

ChaF-Unterricht in Deutschland Ergebnisse einer Befragung von Chinesischlehrenden an deutschen Hochschulen

Gegenwärtig bieten in Deutschland zwanzig Hochschulen den Studiengang Sinologie (im Sinne einer Philologie) an.¹ Darüber hinaus gibt es an einigen Hochschulen speziellere Studiengänge, z. B. Wirtschaftssinologie an der Hochschule Bremen oder chinesische Sprache und Kultur für Diplomübersetzer am Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz, Standort Germersheim. Eine wachsende Zahl von Hochschulen² macht China-bezogene Angebote für Studierende nicht-sinologischer Fächer, entweder als fachspezifische Fremdsprachenausbildung oder für Hörer aller Fachbereiche. Die Zahl der Gymnasien mit Chinesischunterricht oder -Arbeitsgemeinschaften³ ist ebenfalls im Wachsen begriffen; die Zahl der Volkshochschulen mit Chinesischkursen⁴ nähert sich der Hundert; den Versuch, andere Weiterbildungseinrichtungen mit Chinesischunterricht im Programm zu zählen, habe ich gar nicht erst unternommen.

Gleichzeitig muss man feststellen, dass es in Deutschland keine eigentliche Ausbildung zum ChaF-Lehrer gibt. Entsprechend unterschiedlich dürften die Qualifikationen der Lehrkräfte und die methodisch-didaktischen Ansätze im Unterricht sein. Es ist daher kaum verwunderlich, dass allgemeine Aussagen über die Situation von ChaF in Deutschland – oder auch im gesamten deutschen Sprachraum – nur schwer zu treffen sind.

Eine Erfassung und Beschreibung der Gesamtlage des ChaF-Unterrichts in Deutschland wäre zwar keine unmögliche, aber doch eine recht umfängliche Aufgabe. Da ich mich in meiner Dissertation mit der Frage beschäftige, wie die Vermittlung der chinesischen Schrift in ChaF verbessert werden kann, habe ich mir erlaubt, eine kleine Umfrage zum Schwerpunkt des Schriftzeichenunterrichts durchzuführen. Ich habe 30 Universitäten bzw. sinologische Institute angeschrieben und ihnen einen Fragebogen nebst einem zweisprachigen Anschreiben zugesandt. Darüber hinaus habe ich einige Exemplare des Fragebogens an mir persönlich bekannte Lehrkräfte verteilt. Wie in dem Anschreiben an die Kolleginnen und

¹ 1999/2000 Studien- und Berufswahl: 287-289.

² "Chinesisch im deutschsprachigen Raum: Hochschulen", Stand März 1999: 39 Hochschulen. Ende 1998 verzeichnete "Nützliche Adressen ..." 30 Hochschulen.

³ "Chinesisch im deutschsprachigen Raum: Sekundarschulen", Stand November 1998: 37 Schulen. Im Schuljahr 1995/96 waren es laut *CHUN* (1996:110-111) 28 Schulen.

⁴ "Chinesisch im deutschsprachigen Raum: Volkshochschulen", Stand 1999: 95 VHS mit Chinesischkursen.

Kollegen versprochen, berichte ich an dieser Stelle nun über die Ergebnisse der Umfrage.

Die Ergebnisse, die ich im Folgenden referiere, beschränken sich auf den Unterricht in modernem Chinesisch an Hochschulen – hierunter verstehe ich Fachhochschulen ebenso wie Universitäten und ggf. private Hochschulen⁵ – in Deutschland. Bei denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die Klassisches Chinesisch unterrichten oder an einer Sekundarschule oder VHS arbeiten, sowie bei dem Kollegen vom Landesspracheninstitut Nordrhein-Westfalen, der seine Unterrichtssituation selbst als untypisch charakterisierte, möchte ich mich ganz herzlich für die Rücksendung des Fragebogens bedanken. Ich denke, dass diese Arten des Chinesischunterrichts wegen ihrer Ausrichtung, Teilnehmerschaft und nicht zuletzt wegen der Anzahl der betreffenden Einrichtungen eigene Erhebungen rechtfertigen würden und es unredlich wäre, sie ungeachtet ihrer Spezifika mit anderen Angeboten zusammenzufassen.

