

Wieso sagen Lernende *zāi-jīān* statt *zàijiàn*? Zu Übertragungen der muttersprachlichen „Logik“ in die Fremdsprache an Beispielen aus der suprasegmen- talen Phonologie

JIN Meiling 金美玲

Abstract

Der Begriff der „muttersprachlichen Logik“, der in diesem Beitrag eine wesentliche Rolle spielt, soll den Sachverhalt wiedergeben, dass die Intonationsmuster unserer Muttersprache und die mit ihnen verknüpften Funktionen (wie etwa: eine gefühlsneutrale Aussage, eine Betonung oder eine Frage zu verdeutlichen) eine ebenso untrennbare wie verbindliche Einheit bilden, sodass wir verständlicherweise geneigt sind, diese Muster auch dann noch für gültig zu erachten, wenn wir eine Fremdsprache lernen. Das heißt, dass es etwa Deutschen, die Chinesisch lernen, als geradezu „unlogisch“ erscheinen muss, beim Formulieren einer chinesischen Frage nicht auch – wie im Deutschen – einen steigenden Satzton zu verwenden. Deshalb konzentriert sich dieser Beitrag auf die besonderen Schwierigkeiten, die sich vor allem deutschsprachigen Lernenden in den Weg stellen, wenn sie ein nicht nur grammatisch standardgemäßes oder in der Wortwahl passendes, sondern auch ein in artikulatorischer Hinsicht korrektes Chinesisch sprechen lernen wollen. In Orientierung an typischen Fehlerbeispielen bzw. sog. „Lieblingsfehlern“ von Deutschen enthält der Beitrag einen Katalog gezielter Erklärungs- und Übungsformen, die einem „negativen Transfer“ der „Logik“ der deutschen Sprache auf die chinesische vorbeugen sollen.

Beitrag eingereicht am 29.02.2016; akzeptiert am 27.05.2016

Keywords: Suprasegmentalia, negativer Transfer, Sprachgewohnheiten, Erklärungs- und Übungsformen

1. Transfer bei fremdsprachlichen Handlungen

Keiner, der eine Fremdsprache lernt, tut dies, ohne von dem Sprachverständnis und dem Sprachgefühl beeinflusst zu sein, das er beim Erwerb seiner Muttersprache gewonnen hat. Wie nachhaltig dieser Einfluss der Muttersprache wirkt, lässt sich an den Schwierigkeiten des eine Fremdsprache Lernenden ermesen, wesentliche Unterschiede zwischen seiner Muttersprache und der Zielsprache zu erkennen und als maßgeblich anzuerkennen, egal ob diese

lexikalischer, syntaktischer oder phonetischer Art sind. Wie selbstverständlich neigt der Lernende zu einer Übertragung der Sprach- und Sprechgewohnheiten seiner Muttersprache auf eine Fremdsprache. Eine solche Übertragung von der Muttersprache in die Zielsprache nennt man in der Fachliteratur Transfer.

Möhle und Raupach verstehen Transfer „als Aktivierung relevanter Muster derjenigen Sprache, die mental am stärksten wirksam ist“ (Möhle und Raupach 1993: 126), wobei es sich fast immer um die Muttersprache (L1) der Lernenden handelt. Während des Transfers wird das zu erwerbende neue Wissen mit dem vorhandenen in Verbindung gesetzt und Letzteres auf das Neue übertragen. Dieser Verbindungsprozess vollzieht sich in unserem „mentalen Netz“ unwillkürlich und er bringt umso weniger sprachliche Fehlleistungen mit sich, je mehr es sich bei Muttersprache und Zielsprache um sogenannte interkomprehensible Sprachen handelt. Diesen liegen einfach mehr Transferbasen zugrunde. Aus diesem Grund plädieren Meißner (2004) und Bär (2004) für eine spezifische Transferdidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik und einen entsprechenden Interkomprehensionsunterricht.

Selbst beim Lernen einer besonders distanten Sprache¹ (wie etwa Chinesisch für deutsche Lernende) findet die besagte Übertragung vom Bekannten auf das Unbekannte statt. Wenn diese Übertragung in dem Sinne gelingt, dass sie zu keiner Abweichung von den Standards der Zielsprache führt, spricht man von positivem Transfer. Doch je distanter die Zielsprache ist, umso mehr müssen wir einem negativen Transfer vorbeugen. Wenn wir nicht bewusst mit der Gefahr eines negativen Transfers umgehen und nicht frühzeitig die entsprechenden Fehler verbessern, droht die Gefahr einer Fossilisierung. Das Ergebnis eines negativen Transfers sind dann bleibende Interferenzen.

