion von ChaF-Wörterbüchern anwenden.

Angesichts dieser Umstände sollte es als verpflichtend gelten, bei der Konzeption neuer ChaF-Wörterbuchprodukte potenzielle BenutzerInnen sowie ihre Bedarfe in den Vordergrund zu stellen und lernerlexikografische Erkenntnisse unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten des Chinesischen anzuwenden. Zur Konzeption eines benutzergerechten ChaF-Wörterbuchprodukts für deutsche Lernende beschäftigte sich diese Studie nach der Auseinandersetzung mit lexikografischen Ansätzen durch halbstandardisierte Interviews und die schriftliche Befragung damit, Schwierigkeiten von deutschen Lernenden und ihren Bedarf an ChaF-Wörterbuchprodukten zu ermitteln. Darauf aufbauend wurde eine Chinesisch-Lernwörter-App unter Berücksichtigung des Benutzerbedarfs entworfen. Im Folgenden werden relevante Ergebnisse und Konsequenzen als Antworten auf die Fragestellungen resümierend dargestellt.

1) Welche Schwierigkeiten mit Chinesisch haben deutsche ChaF-Lernende?

In Hinsicht auf Sprachkompetenzen fällt deutschen ChaF-Lernenden, vor allem den Grundstufe-Lernenden, das Hörverstehen äußerst schwer, was überwiegend auf die Tonalität zurückzuführen ist. Die Problematik mit der Tonalität betrifft nicht nur die akustische Unterscheidung beim Hören, sondern bezieht sich auch darauf, richtige Töne beim eigenen Sprechen zu treffen. Als schwierig betrachten sowohl deutsche ChaF-Lernende als auch - Lehrende die sinographemische Schreibkompetenz (das Schreiben von Schriftzeichen). Der Schriftzeichenerwerb wird zwar durch die Vermittlung von Radikalen, Subgraphemen, Etymologie und Eselsbrücken begünstigt, aber das Memorieren und das aktive Handschreiben von Schriftzeichen erweisen sich als aufwendige Aufgabe und Herausforderung. Trotz didaktischer Bemühungen bleibt das Problem auch bei Fortgeschrittenen bestehen. Es lässt sich konstatieren, dass Töne und Schriftzeichen den deutschen ChaF-Lernenden das größte Problem darstellen.

2) Welche Bedürfnisse haben deutsche Lernende bei ChaF-Wörterbuchprodukten?

Der empirischen Studie zufolge greifen deutsche ChaF-Lernende bei Aussprache- und Bedeutungsfragen von Lexemen sowie bei der Suche nach chinesischen Ausdrücken zur Sprachproduktion und zur orthografischen Kontrolle von Schriftzeichen auf Nachschlagwerke zurück. Es gibt auch Fälle, bei denen sich Lernende über die Lexemverwendung informieren. Strichfolgen und Radikale von Schriftzeichen sind auch für einen Teil der Befragten interessant und relevant. Da das Nachschlagen in chinesischen PWB durch Radikale eine Herausforderung darstellt, lassen sich zur Erkennung von Schriftzeichen Wörterbuch-Apps häufig einsetzen; diese werden aufgrund ihrer vielen funktionalen Vorteile von deutschen Lernenden auch bevorzugt. Als praktisch gelten aus Sicht deutscher ChaF-Lernender unter anderem die Sprachausgabe-Funktion, die Scan- und Schreib-Funktion sowie die Lernkartei-Funktion.

● Wie könnte ein benutzergerechtes ChaF-Wörterbuchprodukt für deutsche Lernende aussehen?

Der empirischen Studie zufolge sollte ein benutzergerechtes ChaF-Wörterbuch für deutsche Lernende eine Lernwörterbuch-App sein. Die Konzeption einer solchen App stützt sich einerseits auf die Bedarfsanalyse von deutschen ChaF-Lernenden, einschließlich deren Gewohnheiten im Lernalltag, andererseits auf Erkenntnisse aus der Lerner-, Digital- und ChaF-Lexikografie. Um die Leitfrage zur Konzeption eines bedarfsgerechten ChaF-Wörterbuchprodukts für deutsche Lernende beantworten zu können, mussten zunächst Erkenntnisse aus der Lerner- und Digitallexikografie als theoretische Grundlage resümiert werden.

Die Digitalisierung hat die Wörterbuchlandschaft tiefgreifend verändert. Makro- und Zugriffsstrukturen (alphabetisch/thematisch) sowie Mediosstrukturen (Verweissysteme) von PWB werden von Suchmodi und Links in DWB abgelöst, die schnellere und leichtere Zugänge zu lexikografischen Daten und verschiedenartige Vernetzungen ermöglichen. In DWB werden üblicherweise eingabe-, text-, index-, filter- und scannerbasierte Suche als Zugriffsstrukturen implementiert, die auch kombiniert eingesetzt werden können. Vernetzungsstrukturen bestehen aus Struktur- und Inhaltslinks, mittels derer Angaben von Lemmata und Wörterbuchartikel(teile) einschließlich non-textueller Datentypen (wie Bilder, Audio- und

Videoclip) typografisch strukturiert und verlinkt werden. Dank der Suchmodi und Links in DWB werden vergleichsweise geringere Anforderungen an Kompetenzen für die Wörterbucharbeit vorausgesetzt und BenutzerInnen können auch von dem vergrößertem Datenangebot sowie erweiterten Suchmöglichkeiten in DWB profitieren. Die vielfältigen Zugriffs- und Vernetzungsstrukturen von DWB sollten Lernerwörterbücher deswegen ausnutzen.

Als Lernerwörterbücher gelten speziell für Fremdsprachenlernende konzipierte einsprachige Wörterbücher, die zur fremdsprachigen Rezeption, Produktion und Wortschatzerweiterung dienen und durch ausgewählte Lemmata und mikrostrukturelle Angabeklassen charakterisiert sind. Im deutschsprachigen Raum wird strikt zwischen **Lerner-** und **Lernwörterbüchern** unterschieden, wobei letztere vor allem den Erwerb fremdsprachiger Lexik fördern. Beide Wörterbuchtypen weisen in der Mikrostruktur folgende Angabeklassen auf.

- a) **Markierung:** Da Markierungsangaben und -systeme einzelsprachenabhängig sind, lassen sich Zöfgens Vorschläge mit sieben Subsystemen und ca. 20 Markierungsetiketten (*labels*) für die Markierungspraxis englischer bzw. französischer Lernerwörterbücher nicht direkt auf ChaF-Wörterbücher übertragen. Als notwendig für die Markierung in ChaF-Wörterbüchern erweist sich der funktional-pragmatische Ansatz, in dem Wörterbuchfunktionen und -benutzerInnen hervorgehoben werden.
- b) **Bedeutungserläuterung:** Obwohl über das Verfahren des kontrollierten Definitionswortschatzes hinsichtlich der Verständlichkeit und Durchführbarkeit kontrovers diskutiert wird, findet es bereite Anwendung in Lernerwörterbüchern. Angesichts der Beliebtheit von zweisprachigen Wörterbüchern unter Fremdsprachenlernenden eignen sich L1-Äquivalente als wichtige Semantisierungshilfe für Bedeutungsangaben in Lernerwörterbüchern, insbesondere diejenigen für wenig fortgeschrittene Lernende.
- c) **Konstruktion:** In Lernerwörterbüchern wird Konstruktionseigenschaften von Lexemen wegen deren Fehleranfälligkeit in der Sprachproduktion große Bedeutung beigemessen. Aus Platzgründen werden sie in PWB abgekürzt (in Form von *grammar codes*), aber dies erweist sich aus der Benutzerperspektive als nachteilig. Es ist empfehlenswert, Konstruktionen in expliziter Form darzustellen, mit Beispielen zu illustrieren sowie Verb-, Substantiv- und Adjektivlemmata gleichermaßen zu behandeln.
- d) **Kollokation:** Kollokationen gelten als assoziationsgünstig und somit

wortschatzerwerbfördernd, weil deren Bestandteile große Kookkurrenzhäufigkeit aufweisen. Die Aufnahme von Kollokationen in Lernerwörterbücher müsste sich nicht strikt an linguistische Kollokationsdefinitionen halten, sondern sie kann häufig gebrauchte freie Wortkombinationen zulassen. Für Kollokationsangaben in Lernerwörterbüchern sind typografische Hervorhebungen und Illustrationen zur Verwendung notwendig.

- e) **Beispiel:** Beispiele unterstützen zu sprachrezeptiven Zwecken die Bedeutungserläuterung und veranschaulichen Verwendungen von Lemmata einschließlich Markiertheit, Konstruktions- und Kollokationseigenschaften für die Sprachproduktion. Zur Erfüllung dieser Funktionen ist bei der Exemplifizierung darauf zu achten, dass konstruierte Beispiele den zu illustrierenden Lemmata hochfrequente und repräsentative Kontextualisierungen bieten, die einen Nutzwert für die selbstständige Sprachproduktion bzw. Alltagskommunikation von BenutzerInnen haben sollten. Dabei sind auch Sprachkenntnisse anvisierter Zielgruppen, die Frequenz und der Schwierigkeitsgrad der Lexik und Grammatik in Beispielen zu bedenken.
- f) **Synonym und Antonym:** Statt einer Aneinanderreihung oder metasprachlicher Erläuterung von Synonymen bzw. Antonymen empfiehlt sich für Lernerwörterbücher, Synonym- und Antonymangaben in Beispiele einzusetzen (direkt hinter dem Lemmazeichen in einem Beispiel). Auf diese Weise werden synonyme und antonyme Beziehungen in der Objektsprache dargestellt, sodass sich Lernende bei der Benutzung ohne weiteres über die Ersetzbarkeit relevanter Lexeme informieren können. Ähnlichkeiten, Diversität und Austauschbarkeit zwischen synonymen bzw. antonymen Ausdrücken sowie eventuelle Bedeutungsveränderungen in Beispielen können zusätzlich in *usage notes* metasprachlich erläutert werden.
- g) **Wortfeld:** Obwohl in Lernerwörterbüchern Angaben zu Wort- und Sachfeldern angesichts des wortschatzdidaktischen Nutzwerts Raum eingeräumt wird, werden sie wegen der Begrenztheit von PWB meistens ausschließlich in Diagrammen/Listen aufgelistet oder durch Bebilderungen zusammengestellt. In DWB kann es der Sprachproduktion und dem Wortschatzerwerb von größerem Nutzen sein, wenn die Relevanz und Divergenz begrifflich und sachlich relevanter Lemmata unter Berücksichtigung deren Verwendungen auf verbale und non-verbale Weise dargestellt werden.

Wie bereits angemerkt, erweist sich für deutsche ChaF-Lernende eine Chinesisch-Lernwörterbuch-App (CLA) als bedarfsadäquat, die durch eine didaktisch begründete Lemmaselektion und benutzergerechte Angabeklassen gekennzeichnet ist:

- Zur Lemmaauswahl von CLA sind einerseits didaktisch selektierte ChaF-Wortlisten wie EBCL, HSK 2010 und HSK 2001 heranzuziehen und andererseits praktische Neologismen in der Alltagskommunikation aufzunehmen.
- Den Nachschlaghandlungen von deutschen ChaF-Lernenden entsprechend (siehe oben Frage 2) gelten in der Mikrostruktur Pinyin, Schreibung und deutsche Übersetzungsäquivalente als wichtigste Angabeklassen. Außerdem sollten innerhalb der App graphem-strukturelle Angaben von Schriftzeichen, Markierung, Wortbildung, Beispiele, Wortarten, Synonyme, Antonyme und Wortfelder bereitgestellt werden. Ein auf deutsche ChaF-Lernende zugeschnittenes Markierungssystem mit Schwerpunkt auf die Wortfähigkeit von Schriftzeichen, Klassifikation nach Sprachstufen und Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit erweist sich als praktisch. Zu graphem-strukturellen Angaben, die in unterschiedlichem Maße dem Schriftzeichengedächtnis dienlich sind, gehören Radikale, Signifika, Phonetika, Etymographie und Strichfolgen. Bedeutungsangaben erfolgen angesichts meist geringer Chinesischkenntnisse potenzieller BenutzerInnen in Form von deutschen Übersetzungen, die der Verständlichkeit halber auch bei Beispielen angeboten werden sollten. Beispielangaben in Form von Kollokationen, Phrasen, Satzteilen (*chunks*) lassen sich dank des digitalen Publikationsmediums zu Vollsätzen erweitern, die unter Berücksichtigung der Anwendungsmöglichkeiten im Alltag, Beruf und Studium konstruiert werden und wortartenspezifische Informationen (wie Aspekte, Komplemente und „把-Konstruktion“ bei Verben, Zählheitwörter bei Nomen usw.) liefern sollten. In Beispielsätzen können Synonyme bzw. Antonyme direkt hinter Lemmazeichen gestellt und Konstruktionsangaben durch eine syntaktische Analyse mit Markierungen von Satzgliedern und Wortarten ersetzt werden. Wortbildungs- und Wortfeldangaben aufgrund morphologischer und semantischer Relationen werden durch Links zwischen Lemmata in angemessenen Mengen (max. 5 bis 9 lexikalische Einheiten) bereitgestellt und können das Verständnis von Bedeutungen sowie den Schriftzeichen- und Wortschatzerwerb fördern.