1. Der Fragebogen

Der Fragebogen umfasste zwei Seiten mit insgesamt 17 Fragen.⁶ Die ersten Fragen betrafen die Herkunft bzw. Muttersprache der Lehrkraft sowie die Unterrichtseinrichtung und -teilnehmer. Dann wollte ich wissen, welche Teilgebiete die Lehrkraft im Unterricht schwerpunktmäßig abdeckt (also z. B. Konversation, Lektüre, Grammatik, Übersetzen, ...), welche Unterrichtssprache und welches Lehrbuch sie verwendet. Die nun folgenden zehn Fragen drehten sich spezieller um Aspekte der Vermittlung von chinesischen Schriftzeichen: die Menge und Auswahl der im ersten Unterrichtsjahr eingeführten Schriftzeichen, den Zeitpunkt der Einführung der ersten Zeichen, die Vorbereitung darauf, Informationen bei der Einführung neuer Zeichen, Gestaltung der Unterrichtsprogression, Verwendung von *Pinyin*, Eingehen auf die Entwicklung des Schriftsystems und einzelner Schriftzeichen, den Studierenden empfohlene Lernmethoden, Methoden zur Überprüfung des Lernfortschritts und die Einschätzung des Erfolgs der eigenen Vorgehensweise. Zum Schluss bat ich um Namen und Anschrift, um eventuell Rückfragen stellen zu können. Selbstverständlich war auf dem Fragebogen auch Raum für eigene Anmerkungen.

⁵ Hierzu zähle ich auch ein EU-gefördertes Weiterbildungszentrum für Akademiker in Berlin, da es eine den Hochschulen vergleichbare Klientel hat und in der Sache kein untypisches Profil erkennen ließ.

⁶ Die Fragen sind im Anschluss an das Literaturverzeichnis wiedergegeben.

2. Die Befragten

Ich erhielt 29 Fragebögen ausgefüllt zurück. Da ich aus einigen Instituten Antworten von zwei Personen bekam – im Anschreiben hatte ich um Weitergabe des Fragebogens an interessierte Kollegen gebeten –, sind unter den insgesamt 26 Einsendungen aus Hochschulen nur 20 verschiedene Hochschulen vertreten. Drei Kollegen oder Kolleginnen unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung Klassisches Chinesisch. Ihre Antworten werden aus den weiter oben genannten Gründen bei der Auswertung nicht mit berücksichtigt, so dass 23 Fragebögen bleiben.

Die Kollegen und Kolleginnen, die geantwortet haben, werde ich im Folgenden pauschal als "Befragte" bezeichnen, und da dies die Kurzform für "befragte Person" ist, in der Einzahl mitunter die weibliche Form verwenden.

23 Antworten sind für eine quantitative Auswertung zu wenig, und so werde ich auf Prozentangaben u. ä. verzichten. Ich denke aber, dass die eingegangenen Antworten ein zutreffendes Bild von ChaF an deutschen Hochschulen abgeben und für diesen Bereich als "repräsentativ" anzusehen sind.

Die 23 Befragten unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung modernes Chinesisch, und zwar 19 an Universitäten, drei an Fachhochschulen und einer an einem Weiterbildungszentrum für Akademiker. Neun der Befragten waren chinesischer Herkunft bzw. Muttersprache. Eine chinesische Befragte lehrte zusätzlich an der European Business School und eine weitere zusätzlich an einer Volkshochschule, bei Firmen sowie sonstigen Bildungseinrichtungen. Die übrigen 14 Befragten waren deutscher Herkunft bzw. Muttersprache. Vier der deutschen Befragten unterrichteten zusätzlich an Gymnasien.

3. Fragen zur Unterrichtssituation

3.1. Zielgruppen

Zwölf der Befragten sahen sich stets Lerngruppen mit Studierenden sinologischer oder schwerpunktmäßig China-bezogener Fächer gegenüber, was hier Ostasienswissenschaften, Regionalwissenschaften, Sinologie im Nebenfach und Übersetzen einschließt; drei unterrichteten sowohl Sinologiestudierende als auch Studierende anderer Fachrichtungen, so dass insgesamt 15 Befragte Kurse mit Studierenden China-bezogener Fächer unterrichteten.

Acht Befragte unterrichteten ausschließlich Studierende nicht China-bezogener Fächer. Einschließlich der oben genannten drei Befragten, die sowohl Studierende China-bezogener Fächer als auch andere unterrichteten, ergibt dies elf Befragte, die zum Zeitpunkt der Befragung Kurse mit Studierenden nicht China-bezogener Fächer unterrichteten.

3.2. Unterrichtsschwerpunkte

Achtzehn Befragte gaben an, "Chinesisch allgemein" zu unterrichten. Fünf erteilten außerdem fachsprachlichen Unterricht, drei davon Wirtschaftschinesisch, eine Chinesisch für die Fächer Jura und Wirtschaft und einer spezifizierte das betreffende Fach nicht. Sechs gaben neben dem allgemeinen Unterricht das Übersetzen als weiteren Schwerpunkt an.