Damit Lernende solche Interferenzen möglichst vermeiden, müssen wir Lehrende sie also möglichst früh auf entsprechende Fehlerquellen aufmerksam machen. Aus diesem Grund soll sich unser Augenmerk hauptsächlich auf den negativen Transfer, also falsche Übertragungen, richten.

Transfer kann auf allen Sprachebenen stattfinden: Auf der phonetischen Ebene erfolgt er vor allem im Bereich von Akzent und Satzmelodie, auf der semantischen Ebene im Feld des Wortschatzes und der zu beachtenden unter-

¹ Nach Guder handelt es sich beim Chinesischen um eine „Weltsprache, die sich für Europäer und Amerikaner als in keiner Dimension affin erweist, wodurch es wiederum zum Prototypen einer *distanten* Fremdsprache für europäische Lerner wird“ (Guder 2008: 78). Als „affine Fremdsprachen“ bezeichnet Guder Sprachen, „a) die auf linguistischer Ebene strukturell mit der Muttersprache des Lerners verwandt sind (Syntax, Lexik etc.), wobei gleichzeitig b) deren kultureller Raum über Jahrhunderte in vielfachem Austausch mit dem muttersprachlichen Kulturraum des Lerners stand bzw. steht (Sprachkontakt, Überschneidungen hinsichtlich historischer Entwicklung, religiöser Kultur, sozialer Begrifflichkeiten etc.).“ Trifft auch nur eine dieser beiden Bedingungen nicht zu, soll eine Sprache als „distante“ Fremdsprache bezeichnet werden (Guder 2008: 77).

schiedlich weiten Grenzen seiner Anwendbarkeit. Natürlich kann er auch im Bereich von Syntax und Pragmatik stattfinden, doch wollen wir uns in diesem Beitrag auf falsche Übertragungen im Bereich der suprasegmentalen Phonologie konzentrieren.

Im Folgenden möchte ich anhand von Beispielen zeigen, wo besondere Hindernisse im Bereich der suprasegmentalen Phonologie für einen positiven Transfer liegen und weshalb sie aufzutauchen pflegen.

2. Suprasegmentalia

Suprasegmentalia sind nach Winklers Definition die „Gesamtheit dessen, was am Sprachschall über die Reihe der realisierten Laute (Phone) hinaus als sinnträchtige akustische Gestalt gebildet und aufgefaßt wird“ (Winkler 1984: 730). Sie umfassen nach Geißner (vgl. 1988: 122) melodische, dynamische, temporale und artikulatorische Ausdrucksmittel. Diese vier Gruppen umfassen jeweils für sich vier Unterarten. Zur Kategorie des melodischen Bereichs zählen die Tonhöhe, Satzmelodie, Klangfülle und Klangfarbe. Zum Bereich des Dynamischen gehören Betonung, Betonungswechsel, Lautstärke und Lautstärkewechsel. Unter temporal fallen neben Geschwindigkeit und Tempowechsel auch Pausendauer und Pausenart. Die Kategorie des Artikulatorischen schließlich umfasst Deutlichkeit und Deutlichkeitswechsel sowie Lautbindung und Lautungsstufe. Diese Ausdrucksmittel spielen sowohl beim Sprechen als auch beim Hören eine sehr wichtige Rolle. Mit Hilfe von Suprasegmentalia kann man eine bestimmte Information hervorheben. Sie können auch bedeutungsunterscheidend, gliedernd, satztypunterscheidend, sinnstiftend und emotionsausdrückend sein.

Bedeutungsunterscheidungen werden nicht nur von den einzelnen Bestandteilen eines Satzes getragen, sondern sie hängen vom ganzen Satz und seinem intonatorischen Verlauf ab. Das heißt, man versteht die Bedeutung einer Äußerung nur richtig, wenn man den ganzen Satz als eine Einheit betrachtet. Aus diesen Gründen ist es fremdsprachendidaktisch sehr bedeutsam zu lehren und zu lernen, den inhaltlichen Kern einer Mitteilung beim Sprechen hörbar zu machen bzw. als Rezipient heraushören zu können. Meiner Meinung nach darf man die Abgewöhnung der mit der Intonation der Muttersprache verbundene Illusion, dass diese die am besten passende, geradezu ‚logische‘ Form der Phrasierung sei, auch nicht außer Acht lassen.