- In der CLA sollten verschiedenartige Zugriff- und Vernetzungsstrukturen implementiert werden. Dazu gehören vor allem spracheingabe-, pinyin-, zeichnen- und scannerbasierte Suchmodi. Die volltext- und indexbasierten Suchmodi ermöglichen eine onomasiologische Suche, die zum Auffinden chinesischer Ausdrücke für die Sprachproduktion und zum Wortschatzlernen beitragen kann. Beim Schriftzeichen- und Wortschatzerwerb werden BenutzerInnen durch Verlinkungen zwischen Lemmata unterstützt, die aufgrund phonetischer, morphologischer, graphem-struktureller und semantischer Relationen verbunden werden. Es besteht auch die Möglichkeit, zur Wortschatzerweiterung individuelle Wortnetze durch Verlinkungen aufzubauen. Des Weiteren kann die App dazu beitragen, die unter Frage 1 erwähnten Schwierigkeiten beim Hören und Schriftzeichenerwerb (teilweise) zu beseitigen: Die Anhörmöglichkeiten von Lemmata und Beispielsätzen mittels der Sprachausgabe-Funktion lassen sich in Höraufgaben umformatieren und unterstützen den Erwerb der Hörkompetenz. Zum Schriftzeichengedächtnis werden Merkhilfen aller Art nicht nur als mikrostrukturelle Angaben zur Verfügung gestellt, sondern auch als Übungen in der App zur Auswahl angeboten. Das Wiederholen vom Schriftzeichen- und Wortschatz wird durch die Einführung digitaler individualisierter Lernkarteien begünstigt, die BenutzerInnen je nach eigenem Wunsch und Bedarf erstellen können.

An dieser Stelle soll noch auf Mängel im empirischen Teil (Kapitel 3 und 4) hingewiesen werden. Die Fragen zum Lernalltag waren zum Teil zu allgemein und unspezifisch ausgerichtet, sodass die Ergebnisse für die App-Konzeption eine geringe Rolle gespielt haben. Sprachtandems und der Multimedia erfreuen sich zwar großer Beliebtheit unter deutschen ChaF-Lernenden, aber beide Lernaktivitäten haben keine direkte Relevanz für ChaF-Wörterbücher (trotz der Einbaumöglichkeit in einer ChaF-App). Zielführender wäre beispielsweise zu ermitteln, welche Multimediaterialien die Hörkompetenz sowie den Wort- und Zeichenschatzerwerb fördern können. Ähnliches gilt auch für Fragen zu Lehrwerken. Die Bewertung dieser, falls notwendig, hätte sich auf die Grammatik-, Wort- und Zeichenschatzvermittlung beschränken können, die im unmittelbaren Zusammenhang mit Lernerwörterbüchern steht. Bei den Fragen zum Schreiben, wie bereits in den entsprechenden Fußnoten angemerkt, gilt die Unterscheidung zwischen textueller und sinographemischer Schreibkompetenz als äußerst notwendig, wobei

letztere weiter in das manuelle und digitale Schreiben unterteilt werden kann. Eine analoge Differenzierung empfiehlt sich auch für die Lesekompetenz, weil in den Interviews mit Lernenden zumeist nur auf das Erkennen von Schriftzeichen referiert wird. Die Fragen zu Schwierigkeiten mit der Aussprache und Schriftzeichen im Interview hätten sprachproduktiv und -rezeptiv ausdifferenziert werden sollen. In der Umfrage wäre zudem eine Differenzierung von Probanden nach ihrer institutionellen Gebundenheit sinnvoll gewesen. Einstellungen potenzieller BenutzerInnen zu mikrostrukturellen Angaben und Funktionen von DWB in der Umfrage hätten durch Skalierungsfragen präziser ermittelt werden können.

Trotz der Unzulänglichkeiten in der Empirie ist anzumerken, dass die Konzeption und Weiterentwicklung neuer ChaF-Wörterbuchprodukte einer zielgruppenorientierten Bedarfsanalyse bedarf. Für eine künftige Benutzer- und Bedarfsforschung in der ChaF-Lexikografie empfiehlt sich außerdem, in Anlehnung an die englische Lernerlexikografie durch technische Verfahren wie *log files* und *eye-tracking* genauere Erkenntnisse über die Wörterbuchbenutzung zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- 《100 nian Hanyu xinci xinyu dacidian》 bianweihui 《100 年汉语新词新语大辞典》编委会 (o. D.): 100 nian Hanyu xinci xinyu dacidian 100 年汉语新词新语大辞典 [Chinesische Neologismen seit 19. Jh.]. <http://xcxy.cishu.com.cn/>. [30.04.2021].
- Aarts, Flor (1999): Syntactic information in OLAD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE. In: Herbst, Thomas; Popp, Kerstin (Hgg.): The perfect learners' dictionary (?). Tübingen: de Gruyter, 15-32.
- Adamska-Sałaciak, Arleta; Kernerman, Ilan (2016): Introduction: Towards better dictionaries for learners. In: International Journal of Lexicography 29, 271-278.
- Albert, Ruth; Marx, Nicole (2016): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Alexander, Richard (1998): Really spoilt for choice? Fixed expressions in learners' dictionaries of English. In: Fontenelle, Thierry; Hiligsmann, Philippe; Michiels, Achibald; Moulin, Andre; Theissen, Siegfried (Hgg.): Actes EURALEX'98 proceedings. Liege: University of Liege, English and Dutch Departments, 535-543.
- Allen, Robert; Pauwels, Paul (1996): The big four: The year of the dictionaries; Explaining what to whom? In: English Today 12 (2), 41-55.
- Arslangul, Arnaud; Lamouroux, Claude; Pillet, Isabelle (2015): Ni shuo ne? Lehrbuch für Chinesisch. Berlin: Cornelsen.
- Atkins, B. T. Sue; Rundell, Michael (2008): The Oxford guide to practical lexicography. Oxford: Oxford University Press.
- Atkins, B. T. Sue; Varantola, K. (1997): Monitoring dictionary use. In: International Journal of Lexicography 10, 1-45.
- Augustyn, Prisca (2013): No dictionaries in the classroom: Translation equivalents and vocabulary acquisition. In: International Journal of Lexicography 26, 362-385.
- Ayto, John (1984): The vocabulary of definition. In: Götz, Dieter; Herbst, Thomas (Hgg.): Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie. München: Hueber, 50-62.
- Bahns, Jens (1994): Die Berücksichtigung von Kollokationen in den drei großen Lernerwörterbüchern des Englischen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 23, 84-101.
- Bahns, Jens (1996): Kollokationen als lexikographisches Problem. Tübingen: Niemeyer.
- Bahns, Jens (2016): Lernerwörterbuch. https://db.degruyter.com/view/WSK/wsk_id86b52f36-a185-40e8-90b0-998c864f5e3e. [30.04.2021].
- Battenburg, John D. (1991): English monolingual learners' dictionaries. Tübingen: De Gruyter Mouton.
- BBI**= Benson, Morton; Benson, Evelyn; Ilson, Robert (1986a): The BBI combinatory dictionary of English. Amsterdam: Benjamins.
- Bednorz, Peter; Schuster, Martin (2002): Einführung in die Lernpsychologie. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. München: Reinhardt.
- Bejoint, Henri (1981): The foreign student's use of monolingual english dictionaries: a study of language needs and reference skills. In: Applied Linguistics 2, 207-222.
- Benedix, Antje (2007): Kriterienkatalog zur Chinesisch-Lehrwerk-Analyse. https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_als_Fremdsprache/Lehrmaterialien/Kriterienkatalog.pdf. [30.04.2021].
- Benson, Morton (1985a): Collocations and idioms. In: Ilson, Robert (Hg.): Dictionaries, lexicography and language learning. Oxford: Pergamon Press, 61-68.
- Benson, Morton (1985b): Lexical combinability. In: Papers in Linguistics 18, 3-15.
- Benson, Morton (1989): The structure of collocational dictionary. In: International Journal of Lexicography 2, 1-14.
- Benson, Morton (1990): Collocations and general-purpose dictionaries. In: International Journal of Lexicography 3, 23-34.
- Benson, Morton; Benson, Evelyn; Ilson, Robert (1986b): Lexicographic description of English. Amsterdam: Benjamins.

- Bergenholtz, Henning (1992): Lemmaselektion. In: Meder, Gregor; Dörner, Andreas (Hgg.): *Worte, Wörter, Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, 49-65.
- Bogaards, Paul (1990): *Ou cherche-t on dans le dictionnaire?* In: *International Journal of Lexicography* 3, 79-102.
- Bogaards, Paul (1994): Tuning the dictionary to the skills of intermediate learners. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 192-205.
- Bogaards, Paul (1996): Dictionaries for learners of English. In: *International Journal of Lexicography* 9, 277-320.
- Bogaards, Paul (1999): Access structures of learners' dictionaries. In: Herbst, Thomas; Popp, Kerstin (Hgg.): *The perfect learners' dictionary (?)*. Tübingen: de Gruyter, 113-130.
- Bogaards, Paul; van der Kloot, Willem (2001): The use of grammatical information in learners' dictionaries. In: *International Journal of Lexicography* 14, 97-121.
- Bogaards, Paul; van der Kloot, Willem (2002): Verb Constructions in Learners' Dictionaries. In: Braasch, Anna; Povlsen, Claus (Hgg.): *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress, EURALEX 2002*. Copenhagen: Center for Sprogteknologi, 747-757.
- Boonmoh, Atipat; Nesi, Hilary (2008): A survey of dictionary use by Thai university staff and students, with special reference to pocket electronic dictionaries. In: *Horizontes de Lingüística Aplicada* 6 (2), 79-90.
- Bußmann, Hadumod (1983): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Cai, Yongqiang 蔡永强 (2011): Duiwai Hanyu xuexi cidian bianzuan de yonghu youhao yuanze 对外汉语学习词典编纂的用户友好原则 [Prinzipien der Benutzerfreundlichkeit beim Erstellen von ChaF-Wörterbüchern]. In: *辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies* 2/2011, 67-77.
- Carstensen, Broder (1988): Ein wichtiges neues einsprachiges englisches Wörterbuch. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1, 43-47.
- Chan, Alice Yin Wa (2012a): A Comparison between COBUILD, LDOCE5 and CALD3: Efficacy and Effectiveness of the Dictionaries for Language Comprehension and Production. In: Fjeld, Ruth Vatvedt; Torjusen, Julie Matilde (Hgg.): *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress 7-11 August, 2012, Oslo*. Oslo: University of Oslo, 606-612.
- Chan, Alice Yin Wa (2012b): Cantonese ESL learners' use of grammatical information in a monolingual dictionary for determining the correct use of a target word. In: *International Journal of Lexicography* 25, 68-94.
- Chan, Alice Yin Wa (2014): Using LDOCE5 and COBUILD6 for meaning determination and sentence construction: What do learners prefer? In: *International Journal of Lexicography* 27, 25-53.
- Chan, Alice Yin Wa; Taylor Andrew (2001): Evaluating learner dictionaries: what the reviews say. In: *International Journal of Lexicography* 14, 163-180.
- Chen Yuzhen (2010): Dictionary use and EFL learning. A contrastive study of pocket electronic dictionaries and paper dictionaries. In: *International Journal of Lexicography* 23, 275-306.
- Chen Yuzhen (2011): Studies on bilingualized dictionaries: The user perspective. In: *International Journal of Lexicography* 24, 161-197.
- Chen Yuzhen (2012): Dictionary use and vocabulary learning in the context of reading. In: *International Journal of Lexicography* 25, 216-247.
- Cheng, Juan 程娟; Cai Xinfen 蔡欣芬; Hong Yangchen 洪阳晨 (2018): 工具型对外汉语学习 APP 调查研究 Gongjuxing duiwai Hanyu xuexi APP diaocha yanjiu [Analyse von Lern-Apps für ChaF]. In: *文学教育 Wenxue jiaoyu* 2018 (5), 160-161.
- Chon, Y. V. (2009): The electronic dictionary for writing: A solution or a problem? In: *International Journal of Lexicography* 22, 23-54.
- CIDE1**= Procter, Paul (1995): *Cambridge international dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COBUILD1**= Sinclair, John (1987): *Collins COBUILD English language dictionary*. London: Collins.
- COBUILD2**= Sinclair, John (1995): *Collins COBUILD English dictionary*. 2. ed. London: Collins.