Zwei Befragte gaben an, nur Grammatik zu unterrichten. Je eine Befragte gab Grammatik und Lektionstexte bzw. Grammatik, Lektüre und Übersetzen an. Eine Befragte unterrichtete Studierende des Fachs "Angewandte Weltwirtschaftssprachen" an einer FH im Umgang mit chinesischer Software.

Es gab keinen Befragten, der Wortschatzarbeit oder Schriftzeichen als seinen Unterrichtsschwerpunkt nannte.

Bei allen genannten Schwerpunkten und Kombinationen besteht die Wahrscheinlichkeit, dass zumindest gelegentlich neues Vokabular und damit auch neue Schriftzeichen eingeführt werden, so dass trotz unterschiedlicher Schwerpunkte, Zielrichtungen und Intensität interessante Antworten auf die Fragen, die den Unterricht in chinesischer Schrift betreffen, zu erwarten sind.

3.3. Unterrichtssprache

Es mag selbstverständlich erscheinen, dass im chinesischen Sprachunterricht Chinesisch gesprochen wird; jedoch ist es in unseren Breiten nicht selbstverständlich, dass dort *nur* Chinesisch gesprochen wird. Gerade was das Gespräch *über* Chinesisch angeht, steht zu erwarten, dass Deutsch als Unterrichtssprache eine gewisse Rolle spielt.

Zehn Befragte gaben Deutsch als einzige Unterrichtssprache an. Davon war eine chinesischer Herkunft. Drei Befragte antworteten mit "hauptsächlich Deutsch". Darunter waren zwei chinesische und eine deutsche Befragte. Zehn Befragte gaben Deutsch und Chinesisch als Unterrichtssprachen an. Darunter waren vier Befragte deutscher und sechs chinesischer Herkunft. Ein darunter befindlicher deutscher Befragter differenzierte den Einsatz von Deutsch und Chinesisch als Unterrichtssprache nach dem Niveau der Lerngruppe und unterrichtete nur Studierende im ersten Jahr auf Deutsch. Eine weitere deutsche Befragte gab ebenfalls an, "in höheren Kursen [auf] Chinesisch" zu unterrichten, machte aber keine genaueren Angaben.

Nur eine Befragte antwortete, dass ihre Unterrichtssprache Chinesisch sei. Diese Befragte ist chinesischer Herkunft und unterrichtet Sinologiestudierende an einer Universität, wobei ihre Angaben zu Unterrichtsinhalten wohl auch Konversation enthielten, diese jedoch nicht als hauptsächlichen Schwerpunkt erkennen ließen.

Eine Tendenz, dass Studierende nicht-sinologischer Studiengänge eher nur auf Deutsch unterrichtet würden, ließ sich nicht erkennen.

4. Lehrbücher im ChaF-Unterricht in Deutschland

Um es gleich vorwegzunehmen: *Shiyong Hanyu keben/Practical Chinese Reader* und seine Abkömmlinge halten die Spitzenposition: 17 von 23 Befragten arbeiten mit einem *Shiyong Hanyu keben*-Abkömmling. Damit meine ich neben dem chinesisch-englischen Original die in China erschienene Übersetzung ins Deutsche, *Praktisches Chinesisch*, sowie die von Wei Chiao und anderen erarbeitete Adaption für den deutschen Sprachraum mit dem Titel *Grundstudium Chinesisch*. Bezüglich *Shiyong Hanyu keben* und seinen Abkömmlingen zeigte sich folgende Verteilung:

Grundstudium Chinesisch: 9 Nennungen (3x alleinig; 1x nur Bd. 3 zusammen mit *Praktisches Chinesisch*), davon 6 von chinesischen Befragten

Practical Chinese Reader: 6 Nennungen (4x alleinig), davon 5 von deutschen Befragten

Praktisches Chinesisch: 4 Nennungen (1x alleinig; 1x zusammen mit *Grundstudium Chinesisch* Bd. 3), davon 2 von chinesischen Befragten

Je ein Befragter gab an: *Grundkurs der chinesischen Sprache*; *Nin hao*; *Chinesisch sprechen, lesen, schreiben*⁷; *Chinesisch für Deutsche*; *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Chinesisch*⁸; *Colloquial Chinese*; *Chinese Primer* und *Integrated Chinese*⁹. Eine Befragte machte keine konkreten Angaben; eine verwendete ausschließlich selbst zusammengestelltes Material aus dem Internet und chinesischen Textverarbeitungsprogrammen.

In elf von 15 Fällen werden Studierende China-bezogener Fächer mit einem *Shiyong Hanyu keben*-Abkömmling unterrichtet, bei fünf davon wurde kein weiteres oder zusätzliches Lehrmaterial angegeben. Und in sieben von elf Fällen nicht China-bezogener Fächer werden die Lerner ebenfalls mit einem *Shiyong Hanyu keben*-Abkömmling unterrichtet, wobei in sechs dieser Fälle noch ein anderes Lehrwerk oder zusätzliches eigenes Lehrmaterial genannt wurde.