3. Übertragungen der muttersprachlichen „Logik“

Die Übertragungen der muttersprachlichen Artikulations- und Denkgewohnheiten in die Fremdsprache lassen sich nicht nur beobachten, sondern werden teilweise auch von Lernenden selber bestätigt. Sie geben sogar Erklärungen

dazu, warum solche Übertragungen passieren und woran man dabei gedacht hat. Hierbei ist nicht selten die muttersprachliche Denkweise im Spiel.

Im Lehrbuch *Das neue praktische Chinesisch* (Band 1–4) lautet die erste Übung jeder Lektion immer so: 熟读下列词组 (*shú dú xiàliè cízǔ*, Lesen Sie die folgenden Wortgruppen und prägen Sie sie sich ein). Als Chinesischlehrerin in Deutschland habe ich immer wieder beobachtet, dass deutsche Studenten beim Vorlesen einer solchen Zeile von Wortgruppen die letzte Silbe oft in sinkendem Ton artikulieren (wie das folgende Beispiel zeigt), obwohl ihr Silbenton ansteigend ist und dahinter gar kein Punkt steht. Der Gedanke dabei könnte meines Erachtens sein: „Ich bin am Ende meines Beitrags“.

Beispiel einer Zeile von Wortgruppen (Liu 2002: 175):

- *xuéxí hěn hǎo* *shēntǐ bú tài hǎo* *tiānqì hěn lěng* (**lèng*)

Interessant dabei ist zu beobachten, dass sie zum Beispiel das Wort (*hǎo*, „gut“) ganz richtig im dritten Ton vorlesen, das Wort (*lěng*, „kalt“) aber, das ebenso den dritten Ton trägt, fallend vorlesen. Der Grund dafür liegt meiner Einschätzung nach darin, dass *lěng* am Ende der Zeile steht und also der Ton dieser Silbe unterbewusst mit der Satzmelodie eines deutschen Aussagesatzes gleichgesetzt wird.

Eine weitere interessante Beobachtung ist, dass deutsche Lernende eine Frage wie *Nǐ hē chá ma?* („Trinkst du Tee?“) problemlos stellen können, die Antwort darauf aber so **Wǒ hē chà*. artikulieren, anstatt von *Wǒ hē chá*. („Ja, ich trinke Tee.“). Auch bei Sätzen wie *Wǒ hěn máng*. („Ich bin sehr beschäftigt.“) oder *Wǒ méi yǒu qián*. („Ich habe kein Geld.“) werden, anstatt *máng* und *qián* in zweitem Ton zu artikulieren, diese zwei Silben häufig fälschlicherweise mit einem fallenden Ton (4. Ton) gesprochen (**máng* und **qián*). Meines Erachtens liegt der Grund auch dieses Fehlers darin, dass der ansteigende Silbenton der letzten Silbe des jeweiligen Satzes der deutschen fallenden Aussagesatzmelodie nicht entspricht. So lässt sich auch erklären, warum Chinesisch lernende Deutsche eine auffällige Neigung zeigen, *yàng* von dem Fragewort *zěnmeyàng* („wie“) in der Frage *Jīntiān tiānqì zěnmeyàng?* („Wie ist das Wetter heute?“) fälschlicherweise im steigenden zweiten Ton (als **yáng*) und damit als deutsche Frage auszusprechen.

Sehr häufig hört man deutsche Chinesisch-Lernende *Zāi-jiān* statt *Zàijiàn!* („Tschüs!“) sagen. Als Erklärung hörte ich nicht nur einmal von meinen Studenten: Zweimal fallender Ton hintereinander klingt für mich zu hart, zu barsch. Man will ja einen höflichen, freundlichen und kontaktfreudigen Eindruck machen, wenn man jemandem „Tschüs!“ sagt. Man versucht in gedehntem Ton und in gleichbleibender Melodie zu sprechen, je weiter die Entfernung, desto länger dehnt man: „Tschüüüs!“ – also auch im Chinesischen **Zāi-jiān!*

Einmal hörte ich eine deutsche Studentin, als ihr chinesischer Freund ihr das Wort *yán* („Salz“) beibrachte, sagen: „Das Wort *yán* klingt für mich wie

eine Frage. Eine deutsche Frage stellt man normalerweise mit dem ansteigenden Ton.“

Diese Beispiele zeigen, dass ein gewisser Ton in der Muttersprache schon mit bestimmten Konnotationen verbunden ist. Im Deutschen benutzt man suprasegmentale Mittel nicht nur, um Satztypen zu unterscheiden, sondern auch, „um die Orientierung des Sprechers gegenüber dem Hörer anzuzeigen. Man erkennt, ob der Hörer kontaktbetont, freundlich oder sachlich, streng angesprochen wird“ (Stock und Hirschfeld 1996: 16).