- COBUILD4**= Sinclair, John (2003): Collins COBUILD advanced learner's English dictionary. 4. ed. London: Collins.
- COBUILD5**= Sinclair, John (2006): Collins COBUILD advanced learner's English dictionary. 5. ed. London: Collins.
- Cop, Margaret (1990): The Function of Collocations in Dictionaries. In: Magay, T.; Zigany, J. (Hgg.): BudaLEX '88 proceedings: papers from the 3rd International EURALEX Congress, Budapest, 4-9 September 1988. Budapest: Akademiai Kiado, 35-46.
- Corris, Miriam; Manning, Christopher; Poetsch, Susan; Simpson, Jane (2000): Bilingual Dictionaries for Australian Languages: User studies on the place of paper and electronic dictionaries. In: Heid, Ulrich; Evert, Stefan; Lehmann, Egbert; Rohrer, Christian (Hgg.): Euralex 2000. Stuttgart: Universität Stuttgart, 169-181.
- Confucius Institute Headquarters (2019): <http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node/10961.htm>. [05.11.2019].
- Cowie, Anthony Paul (1978): The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. In: Strevens, Peter (Hg.): In honour of A.S. Hornby. Oxford: Oxford University Press, 127-139.
- Cowie, Anthony Paul (1981): The treatment of collocations and idioms in learner's dictionary. In: Applied Linguistics 2, 223-235.
- Cowie, Anthony Paul (1989): The language of examples in English learners' dictionaries. In: James, Gregory (Hg.): Lexicographers and their works. Exeter: University of Exeter, 55-65.
- Cowie, Anthony Paul (2012): IJL: Dictionaries, language learning and phraseology. In: International Journal of Lexicography 25, 386-392.
- Cremer, Thomas (1987): Beyond the definition: Some problems with examples in recent Chinese-English and English-Chinese bilingual dictionaries. In: Cowie, Anthony Paul (Hg.): The dictionary and the language learner. Tübingen: de Gruyter, 238-245.
- Creswell, John W.; Plano Clark, Vicki L. (2011): Designing and conducting mixed methods research. 2. ed. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- CULD1**= Kirkpatrick, E. M. (1980): Chambers universal learner's dictionary. Edinburgh: Chambers.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hgg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-121.
- DAC**= Dubois-Charlier, Françoise (1980): Dictionnaire de l'anglais contemporain. Paris: Larousse.
- DeFrancis, John (1984): The Chinese language. Fact and fantasy. Honolulu: University of Hawaii Press.
- De Gruyter WSK**= Schierholz, Stefan J. (Hg.) (2016): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. <https://db.degruyter.com/databasecontent?dbid=wsk&dbsource=%2Fdb%2Fwsk>. [30.04.2021].
- DFC**= Dubois, Jean (1966): Dictionnaire du français contemporain. Paris: Larousse.
- Diekmann, Andreas (2005): Empirische Sozialforschung. Orig.-Ausg., 14. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dolezal, Fredric (2013): Synonymy and sameness of meaning: An introductory note. In: International Journal of Lexicography 26, 255-259.
- Dolezal, Fredric Thomas; McCreary, Don R. (1999): Pedagogical lexicography today. A critical bibliography on learners' dictionaries with special emphasis on language learners and dictionary users. Tübingen: Niemeyer.
- Dou, Xuefu (2008): Modernes Wörterbuch Deutsch-Chinesisch Chinesisch-Deutsch. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 外语教学与研究出版社.
- Drysdale, P. D. (1987): The role of examples in a learner's dictionary. In: Cowie, Anthony Paul (Hg.): The dictionary and the language learner. Tübingen: de Gruyter, 213-223.

- Du, Huanjun 杜焕君 (2010): jiaoshi shijiao de duiwai Hanyu cidian yonghu xuqiu yanjiu 教师视角的对外汉语词典用户需求研究 [An analysis of users' needs of foreign-oriented chinese dictionaries from the teacher's perspective]. In: 广东外语外贸大学学报 Guangdong waiyu waimao daxue xuebao 21 (5), 20-23.
- Dziemianko, Anna (2006): User-friendliness of verb syntax in pedagogical dictionaries of English. Berlin: de Gruyter.
- Dziemianko, Anna (2010): Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations. In: International Journal of Lexicography 23, 257-273.
- Dziemianko, Anna (2012): Noun and verb codes in English monolingual dictionaries for foreign learners. A study of usefulness in the Polish context. Poznań: Wydawn. Naukowe.
- Dziemianko, Anna (2014): On the presentation and placement of collocations in monolingual english learners' dictionaries: Insights into encoding and retention. In: International Journal of Lexicography 27, 259-279.
- EBCL**= Guder, Andreas; Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (Hgg.): Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag
- Ecke, Peter (2004): Die Schlüsselwort-Mnemonik für den fremdsprachigen Wortschatzerwerb: Zum Stand der Forschung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33, 213-230.
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Engelberg, Stefan; Lemnitzer, Lothar (2008): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. 3. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Engelberg, Stefan; Müller-Spitzer, Carolin; Schmidt Thomas (2016): Vernetzungs- und Zugriffsstrukturen. In: Klosa, Annette; Müller-Spitzer, Carolin (Hgg.): Internetlexikografie. Berlin, Boston: de Gruyter, 153-191.
- Ewald, Standop (1981): Neue englische Wörterbücher. In: Die neueren Sprachen 80, 240-259.
- Fachverband Chinesisch (o. D.): Die chinesische Sprache. <https://www.fachverband-chinesisch.de/chinesisch-als-fremdsprache/die-chinesische-sprache>. [30.04.2021].
- Fan, May Y. (2000): The dictionary look-up behavior of Hong Kong students: A Large-scale survey. In: Educational Journal 28 (1), 123-138.
- Fellbaum, Christiane (2014): Large-scale lexicography in the digital age. In: International Journal of Lexicography 27, 378-395.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hgg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 411-424.
- Flick, Uwe (2015): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 309-318.
- Flick, Uwe; Röhnsch, Gundula (2008): Gesundheit auf der Straße. Gesundheitsvorstellungen und Umgang mit Krankheit im Kontext von Jugendobdachlosigkeit. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2005): A peek into what today's language learners as researchers actually do. In: International Journal of Lexicography 18, 335-355.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2011): Beyond L1-L2 Equivalents: Where do users of English as a foreign language turn for help? In: International Journal of Lexicography 24, 97-123.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2012): Learners' use of corpus examples. In: International Journal of Lexicography 25, 273-296.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2014): The use of corpus examples for language comprehension and production. In: ReCALL 26 (2), 128-146.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2015): Dictionaries and encoding examples to support language production. In: International Journal of Lexicography 28, 490-512.
- Fries, Norbert (2016): Wortfeld. In: Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hgg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J.B. Metzler, 773-774.
- Fu, Li 富丽 (2005): Duiwai Hanyu cidian de guifanxing jiancha 对外汉语词典的规范性检查 [Normative Prüfung von ChaF-Wörterbüchern]. In: Zheng, Ding'ou 郑定欧 (Hg.): Duiwai

- Hanyu xuexi cidianxue guoji yantaohui lunwenji 对外汉语学习词典学国际研讨会论文集 [Proceedings: International Workshop on Pedagogical Lexicography of CFL Hongkong 2005]. Hongkong: Xianggang chengshi daxue chubanshe 香港城市大学出版社, 49-62.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm L. (1967): Discovery of Grounded Theory. Somerset: Taylor and Francis.
- Glück, Helmut (2016): Wörterbuchforschung. In: Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hgg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J.B. Metzler, 773.
- Götz, Dieter (Hg.) (1993): Langenscheidts Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther (1998): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Ein-, Aus-, Rückblick. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen: Untersuchungen anhand von «Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache». Tübingen: Niemeyer, 345-357.
- Götz-Votteler, Katrin; Herbst, Thomas (2009): Innovation in advanced learner's dictionaries of English. In: Lexicographica 25, 47-66.
- Granger, Sylviane; Lefer, Marie-Aude (2016): From general to learners' bilingual dictionaries: Towards a more effective fulfilment of advanced Learners' phraseological needs. In: International Journal of Lexicography 29, 279-295.
- Grochocka, Marta (2008): The usefulness of the definitions of abstract nouns in OALD7 and NODE. In: Poznań Studies in Contemporary Linguistics 44 (4), 211.
- Gruber, Thomas (2011): Gedächtnis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gu, Anda 顾安达(= Guder, Andreas) (2007): Mianxiang oumei xuesheng Hanyu jiaoxue de guancha yu sikao 面向欧美学生汉语教学的观察与思考 [Some Observations and Reflections on CFL Teaching for Western Learners]. In: Dibajie guoji Hanyu jiaoxue taolunhui lunwenxuan bianji bianweihui 《第八届国际汉语教学讨论会论文集》编辑编委会 (Hg.): Di ba jie guo ji han yu jiao xue tao lun hui lun Dibajie guoji Hanyu jiaoxue taolunhui lunwenxuan 第八届国际汉语教学讨论会论文集 [Proceedings of The Eighth International Chinese Language Teaching and Learning Conference]. Beijing: Gaodeng jiaoyu chubanshe 高等教育出版社, 11-19.
- Gu, Anda; Meng, Su 顾安达(= Guder, Andreas) /孟素 (2005): 《Jianyi hande xuesheng cidian》de gainian ji goucheng 《简易汉德学生词典》的概念及构成 [Conceptualization and structure of the "Chinesisch-Deutsches Lernwörterbuch"]. In: Zheng, Ding'ou 郑定欧 (Hg.): Duiwai Hanyu xuexi cidianxue guoji yantaohui lunwenji 对外汉语学习词典学国际研讨会论文集 [Proceedings: International Workshop on Pedagogical Lexicography of CFL Hongkong 2005]. Hongkong: Xianggang chengshi daxue chubanshe 香港城市大学出版社, 168-180.
- Guder, Andreas (2000): Das Schriftsystem als zentrales Problem des Chinesischunterrichts. In: CHUN/Chinesischunterricht 16, 41-48.
- Guder, Andreas (2004): xiexie sagen, 谢谢 schreiben – Lehr- und Lernzielkonflikte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Chinesischunterricht. In: CHUN/Chinesischunterricht 19, 5-26.
- Guder, Andreas (2005): „Kann man das überhaupt lernen?“ Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache. In: Lebende Sprachen 2005 (2), 61-68.
- Guder, Andreas (2015): Einführung: Der Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache EBCL – seine Entstehung, Ziele und Besonderheiten. In: Guder, Andreas; Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (Hgg.): Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag, 7-29.
- Guder, Andreas (2016): Chinesisch. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 490-494.

