



**Phraseme im chinesischen DaF-Unterricht. Eine
vergleichende Lehrwerksanalyse**

Anni Chen (Shanghai) & Michael Szurawitzki (Hamburg)

ISSN 1470 – 9570

Phraseme im chinesischen DaF-Unterricht. Eine vergleichende Lehrwerksanalyse

Anni Chen (Shanghai) und Michael Szurawitzki (Hamburg)

Der Wortschatzerwerb kann als kleinste ‚Einheit‘ auf dem Weg zu gelungener fremdsprachlicher Kommunikation angesehen werden. Nach wie vor nutzen FremdsprachlernerInnen weltweit das Auswendiglernen als eine der zentralen Lernmethoden zur Vergrößerung ihres Wortschatzes. Dabei können feste Redewendungen hilfreich sein, da sie den Lernenden bei der Erreichung konkreter Kommunikationsziele ggf. nützlich sind. Andererseits behindert zu ausgeprägtes Auswendiglernen einen flexiblen Sprachgebrauch in unterschiedlich angelegten Kommunikationssituationen. Mittels einer vergleichenden Lehrwerksanalyse chinesischer Lehrbücher soll ein erster Überblick zu Verwendungssituationen von Redemitteln gegeben werden. Dabei werden Lernstrategien und systematische Wortschatzvermittlung speziell mit Blick auf den Kontext chinesischer DeutschlernerInnen thematisiert.

1. Einführung

Mit der globalen wirtschaftlichen Entwicklung hat die Mehrsprachigkeit nicht nur in Europa, sondern nicht zuletzt auch in China eine immer signifikantere Bedeutung bekommen. Heutzutage lernen knapp 45 000 Studierende in China Deutsch.¹ Nach Englisch und Japanisch liegt Deutsch unter den wichtigsten Fremdsprachen in China an dritter Stelle. Nicht nur die Anzahl der Deutschlernenden ist rasant angestiegen, laut einer Einschätzung von Cui (2015: 73) sollte die Anzahl der Germanistikstudierenden bis 2017 noch weiter ansteigen. Neueste Zahlen liegen uns dazu leider noch nicht vor. Dies kann in einer Linie mit der steigenden Anzahl germanistischer Institute an Universitäten und Hochschulen gesehen werden, die sich seit den 1990er Jahren auf über 100 ca. versechsfacht hat (Szurawitzki 2015).

Im Vergleich mit anderen Deutschlernenden weltweit zeigen die chinesischen Studierenden bei der Aneignung des Deutschen spezifische Merkmale, besonders im Kontext von Fehlern, die sich angeeignet werden. Chen (2014: 87) zeigt, dass Fehler in der schriftlichen Textproduktion oft im semantischen Bereich verortet werden können

¹ Goethe-Institut (2015) *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> [6.3.2018]

und von der chinesischen Muttersprache bzw. der erlernten L2 (oftmals Englisch) beeinflusst sind (siehe zu mehrsprachigen Lernern auch Wolff 2000). In der Muttersprache Chinesisch wie in den Fremdsprachen ist der Wortschatzerwerb, v. a. über das Auswendiglernen, zentraler didaktischer Bestandteil des Sprachunterrichts (zur Lernkultur in China vgl. auch Szurawitzki 2018, im Druck). Leimbrink (2015: 27) schreibt: „Der Wortschatzerwerb ist ein individueller und komplexer lebenslanger Prozess, der häufig mehrsprachig ist [gerade in unserem Kontext, A.Ch./M.Sz.].“ Klein (2013: 17) stellt zur zentralen Stellung des Wortschatzes fest: „Fülle und Differenziertheit des Wortschatzes sind es, in denen sich die geistige und kulturelle Entwicklung einer Gemeinschaft spiegelt und die umgekehrt diese Entwicklung tragen.“ Entsprechend verdient die Fokussierung auf den Wortschatz beim Fremdsprachenlernen die notwendige Aufmerksamkeit, gerade beim chinesischen Vorgehen, sich Wortschätze über intensives Auswendiglernen anzueignen.