Die Gewöhnung an diese Gesetzmäßigkeiten der Muttersprache bringt eine psychologische Hürde mit sich, die sich einem schnellen Lernerfolg beim Fremdspracherwerb in den Weg stellt: Man will gerade die Satzmelodien der Fremdsprache nicht akzeptieren, da man sie als fremd und unpassend empfindet und sie deshalb fast schon mit Absicht ablehnt. Denn muttersprachliche Gewohnheiten, Betonungen, Sprachregeln und Satzmelodien, die ich hier mit dem Wort „Logik“ bezeichne, sind dem Fremdsprachenlernenden schon in Fleisch und Blut übergegangen. Er/sie empfindet, sie seien die am besten passende, eine geradezu „logische“ bzw. die einzig richtige Form, um das auszudrücken, worum es in einer Äußerung geht. Außerdem sucht man beim Fremdsprachenlernen automatisch Hilfe in der Muttersprache, da man die Regeln der Zielsprache noch nicht kennt oder noch nicht beherrscht. Die Lernenden suchen instinktiv nach Sprechmustern, mit denen sie vertraut sind, um sich zu orientieren. Deswegen tauchen Übertragungen beim Fremdsprachenlernen ständig auf, auch wenn sie oft unbewusst und unterbewusst stattfinden. So ist das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur eine Sache der Gewöhnung, sondern auch eine der „Abgewöhnung“. Dazu benötigt man Übungen.

4. Didaktische Vorschläge

Als Lehrende müssen wir die Aufmerksamkeit der Lernenden von Anfang an nicht nur auf die richtige Artikulation einzelner Laute und Silben lenken, sondern auch auf die einer ganzen Äußerung in verschiedenen Kommunikationssituationen, denn „in vielen Fällen ist der Gebrauch einer bestimmten Intonationskontur auch von der Situation und vom Verhältnis der Sprecher zueinander abhängig“ (Kelz und Ye-Gerke 2009: 101). Wir müssen den Lernenden bewusst machen, dass die muttersprachliche „Logik“ nicht immer dem Sprachgebrauch der Zielsprache entspricht, sodass sie lernen, in der „Logik“ der Zielsprache zu denken und ein gewisses Sprachgefühl für die Zielsprache zu gewinnen.

Im Folgenden sollen Vorschläge gemacht werden, wie man als Lehrende im Phonetik- und Konversationsunterricht auf solche „logischen“ Probleme eingehen kann. Stichwortartig zusammengefasst schlage ich gezielte Übungen vor zum:

- Visualisieren: zeigen anhand von Diagrammen,
- Identifizieren: zuhören und heraushören,
- Differenzieren: zuordnen,
- Praktizieren: verinnerlichen,
- Spielen mit Wörtern und Sätzen.

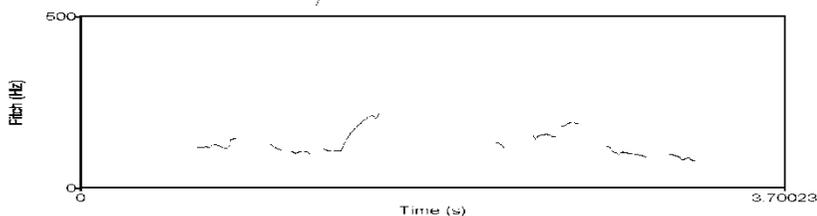
Übungen zum Identifizieren, Differenzieren oder Praktizieren sind in den gängigen Phonetik- und Aussprachetrainingsprogrammen (z. B. *Chinesische Aussprache, ein Lernprogramm* von Chiao und Kelz 1980; *Lóng Aussprachetraining* von Kelz und Ye-Gerke 2009) sowie Lehrbüchern, die einen Phonetikkurs integrieren (z. B. *Das neue praktische Chinesisch* von Liu 2002), oft zu finden und werden im Phonetik- und Konversationsunterricht häufig benutzt. Typische Beispiele dafür sind Übungsformen wie:

- Hören Sie zu und kreuzen Sie an, welche Silbe/welches Wort Sie gehört haben;
- Hören Sie zu und sprechen Sie nach;
- Lesen Sie folgende Wörter und kurze Sätze laut;
- Unterscheiden Sie die Laute und Töne.

Deshalb soll an dieser Stelle auf die beiden Übungsformen „Visualisieren“ und „Spielen mit Wörtern und Sätzen“ eingegangen werden.