- Guder, Andreas (2019): Weniger Strichfolge, mehr schriftliche Kommunikation: Zum Verhältnis zwischen Wortschatz und Schriftzeichen und zu Möglichkeiten einer Digitalisierung des Chinesischunterrichts. In: CHUN 34, 32-57.
- Guder-Manitius, Andreas (1991): Chinesisch-deutsches Lernwörterbuch. Berlin: Schiller.
- Guder-Manitius, Andreas (1995): Chinesisch-deutsches Lernwörterbuch. 2., völlig Neubearb. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Guder-Manitius, Andreas (2004): Chinesisch-Deutsches Lernwörterbuch. 3., überarb. Aufl. Tübingen: Groos.
- Guojia yuyan wenzi gongzuo weiyuanhui 国家语言文字工作委员会 (Hg.) (1988): Xiandai hanyu changyongzi biao 现代汉语常用字表 [Liste häufiger Schriftzeichen der modernen chinesischen Sprache]. Beijing: Yuwen chubanshe 语文出版社.
- Guo, Lingli 郭玲丽 (2015): Duiwai Hanyu cidian de peili bianxie yanjiu 对外汉语词典的配例编写研究 [Studie zu Beispielangaben in ChaF-Wörterbüchern]. In: 出版发行研究 Chuban faxing yanjiu 11/2015, 74-77.
- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Häder, Michael; Häder, Sabine (2014): DELPHI-Befragung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hgg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 587-592.
- Han, Weizheng 韩维正 (07.02.2018): Wangluo zhuli zhongwen re 网络助力“中文热” [Chinesisch lernen im Internet]. In: 人民日报(海外版) Renmin ribao (haiwai ban) People's Daily (Overseas Edition) 8.
- Hanks, Patrick (1987): Definitions and explanations. In: Sinclair, John M. (Hg.): Looking up. London: Collins, 116-136.
- Hanks, Patrick (2012): The corpus revolution in lexicography. In: International Journal of Lexicography 25, 398-436.
- Hansen, Baunebjerg Gitte (1990): Artikelstruktur im zweisprachigen Wörterbuch. Tübingen: Niemeyer.
- Hao, Yuxin 郝瑜鑫 (2013): Dingliang yanjiu yu Hanyu xuexi cidian bianzuan linian de chuangxin 定量研究与汉语学习词典编纂理念的创新 [Quantitative study and the innovation in the compilation of chinese learners' dictionaries]. In: 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版) Yunnan shifan daxue xuebao (duiwai Hanyu jiaoxue yu yanjiu ban) 11 (5), 34-40.
- Hao, Yuxin 郝瑜鑫 (2016): Waiguo xuesheng Hanyu xuexixing dapei cidian xuqiu yanjiu 外国学生汉语学习型搭配词典需求研究 [Bedarfsanalyse von ChaF-Lernenden an Kollokationswörterbüchern]. In: 世界华文教学 Shijie huawen jiaoxue 1/2016, 43-55.
- Hao, Yuxin; Wang Zhijun 郝瑜鑫/王志军 (2013): Guowai Hanyu xuexi cidian xuqiu zhi tantao — yi meiguo weili 国外汉语学习词典需求之探讨 — 以美国为例 [Bedarfsanalyse von ChaF-Wörterbüchern in den USA]. In: 华文教学与研究 Huawen jiaoxue yu yanjiu 51 (3), 50-57.
- Harras, Gisela (1989): Zu einer Theorie des lexikografischen Beispiels. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hgg.): Wörterbücher. Berlin: de Gruyter, 607-614.
- Hartmann, R. R. K. (1983): On theory and practice. In: Hartmann, R. R. K. (Hg.): Lexicography. Principles and Practice. London: Academic Press, 3-11.
- Hartmann, R. R. K. (1987): Four perspectives on dictionary use: a critical review of research methods. In: Cowie, Anthony Paul (Hg.): The dictionary and the language learner. Tübingen: de Gruyter, 11-28.
- Hartmann, Reinhard R. K. (1989): The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hgg.): Wörterbücher. Berlin: de Gruyter, 181-189.

- Hartmann, Reinhard R. K. (1994): Bilingualised versions of learners' dictionaries. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 206-220.
- Hartmann, Reinhard R. K.; James, Gregory (1998): *Dictionary of lexicography*. London: Routledge.
- Haß-Zumkehr, Ulrike (2001): *Deutsche Wörterbücher - Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin: de Gruyter.
- Hausmann, Franz Josef (1974): Was ist und was soll ein Lern Wörterbuch? In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 84, 97-129.
- Hausmann, Franz Josef (1977): *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher*. Tübingen: de Gruyter.
- Hausmann, Franz Josef (1983): Vorwort [zur deutschen Lizenzausgabe]. In: Dubois, Jean (Hg.): *Dictionnaire du français langue étrangère*. Frankfurt am Main: Diesterweg, V-XI.
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Hausmann, Franz Josef (1985a): Kollokationen in deutschen Wörterbüchern: Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning; Mugdan, Joachim (Hgg.): *Lexikographie und Grammatik, Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch, 28.-30.6.1984*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 118-129.
- Hausmann, Franz Josef (1985b): Lexikographie. In: Schwarze, Christoph; Wunderlich, Dieter (Hgg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts.: Athenäum, 367-411.
- Hausmann, Franz Josef (1986): Für und Wider einer distinktiven Synonymik des Deutschen. In: Weiss, Walter; Wiegand, Herbert Ernst; Schöne, Albrecht (Hgg.): *Textlinguistik contra Stilistik?* Tübingen: Niemeyer, 237-241.
- Hausmann, Franz Josef (1987): Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. In: *Die neueren Sprachen* 86, 426-445.
- Hausmann, Franz Josef (1988): Grundprobleme des zweisprachigen Wörterbuchs. In: Hylgaard-Jensen, Karl; Zettersten, Arne (Hgg.): *Symposium on Lexicography III*. Tübingen: Niemeyer, 137-154.
- Hausmann, Franz Josef (1989a): Die Markierung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: eine Übersicht. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hgg.): *Wörterbücher*. Berlin: de Gruyter, 649-657.
- Hausmann, Franz Josef (1989b): Wörterbuchtypologie. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hgg.): *Wörterbücher*. Berlin: de Gruyter, 968-981.
- Hausmann, Franz Josef; Gorbahn, Adeline (1989): COBUILD and LDOCE II: A comparative review. In: *International Journal of Lexicography* 2, 44-56.
- Heath, David (1985): Grammatische Angaben in Lernerwörterbüchern des Englischen. In: Bergenholtz, Henning; Mugdan, Joachim (Hgg.): *Lexikographie und Grammatik, Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch, 28.-30.6.1984*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 332-345.
- Herbst, Thomas (1986): Defining with a controlled defining vocabulary in foreign learners' dictionaries. In: Zgusta, Ladislav (Hg.): *Lexicographica 2*. Tübingen: de Gruyter, 101-119.
- Herbst, Thomas (1996): On the way to the perfect learners' dictionary: a first comparison of OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE. In: *International Journal of Lexicography* 9, 321-357.
- Herbst, Thomas; Klotz, Michael (2003): *Lexikografie*. Paderborn, Wien: Schöningh.
- Herbst, Thomas; Stein, Gabriele (1987): Dictionary-Using Skills: a Plea for a New Orientation in Language Teaching. In: Cowie, Anthony Paul (Hg.): *The dictionary and the language learner*. Tübingen: de Gruyter, 115-127.
- Hill, Monica; Laufer, Batia (2003): Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41, 87-106.
- Hornby, Albert Sydney (1989): *Idiomatic and syntactic English dictionary*. Tokyo: Kaitakusha.

- Householder, Fred W. (1967): Summary Report. In: Householder, Fred W.; Saporta, Sol (Hgg.): Problems in lexicography. 2. ed., with add. and corr. Bloomington: Indiana University, 279-282.
- Hsin, Shih-Chang; Mittler, Barbara (2013): Jingcai Hanyu 精彩汉语 [Chinesisch einmal ganz anders]. Neuwied: China Buchhandel und Verlag.
- HSK 2001**= Guojia Hanyu shuiping kaoshi weiyuanhui bangongshi kaoshi zhongxin 国家汉语水平考试委员会办公室考试中心 (Hg.) (2001): Hanyu shuiping cihui yu hanzi dengji dagang (xiuding ben) 汉语水平词汇与汉字等级大纲(修订本) [Gestufte Wortschatz und Schriftzeichenliste für die standardisierte Sprachprüfung des Chinesischen]. Beijing: Jingji kexue chubanshe 经济科学出版社.
- HSK 2010**= Hanban; Confucius Institute Headquarters (2009): 新汉语水平考试大纲 Xin Hanyu shuiping kaoshi dagang [Chinese Proficiency Test Syllabus]. Beijing: The Commercial Press.
- Huang, Borong; Liao, Xudong 黄柏荣/廖序东 (2002a): Xiandai Hanyu (shang ce) 现代汉语 (上册) [Modern Chinese I]. Beijing: Gaodeng jiaoyu chubanshe 高等教育出版社.
- Huang, Borong; Huang, Xudong 黄柏荣/廖序东 (2002b): Xiandai Hanyu (xia ce) 现代汉语 (下册) [Modern Chinese II]. Beijing: Gaodeng jiaoyu chubanshe 高等教育出版社.
- Huang, Hefei; Ziethen, Dieter (2015): Ziel HSK 3. 2. Aufl. Gröbenzell: Hefei Huang Verlag.
- Hueber Verlag (Hg.) (2006): Handwörterbuch Deutsch-Chinesisch, Chinesisch-Deutsch. Ismaning: Hueber.
- Hulstijn, Jan H.; Atkins, B. T. Sue (1998): Empirical Research on Dictionary Use in Foreign-Language Learning: Survey and Discussion. In: Atkins, B. T. Sue (Hg.): Using dictionaries. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 7-19.
- Humble, Philippe (1998): The use of authentic, made-up and 'controlled' examples in foreign language dictionaries. In: Fontenelle, Thierry; Hiligsmann, Philippe; Michiels, Achibald; Moulin, Andre; Theissen, Siegfried (Hgg.): Actes EURALEX'98 proceedings. Liege: University of Liege, English and Dutch Departments, 593-599.
- Hunold, Cordula (2004): Probleme der chinesischen Phonetik für deutsche Chinesischlernende. In: CHUN/Chinesischunterricht 19, 33-48.
- Illson, Robert (1986): General English dictionaries for foreign learners: Explanatory techniques in dictionaries. In: Zgusta, Ladislav (Hg.): Lexicographica 2. Tübingen: de Gruyter, 214-222.
- Illson, Robert (2013): The explanatory technique of translation. In: International Journal of Lexicography 26, 386-393.
- Jackson, Howard (2002): Lexicography. An introduction. London: Routledge.
- Jehle, Günter (1988): DELLA SUMMERS (ed): Longman Dictionary of Contemporary English. Völlige Neubearbeitung 1987. Ein umfassendes einsprachiges Wörterbuch für Schule und Hochschule. London: Longman Group; Berlin, München: Langenscheidt, 1987. 1229pp., DM 34,40. In: Die Lebenden Sprachen 2, 87-88.
- Jehle, Günter (1990): Das englische und französische Lernerwörterbuch in der Rezension. Tübingen: Niemeyer.
- Jin, Peipei 金沛沛 (2016): Gaoji jieduan liuxuesheng Hanyu xiezuo zhong de cidian xuqiu fenxi 高级阶段留学生汉语写作中的词典需求分析 [Needs of advanced CFL learners on dictionaries for writing]. In: 内蒙古农业大学学报(社会科学版) Neimenggu nongye daxue xuebao(shehui kexue ban) 18 (2), 81-85.
- Jones, S.; Sinclair, J. (1974): English lexical collocations. A study in computational linguistics. In: Cahiers de lexicologie 24, 15-61.
- Kallus, Konrad Wolfgang (2016): Erstellung von Fragebogen. 2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Wien: facultas.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2015): Qualitative und Quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 299-308.
- KI Hannover (2018): Speed-Talking am 20.12.2018. <https://www.likh.de/category/veranstaltungen/tandem/>. [25.11.2019].