⁷ Die beiden letzteren Titel wurden von derselben Person genannt, aber da sie auch an anderen Einrichtungen unterrichtet und diese Bücher als letzte von mehreren aufführt, ist es möglich, dass sie sie gar nicht an der Universität einsetzt.

⁸ Auch dieses Buch wurde – neben *Praktisches Chinesisch* und eigenen Materialien – von jemandem genannt, der auch im Gymnasium unterrichtet.

⁹ Die beiden zuletzt aufgeführten Titel wurden von ein und derselben Befragten genannt, die an einer Universität Sinologiestudierende unterrichtet.

Shiyong Hanyu keben wird von beinahe genauso vielen deutschen wie chinesischen Befragten genannt, wobei die englische Fassung bei deutschen Befragten beliebter ist als bei chinesischen. Dies mag daran liegen, dass viele Deutsche die deutsche Version schlechter finden als die englische. Chinesische Befragte bevorzugen die deutsche Version oder die deutsche Adaption, wahrscheinlich um die Lerner im Chinesischunterricht nicht mit einer weiteren Fremdsprache zu belasten. Die acht anderen Titel wurden je zur Hälfte von deutschen und chinesischen Befragten genannt.

Wie sind diese Befunde zu interpretieren? Woran liegt es, dass das in seinen Ursprüngen fast zwanzig Jahre alte *Shiyong Hanyu keben* in verschiedenen Versionen so verbreitet ist, jüngere Lehrwerke dagegen kaum? Ist es immer noch das überzeugendste oder sind neuere Lehrwerke in Deutschland einfach zu unbekannt? Geschieht die Entscheidung für dieses Lehrbuch bewusst und reflektiert oder eher gewohnheitsmäßig? Antworten auf diese Fragen habe ich bisher nicht, denke aber, dass die große Beliebtheit und Verbreitung von *Shiyong Hanyu keben* die Evaluation neuerer Lehrwerke nicht von vornherein ausschließen sollte.

5. Schriftzeichenunterricht an Hochschulen in Deutschland

Im ersten Jahr des Chinesischunterrichts, das steht wohl außer Zweifel, werden unverzichtbare Grundlagen geschaffen, auch was den Erwerb von Wissen über das Schriftsystem und Strategien zum Umgang mit chinesischen Schriftzeichen angeht. Aus diesem Grunde habe ich zunächst etwas genauer nach der Menge der im ersten Unterrichtsjahr eingeführten Schriftzeichen und den dabei gegebenen Informationen gefragt. Anschließend folgten Fragen etwas allgemeinerer Art über die Verwendung von *Pinyin*, empfohlene Lernmethoden usw.

5.1. Die Menge der im ersten Studienjahr vermittelten Zeichen

Verständlicherweise fiel es vielen Befragten schwer, auf die Frage nach der Anzahl der im ersten Unterrichtsjahr eingeführten Schriftzeichen mit einer konkreten Zahl zu antworten. Etwa die Hälfte der Befragten machte daher vage Angaben wie "pro Semester ein Band des Lehrbuchs" oder gab gar keine Antwort, so dass ich mir erlaubt habe, aus den angegebenen Lehrbuchbänden zu erschließen, wie viele Zeichen sie im ersten Unterrichtsjahr ungefähr einführen.

Studierende China-bezogener Studiengänge lernen demnach in der Regel im ersten Jahr 800 bis 1.000 verschiedene Schriftzeichen. Die Angaben der betreffenden Befragten fielen hier sehr übereinstimmend aus. Eine einzige Befragte nannte die Zahl von 1.500 Schriftzeichen. Studierende anderer Fächer lernen in dieser Zeit etwa 200 bis 600 Schriftzeichen, je nach Schwerpunkt und Intensität des besuchten Kurses.

Zum Vergleich: In der Volksrepublik China lernen Grundschulkinder im ersten Schuljahr 450 und im zweiten rund 800 weitere Schriftzeichen; im Verlauf der sechsjährigen Grundschulzeit sollen sie insgesamt etwa 2.800 Schriftzeichen lernen (Guder-Manitius 1999:95). Die HSK-Schriftzeichenliste, die als Richtschnur für den ChaF-Unterricht angesehen werden kann, umfasst 2.905 verschiedene Schriftzeichen.