4.1. Visualisierungen

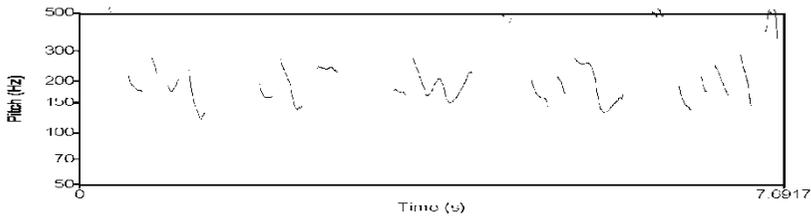
Damit Lernende phonetische (segmentale und suprasegmentale) Merkmale der Fremdsprache besser erkennen und unterscheiden können, kann man die Satzmelodien mit Hilfe von Diagrammen (s. u.) visualisieren, sodass die Lernenden nicht nur auditiv, sondern auch visuell erkennen können, welche Unterschiede es zwischen deutschen und chinesischen Satzmelodien gibt. Dazu sollen folgende Diagramme als Belegmaterialien dienen, da sie experimental-phonetisch gewonnen sind und keine bloß subjektiven Eindrücke wiedergeben.



MID: Wannbistdu ge ko mmen? Ich bin ge stern ge kommen.

Dieses mit dem Sound-Edit-Computerprogramm Praat gewonnene Diagramm (Jin 2013: 98) soll zeigen, wie die Aussage- und Fragesatzmelodien im Deut-

schen aussehen. Während der Fragesatz am Satzende ansteigt, fällt der Aussagesatz mit der Satzmelodie nach unten.



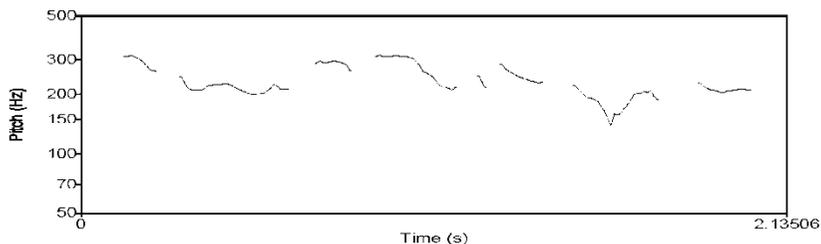
WSC *Wóshìxuéshēng*. *Wóshìlǎoshī*. *Wóshìnóngmín*. *Wóshìjīnglǐ*. *Wóshìjiàoshòu*.

Dieses Diagramm (Jin 2013: 217) vermag die Satzmelodien chinesischer Aussagesätze zu veranschaulichen. Die hierfür verwendeten Sätze tragen alle dieselbe grammatische Struktur („Ich bin Student/Lehrer/Landwirt/Manager/Professor.“). Sie unterscheiden sich nur durch die lexikalischen Töne der letzten zwei Silben, die wiederum mit ihrer letzten Silbe in einer Reihenfolge vom Neutralton bis zum vierten Ton alle Töne beinhalten. Die Pitchkonturen zeigen, dass jeder einzelne lexikalische Silbenton einen messbaren Beitrag zu der gesamten Satzintonation leistet. Ich kann sogar sagen, dass die ganze Satzmelodie bis hin zum Satzende fast eine lineare Aneinanderreihung aller einzelnen lexikalischen Tonhöhenverläufe zeigt. Den entscheidendsten Einfluss auf die Satzmelodie übt aber der letzte Ton aus. Er lässt die regelhafte Satzmelodie des deklarativen Satztyps manchmal sogar in den Hintergrund rücken, wie die Pitchkontur des dritten Beispielsatzes (*Wó shì nóngmín* „Ich bin Landwirt“) demonstriert. Von der Tonhöhe her gesehen muss ich allerdings feststellen, dass der dritte Ton von *jīnglǐ* im Vergleich mit dem Subjekt *wǒ*, das ebenfalls im dritten Ton steht, etwas tiefer liegt. Deshalb kann ich sagen, dass die Melodie einer chinesischen Aussage letztendlich genauso wie im Deutschen am Ende fallend ist (vgl. Chiao und Kelz 1980: 113; Hunold 2005: 62; Kelz und Ye-Gerke 2009: 102).