- Kieweg, Werner (2010): Übungsformen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hgg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 182-186.
- Kilgarriff, A. (1997): Putting frequencies in the dictionary. In: International Journal of Lexicography 10, 135-155.
- Klosa, Annette; Müller-Spitzer, Carolin (2016): Vorwort. In: Klosa, Annette; Müller-Spitzer, Carolin (Hgg.): Internetlexikografie. Berlin, Boston: de Gruyter, XI-XVIII.
- Klotz, Michael (1999): Word complementation in English learners' dictionaries- a quantitative study of CIDE, COBUILD2, LDOCE3 and OALD5. In: Herbst, Thomas; Popp, Kerstin (Hgg.): The perfect learners' dictionary (?). Tübingen: de Gruyter, 33-43.
- Köster, Lutz (2001): Wortschatzvermittlung. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger Hugo; Brinker, Klaus (Hgg.): Deutsch als Fremdsprache, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 887-893.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 1021-1032.
- Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. 13., völlig überarbeitete Aufl. Konstanz, München: UVK/Lucius.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühlwein; Wolfgang (1997): Reviews: Andreas Guder-Manitius, Chinesisch - Deutsches Lernwörterbuch. Heidelberg: Julius Groos, 2., völlig Neubearb. Aufl. 1995. 271 S. In: IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 35 (2), 146-150.
- Kühn, Peter (1989): Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hgg.): Wörterbücher. Berlin: de Gruyter, 111-127.
- Kühn, Peter (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In: Kühn, Peter (Hg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim: Olms, 5-28.
- Kühn, Peter (2010): Wörterbücher/Lernerwörterbücher. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 304-315.
- Kupfer, Peter (1979): Die Wortarten Im Modernen Chinesischen: Zur Entwicklung und Etablierung Einer Grammatischen Kategorie Im Rahmen Der Chinesischen Linguistik. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.
- Landau, Sidney I. (2001): Dictionaries. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, Batia (1992): Corpus-based versus lexicographer examples in comprehension and production of new words. In: Tommola, Hannu (Hg.): EURALEX '92. Tampere: Tampereen Yliopisto, 71-76.
- Laufer, Batia (1993): The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L2 words. In: Cahiers de lexicologie 63 (2), 131-142.
- Laufer, Batia (2000): Electronic dictionaries and incidental vocabulary acquisition: does technology make a difference? In: Heid, Ulrich; Evert, Stefan; Lehmann, Egbert; Rohrer, Christian (Hgg.): Euralex 2000. Stuttgart: Universität Stuttgart, 849-854.
- Laufer, Batia (2011): The contribution of dictionary use to the production and retention of collocations in a second language. In: International Journal of Lexicography 24, 29-49.
- Laufer, Batia; Hadar, Linor (1997): Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual and "bilingualised" dictionaries in the comprehension and production of new words. In: The Modern Language Journal 81, 189-196.
- Laufer, Batia; Hill, Monica (2000): What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? In: Language Learning & Technology 3 (2), 58-76.
- Laufer, Batia; Kimmel, Michal (1997): Bilingualised dictionaries: How learners really use them. In: System 25 (3), 361-369.
- Laufer, Batia; Melamed, Linor (1994): Monolingual, Bilingual and 'Bilingualised' Dictionaries: Which Are More Effective, for What and for Whom. In: Martin, Willy; Meijs, Willem; Moerland, Margreet; Pas, Elsemiek ten; van Sterkenburg, Piet; Vossen, Piek (Hgg.): EURALEX 1994 Proceedings. Amsterdam: International Congress on Lexicography, 565-576.

- Langenscheidt Redaktion (Hg.) (2011): Langenscheidt Universal-Wörterbuch Chinesisch. Berlin: Langenscheidt.
- Langenscheidt Redaktion (Hg.) (2018): Langenscheidt Universal-Wörterbuch Chinesisch - mit Tipps für die Reise. Stuttgart: Langenscheidt bei PONS.
- Law, Wai-on; Li, Ka-leung (2011): Mobile phone dictionary: Friend or foe? A user attitude survey of Hong Kong translation students. In: Akasu, Kaoru; Uchida, Satoru (Hgg.): ASIALEX2011 Proceedings Lexicography: Theoretical and practical perspectives. Kyoto: Asian Association for Lexicography, 303-312.
- LDOCE1**= Procter, Paul (1978): Longman dictionary of contemporary English. Harlow: Longman.
- LDOCE2**= Summers, Della (Hg.) (1987): Longman dictionary of contemporary English. 2. ed. Harlow: Longman.
- LDOCE3**= Summers, Della (Hg.) (1995): Longman dictionary of contemporary English. 3. ed. Harlow: Longman.
- LDOCE4**= Summers, Della (Hg.) (2003): Longman dictionary of contemporary English. 4. ed. Harlow: Longman.
- Leffa, Wilson J. (1993): Using an electronic dictionary to understand foreign language texts. In: *Trabalhos Em Linguística Aplicada* 21, 19-29.
- Lew, Robert (2004): Which dictionary for whom? Poznań: Motivex.
- Lew, Robert (2011): Studies in dictionary use: Recent developments. In: *International Journal of Lexicography* 24, 1-4.
- Lew, Robert (2015): Research into the use of online dictionaries. In: *International Journal of Lexicography* 28, 232-253.
- Lew, Robert; Doroszewska, Joanna (2009): Electronic dictionary entries with animated pictures: Lookup preferences and word retention. In: *International Journal of Lexicography* 22, 239-257.
- Lew, Robert; Schryver, Gilles-Maurice de (2014): Dictionary users in the digital revolution. In: *International Journal of Lexicography* 27, 341-359.
- Li, Yimin 李忆民 (1995): *Xiandai Hanyu changyong yongfa cidian 现代汉语常用用法词典 [A Dictionary of Modern Chinese Usage]*. Beijing: Beijing yuyan wenhua daxue chubanshe 北京语言文化大学出版社.
- Li, Jie (1996): Das chinesische Schriftsystem. In: Günther, Hartmut; Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin, New York: de Gruyter, 1404-1412.
- Li, Xiaoqi 李晓琪 (1997): *Hanyu changyongci yongfa cidian 汉语常用词用法词典 [A Dictionary of Chinese common words]*. Beijing: Beijing daxue chubanshe 北京大学出版社.
- Li, Hongyin 李红印 (1998): *Duiwai Hanyu xuexi cidian ruhe biao zhu cixing 对外汉语学习词典如何标注词性 [Part-of-Speech in CFL dictionaries]*. In: *Zhongguo cishu xuehui xueshu weiyuanhui 中国辞书学会学术委员会 (Hg.): Zhongguo cishuxue wenji 中国辞书学文集 [Anthology of Chinese lexicography]*. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 外语教学与研究出版社, 60-69.
- Li, Hongyin 李红印 (1999): *Duiwai Hanyu xuexi cidian dui yusu, ci de jiehe nengli de shuoming 对外汉语学习词典对语素、词的结合能力的说明 [Morphemes and words in CFL dictionaries]*. In: *辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies* 5/1999, 46-54.
- Li, Zhichu 李智初 (2012): *Duiwai Hanyu xuexi xing cidian shiyi de youhua 对外汉语学习型词典释义的优化 [Optimizing the definitions of CSL learner's dictionaries]*. In: *辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies* 6/2012, 37-45.
- Li, Dejin; Cheng Meizhen (1993): *Praktische chinesische Grammatik für Ausländer*. Beijing: Sinolingua.
- Lincoln, Yvonna S.; Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Link, Elisabeth (1987): Was ist Metalexikographie? (Lehn)-Wortbildung im Wörterbuch. In: Hoppe, Gabriele (Hg.): *Deutsche Lehnwortbildung*. Tübingen: Narr, 225-329.

- Lippert, Wolfgang (1996): Die schriftliche Sprache im Chinesischen. In: Günther, Hartmut; Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin, New York: de Gruyter, 1467-1476.
- Liu, Lianli 刘镰力 (2000): Hanyu 8000 ci cidian 汉语 8000 词词典 [A Dictionary of Chinese Usage: 8000 words]. Beijing: Beijing yuyan daxue chubanshe 北京语言大学出版社.
- Liu, Chuanping 刘川平 (2005): Xue Hanyu yongli cidian 学汉语用例词典 [A Learner's Chinese Dictionary: Illustrations of the Usages]. Beijing: Beijing yuyan daxue chubanshe 北京语言大学出版社.
- Liu, Chuanping 刘川平 (2006): Duiwai Hanyu xuexi cidian yongli de yiban yuanze 对外汉语学习词典用例的一般原则 [Principles for examples in CFL dictionaries]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 4/2006, 99-106.
- Liu, Chuanping 刘川平 (2007): Duiwai Hanyu xuexi cidian yongli xiaodu de ruogan guanxi 对外汉语学习词典用例效度的若干关系 [Six relationships in improving the validity of examples in CFL dictionaries]. In: 外语与外语教学 Waiyu yu waiyu jiaoxue 6/2007, 50-52.
- Liu, Xun 刘珣 (2017): Xin shiyong Hanyu keben 新实用汉语课本 [Neues Praktisches Chinesisch]. 3. Aufl. Beijing: Beijing yuyan wenhua daxue chubanshe 北京语言文化大学出版社.
- LLOCE=** MacArthur, Tom (1981): Longman lexicon of contemporary English. Harlow: Longman.
- Lü, Tianshu (2007): Pädagogische Lexikographie: monolinguale und bilingualisierte Lernerwörterbücher zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. Göttingen: Cuvillier.
- Lu, Jianyi; Lü, Wenhua 鲁健骥/吕文华 (2006a): Bianxie duiwai Hanyu danyu xuexi cidian de changshi yu sikao 编写对外汉语单语学习词典的尝试与思考 [Reflections on the compiling of 'The Commercial Press Learner's Dictionary of Contemporary Chinese']. In: 世界汉语教学 Shijie Hanyu jiaoxue 1/2006, 59-69.
- Lu, Jianyi; Lü, Wenhua 鲁健骥/吕文华 (2006b): Shangwuguan xue Hanyu cidian 商务馆学汉语词典 [The Commercial Press Learner's Dictionary of Contemporary Chinese]. Beijing: Shangwu yinshuguan 商务印书馆.
- Lu, Huaguo; Wei, Xiangqing (2016): Towards an integrated collocation dictionary plus for advanced EFL learners: greater availability and equal accessibility. In: International Journal of Lexicography 29, 156-183.
- Lübke, Diethard (1982): Das Wörterbuch im Französischunterricht. München: Langenscheidt.
- Ma, Jianfei 马箭飞 (2015): Hanyu kouyu sucheng 汉语口语速成 [SHORT-TERM SPOKEN CHINESE]. Beijing: Peking University Press.
- Ma, Yamin; Li, Xinying (2008): Qingsong xue zhongwen 轻松学中文 Erste Schritte in Chinesisch. Beijing: Beijing yuyan daxue chubanshe 北京语言大学出版社.
- Ma, Jianfei; Mao, Yue; Tan, Chunjian (2005): Changcheng Hanyu 长城汉语 [Great wall Chinese]. Beijing: Beijing yuyan daxue chubanshe 北京语言大学出版社.
- Mackin, Ronald (1978): On collocations: Words shall be known by the company the keep. In: Strevens, Peter (Hg.): In honour of A.S. Hornby. Oxford: Oxford University Press, 149-165.
- Mao, Huiqin (2011): Lernwörterbuch Chinesisch. Hamburg: Buske.
- Marello, C. (1998): Hornby's bilingualized dictionaries. In: International Journal of Lexicography 11, 292-314.
- Mayer, Horst O. (2005): Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbe-Psychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. 9. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Menzel, Cornelia (2000): Zur Phonetizität der chinesischen Schrift. In: CHUN/Chinesischunterricht 16, 49-60.