Ein quantitativ und qualitativ ausreichender Wortschatz ist für eine gelungene Gesprächsführung wie die erfolgreiche schriftliche Textproduktion zentral. Vor diesem Hintergrund fokussiert die vorliegende Arbeit auf dem Erwerb von Redemitteln bzw. Phrasemen durch chinesische Deutschlernende aus didaktischer Perspektive. Unsere Resultate basieren auf einer vergleichenden Lehrwerkanalyse zweier zu den in China am häufigsten im DaF-Unterricht eingesetzten Lehrwerken, nämlich *Stichwort Deutsch* und *Klick auf Deutsch*.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach der Einführung (1) wird der Forschungsstand zum Wortschatzerwerb, speziell zu Phrasemen, aufgearbeitet sowie die notwendigen Begriffsklärungen vorgenommen (2). Es folgen die Formulierung der zu beantwortenden Forschungsfragen sowie Bemerkungen zu Korpus und Vorgehen innerhalb der Untersuchung (3). Daran schließt sich die Analyse der beiden o.g. Lehrwerke an (4). Ein Ausblick (5) bildet den Schluss des Beitrags.

2. Forschungsstand: Wortschatzerwerb und Phraseme

Moderne Wortschatzarbeit bzw. angestrebter Wortschatzerwerb setzen voraus, dass Lexeme nicht isoliert, sondern vielmehr in der kognitiven Realität, in ihrer Textbezogenheit sowie im mentalen Lexikon (vgl. Meibauer/Rothweiler 1999) kontextualisiert werden. Steinhoff (2013) sieht den Wortschatz als im Zentrum von Sprach-

gebrauch und Kompetenzförderung situiert. Was darüber hinaus die semantische Kompetenz anbelangt, so ist diese für native wie fremdsprachige Spracherwerbende zentral. Der Erwerbsprozess bezieht sich auf die Zeit, in der man die Bedeutung von Lexemen und ihre Verwendung im Kontext richtig zu verstehen lernt sowie sich eine damit verbundene sinnvolle Ausdrucksweise aneignet (Ulrich 2011: 29). Lexeme können im fremdsprachlichen Lernkontext als ‚kleinste bedeutungstragende Einheiten‘ aufgefasst werden und konstituieren in ihrer Summe den Wortschatz der zu erlernenden Fremdsprache. Die einzelnen fremdsprachlichen Lexeme stehen über kommunikative Kontexte in Verbindung mit anderen Lexemen, mit denen sie jeweils kontextgebunden zusammenwirken und entsprechende semantische, pragmatische etc. Wirkungen entfalten.

Aufgrund der sprachsystematisch wortbasierten Anlage des Chinesischen existiert in China die Tradition des Spracherwerbs, bestimmte Wortformen, Redensarten usw. auswendig zu lernen, um die so erworbenen Redemittel in genuiner Kommunikation verwenden zu können. Linguistische Studien zum Chinesischen zeigen, dass die genannte Methode, obwohl nicht unbedingt beliebt, in der Praxis dennoch zumeist benutzt wird. Die positiv zum Auswendiglernen orientierte Position sieht dieses als effizientesten Weg zum erfolgreichen Wortschatzerwerb, da Worte darüber vielfach im Kurzzeitgedächtnis aktiviert werden könnten (Sokmen 1997). Dem entgegen steht der kommunikativ-didaktisch orientierte Ansatz, der den Erwerb von Kommunikation etablierenden Redemitteln gegenüber einzelnen Lexemen bzw. Wortformen als zentral ansieht.

An dieser Stelle kommen also teils mehr, teils minder feste Wortgruppen, die Phraseme, in den Blick. Sie konstituieren im gegebenen Kontext lexikalische Einheiten und haben daher einen anderen Status als einfache bzw. komplexe Wortverbindungen. Nach Burger (2007) sind Phraseme verschiedene Erscheinungsformen fester Wortverbindungen und idiomatischer Wendungen, die v. a. im Kontext didaktischer Überlegungen auch unter Begriffen wie ‚(feste) Redewendungen‘, ‚sprichwörtliche Redensarten‘ usw. firmieren. Als besonderes Merkmal solcher Phraseme kann folgende Eigenschaft gelten: Im Verstehenskontext sind sie anders zu deuten als bedeutungsgleiche bzw. -ähnliche, frei gebildete Ausdrücke. Die jeweilige stilistische Markierung und kontextgebundene Wirkung von Phrasemen tragen zu einer erweiterten Variationsmöglichkeit im Ausdruck bei.

Innerhalb der Phraseologieforschung, die wir für die Recherchen zum vorliegenden Text seit den 1970er Jahren überblicken, zeigt sich, dass der Phrasembegriff umstritten und eigentlich bis heute nicht konsensusfähig definiert ist. Unserer Arbeit liegt der auch aus didaktischer Perspektive günstig erscheinende Phrasembegriff aus Burger (2003: 36) zu Grunde. Nach Burger seien drei Typen von Phrasemen zu unterscheiden:

- Strukturelle Phraseme: Sie dienen zur Herstellung grammatischer Relationen (*im Hinblick auf*);
- kommunikative Phraseme, deren Aufgabe die Bewältigung bestimmter kommunikativer Anforderungen ist (*Hallo! Vielen Dank!*);
- referentielle Phraseme, die auf die Wirklichkeit der realen oder fiktiven Welt verweisen (*jmdm. die Leviten lesen*).