Nun stehen die chinesischen Fragewörter nicht wie im Deutschen immer am Satzanfang, sondern an der Position des Wortes oder der Wortgruppe, nach dem/der jeweils gefragt wird. Das heißt: Die Wortstellung in einem Fragesatz mit Fragewort entspricht der eines Aussagesatzes. Fragewörter können also am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Satzes stehen. Also kann ein einziges Diagramm die zu übende chinesische Fragesatzmelodie noch nicht verdeutlichen. Deshalb beinhalten die folgenden Diagramme Fragepronomen (gekennzeichnet durch Unterstreichung), die mal am Anfang, mal in der Mitte oder am Ende stehen.

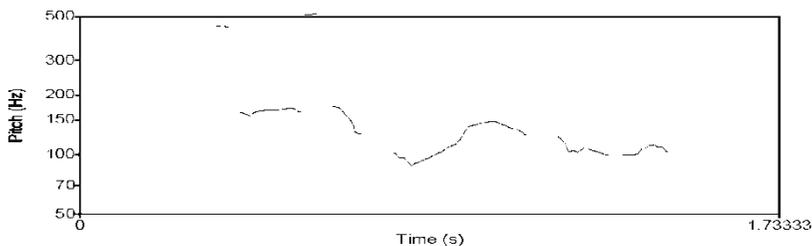
Aus diesen Diagrammen lässt sich entnehmen, dass die chinesische Fragesatzmelodie am Ende der Sätze generell leicht fällt (vgl. auch Hunold 2005:

62). Im Vergleich mit einer deutschen Frage wird sie am Ende also tiefer artikuliert.



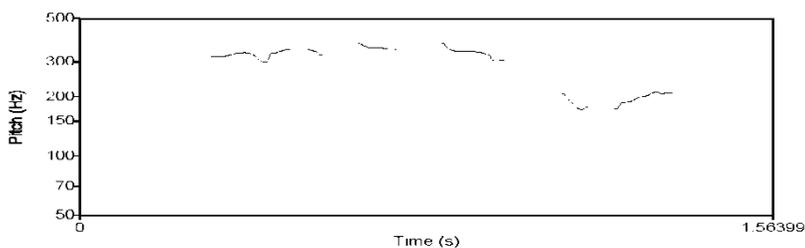
W1C Wèi shénme lián jié h ū n dōu bú gào sù w ō y ì s h ēng?

Wèishénme lián jiéhūn dōu bú gào sù wō yìshēng? („Wie kannst du heiraten, ohne mir etwas davon zu sagen?“) (Jin 2013: 221).



M2C *Tāmen shì z ě n m e r è n s h i d e ?*

Tāmen shì zěnme rènshi de? („Wie haben sie sich kennen gelernt?“) (Jin 2013: 225).



W1C *J ī n t i ā n x ī n g q ī j ī ?*

Jīntiān xīngqī jī? („Welchen Tag haben wir heute?“) (Jin 2013: 240).

Folglich neigen Chinesen dazu, Fragen auf Deutsch tendenziell weniger hoch als deutsche Muttersprachler zu artikulieren, weshalb Fragen, die ein Chinese auf Deutsch stellt, in den Ohren deutscher Muttersprachler oft nicht so höflich oder nicht so kontaktfreudig klingen können.

Durch eine solche Visualisierung der Satzmelodien lässt sich vielleicht noch nicht vermeiden, dass die Lernenden muttersprachliche Satzmelodien verwenden. Mit ihrer Hilfe lernen sie aber zumindest, bewusster mit der Schwierigkeit umzugehen, zu einer korrekten Artikulation von Sätzen der Zielsprache zu gelangen.

4.2. Spielen mit Sätzen

Damit sich die Lernenden möglichst schnell mit den zielsprachlichen Satzmelodien und Silbentönen im Redefluss vertraut machen und sich ein sicheres Sprachgefühl entwickeln kann, sollte man möglichst früh mit der Übung von ganzen Sätzen und Dialogen anfangen. Hierfür sind Frage- und Antwortspiele besonders geeignet. Selbst wenn die Lernenden nur die ersten Anlaute wie b, p, m, f, d, t, n, l und einen Auslaut wie -a kennen gelernt haben, lassen sich auch schon kleine Dialoge wie folgt führen:

- *Māma mà mǎ ma?* *Māma mà mǎ.*
- *Bàba pà māma ma?* *Bàba pà māma.*
- *Bàba dǎ mǎ ma?* *Bàba dǎ mǎ.*

Wie spielt man im Unterricht mit Sätzen? Meine Vorschläge orientieren sich an folgenden Möglichkeiten:

a) Man kann einen Satz mit oder ohne Akzentuierung lesen.