- Merkens, Hans (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hgg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, 97-106.
- Merkens, Hans (2015): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 286-298.
- Metzig, Werner; Schuster, Martin (2006): Lernen zu lernen. 7. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hgg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-471.
- Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin, München, Boston: de Gruyter Oldenbourg.
- Mittmann, Brigitta (1999): The treatment of collocations in OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE1. In: Herbst, Thomas; Popp, Kerstin (Hgg.): The perfect learners' dictionary (?). Tübingen: de Gruyter, 101-111.
- MR**= Robert, Paul (1971): Micro-Robert. Paris: Robert.
- Model, Benedikt A. (2010): Syntagmatik im zweisprachigen Wörterbuch. Berlin, New York: de Gruyter.
- Müller-Spitzer, Carolin (2007): Der lexikografische Prozess: Konzeption für die Modellierung der Datenbasis. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Müller-Spitzer, Carolin; Koplenig, Alexander; Töpel, Antje (2012): Online Dictionary Use: Key Findings from an Empirical Research Project. In: Paquot, Magali; Granger, Sylviane (Hgg.): Electronic lexicography. Oxford: Oxford University Press, 425-457.
- Nation, Paul (2011): Research into practice: Vocabulary. In: Language Teaching 44 (4), 529-539.
- Nesi, Hilary (1999): A user's guide to electronic dictionaries for language learners. In: International Journal of Lexicography 12, 55-66.
- Nesi, Hilary (2000): On screen or in print? A comparative study of the use of a learner's dictionary in book form and on CD-ROM. In: Howarth, Peter; Herington, Rupert (Hgg.): EAP Learning Technologies. Leeds: Leeds University Press, 106-114.
- Neubauer, Fritz (2001): Wörterbücher. In: Helbig, Gerhard; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst; Steger Hugo; Brinker, Klaus (Hgg.): Deutsch als Fremdsprache, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1061-1069.
- Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Tübingen: Narr.
- Neveling, Christiane (2010): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: Metzler, 217-218.
- OALD1**= Hornby, Albert Sydney; Gatenby, E. V.; Gatenby, Edward Vivien; Gatenby, Edward V.; Wakefield, H. (1952): The advanced learner's dictionary of current English. London: Oxford University Press.
- OALD2**= Hornby, Albert Sydney; Gatenby, Edward Vivien; Wakefield, H. (1963): The advanced learner's dictionary of current English. 2. ed. London: Oxford University Press.
- OALD3**= Hornby, Albert Sydney (1974): Oxford advanced learner's dictionary of current English. 3. ed. London: Oxford University Press.
- OALD4**= Cowie, Anthony Paul; Hornby, Albert Sydney (1989): Oxford advanced learner's dictionary of current English. 4. ed. Oxford: Oxford University Press.
- OALD5**= Hornby, Albert Sydney; Crowther, Jonathan (1995): Oxford advanced learner's dictionary of current English. 5. ed. Oxford: Oxford University Press.
- OALD6**= Hornby, Albert Sydney.; Ashby, Michael; Wehmeyer, Sally (2004): Oxford advanced learner's dictionary of current English. 6. ed. Oxford: Oxford University Press.
- OALD7**= Hornby, Albert Sydney; Wehmeier, Sally (2009): Oxford advanced learner's dictionary of current English. 7. ed. Oxford: Oxford University Press.

- Otlogetswe, Tapello (2012): Using frequency and keyword analysis to extract candidates for setswana dictionary labels. In: *International Journal of Lexicography* 25, 297-318.
- ODCIE**= Cowie, Anthony Paul; Mackin, Ronald; McCaig, Isabel R. (1983): *Oxford dictionary of current idiomatic English*. London: Oxford University Press.
- Pan, Zaiping (Hg.) (2010): *Das neue deutsch-chinesische Wörterbuch*. Xin dehan cidian 新德汉词典. 3. Aufl. Shanghai: Shanghai yiwen chubanshe 上海译文出版社.
- Pastor, Veronica; Alcina, Amparo (2010): Search techniques in electronic dictionaries: A classification for translators. In: *International Journal of Lexicography* 23, 307-354.
- Patton, Michael Quinn (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Pätzold, Kurt-Michael (1997): The new generation of learner dictionaries. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 185-218.
- PONS (Hg.) (2009): *Pons Kompaktwörterbuch Chinesisch: Deutsch-Chinesisch, Chinesisch-Deutsch*. Stuttgart: Pons.
- Ptaszynski, M. O. (2010): Theoretical considerations for the improvement of usage labelling in dictionaries: A combined formal-functional approach. In: *International Journal of Lexicography* 23, 411-442.
- Pu, Wang-Schütze; Shao, Kangwen (2009): *Modernes Wörterbuch Chinesisch-Deutsch*. 2. Aufl. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 外语教学与研究出版社.
- Pujol, Didac; Corrius, Montse; Masnou, Joan (2006): Print deferred bilingualised dictionaries and their implications for effective language learning: A new approach to pedagogical lexicography. In: *International Journal of Lexicography* 19, 197-215.
- Pye, Glenn (1996): Don't give up, look it up! Defining phrasal verbs for learner of English. In: Gellerstam, Martin; Järborg, Jerker; Malmgren, Sven-Göran; Noren, Kerstin; Rogström, Lena; Pappmehl, Catarina Rödger (Hgg.): *Euralex '96 proceedings*. Göteborg: Göteborg University, Department of Swedish, 697-704.
- Qian, Minru (2019): *Kleines Wörterbuch der Chinesischen Sprache*. Hanyu xiao cidian 汉语小词典. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 外语教学与研究出版社.
- Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. und erw. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Reichardt, Manfred; Reichardt, Shuxin (1990): *Grammatik des modernen Chinesisch*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Reinecke, Jost (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hgg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 601-617.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hgg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 15-28.
- Ripfel, Martha (1989): *Wörterbuchkritik. Eine empirische Analyse von Wörterbuchrezensionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Roelcke, Thorsten (2002): Das Verhältnis der semasiologischen und onomasiologischen Angaben im 'de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache'. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II*. Berlin: de Gruyter, 201-244.
- Ross, Claudia; Ma, Jing-heng Sheng (2015): *Moderne chinesische Grammatik*. Zürich: Chinabooks.
- Rothenhöfer, Andreas (2004): *Struktur und Funktion im einsprachigen Lernerwörterbuch*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Rundell, Michael (1998): Recent trends in english pedagogical lexicography. In: *International Journal of Lexicography* 11, 315-342.

- Rundell, Michael (1999): Dictionary use in production. In: *International Journal of Lexicography* 12, 35-53.
- Rundell, Michael (Hg.) (2002): *Macmillan English dictionary for advanced learners of American English*. Oxford: Macmillan.
- Runte, Maren (2015): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schafroth, Elmar; Zöfgen, Ekkehard (1998): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache und die französische Lernerlexikographie. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen: Untersuchungen anhand von «Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache»*. Tübingen: Niemeyer, 3-19.
- Scherfer, Peter (2003): Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 280-283.
- Schermer, Franz J. (2006): *Lernen und Gedächtnis*. 4., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schindelin, Cornelia (2005): Die quantitative Erforschung der chinesischen Sprache und Schrift. In: Köhler, Reinhard; Altmann, Gabriel; Piotrowski, Rajmund G. (Hgg.): *Quantitative Linguistik*. Berlin: de Gruyter, 947-970.
- Schindelin, Cornelia (2007): Zur Phonetizität chinesischer Schriftzeichen in der Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache. Eine synchronische Phonetizitätsanalyse von 6.535 in der Volksrepublik China gebräuchlichen Schriftzeichen. München: Iudicium Verlag.
- Schlaefler, Michael (2009): *Lexikologie und Lexikographie*. 2., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schlobinski, Peter (1996): *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schlobinski, Peter (2001): Zum Prinzip des Relativismus von Schriftsystemen - die chinesische Schrift und ihre Mythen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 20 (1), 117-146.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hgg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-44.
- Scholfield, Phil (1999): Dictionary use in reception. In: *International Journal of Lexicography* 12, 13-34.
- Schryver, Gilles-Maurice de (2003): Lexicographers' dreams in the electronic-dictionary age. In: *International Journal of Lexicography* 16, 143-199.
- Schwarz-Friesel, Monika (2008): *Einführung in die kognitive Linguistik*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- Seel, Norbert M. (2003): *Psychologie des Lernens*. 2. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt.
- Settineri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hgg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 57-69.
- Shao, Jingmin 邵敬敏 (2000): *Hanyu shuiping kaoshi cidian 汉语水平考试词典 [HSK Wörterbuch]*. Shanghai: Huadong shifan daxue chubanshe 华东师范大学出版社.
- Sheng, Ruoqing 盛若菁 (2006): Duiwai Hanyu cidian bianzuan zhong de yuyong yuanze 对外汉语词典编纂中的语用原则 [Pragmatic in compiling of CFL dictionaries]. In: *西南师范大学学报(人文社会科学版) Xinan shi fan daxue xuebao (renwen shehui kexue ban)* 32 (6), 184-196.
- Siebold, Jörg (2010): *Lerntechniken*. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 192-193.
- Siegrist, Ottmar K. (1996): Drei Lernerwörterbücher für Fortgeschrittene: eine Neuerscheinung, eine "völlige Neuentwicklung" und eine "grundlegende Neubearbeitung". In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49, 252-257.
- Siepmann, Dirk (2005): Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part I: Lexicological aspects. In: *International Journal of Lexicography* 18, 409-443.

- Siepmann, Dirk (2006): Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part II: Lexicographical aspects. In: *International Journal of Lexicography* 19, 1-39.
- Sökmen, Anita (1997): Current trends in teaching second language vocabulary. In: Schmitt, Norbert; McCarthy, Michael (Hgg.): *Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-257.
- Stark, Martin (2011): *Bilingual thematic dictionaries*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Stein, Gabriele (1991): Illustrations in dictionaries. In: *International Journal of Lexicography* 4, 99-127.
- Stein, Gabriele (2002): *Better words*. Exeter: University of Exeter Press.
- Steiner, Gerhard (2004): *Lernen: Zwanzig Szenarien aus dem Alltag*. Nachdr. der 3., korrigierten Aufl. Bern: Huber.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Steinke, Ines (2015): Güterkriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hgg.): *Qualitative Forschung*. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache*. München: Fink.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Stork, Antje (2010): Wortschatzerwerb. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 104-107.
- Summers, Della (1996): Computer lexicography: The importance of representativeness in relation to frequency. In: Thomas, Jenny (Hg.): *Using corpora for language research*. London: Longman, 260-266.
- Sun, Quanzhou 孙全洲 (1995): *Xiandai Hanyu xuexi cidian 现代汉语学习词典 [Learners' Dictionary of Modern Chinese]*. Shanghai: Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe 上海外语教育出版社.
- Svensen, Bo (2009): *A handbook of lexicography. The theory and practice of dictionary-making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tang, Gloria M. (1997): Pocket electronic dictionaries for second language learning: Help or hindrance. In: *TESL Canada Journal* 15 (1), 39-57.
- Tarp, Sven (2008): *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge*. Tübingen: Niemeyer.
- Thumb, Jenny (2004): *Dictionary look-up strategies and the bilingualised learner's dictionary*. Tübingen: Niemeyer.
- Tomaszczyk, Jerzy (1983): The Case for Bilingual Dictionaries for Foreign Language Learners. In: Hartmann, R. R. K. (Hg.): *Lexicography. Principles and Practice*. London: Academic Press, 41-51.
- Tono, Yukio (2000): On the effects of different types of electronic dictionary interfaces on L2 learners' reference behaviour in productive/receptive tasks. In: Heid, Ulrich; Evert, Stefan; Lehmann, Egbert; Rohrer, Christian (Hgg.): *Euralex 2000*. Stuttgart: Universität Stuttgart, 855-861.
- Töpel, Antje (2014): Review of research into the use of electronic dictionaries. In: Müller-Spitzer, Carolin (Hg.): *Using online dictionaries*. Berlin: de Gruyter, 13-54.
- van der Meer, Geert (1996): How alphabetical should a dictionary be? (the case of High and its combinations in some dictionaries). In: Zettersten, Arne (Hg.): *Symposium on Lexicography VII*. Tübingen: Niemeyer, 183-197.
- Verlinde, Serge; Leroyer, Patrick; Binon, Jean (2010): Search and you will find. From stand-alone lexicographic tools to user driven task and problem-oriented multifunctional leximats. In: *International Journal of Lexicography* 23, 1-17.
- Walker, Crayton (2009): The treatment of collocation by learners' dictionaries, collocational dictionaries and dictionaries of business english. In: *International Journal of Lexicography* 22, 281-299.
- Wang, Kanmin (2006): *Lernwortschatz Chinesisch*. Hamburg: Buske.
- Wang Xiao; Liu Shantao 王晓/刘善涛 (2014): *Waixiangxing Hanyu xuexi cidian shouci yanjiu 外向型汉语学习词典收词研究 [Research on lemmatization of CFL learners' dictionaries]*.