Alle genannten Arten von Phrasemen prägen Ausdrucksbedeutungen anhand der folgenden Eigenschaften aus (Stein 2011: 257): 1) Polylexikalität oder Mehrgliedrigkeit; 2) Festigkeit, z. B. als psycholinguistische Festigkeit (Reproduzierbarkeit), so dass die Kombination als Ganzes im Gehirn gespeichert und abgerufen werden kann (vgl. hierzu auch Kühn 2007), oder als strukturelle Festigkeit, dass nur bestimmte morphosyntaktische Formen an bestimmten Positionen im Satz/in der Äußerung auftreten, sowie pragmatische Festigkeit, so dass die Phraseme nur in spezifischen Kommunikationsszenarien anwendbar sind; 3) Idiomatizität, die die Diskrepanz zwischen den wörtlichen und phraseologischen Bedeutungen bezeichnet. Nach Filatkina (2007: 145) können Phraseme auch Funktionen in der argumentativen Themenentfaltung übernehmen, insofern werden sie für uns auch innerhalb der durchzuführenden Analysen im DaF-Kontext interessant, da die argumentative Themenentfaltung mittels Phrasemen im Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht erforscht ist, gleichsam aber ein Nutzungspotenzial aufweist; Filatkina argumentiert ursprünglich zu literarischen Texten (Brecht). Im chinesischen wie in übrigen DaF-Lernkontexten sind gelingende Kommunikationssituationen nach dem Lernen erster Wörter das erste größere ‚Nahziel‘; mittels eines ausgeprägten Bewusstseins für die Zentralität von Phrasemen können Lehrende ihren LernerInnen potenziell schnell zu Lernerfolgen verhelfen.

3. Forschungsfragen, Korpus und Methode

Die vorgenannten Überlegungen zur Klassifizierung sind für unseren Analysekontext von großer Bedeutung: Es kann als Hypothese davon ausgegangen werden, dass die

Lernenden sich besser auf das bestimmte Lernziel fokussieren und ggf. auch besser auf die eigenen Schwachpunkte reagieren, wenn sie vorher einschlägiges Wissen zu Phrasemen und ihrer wichtigen Rolle vermittelt bekommen haben. Weiter vermuten wir durch in einschlägigen Lehrkontexten gesammeltes Feedback eine deutlichere didaktisierte Darstellung in Lehrwerken, indem die Lehrstrategien enger mit dem Lehrstoff kombiniert wurden.

Da die Leistung eines Phrasems stark von seiner Verortung im Text abhängt, ist es sinnvoll, die Erscheinungsweise der kommunikativen Phraseme in den ausgewählten Lehrwerken zu untersuchen, um ihre textuellen Eigenschaften und didaktischen Einsatz zu beschreiben. Dabei sind die folgenden Forschungsfragen für die Studie zentral:

- Wie sind die Lektionen der untersuchten Lehrwerke aufgebaut? Dies dient der Erschließung der Verwendungskontexte von Phrasemen.
- An welchen Stellen kommen (welche Klassen von) Phrasemen in welcher Häufigkeit in den Lehrbuchtexten vor?
- Wie werden die Phraseme bei der Vermittlung von Wortschatz in konkreten Kommunikationssituationen verwendet?
- Gibt es Verwendungsunterschiede und Variationsformen in den beiden untersuchten Lehrwerken?

3.1 Korpus

Die Lehrbuchserie *Klick auf Deutsch* wird als ein umfassendes Lehrbuch sowohl für Germanistikstudierende im Bachelorstudienjahrgang als auch für die Deutschlerner in anderen Fachbereichen betrachtet. Der kommunikationsorientierte Lernstoff bietet den Studierenden einen umfangreichen Überblick zur deutschen Landeskunde und eine solide Basis für die Grammatik- und Kommunikationsfähigkeit für das Hauptstudium. Die vielfältigen Themen umfassen Bereiche wie Kultur, Gesellschaft, Politik und Wissenschaft, wobei zahlreiche Statistiken und Abbildungen zum chinesisch-deutschen Vergleich angeführt sind, so dass die interkulturelle Kompetenz der Studierenden gefördert wird.