5.2. Die Einführung der ersten Schriftzeichen

In elf von 15 Fällen werden Studierende China-bezogener Fächer von der ersten Unterrichtsstunde an mit Schriftzeichen konfrontiert. Je ein Befragter gab an, noch in der ersten Woche bzw. nach ca. zwei Wochen mit der Einführung der ersten Zeichen zu beginnen; zwei Befragte beginnen damit nach etwa drei Wochen.

Bei den Studierenden anderer Fächer zeigte sich ein ähnliches Verhältnis: in neun von elf Fällen begannen die Befragten in der ersten Stunde mit Schriftzeichen, eine nach mehr als drei Wochen, und eine machte keine Angaben. Eine Befragte fügte eine Begründung für den Beginn in der ersten Unterrichtsstunde hinzu: dies geschehe nämlich "um die Neugierde und den Tatendurst zu befriedigen".

Alle neun chinesischen Befragten und neun von 14 deutschen Befragten beginnen demnach in der ersten Unterrichtsstunde mit der Einführung chinesischer Schriftzeichen. Unter den Befragten ist dies eindeutig die bevorzugte Vorgehensweise.

5.3. Die Vorbereitung auf die Einführung der ersten Zeichen

Etwa ein Drittel der Befragten gab mehr als eine Vorbereitungsmaßnahme an. Eine Befragte machte keine Angaben. Nur ein Befragter gab an, er bereite seine Lerner "überhaupt nicht" auf die Einführung der ersten Schriftzeichen vor.¹⁰

Zwölf Befragte halten eine Art Einführungsvortrag. Sieben davon erwähnen in diesem Zusammenhang explizit die Entwicklungsgeschichte der chinesischen Schrift und fünf die Existenz und Funktion von phonetischen und signifikanten Elementen. Vier der elf gehen auf die Struktur der chinesischen Sprache bzw. das Verhältnis der Schrift zur Sprache ein. Eine Befragte behandelt an dieser Stelle auch Methoden zum Lernen von Schriftzeichen. Eine andere Befragte lässt die Lerner anschließend ein Suchspiel machen, bei der sie in einem Text bestimmte Grapheme, die in verschiedenen Schriftzeichen vorkommen, finden sollen.

¹⁰ Die Befragte, die den Umgang mit chinesischer Software unterrichtet, machte keine Angaben und kann hier und bei drei folgenden Punkten (5.4, 5.5, 5.7) vernachlässigt werden.

Sieben Befragte scheinen anfangs nur kurze Erläuterungen zu geben, die den grundlegenden Aufbau von Schriftzeichen betreffen, und später bei der Einführung von Zeichen mit neuen Eigenschaften auf diese einzugehen.

Drei Befragte erwähnten in ihrer Antwort auf diese Frage die Strichreihenfolge und zwei gaben an, eine Radikalliste zu verteilen. Zwei Befragte geben ihren Lernern Lektürehinweise. Explizit erwähnt wurden hier von einem Befragten Lindqvist (1990), Karlgren (1975?), Baus (1996) und Bellassen/Zhang (1999). Nur ein Befragter sagte, er bespreche die vier relevanten *liushu*-Verschriftungskategorien (*xiangxing*, *zhishi*, *huiyi*, *xingsheng*, in dieser Reihenfolge). Ein Befragter behandelt die paläographischen Ursprünge der chinesischen Schrift. In der Antwort einer Befragten fällt das Stichwort Homophonie. Eine chinesische Befragte schrieb, sie zeige ihren Lernern am Ende des ersten Semesters einen Film über die Entwicklungsgeschichte des chinesischen Schriftzeichensystems.

Eine Tendenz, dass Studierende China-bezogener Fächer stets eingehender auf die Konfrontation mit den ersten Schriftzeichen vorbereitet würden, lässt sich aus den Antworten nicht ablesen.

5.4. Informationen, die zu neuen Zeichen gegeben werden

Die Frage, welche Informationen sie ihren Lernern bei der Einführung neuer Schriftzeichen geben, wurde von allen Befragten beantwortet. Dass zu neuen Schriftzeichen stets ihre heutige Bedeutung und Lautung vorgestellt werden, ist selbstverständlich und wurde daher von vielen Befragten nicht eigens erwähnt.

Elf Befragte erwähnten die Strichreihenfolge und zehn die graphematische Zusammensetzung der Schriftzeichen. Sechs Befragte erwähnten explizit das Stichwort Radikal und vier die Zusammensetzung aus Radikal (genauer: Signifikum) und Phonetikum. Sechs Befragte gaben an, bei der Einführung neuer Schriftzeichen deren Etymologie, v. a. deren Urform und Urbedeutung anzugeben. Vier Befragte besprechen die graphische Entwicklungsgeschichte neuer Schriftzeichen. Einer davon erwähnte in diesem Zusammenhang das Buch von Li (1992). Sechs Befragte besprechen Wörter oder Kollokationen, an denen ein neues Schriftzeichen beteiligt ist. Vier Befragte stellen Vergleiche mit anderen bereits eingeführten Zeichen an, weisen auf bereits bekannte Grapheme oder leicht verwechselbare Zeichen hin. Zwei Befragte geben ihren Lernern Eselsbrücken oder vergleichbare Anhaltspunkte mit. Nur eine Befragte gab an, die Häufigkeit des betreffenden Zeichens in Texten und damit die Dringlichkeit, es zu lernen, anzusprechen.