- In: 鲁东大学学报(哲学社会科学版) *Ludong daxue xuebao (zhexue shehui kexue ban)* 31 (3), 69-74.
- Wang Ziqiang 王自强 (1998): *Xiandai Hanyu xuci cidian 现代汉语虚词词典 [Wörterbücher für chinesische Funktionswörter]*. Shanghai: Shanghai cishu chubanshe 上海辞书出版社.
- Weber, Hui (2015): *Long neu*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Welke, Klaus (2016): Valenz. In: Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, 743-744.
- Wiegand, Herbert Ernst (1977): Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme. In: Drosdowski, Günther; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert E. (Hgg.): *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 51-102.
- Wiegand, Herbert Ernst (1988): Wörterbuchartikel als Text. In: Harras, Gisela (Hg.): *Das Wörterbuch*. Düsseldorf, Bielefeld: Schwann; Cornelsen- Velhagen und Klasing, 30-120.
- Wiegand, Herbert Ernst (1989): Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hgg.): *Wörterbücher*. Berlin: de Gruyter, 409-462.
- Wiegand, Herbert Ernst (1998): *Wörterbuchforschung*. Berlin: de Gruyter.
- Wiegand, Herbert Ernst (2017a): Degruppierung. In: Wiegand, Herbert Ernst; Beißwenger, Michael; Gouws, Rufus; Kammerer, Matthias; Storrer, Angelika; Wolski, Werner (Hgg.): *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung Band 2: D-H*. Berlin, Boston: de Gruyter, 17.
- Wiegand, Herbert Ernst (2017b): diasystematische Markierung. In: Wiegand, Herbert Ernst; Beißwenger, Michael; Gouws, Rufus; Kammerer, Matthias; Storrer, Angelika; Wolski, Werner (Hgg.): *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung Band 2: D-H*. Berlin, Boston: de Gruyter, 48-50.
- Wiegand, Herbert Ernst (2017c): Gruppierung. In: Wiegand, Herbert Ernst; Beißwenger, Michael; Gouws, Rufus; Kammerer, Matthias; Storrer, Angelika; Wolski, Werner (Hgg.): *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung Band 2: D-H*. Berlin, Boston: de Gruyter, 553.
- Wiegand, Herbert Ernst; Beißwenger, Michael; Gouws, H. Rufus; Kammerer, Matthias; Storrer, Angelika; Wolski, Werner (2010): Systematische Einführung. In: Wiegand, Herbert Ernst; Beißwenger, Michael; Gouws, H. Rufus; Kammerer, Matthias; Storrer, Angelika; Wolski, Werner (Hgg.): *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Band 1: A-C*. Berlin, New York: de Gruyter, 1-121.
- Williams, John (1996): Enough said: The problems of obscurity and cultural reference in learners' dictionary examples. In: Gellerstam, Martin; Järborg, Jerker; Malmgren, Sven-Göran; Noren, Kerstin; Rogström, Lena Catarina; Pappmehl Röjder (Hgg.): *Euralex '96 proceedings*. Göteborg: Göteborg University., Dep. of Swedish, 497-505.
- Winkler, Birgit (2001): English learners' dictionaries on CD-ROM as reference and language learning tools. In: *ReCALL* 13 (2), 191-205.
- Wu, Zhongwei 吴中伟 (2009): *Dangdai zhongwen 当代中文 [Chinesisch für Anfänger]*. Beijing: Sinolingua.
- Xia, Lixin 夏立新 (2009): *Duiwai Hanyu xuexi cidian de chuban he shiyongzhe diaocha yanjiu 对外汉语学习词典的出版和使用者调查研究 [An investigation into the publication and using condition of CFL learner's dictionaries]*. In: *出版科学 Chu ban ke xue Publishing Journal* 1/2009, 65-69.
- Xie, Jianghai; Li Li 解江海/李莉 (2012): *Waixiangxing Hanyu xuexi cidian xuqiu zhuangkuang diaocha yanjiu 外向型汉语学习词典需求状况调查研究 [Bedarfsanalyse von ChaF-Lernerwörterbüchern]*. In: *鲁东大学学报(哲学社会科学版) Ludong daxue xuebao (zhexue shehui kexue ban)* 29 (1), 62-68.
- Xu, Yumin 徐玉敏 (2001): *Duiwai Hanyu xuexi cidian de tiaomu shezhi he bianpai 对外汉语学习词典的条目设置和编排 [Lemmatization and sense division in CFL dictionaries]*. In: *辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies* 3/2001, 83-86.

- Xu, Yumin 徐玉敏 (2005): Dangdai Hanyu xuexi cidian (chujiben) 当代汉语学习词典 (初级本) [The Learners' Dictionary Of Contemporary Chinese (Elementary Level)]. Beijing: Beijing yuyan daxue chubanshe 北京语言大学出版社.
- Xu, Hai (2008): Exemplification policy in English learners' dictionaries. In: International Journal of Lexicography 21, 395-417.
- Yang, Zijing 杨子菁 (2001): Ping sanbu duiwai Hanyu xuexi cidian ji dui tigao shiyi shuiping de sikao 评三部对外汉语学习词典及对提高释义水平的思考 [Reflections on definitions in three CFL dictionaries]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 4/2001, 115-122.
- Yang, Jinhua 杨金华 (2007): Shici jianyue youai duiwai Hanyu cidian fahui qi yingyou de zuoyong 释词简约有碍对外汉语词典发挥其应有的作用 [Functional deficiency of simplified definitions in CFL dictionaries]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 4/2007, 55-64.
- Yang, Jinhua 杨金华 (2009a): Liuxuesheng Hanyu xiguan yongyu cidian 留学生汉语习惯用语词典 [Learner's dictionary of Chinese idioms]. Shanghai: Shanghai yuwen chubanshe 上海译文出版社.
- Yang, Jinhua 杨金华 (2009b): Tuchu 'dui wai' texing de shiyi he yongfa shuoming 突出“对外”特性的释义和用法说明 [Foreign-oriented definitions and usage notes]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 6/2009, 52-57.
- Yang, Yanning 杨延宁 (2014): Yingyong yuyanxue yanjiu de zhixing yanjiu fangfa 应用语言学的质性研究方法 [Empirische Forschung in der angewandten Linguistik]. Beijing: Shangwu yinshuguan 商务印书馆.
- Yang, Tongyong; Si, Jingxin 杨同用/司敬新 (2007): Dapei leixing yu duiwai Hanyu shici dapei cidian de bianzuan 搭配类型与对外汉语实词搭配词典的编纂 [Kombinationen und Kollokationswörterbuch für Begriffswörter]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 2/2007, 62-70.
- Yang, Yuling 杨玉玲; Yang, Yanyan 杨艳艳 (2019): Hanyu xuexi cidian diaocha fenxi ji bianxie shexiang 汉语学习词典调查分析及编写设想 [Investigation and Analysis of Chinese Learning Dictionary and Compilation Assumption]. In: 现代语文 Xiandai yuwen Modern Chinese 680 (2), 79-85.
- Zarei, Abbas Ali (2010): The Effect of Monolingual, Bilingual, and Bilingualized Dictionaries on Vocabulary Comprehension and Production. <http://eltweekly.com/2010/03/54-research-paper-the-effect-of-monolingual-bilingual-and-bilingualized-dictionaries-on-vocabulary-comprehension-and-production-by-abbas-ali-zarei/>. [30.04.2021].
- Zgusta, Ladislav (1988): Pragmatics, lexicography and dictionaries of English. In: World Englishes 7, 243-253.
- Zhang, Huijing 张慧晶 (2006): Duiwai Hanyu xuexi cidian ying zhuyi de jige ciyi chuli wenti 对外汉语学习词典应注意的几个词义处理问题 [Some problems about definitions and senses in CFL dictionaries]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 3/2006, 115-121.
- Zhang, Yihua 章宜华 (2010a): Hanyu xuexi cidian yu putong Hanyu cidian de duibi yanjiu 汉语学习词典与普通汉语词典的对比研究 [A contrastive study between foreign-oriented Chinese dictionary and general Chinese dictionary]. In: 学术研究 Xueshu yanjiu 9/2010, 151-156.
- Zhang, Yihua 章宜华 (2010b): Neixiangxing putong cidian yu waixiangxing xuexi cidian de duibi yanjiu - duiwai Hanyu cidian ji qi lanben cidian de wenti tantao 内向型普通词典与外向型学习词典的对比研究 — 对外汉语词典及其蓝本词典的问题探讨 [Theoretical and definitional problems in CDIL: A contrastive study of native-oriented ordinary dictionaries and foreign-oriented learner's dictionaries]. In: 广东外语外贸大学学报 Guangdong waiyu waimao daxue xuebao 21 (5), 5-9.

- Zhang, Yihua 章宜华 (2011a): Jiyu yonghu renzhi shijiao de duiwai Hanyu cidian shiyi yanjiu 基于用户认知视角的对外汉语词典释义研究 [Cognitive perspective based on the user's definition of foreign language dictionaries]. Beijing: Shangwu yinshuguan 商务印书馆.
- Zhang, Yihua 章宜华 (2011b): Duiwai Hanyu xuexi cidian shiyi wenti tantao - Guoneiwai eryu xuexi cidian de duibi yanjiu 对外汉语学习词典释义问题探讨 — 国内外二语学习词典的对比研究 [An investigation on the problems in the definitions in chinese dictionaries for international learners: Based on a contrastive study of EFL and CFL lexicography]. In: 世界汉语教学 Shijie Hanyu jiaoxue 1/2011, 120-128.
- Zhao, Xiaoxia 赵晓霞 (02. 11. 2018): Dang xue Hanyu yushang gaokeji 当学汉语遇上高科技 [Chinesisch lernen mit Hightec]. In: 人民日报(海外版) Renmin ribao (haiwai ban) People's Daily (Overseas Edition) 9.
- Zhao Xing; Liu Ruoyun 赵新/刘若云 (2009): Bianxie <waiguoren shiyong jinyici cidian > de jige jiben wen ti 编写《外国人实用近义词词典》的几个基本问题 [Some basic issues about Chinese Synonym Dictionary for Foreigners]. In: 语言教学与研究 Yuyan jiaoxue yu yanjiu 1/2009, 33-40.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (1998): Hanwai cidianxue gangyao 汉外词典学纲要 [An outline for CFL lexicography]. In: Huang, Jianhua; Chen Chuxiang 黄建华/陈楚祥 (Hgg.): Di er jie quanguo shuangyu cidian xueshu yantaohui ji fujiangsheng cishu xuehui dijiujie nianhui lunwen 第二届全国双语词典学术研讨会暨福建省辞书学会第九届年会论文集 [Proceedings of the 2. national symposium of bilingual lexicography]. Chengdu: Sichuan jiaoyu chubanshe 四川教育出版社, 25-30.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (2004): Duiwai Hanyu xuexi cidianxue chuyi 对外汉语学习词典学刍议 [Preliminary considerations on CFL pedagogical lexicography]. In: 世界汉语教学 Shijie Hanyu jiaoxue 4/2004, 85-94.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (2005): Guonei duiwai Hanyu xuexi cidianxue:diaocha yu fansi 国内对外汉语学习词典学：调查与反思 [Investigation and reflection on pedagogical lexicography of CFL in China]. In: Zheng, Ding'ou 郑定欧 (Hg.): Duiwai Hanyu xuexi cidianxue guoji yantaohui lunwenji 对外汉语学习词典学国际研讨会论文集 [Proceedings: Intetrnational Workshop on Pedagogical Lexicography of CFL Hongkong 2005]. Hongkong: Xianggang chengshi daxue chubanshe 香港城市大学出版社, 193-224.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (2007): Tan duiwai Hanyu xuexixing duibi ciku de goujian 谈对外汉语学习型对比词库的构建 [Construction of contrastive corpus for CFL]. In: Lu, Jianming 陆俭明 (Hg.): Di ba jie guoji Hanyu jiaoxue taolunhui lunwenxuan 第八届国际汉语教学讨论会论文集 [Proceedings of The Eighth International Chinese Language Teaching and Learning Conference]. Beijing: Gaodeng jiaoyu chubanshe 高等教育出版社, 222-227.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (2009): Jiyu yuliaoku de Hanyu jufa yanjiu —yi 'ba' ziju weili 基于语料库的汉语句法研究——以“把”字句为例 [On corpus-driven syntactic analysis of chinese Ba-construction]. In: 汉语学习 Hanyu xuexi 4/2009, 18-22.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (2010): Tan shuangyu xuexi cidian bianzuan de jiben wenti 谈双语学习词典编纂的基本问题 [General problems of bilingual learner's dictionary]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 4/2010, 52-63.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (2013): Xutan shuangyu xuexi cidian bianzuan de jiben wenti 续谈双语学习词典编纂的基本问题 [On Bilingual Learner's Dictionary]. In: 辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies 1/2013, 23-34.
- Zheng, Ding'ou 郑定欧 (2014): Dui guoji Hanyu xuexi cidian de zairen shi 对国际汉语学习词典的再认识 [Learner's Dictionary Revisited: From the Perspective of International Chinese Education]. In: 国际汉语教学研究 Guoji Hanyu jiaoxue yanjiu 1/2014, 55-61.
- Zheng, Shupu (Hg.) (2016): Chinesisch-Deutsches HSK-Lernwörterbuch. Zürich: Chinabooks.
- Zhongguo shehui kexueyuan yuyan yanjiusuo cidian bianjishi 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (2004): Xinhua Zidian 新华字典 [Xinhua Dictionary]. 10. Aufl. Beijing: The Commercial Press.