Stichwort Deutsch, veröffentlicht vom Verlag der Tongji-Universität, dient hauptsächlich als ein Lehrwerk für Deutschintensivkurse. Es richtet sich an Studierende, die sich auf ein Auslandsstudium in Deutschland bzw. eine Sprachprüfung wie *DSH* oder

TestDaF vorbereiten, und die nach kurzer Zeit schnell die Sprache in der Praxis anwenden wollen bzw. müssen. Eines der augenfälligen Merkmale von *Stichwort Deutsch* ist, dass die Schwierigkeit der Grammatikübungen und der Umfang des Wortschatzes hohe Anforderungen an die Studierenden stellen. Im Vergleich mit anderen Lehrwerken sind viele Lesetexte in *Stichwort Deutsch* authentische Fachtexte aus Zeitschriften und Fachbüchern. *Klick auf Deutsch*² und *Stichwort Deutsch*³ sind die derzeit am häufigsten gebrauchten Deutschlehrwerke an chinesischen Hochschulen.

3.2 Vorgehen

Zunächst wird der strukturelle Aufbau der Lektionen untersucht (4.1). Danach fokussiert die Analyse auf die Distribution der verwendeten Phrasemtypen (4.2), wonach die verwendeten kommunikativen Redemittel in den Blick genommen werden (4.3).

4. Analyse der Lehrwerke

Vorbemerkung: Die Analyse ist vergleichend durchgeführt, d. h. die untersuchten Bereiche und ihre Ergebnisse werden nacheinander für beide Lehrwerke untersucht und sukzessive vorgestellt. Darauf folgt ein Vergleich. Zur Veranschaulichung der Resultate wird von Tabellen Gebrauch gemacht. In Kapitel 4.2 zu Phrasemtypen und 4.3 zur Verwendung der Redemittel haben die abgedruckten Tabellen unmittelbar eine vergleichend-darstellende Funktion.

4.1 Aufbau der Lektionen

4.1.1 *Klick auf Deutsch*

In *Klick auf Deutsch* wird in jeder Lektion ein zentraler Text zu einem bestimmten Thema eingeführt, wobei die relevanten Grammatikphänomene und der neue, zu lernende Wortschatz im Text explizit gebraucht werden. Danach folgt eine kommunikative und pragmatische Einheit ‚Intention‘, in der normalerweise bestimmte

² Hier untersucht: *Klick auf Deutsch*. 2. Auflage 2011. Beijing: Foreign Language Learning and Research Press.

³ Hier untersucht: *Stichwort Deutsch. Intensivkurs für Mittelstufe Band 2 (neu erarbeitet)*. 4. Auflage 2016. Shanghai: Tongji University Press.

Kommunikationsarten beschrieben und die entsprechenden Redemittel vermittelt werden. Es gibt außerdem jeweils Hörverstehens- und weitere Leseverstehensübungen.

Tab. 1: Lektionsaufbau in *Klick auf Deutsch*

Einheit X; Thema	Einheit 5: <i>Studieren in Deutschland</i>
Text: Titel des Textes (thematisch relevant)	Text: E-Mails zwischen chinesischen Studierenden und deutschen Universitäten
Intention: Routineformeln und Übungen zu bestimmten kommunikativen Bedürfnissen in unterschiedlichen Kontexten	Intention: Beim Vorstellungsgespräch über sich selbst erzählen
Hörverstehen	Hörverstehen: Doppeldiplom-Studiengang Integrated International Urban Studies
Leseverstehen	Leseverstehen: Hochschulen in Deutschland
Grammatik und Wortschatz	Grammatik: 1. Nebensätze mit <i>(an)statt dass</i> und <i>ohne dass</i> , Infinitivkonstruktionen <i>(an)statt... zu</i> und <i>ohne... zu</i> 2. <i>brauchen</i> als Modalverb

4.1.2 *Stichwort Deutsch*

Stichwort Deutsch bietet in jeder Lektion nach den jeweiligen Hauptthemen weitere drei Texte zum Leseverstehen (in der nachfolgenden Tab. 2 fett gedruckt, LV), zwei Hörverständnisübungen (HV) werden dazwischen durchgeführt. Zu jedem Text gibt es wiederum eine Sprech- und eine Schreibübung. Tabellarisch lässt sich die Struktur der Lektionen in *Stichwort Deutsch* wie folgt darstellen:

Tab.2: Lektionsaufbau in *Stichwort Deutsch*

Inhalt	Themen der Texte	Sprechen und Schreiben	Grammatik
Thema	3 Lesetexte, 2 Hörverständnisübungen	Sprechübung zum Leseverstehen und Hörverständnis	Grammatikschwerpunkt Gerundium
19. Konsumgesellschaft(S. 81)	A Der Deutsche bleibt ein sparsamer Konsument LV B Wie Kunden manipuliert werden HV	Sprechen: - Über das Verhalten chinesischer Konsumenten	Wiederholung: Partizipal-Konstruktionen Gerundium

	<p>C Einfacher Leben LV D Eine neue Sucht HV E Werbung ist Krieg LV</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Über Verkaufstricks - Zur Lebensweise - Einem Freund Ratschläge machen <p>Schreiben Vor- und Nachteile der Sparsamkeit abwägen und Stellung beziehen</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

4.1.3 Vergleich

Die beiden untersuchten Lehrwerke haben folgende Aspekte gemeinsam: Die Grammatik wird separat dargestellt, die Sprech- und Schreibübungen sind mit dem Leseverstehen über aktuelle Themen mit interkulturellem Bezug verknüpft. Insofern kann festgestellt werden, dass insgesamt von der Makrostruktur her zahlreiche Analogien zwischen *Klick auf Deutsch* und *Stichwort Deutsch* existieren.

Einer der größten Unterschiede zwischen den Lehrbüchern besteht darin, dass es in *Klick auf Deutsch* eine eigenständige Einheit innerhalb der Lektion gibt, die auf die konkret zweckgerichtete Kommunikation fokussiert. In der ‚Intention‘ wird zuerst eine bestimmte Kommunikationsszene vorgegeben, z. B. *Komplimente machen* oder darauf *reagieren* (*Klick auf Deutsch*, Bd. 3, 2. Auflage: 42). Redemittel wie

(1) *Der/die/das ... steht Ihnen sehr gut/ausgezeichnet/wunderbar.*

(2) *Mir gefällt der Stil/die Farbe/der Schnitt.*

(3) *Danke für das Kompliment.*

(4) *Danke, das ist nett von dir/Ihnen.*

werden eingeführt und durch entsprechende Übungen trainiert.

4.2 Distribution der Phrasentypen

Aufgrund der in Abschnitt 2 entwickelten, auf Burger (2003) zurückgehenden Klassifizierung der verschiedenen Phrasentypen konnte folgende tabellarisch dargestellte

quantitative Distribution (Zählung der Phrasentypen in den o.g. Lehrwerken) ermittelt werden:

Tab. 3: Distribution von Phrasentypen

	Strukturelle Phraseme	Kommunikative Phraseme	Referenzielle Phraseme
<i>Klick auf Deutsch</i>	97	40	15
<i>Stichwort Deutsch</i>	157	220	15

Die Ergebnisse zeigen, dass in *Stichwort Deutsch* deutlich mehr Redemittel eingesetzt werden als in *Klick auf Deutsch*. Insbesondere bei den kommunikativen Phrasemen liegt die festgestellte Anzahl bei *Stichwort Deutsch* fünfmal höher als bei *Klick auf Deutsch*. Ein Grund für den großen Unterschied liegt auch darin, dass all die kommunikativen Redemittel in *Stichwort Deutsch* separat innerhalb der Sprechübung auftauchen und aufgelistet werden, damit die Studierenden besser auf die Nachvollziehbarkeit der Konstruktionen der Redemittel fokussieren können. Alle diese Formen sind mit in die quantitative Auswertung aufgenommen worden.

Beispielsweise sind die folgenden Redemittel zur Stellungnahme bzw. die Begründung der eigenen Meinung in *Stichwort Deutsch* zu beobachten (*Stichwort Deutsch*, 4. Auflage 2016: 94):

Tab. 4: Redemittel zur Begründung der eigenen Meinung, *Stichwort Deutsch*

pro	contra
(5) <i>Ich finde einfacher leben gut, weil ...</i>	(8) <i>Im Gegensatz zu der Meinung halte ich es für ..., weil ...</i>
(6) <i>Ich halte es für ideal, denn ...</i>	(9) <i>Meiner Meinung nach ist ...</i>
(7) <i>Davon halte ich viel, weil ...</i>	(10) <i>Ich meine, ... denn ...</i>

Außerdem gibt es in *Stichwort Deutsch* umfassende Anhänge zur alphabetischen Übersicht über alle im Lehrwerk inkludierten Redemittel. Diese ergänzt die bis dahin genutzte thematische Aufteilung in kommunikative Kategorien wie *Aufzählung von Argumenten*, *Ursache nennen*, *Ratschläge geben* etc. Strukturelle Phraseme wie die wichtigsten Funktionsverbgefüge werden zum besseren Merken auch aufgelistet.