Auch bei diesem Punkt ist kein Unterschied in der Behandlung von Lernern aus unterschiedlichen Fächern erkennbar.

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei der Einführung neuer Schriftzeichen ihren graphischen Aspekten mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als ihrer Beteiligung an Wörtern oder ihrer Häufigkeit in Texten.

5.5. Die Gestaltung der Unterrichtsprogression

Von den 15 Befragten, die Studierende China-bezogener Fächer unterrichten, gehen sechs nach dem Lehrbuch vor. Drei machten keine Angaben, man kann jedoch vermuten, dass sie ebenfalls dem Lehrbuch folgen. Die übrigen sechs machten gemischte Angaben, in denen u. a. folgendes erwähnt wurde: Lehrbuchprogression (2x), Häufigkeit der Verwendung (2x), Wortfeld oder Kontext (2x), Lernfortschritt, Interesse und Aufnahmefähigkeit der Studierenden, Gebräuchlichkeit im Alltag (je 1x).

Von den hier zu betrachtenden zehn Befragten, die nur oder auch Studierende anderer Fächer unterrichten, machten zwei keine Angaben und folgen vermutlich der Lehrbuchprogression. Vier antworteten explizit, dass sie nach dem Lehrbuch vorgehen; davon gab einer an, gelegentlich zusätzliche Vokabeln einzuführen, und einer gab die Häufigkeit der Verwendung als zusätzliches Kriterium an. Ein Befragter gab Bildungsregeln und Semantik und einer das jeweils behandelte Wortfeld als ausschlaggebend für die Progression an. Ein Befragter chinesischer Herkunft formulierte die Prinzipien "vom Leichten zum Schwierigen, mit dem Gebräuchlichen anfangen".

Zusammenfassend kann man feststellen, dass meistens das Lehrbuch die Progression vorgibt. Zumindest in den am häufigsten genannten Lehrwerken folgt die Einführung von neuem Wortschatz der Verwendungshäufigkeit im Alltag und nicht der Schwierigkeit der beteiligten Schriftzeichen. Strukturelle Eigenschaften des Schriftsystems spielen daher bei der Gestaltung der Unterrichtsprogression offenbar so gut wie keine Rolle.

5.6. Die Verwendung von *Pinyin*

Alle Befragten verwenden in ihrem Unterricht *Pinyin*. In einem einzigen Fall wurde *Pinyin* als Basis des Unterrichts angegeben. Zwei Befragte machten keine genaueren Angaben zu Art und Umfang der Verwendung von *Pinyin*.

Gut die Hälfte der Befragten (13) gab an, *Pinyin* vor allem oder ausschließlich bei der Einführung neuen Wortschatzes zu verwenden. Von den acht anderen Befragten kann man sagen, dass sie *Pinyin* im Grundstudium in unterschiedlichem Maße unterstützend zu Texten verwenden. Drei davon verwenden es entsprechend dem Lehrbuch (*Shiyong Hanyu keben*-Abkömmlinge), von denen einer jedoch die Lesetexte ohne *Pinyin* präsentiert und es nur bei Dialogen aus der Alltagskommunikation einsetzt. Eine Befragte von den acht gab an, dass bei ihr im ersten und zweiten Semester die Texte immer ergänzt durch *Pinyin* präsentiert würden, an der Tafel aber nur Schriftzeichen Verwendung fänden. Die übrigen vier machten keine genaueren Angaben.

Es lässt sich nicht erkennen, dass Studierende China-bezogener Fächer und solche anderer Fächer im Hinblick auf die Verwendung von *Pinyin* prinzipiell unterschiedlich behandelt würden.

Pinyin findet im ChaF-Unterricht also hauptsächlich als Mittel zur Notierung der Aussprache bei der Einführung neuer Schriftzeichen bzw. neuen Wortschatzes und gelegentlich als Unterstützung bei der Behandlung von Lehrbuchtexten Verwendung.