- *Nǐ shì shéi a?* 你是谁啊? Wer bist du? (H,² normale Frage)
- *Nǐ shì shéi a?* 你是谁啊? Und wer bist DU? (LL, Rückfrage)
- *Nǐ shì shéi a?* 你是谁啊? Wer bist du denn eigentlich? (H, Rhetorische Frage)
- *Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì.* 我不知道这件事。 Ich wusste nichts von dieser Sache. / Ich bin mit dieser Angelegenheit nicht vertraut.
- *Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì.* 我不知道这件事。 ICH (zumindest) wusste nichts davon.
- *Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì.* 我不知道这件事。 Ich wusste doch GAR NICHTS von dieser Angelegenheit. (Du denkst, ich wusste das.)
- *Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì.* 我不知道这件事。 Ich WUSSTE nichts von dieser Angelegenheit. (gleich wie 这件事我不知道。)
- *Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì.* 我不知道这件事。 Von DIESER Angelegenheit wusste ich nichts. (Anderes weiß ich.)

b) Man kann denselben Satz mit unterschiedlichen Akzent- und Pausensetzungen üben, sodass verschiedene Bedeutungen entstehen.

- *Nǐ zhīdao // wǒ bù zhīdao.* 你知道 // 我不知道。 DU wusstest das; ICH nicht.

² H: Englisch: *high*, = hoch. LL: Englisch: *low low*, = sehr tief.

- *Nǐ zhīdao / wǒ bù zhīdao.* 你知道 / 我不知道。 Du WEISST, dass ich das nicht wusste.
- *Nǐ zhīdao / wǒ bù zhīdao?* 你知道 / 我不知道? Wusstest du, dass ich nichts davon weiß?
- *Nǐ zhīdao wǒ / bù zhīdao?* 你知道我 / 不知道? Kennst du mich oder nicht?

c) Man kann denselben Satz in verschiedenen Melodien artikulieren lassen, je nach Aufgabenstellung:

- *Nǐ zuò zhèi ge.* 你做这个。 Du machst das. (als Feststellung)
- *Nǐ zuò zhèi ge?* 你做这个? Du machst das? (als Frage)
- *Nǐ zuò zhèi ge!* 你做这个! DU machst das! (als dezidierte Aufforderung)
- *Nǐ zuò zhèi ge, wǒ zuò nài ge.* 你做这个, 我做那个。 Du machst DAS und ich mache DAS ANDERE. (Planungsschritt)

d) Man kann die Lernenden raten bzw. heraushören lassen, was für eine Emotion der Sprecher zum Ausdruck bringt. Emotionsgeladene Kurzsätze (vgl. Jin und Lang 2005: 67) sind hierfür besonders geeignet:

- *Zàijiàn!* 再见! (nah, schnell)
- *Zài—jiàn—!* 再—见—! (aus der Entfernung Dehnung)
- *Zàijiàn!* 再见! (mit Freude)
- *Tǎoyàn!* 讨厌! (schnell, überdeutlich)
- *Tǎo—yàn!* 讨—厌! (Dehnung, langsam, sanft)

e) Man kann an Sätzen rein vom „Tonfall“ her unterscheiden lernen, ob der Sprechende etwa böse oder erfreut, sicher oder unsicher, überrascht oder nicht überrascht, geduldig oder ungeduldig, höflich oder unhöflich, müde oder munter usw. ist, ohne Rücksicht auf die Bedeutung des Gesprochenen zu nehmen.

- *Gǔndàn!* 滚蛋! Verpiss dich! / Hau ab!
- *Lèi sǐ le!* 累死了! Ich bin todmüde!
- *Nǐ xiǎng gàn má?* 你想干嘛? Was hast du vor?
- *Nà hǎo ba!* 那好吧! Na dann!
- *Xíng le xíng le!* 行了行了! Lass gut sein!/Nun denk nicht mehr daran!

f) Der Lehrende kann die Sätze ausdrücklich mit Gefühl sprechen und die Lernenden nachsprechen lassen. Ein solches Nachsprechen ist besonders hilfreich beim Üben von ironisch gemeinten Formulierungen, denn für die Lernenden ist es auch wichtig herauszuhören, mit welchem Ton und Tonhöhenmuster man ironisch sprechen kann.

- *Nǐ kě zhēn xíng!* 你可真行! Du bist aber echt toll.
- *Nǐ kě zhēn gòu yìsi!* 你可真够意思! Du bist mir ja einer!
- *Tài yǒuyìsi le!* 太有意思了! Das ist äußerst interessant.