4.3 Kommunikative Redemittel

In Bezug auf die kommunikativen Redemittel werden die Ergebnisse zu folgenden Aspekten präsentiert, nämlich ob die kommunikative Handlung in der Einheit explizit gemacht wird, inwieweit die kommunikative Szene mit Redemitteln verbunden ist, welche Formen üblicherweise eingesetzt werden, ob viele Beispiele und Muster zitiert werden und zuletzt, wie die einbezogene Grammatik vermittelt wird.

Tab. 5: Vergleich der kommunikativen Redemittel

	<i>Klick auf Deutsch</i>	<i>Stichwort Deutsch</i>
Kommunikative Handlung	Explizit	Implizit
Szenario	Viel	Wenig
Übungsformen	Hörverstehen, Gruppendiskussion, Schreibübung, Referat und Bericht	Gruppendiskussion, Mini-Referat, Dialogbildung
Beispiele/Muster	Viel	Wenig
Grammatik	Grammatik wird einbezogen	

In *Klick auf Deutsch* werden die Redemittel unter einem gemeinsamen kommunikativen Ziel zusammengefasst und in das ganze Kapitel integriert, beispielsweise zeigt sich die beim Ausdruck der *Vermutung* (*Klick auf Deutsch*, Bd. 3, 2. Auflage: 19-20) an Redewendungen wie

(11) ... *scheinen ... zu ...*, (12) ... *anscheinend zu ...*, (13) ... *so tun, als ob ...*, (14) *so reden, als ob ...*, (15) *es scheint, als ob ...* usw.

Nach der Benennung der relevanten Redemittel folgt eine Szene bzw. eine Sprechübung, indem man mit den o. g. Redemitteln Sätze und Dialoge bildet. Konkret soll man hier mit Hilfe der erworbenen Redemittel über die Traumfrau/den Traummann diskutieren. Der Vorteil der vorgestellten Verwendung liegt darin, dass die Studierenden dadurch klar wissen, mit welchem Ziel und in welchem Kontext welche Redemittel gebraucht werden sollen. Außerdem zeigt sich in *Klick auf Deutsch* eine Vielfalt an Erscheinungsformen der Übungen: unterschiedliche Variationen wie Hörverstehen, Diskussion und Dialogsimulation, Schreibübungen wie Grafikbeschreibungen und Protokoll, auch Referat; alle sind potenziell für die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz hilfreich.

Im Vergleich dazu bilden in *Stichwort Deutsch* alle kommunikativen Redemittel hauptsächlich zwei Einheiten, d. h. die Sprech- und Schreibübungen. Damit wird deutlich gemacht, dass die kommunikativen Redemittel dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck dienen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in *Stichwort Deutsch* kaum ein bestimmter Kontext inszeniert wird. Meistens tauchen die Redemittel auf, um eine konkrete Aufgabe zu lösen. Ein typisches Beispiel findet man in der Sprechübung zur Lektion 20 mit dem Thema *Arbeitswelt* (*Stichwort Deutsch*, 4. Auflage, 2016: 118), in der man Stellung zu den Vor- und Nachteilen der Großkonzerne und der mittelständischen Unternehmen nehmen soll. Direkt nach der Fragestellung folgen die angebotenen Redemittel wie

(16) *Meiner Meinung nach ist ... attraktiver für mich,*

(17) *Eine Arbeit ... hat sicherlich viele Vorteile/Nachteile.*

(18) *Zweifellos hat es viele Vorteile.*

Die Redemittel mit Attributen wie *attraktiver* stehen somit den Lernenden vorab zur Verfügung, so dass sie sich bei der Aufgabenlösung deutlicher begründend und abwägend äußern können.