5.7. Die Rolle der Entstehungsgeschichte der chinesischen Schrift

Die Antworten auf die Frage, inwieweit man auf die Entstehungsgeschichte des Schriftzeichensystems bzw. die Herkunft/Etymologie einzelner Schriftzeichen einginge, fielen recht unterschiedlich aus und waren teilweise nicht leicht zu interpretieren bzw. zu systematisieren. Vier Befragte (von insgesamt 22 hier relevanten) sagten, sie gingen auf die Etymologie neuer Zeichen ein, wenn sie als Lernhilfe dienen könne. Zwei verwiesen auf die Erläuterungen, die sie vor Einführung der ersten Schriftzeichen geben. Vier antworteten "kaum", zwei sagten, sie gingen gelegentlich auf Etymologie ein, wenn und soweit ihre eigenen Kenntnisse es erlaubten. Einer gab an, die Etymologie und Entwicklung der "häufigsten und einprägsamsten Radikale" zu behandeln. Ein Befragter verwies auf das Lehrwerk von Bellassen/Zhang (1999), das er als vorbildlich bezeichnete. Einer schrieb: "nur soweit nachvollziehbar, zu viel halte ich für Ballast". Einer gab an, "recht genau" auf die Etymologie einzugehen und verwies auf Fazzioli (1987). Die verbleibenden Reaktionen entziehen sich einer verantwortlichen Interpretation.

Als interessante Beobachtung könnte man vermerken, dass keine der Befragten an dieser Stelle die *liushu*-Verschriftungskategorien oder die Tatsache, dass die Mehrheit der chinesischen Schriftzeichen semantisch-phonetische Zusammensetzungen sind, angesprochen hat.

Der Gesamtbefund lautet, dass die Etymologie der Schriftzeichen und die Entwicklungsgeschichte des Schriftzeichensystems im Chinesischunterricht nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen.

5.8. Lernmethoden

Etwa zwei Drittel der Befragten (15) nannten mehr als eine Lernmethode, die sie ihren Lernern empfehlen. Die beiden am häufigsten genannten Lernmethoden sind die Verwendung von Vokabelkarten und wiederholtes bzw. regelmäßiges Schreiben von Schriftzeichen. Diese Methoden wurden je elf Mal genannt. Fünf Befragte nannten beide Methoden zusammen.

Fünf Befragte erwähnten das Lernen von Komponenten (Radikale/ Signifika, Phonetika) bzw. das Verstehen von Struktur und Zusammensetzung des zu lernenden

den Zeichens. Von jeweils drei Befragten wurde angesprochen: die Verwendung von Lernsoftware, traditionelles Memorieren, die Nutzung von Mnemotechniken bzw. Assoziationen zwischen Zeichenelementen und Bedeutung, Kombinationen von Zeichen zu Wörtern und das laute Aussprechen beim Schreiben eines zu lernenden Zeichens. Eine Befragte schrieb, die Lerner sollten "die Bedeutungen/Laute der Bestandteile der Zeichen im Kopf ... sortieren". Je eine Befragte erwähnte das Zeichenübungsbuch zu *Practical Chinese Reader*, die Verwendung von Comics und das Spielen eines Schriftzeichen-Memory.

Die Antworten weisen nicht darauf hin, dass bestimmte Lernmethoden eher Studierenden China-bezogener oder eher solchen anderer Fächer empfohlen werden.

5.9. Das Testen von Schriftzeichenkenntnissen

Etwa die Hälfte der Befragten (13) nannte mehr als eine Methode zur Überprüfung des Lernfortschritts. Am häufigsten wurde mit 13 Nennungen das Diktat genannt, jedoch nur von zwei Befragten als ausschließliche Testmethode. Sieben Befragte führen regelmäßige schriftliche Tests durch und drei erwähnten explizit Semesterabschlussklausuren. Diese schriftlichen Arbeiten überprüfen nicht nur Schriftzeichenkenntnisse, dienen aber auch dazu, sich ein Bild über den Stand der Schriftzeichenbeherrschung der Lerner zu machen. Vier Befragte lassen sich Schreibhefte vorlegen, die entweder Hausaufgaben verschiedener Art oder mehrfach geschriebene neue Schriftzeichen – eine Befragte nannte 10, ein anderer 16 Ausführungen eines neuen Zeichens als Anforderung – enthalten. Vier Befragte verschaffen sich durch schriftliche Übungen der Lerner einen Überblick über ihren Kenntnisstand. Zwei Befragte lassen Lerner Schriftzeichen an die Tafel schreiben. Zwei wiesen darauf hin, dass sich passive Schriftzeichenkenntnisse beim Vorlesen offenbaren. Einer ließ die Lerner Tabellen mit *Pinyin*-Eintragungen um Schriftzeichen ergänzen. Eine Befragte nannte Aufsatzschreiben, und eine lässt die Lerner Grapheme zu ihnen bekannten Zeichen kombinieren.