- Zhongguo shehui kexueyuan yuyan yanjiusuo cidian bianjishi 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (2005): *Xiandai Hanyu cidian* 现代汉语词典 [The Contemporary Chinese Dictionary]. 5. Aufl. Beijing: The Commercial Press.
- Zhongguo wenzi gaige weiyuanhui yanjiu tuiguang chu 中国文字改革委员会研究推广处 (1959): *Putonghua sanqian changyongci biao* 普通话三千常用词表 [Liste 3000 häufig gebrauchter Wörter der chinesischen Gemeinsprache]. Beijing: *Wenzi gaige chubanshe* 文字改革出版社.
- Zhou, Xiaobing 周小兵 (1997): *Duiwai Hanyu xuexi cidian de bianxie* 对外汉语学习词典的编写 [Die Schreibung von ChaF-Wörterbüchern]. In: *辞书研究 Cishu yanjiu Lexicographical Studies* 1/1997, 82-86.
- Zhou, Keyi 周可依; Zhou, Yuan 周原; Liu, Yusen 刘钰森; Zhao, Ningning 赵宁宁 (2017): *Liuxuesheng yidong fuzhu Hanyu xuexi de xuqiu fenxi* 留学生移动辅助汉语学习的需求分析 [Foreigner's Needs Analysis for Mobile Assisted Language Learning]. In: *现代教育论丛 xiandai jiaoyu luncong The modern education journal* 217 (5), 87-96.
- Zhu, Ruipin 朱瑞平 (2002): *Lun liuxuesheng yong Hanyu yuwen cidian bianzuan de jige yuanzhexing wenti* 论留学生用汉语语文词典编纂的几个原则性问题 [Einige prinzipielle Fragen über die Schreibung von chinesischen Wörterbüchern für ausländische Lernende]. In: *北京师范大学学报(人文社会科学版) Beijing shifan daxue xuebao (renwen shehui kexue ban)* 174, 107-110.
- Zhu, Shifang 朱世芳 (2011): *Duiwai Hanyu cidian shiyi yuanze ji jiben fangfa chutan* 对外汉语词典释义原则及基本方法初探 [Ein Ansatz zu Prinzipien und Methoden der Explikation in ChaF-Wörterbüchern]. In: *现代语文 Xiandai yuwen Modern Chinese* 9/2011, 147-150.
- Zöfgen, Ekkehard (1985): *Lernerwörterbücher auf dem Prüfstand oder: Was ist ein Lernwörterbuch?* In: Zöfgen, Ekkehard (Hg.): *Wörterbücher und ihre Didaktik*. Bad Honnef: Keimer, 10-89.
- Zöfgen, Ekkehard (1986): *Kollokation-Kontextualisierung-(Beleg)Satz*. In: Barrera-Vidal, Albert (Hg.): *Französische Sprachlehre und bon usage: Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75. Geburtstag*. München: Hueber, 219-238.
- Zöfgen, Ekkehard (1991): *Bilingual learner's dictionaries*. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hgg.): *Wörterbücher*. Berlin: de Gruyter, 2888-2903.
- Zöfgen, Ekkehard (1994): *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Zöfgen, Ekkehard (2010): *Wörterbuchdidaktik*. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 107-111.

Anhang

Interviewleitfaden für Lernende

1 Sprachniveau & Lernmotivation

- 1) Wie würden Sie Ihre chinesischen Sprachkenntnisse einschätzen?
- 2) Warum lernen Sie Chinesisch?

2 Kompetenzen und Schwierigkeit

- 3) Welche Fähigkeiten (*Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben*) finden Sie besonders wichtig für Ihre Lernmotivation? Welche sind für Sie schwierig?
- 4) Haben Sie Schwierigkeiten mit der Aussprache und Schriftzeichen?
- 5) Können Sie Radikale von unbekanntem Schriftzeichen herausfinden?

3. Lerngewohnheiten

- 6) Wie lernen Sie für den Sprachunterricht selbst?
- 7) Wie lernen Sie außerhalb des Unterrichts? (Lektüre? Filme? Musik? ...)

4. Lehrwerke und Didaktik

- 8) Welche Inhalte in ihrem Lehrwerk halten Sie für nützlich?
- 9) Wie würden Sie den Wortschatz im Lehrwerk beurteilen?
- 10) Wie wird der Wortschatz im Unterricht vermittelt?
- 11) Wie wird die Grammatik im Unterricht erklärt?

5. Wörterbuchbenutzung

- 12) Benutzen Sie chinesische Wörterbücher?
- 13) Bei welchen Fragen schlagen Sie im Chinesischwörterbuch nach?
- 14) Wie würde ein ideales Lernerwörterbuch für Sie aussehen?

Interviewleitfaden für Lehrende

1 Allgemeines und Lernmotivation

- 1) Können Sie die Institution, wo Sie Chinesisch lernen, vorstellen? (Kursangebot, Wochenstunden usw.)
- 2) Aus welchen Gründen lernen Ihre Kursteilnehmer Chinesisch?

2 Kompetenzen und Schwierigkeiten

- 3) Welche Fähigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben* finden Sie für Ihre Kursteilnehmer besonders wichtig? Welche sind ihnen schwer gefallen?
- 4) Haben Ihre Kursteilnehmer Probleme mit der Aussprache und Schriftzeichen?

3. Lehrpraxis

- 5) Können Ihre Kursteilnehmer Radikale von unbekanntem Schriftzeichen feststellen?
- 6) Worum geht es bei den Fragen, die Ihre Kursteilnehmer häufig stellen?
- 7) Welche Lehrmaterialien neben Lehrwerken benutzen Sie im Unterricht?
- 8) Wie wird der Wortschatz im Unterricht vermittelt?
- 9) Wie wird die Grammatik im Unterricht erklärt?

4. Lehrwerke

- 10) Wie würden Sie das Lehrwerk in Ihrem Unterricht beurteilen?
- 11) Wie finden Sie den Wortschatz im Lehrwerk?

5. Wörterbuchbenutzung

- 12) Benutzen Ihre Kursteilnehmer chinesische Wörterbücher?
 - 13) Bei welchen Fragen schlagen Ihre Kursteilnehmer in Wörterbüchern nach?
- Wie würde ein ideales ChaF-Wörterbuch aussehen?

Fragenbogen zum Chinesisch Lernen und Lernwörterbuch

Die Befragung dient ausschließlich zu wissenschaftlichem Zweck und richtet sich an deutsche MuttersprachlerInnen.

Der Fragenbogen hat insgesamt **15** Aufgaben. Für alle Aufgaben ist eine **Mehrfachnennung** möglich. Falls keine Varianten zutreffen, geben Sie bitte Ihre persönliche Antwort in **Druckbuchstaben** an. Es dauert ca.8 Minuten.

Persönliche Angabe

Nach eigener Einschätzung erreichen Ihre chinesischen Sprachkenntnisse das Niveau

- Grundstufe 初级
- Zwischen Grund- und Mittelstufe 介于初级和中级之间
- Ab Mittelstufe 中级以上

Aufgaben

2. Aus welchem Grund lernen Sie Chinesisch?

- Interesse (z.B. *an Sprache/Kultur/China*)
- Beruf/Berufsplanung/Berufsmöglichkeit
- Ehe/Freund-/Partnerschaft
- Schul-/Studienfach
- Neugier auf Exotisches (z.B. *Fernweh*)
- _____

3. Was fällt Ihnen schwer?

- Hören
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben (von Schriftzeichen)
- Schreiben (Texte verfassen)
- _____

4. Schriftzeichen können Sie sich besser merken durch ()

- Radikale
- Schriftzeichengeschichte
- Pinyin
- Eselsbrücken
- _____

5. Unter welchen Umständen kommen häufiger Fehler/Abweichungen/

Probleme bei Ihnen vor?

- Wort aussprechen
- Wort heraushören (z.B. *richtige Identifikation von Tönen*)
- Schriftzeichen schreiben
- Schriftzeichen wiedererkennen
- Wortbedeutung verstehen
- Wort verwenden
- _____

6. Was machen Sie für den Sprachunterricht als Vor-/Nachbereitung?

- Texte/Dialoge/Grammatik (durch)lesen
- Texte/Dialoge/Vokabeln vorlesen
- Texte/Dialoge/Vokabeln anhören
- Texte/Dialoge auswendig lernen
- Vokabeln abschreiben
- Vokabeln nachschlagen
- _____

7. Wie lernen Sie Chinesisch außerhalb der Unterrichtsstunden?

- Musik (z.B. *Kinderlieder, Pop* usw.)
- Radio/Film/Fernsehserien/Internet-Videos
- Tandem
- Lernkarteien
- Online-Kurse
- Lektüre (z.B. *Comics, Kinderbücher, Zeitung, Blogs* usw.)
- Übungshefte (z.B. *HSK-Prüfung, Grammatik, Wortschatz* usw.)
- _____

8. Welches Werkzeug bevorzugen Sie beim Nachschlagen?

- Papierwörterbuch
- Online-Wörterbuch (z.B. *Leo.org*)
- App auf mobilen Geräten (z.B. *Pleco*)
- Lexikon und Enzyklopädie (z.B. *Wikipedia*)
- Translation-Tools (z.B. *Google Translate*)
- _____

9. Für welche Fragen wenden Sie sich an Nachschlagwerke?

- Bedeutungen chinesischer Wörter/Schriftzeichen

- Aussprache chinesischer Wörter/Schriftzeichen
- chinesische Übersetzung deutscher Wörter/Ausdrücke
- etymologische Information/Schriftzeichengeschichte
- Radikale
- Strichfolgen
- Beispielsätze/Wortgebrauch
- Kulturelles
- _____

10. Welche Informationen sollte **ein Schriftzeichen** als Eintrag im Lernwörterbuch enthalten?

- Pinyin
- Strichfolge
- Radikal
- einzelne Bedeutungen
- Übersetzung der Bedeutungen
- _____

11. Welche Informationen sollte **ein chinesisches Wort** als Eintrag im Lernwörterbuch enthalten?

- Pinyin
- deutsche Übersetzung
- chinesische Beispielsätze/Wortgruppen
- Pinyin für Beispielsätze/ Wortgruppen
- Deutsche Übersetzung für Beispielsätze/ Wortgruppen
- _____

12. Welche Informationen sollte **ein deutsches Wort** als Eintrag im Lernwörterbuch enthalten?

- chinesische Übersetzung in Schriftzeichen
- deutsche Wortgruppen mit chinesischer Übersetzung (z.B. *eine Arbeit suchen*, *找工作*; *körperliche Arbeit* 体力劳动)
- Pinyin für chinesische Übersetzung
- _____

13. Wie viele Phrasen/Wortgruppen/Beispielsätze brauchen Sie im Durchschnitt, um ein chinesisches Wort richtig verwenden zu können?

- 1 oder weniger

- 2
- 3
- 4
- mehr als 4

14. Welche Zusatzinformationen im Lernwörterbuch wären Ihnen nützlich?

- Klassifikation nach Niveaustufen (z.B. *HSK-Stufen*)
- Sprachstil (z.B. *schriftlich/ umgangssprachlich/ gehoben*)
- Synonyme und Antonyme
- Wortarten
- _____

15. Welche Form vom Lernwörterbuch bevorzugen Sie?

- Papier
- Digital
- Papier oder Digital

16. Welche Funktion für digitale Nachschlagwerke wünschen Sie sich?

- Schriftzeichen scannen
- Schriftzeichen zeichnen
- Lernkarteien erstellen
- eigene Wortlisten erstellen
- Wörter/Beispielsätze aussprechen lassen
- Sätze übersetzen lassen (wie *Google Translation*)
- _____

Empirische Daten (Tonaufnahmen und Transkriptionen von Interviews, aufgefüllte Fragebögen sowie Kategoriensystem) sind unter folgendem Link abrufbar:

https://1drv.ms/u/s!ArGa_21Ff1amarYtp4S3e7Ghjyg?e=adOXt0