Anschließend vergleichen wir die kommunikativen Redemittel zu zwei gleichen bzw. ähnlichen Themen: Einheit 7 „Gesunde Ernährung“ in *Klick auf Deutsch* und Einheit 23 „Gesundheit und Ernährung“ in *Stichwort Deutsch* sind dazu ausgewählt worden, um die didaktischen Strategien zu verdeutlichen. Auch hier wählen wir eine tabellarische Darstellung der Resultate:

Tab. 6: Darstellung der kommunikativen Redemittel zu ähnlichen Themen (Beispiel Gesunde Ernährung)

	Kommunikatives Ziel	Kommunikatives Szenario	Einbezogene Redemittel	Grammatik
<i>Klick auf Deutsch</i>	Bedingungen ausdrücken	<i>Frau Müller im Reisebüro</i> Vorschläge zu verschiedenen Probleme geben	<i>Wie ...?</i> <i>Unter welcher Bedingung ...?</i> <i>Wenn ...</i> <i>Falls ...</i> <i>Es hängt davon ab, ...</i> <i>Es kommt darauf an, ...</i>	Nebensatz mit <i>wenn, dass, falls</i>
<i>Stichwort Deutsch</i>	Meinungen ausdrücken; Maßnahmen und	<i>Sprechübungen</i> Maßnahmen gegen	<i>Wenn man sich ausgeglichen ernährt, ...</i>	Nebensatz mit <i>dass, wenn, weil</i>

	Vorschläge geben; Mündliche Zusammenfassung	Übergewicht; Mündliche Zusammenfassung; Vor- und Nachteile abwägen	<i>Ich denke, dass ... , weil ... Ein weiterer Vorschlag wäre, dass ... Zuerst spielt ... eine entscheidende Rolle. Einerseits, andererseits</i>	
--	----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Aus der Tabelle 6 kann man klar erkennen, dass in einer Lektion von *Stichwort Deutsch* mehrere kommunikative Ziele durch die spezifischen Sprechaufgaben erreicht werden, indem Lernende zum bestimmten Thema mithilfe der Redemittel eigene Äußerungen ausdrücken sollen. Die inszenierte Kommunikationsdarstellung findet kaum Anwendung, während die direkten Aufgaben und Übungen die meisten kommunikativen Anlässe bilden. Die Redemittel sind auch vergleichsweise oft mit Hilfe von konkreten Attributen formuliert, damit die Lernenden eine Ausdrucksvielfalt gewinnen.

In *Klick auf Deutsch* stellt sich jedoch ein allgemeines Ziel in Verbindung mit einem Kontext bzw. einer konkreten Gesprächsszene, so dass die Lernende selbst angehalten sind, aus den zur Verfügung stehenden Redemitteln eine für den Kontext passende Kombination zu schaffen.

Zusammengefasst bieten die zielorientierte Darstellung in *Klick auf Deutsch* und die aufgabenorientierte Darstellung in *Stichwort Deutsch* den Lernenden unterschiedliche Perspektiven an: Einerseits hat der Wortschatzerwerb mit deutlichem Kommunikationsziel den Vorteil, dass die Lernenden den Kontext flexibel verstehen und richtig darauf reagieren, während gleichzeitig weniger Ausdrucksmuster vorhanden sind. Andererseits ist der Wortschatzerwerb mit überschaubaren Aufgaben zur schnellen Anwendung besonders hilfreich, jedoch besteht auch die Wahrscheinlichkeit, dass der formelhafte Gebrauch mit einer realen Sprechsituation nicht übereinstimmt und die Reaktion der Lernenden bei der Anwendung in der Praxis einschränkt.

5. Ausblick

Nachdem die geleisteten Analysen zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen stehen, soll abschließend eine Nutzperspektive eingenommen

werden. Als gemeinsamer Nenner der hier angestellten Betrachtungen kann die in den Analysen immer wieder aufscheinende Frage gelten, was für die Wortschatzvermittlung bzw. den Wortschatzerwerb der sinnvollere Weg ist: Soll man konkrete Kommunikationssituationen zu Grunde legen, oder soll man auf kleinere, ‚leichter verdaulichere‘ Einheiten setzen, um schnelleren Lernerfolg und dadurch ggf. gesteigerte Motivation zu generieren? Die Frage klingt so einfach, wie ihre klare Beantwortung schwierig bis gar unmöglich ist. Speziell für den chinesischen Hochschul-Lernkontext wie für die Situation in Vorbereitungskursen für *DSH* oder *TestDaF* gilt zumeist, dass wir es mit im Vergleich zu Europa relativ großen und – auf den Leistungsstand bezogen – ausgeprägt heterogenen Gruppen von LernerInnen zu tun haben. Während bei einigen gewiss das sprachliche Rüstzeug vorliegt, um sich schnell genuinen Kommunikationssituationen widmen zu können, wird ein relativ großer Anteil der LernerInnen gerne auf die stark repetitive, kleinteiligere Vermittlungsweise anspringen; dies ist auch der bekanntermaßen schon traditionell auf das Auswendiglernen hin angelegten chinesischen Lernkultur geschuldet. Einen Königsweg gibt es hier daher nicht; es könnte für die Lehrpraxis gewiss von Interesse sein, wenn Zeit und Ressourcen ausreichen, in kleineren Gruppen die verschiedenen Wege parallel zu beschreiten. Hierbei müsste allerdings billigend in Kauf genommen werden, dass es vorher wie hinterher signifikant verschiedenartige Leistungsstände geben wird, speziell mit Blick auf Prüfungsvorbereitungen wie *DSH* oder *TestDaF*.