- *Nǐ shuō de kě zhēn hǎo tīng.* 你说的可真好听! Das hast du aber schön gesagt.

g) Man kann die Lernenden sich eine Situation für eine vom Lehrenden vorgegebene bestimmte Formulierung ausdenken und je zu zweit einen Dialog führen lassen.

5. Schlusswort

Die hier vorgestellten Übungen und Spiele kann man sowohl im ChaF-Phonetikunterricht als auch bei Hör- und Leseverständnisübungen machen. Besonders geeignet sind solche Spiele für Sprechübungen. Auf jeden Fall müssen die Lehrenden bei der Übungszusammenstellung darauf achten, dass eine gewisse Progression vorhanden ist, sodass die rezeptiven, produktiven und interaktiven Fertigkeiten der Lernenden gleichermaßen gefördert werden.

Es müssen zunächst neue Hörmuster etabliert werden, die es ermöglichen, segmentale und suprasegmentale Einheiten und Merkmale auditiv zu differenzieren und zu identifizieren. Darauf aufbauend sollen Lernende befähigt werden, wahrnehmbare situative, stilistische, emotionale, regionale und individuelle Aussprachevarianten zu interpretieren und zu bewerten (Hirschfeld 2011: 14).

Literaturverzeichnis

- Bär, Marcus (2004), *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Aachen: Shaker Verlag.
- Chiao, Wei J. und Heinrich P. Kelz (1980), *Chinesische Aussprache. Ein Lernprogramm*, Bonn: F. Dümmers.
- Geißner, Hellmut (1988), *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*, 1. Aufl. 1981, Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Guder, Andreas (2008), Was sind distante Fremdsprachen? Ein Definitionsversuch am Beispiel des Chinesischen, in: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, (= BFF - Beiträge zur Fremdsprachenforschung Band 10), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 69–78.
- Hirschfeld, Ursula (2011), *Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten*, 10–17, online: <http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf> (Zugang: 07.07.2015).
- Hunold, Cordula (2005), *Chinesische Phonetik, Konzepte, Analysen und Übungsvorschläge für den ChaF-Unterricht*, Bochum: Europäischer Universitätsverlag.

- Jin, Meiling (2013), *Suprasegmentalia und Fokussierung im Deutschen und Chinesischen – ein Vergleich im Hinblick auf ihre fremdsprachendidaktische Relevanz*, München: Iudicium Verlag.
- Jin, Meiling und Heribert Lang (2005), Emotionsgeladene Kurzsätze als Basismodell chinesischer Ausspracheübungen, in: *CHUN*, 20, 67–82.
- Kelz, Heinrich P. und Jin Ye-Gerke (2009), *Lóng Aussprachetraining*, Stuttgart: Klett.
- Liu, Xun (Hrsg.) (2002), *Das neue praktische Chinesisch, Lehrbuch*, Band 1, Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht, in: Horst G. Klein und Dorothea Rutke (Hrsg.) (2004), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen: Shaker, 39–66.
- Möhle, Dorothea und Manfred Raupach (1993), Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lernautsprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner des Französischen, in: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 22, 109–128.
- Stock, Eberhard und Ursula Hirschfeld (Hrsg.) (1996), *Phonothek: Deutsch als Fremdsprache* (Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen, Audiocassetten), Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Winkler, Christian (1984), Die Klanggestalt des Satzes, in: *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, 4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim [u. a.]: Bibliographisches Institut.

外语学习中母语“逻辑”的迁移

摘要

将母语的语法规则、言语习惯、甚至逻辑分析等带入目的语，这在成人外语学习中，是无法避免的。成功的迁移有助于理解学习，而不合目的语习惯的迁移又会成为很多顽固错误（化石化）的来源。学习者在母语习得以及使用中所获得的对语言的理解以及感觉，经过长期的使用和验证，往往都会成为自然而然、唯一正确、因而最合逻辑的东西。用这种逻辑去分析学习其它语言，无疑会带来问题。为了尽量避免和减少这样的负迁移出现，教学者应该从学习之初就引导学生，抛开母语的言语习惯，明确母语的逻辑并不一定适用于目的语，从而形成良好的目的语语感及言语习惯。为了达到这个目标，本文首先分析了学习者在语调句调方面出现偏误（比如将 *zàijàn* 说成 *zāi-jīān*）的原因所在——母语“逻辑”的迁移，然后介绍几种汉语语调句调的讲练形式与练习方法，以引导学习者避免将母语的言语习惯带到目的语中来。

关键词：逻辑，韵律，负迁移，言语习惯，讲练形式