Bibliographie

- Chen, He (2014) *Lexikalische Fehleranalyse in den Aufsätzen der chinesischen Deutschlerner – Eine korpus- und tertiärspracherwerbbasierte Untersuchung*. Diss. Fremdsprachenuniversität Beijing.
- Cui, Lan (2015) Deutsche Sprache. In: Wang, Wenbin; Xu, Hao (Hrsg.) *Jahresbericht zur chinesischen Fremdsprachenbildung 2015*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press: 72-87.
- Filatkina, Natalia (2007) Pragmatische Beschreibungsansätze. In: Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitrij; Kühn, Peter; Norrick, Neal R. (Hrsg.) *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter: 132-158.
- Goethe-Institut (2015) *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> [6.3.2018].
- Klein, Wolfgang (2013) Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.) *Reichtum und Armut der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: de Gruyter: 15-56.

- Klick auf Deutsch*. 2. Auflage 2011. Beijing. Foreign Language Learning and Research Press.
- Kühn, Peter (2007) Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.) *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 159-167.
- Leimbrink, Kerstin. (2015) Wortschatzerwerb. In: Haß, Ulrike; Storjohann, Petra (Hrsg.). In: *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin, Boston: de Gruyter: 27-52. (= HSW 3)
- Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.) (1999) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: Francke.
- Sokmen, Anita J. (1997) *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. New York: Cambridge University Press.
- Stein, Stephan (2011) Phraseme und Phrasemsemantik. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hrsg.) *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 256-279. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7)
- Steinhoff, Torsten (2013) Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hrsg.) *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz: 12-29.
- Stichwort Deutsch. Intensivkurs für Mittelstufe Band 2 (neu erarbeitet)*. 4. Auflage 2016. Shanghai: Tongji University Press.
- Szurawitzki, Michael (2015) Zwischen Sprach- und Kulturräumen – Herausforderungen in der interkulturellen Germanistik heute. Eine Einschätzung im Spannungsfeld (Nord-) Europa – USA – China. *Muttersprache* 125: 56-67.
- Szurawitzki, Michael (2018) Schreibstrategien chinesischer Germanistikstudierender in Seminararbeiten der Germanistischen Linguistik. In: Pittner, Karin; Cirko, Leslaw (Hrsg.) *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell*. Frankfurt/M. etc: Peter Lang. 12 S. Im Druck.
- Wolff, Dieter (2000) Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistische konstruktivistische Perspektive. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Olms: 99-124.

Kurzbiographien

Anni Chen, M.A. in Germanistischer Linguistik, Deutsche Fakultät der Tongji-Universität. Abschluss 2017. Titel der Magisterarbeit: Diskursanalyse der politischen Kommunikation auf sozialen Netzwerken am Beispiel der AfD. Forschungsschwerpunkte: Angewandte Linguistik, Germanistische Sprachwissenschaft. Stipendien: Mobilitätsstipendium im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Ruhr-Universität Bochum und der Tongji-Universität; Kuang-wa Scholarship Tongji Universität. Praktika bei Bayer Consumer Health und Dow Chemistry. E-Mail: annichen@tongji.edu.cn.

Michael Szurawitzki promovierte 2005 in Germanischer Philologie an der Universität Abo Akademi in Turku, Finnland. 2007 war er Fulbright Postdoctoral Fellow an der University of California in Irvine. 2011 habilitierte er sich in Deutscher Sprachwissenschaft an der Universität Regensburg. Nach Lehrstuhlvertretungen u. a. in Siegen, Duisburg-Essen und an der LMU München war er von Oktober 2014 bis September 2017 Ordentlicher Professor für Germanistische Linguistik an der Tongji-Universität Shanghai. Seither ist er Professor (stv.) für Linguistik des Deutschen an der Universität Hamburg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Angewandte, v. a. Fachsprachen- und Medienlinguistik, Deutsch als Wissenschaftssprache und Interkulturelle Linguistik. E-Mail: mszurawi@gmail.com.

Schlüsselwörter

Wortschatzerwerb, Redemittel, Phraseme, DaF in China, Sprachkompetenz