Ein Befragter schrieb, dass er keine Schriftzeichentests durchführe, da Wörter, Wortgruppen und Sätze im Vordergrund stehen sollten.

Eine Tendenz, dass für Studierende China-bezogener und anderer Fächer unterschiedliche Methoden zur Überprüfung des Lernfortschritts angewendet würden, ließ sich nicht erkennen.

Abgesehen davon, dass gut die Hälfte der Befragten das komplexe Anforderungen an die Lerner stellende Diktat anwenden, ist kein einheitliches Vorgehen zum Testen von Schriftzeichenkenntnissen (oder überhaupt in der Leistungsmessung) erkennbar.

5.10. Die Bewertung der eigenen Vorgehensweise

Auf die Frage nach der Bewertung des Erfolgs der eigenen Vorgehensweise antworteten 19 der 23 Befragten. Die Antworten fallen je etwa zur Hälfte zufrieden und unzufrieden aus. Die Antwort "o.k." würde ich als nicht wirklich zufrieden einstufen.

Sieben Befragte schrieben "gut", einer davon mit der Einschränkung "in Anbetracht der Klientel". Einer schrieb "effektiv" und ein weiterer äußerte sich "zufrieden". Drei Befragte antworteten mit "o.k.". Je einer schrieben "mäßig", "begrenzt" bzw. "unterschiedlich". Eine Befragte antwortete differenziert: Wiederholtes Schreiben neuer Zeichen und die Verwendung von Lernkarten beurteilte sie als gut, den Erfolg der Lernkontrolle per Diktat dagegen als mäßig. Eine Befragte bewertete ihren Erfolg als kurzfristig gut, aber langfristig unzureichend. Einer schrieb gar: "Das müssen andere beurteilen. Als Lehrender schwankt man stets zwischen Euphorie und Depression." Eine weitere eher unzufriedene Befragte führte dies darauf zurück, dass sie sich eng an das Lehrbuch halten müsse, wodurch weniger Zeit für Sprachgeschichte u. ä. sei, der Unterricht daher sehr trocken würde.

Eine Tendenz, dass die Einschätzung des Unterrichtserfolgs hauptsächlich davon abhänge, ob die Lerner China-bezogene Fächer studieren oder nicht, ließ sich nicht erkennen.

Meiner persönlichen Beobachtung nach sind die meisten Kolleginnen und Kollegen optimistische Menschen und unterrichten mit großem Enthusiasmus. Die meisten Lerner machen sich mit ebensolcher Begeisterung und in der Regel auch mit viel Fleiß ans Lernen. Woran liegt es also, dass dennoch ziemlich viele der befragten ChaF-Lehrer mit dem Erfolg ihrer Bemühungen nicht recht zufrieden sind? Diese Frage wäre weiterer Nachforschungen wert. Hier kann vorerst nur die Vermutung geäußert werden, dass u. a. taugliche Instrumente für die Messung des Lernerfolgs fehlen, die eine objektivere Bestimmung des eigenen Unterrichtserfolgs erlauben würden.

6. Aus den Anmerkungen der Befragten

Natürgemäß fielen die eigenen Anmerkungen der Befragten sehr individuell aus, wenn überhaupt welche geäußert wurden. Eine Zusammenfassung ist daher unmöglich, ich kann nur einige "Lesefrüchte" wiedergeben.

Eine Befragte betonte, wie wichtig es sei, die Lerner von Anfang an das richtige Lernen lernen zu lassen. Gerade für Chinesisch, so denke auch ich, werden die im schulischen Fremdsprachenunterricht eingeübten Lernstrategien nicht ausreichen. Eine zweite Befragte strich die Wichtigkeit von Kontrollen und Wiederholungen heraus. Eine andere Befragte gab zu bedenken, dass die Lerner freiwillig

Chinesisch lernten und man sie daher überzeugen müsse, dass Chinesisch nicht so schwer ist wie gemeinhin angenommen. Eine weitere Befragte sprach sich dafür aus, die Lerner zunächst einfach lernen zu lassen und sie dabei nicht mit linguistischen Fachkenntnissen zu irritieren. Eine Befragte, die nicht an einer Hochschule arbeitet, berichtet, dass die Schüler aus Angst vor der Menge der Schriftzeichen im Lernen "blockiert" seien; es gilt, ihnen diese Angst und damit die Blockade zu nehmen. Diese Befragte erprobt gerade das Unterrichten nach der Methode von Zhang Pengpeng und kann hoffentlich bald von ihren Erfahrungen berichten. Schließlich äußerte ein chinesischer Befragter den Wunsch nach besseren Darstellungen der chinesischen Syntax für deutsche Lerner.

7. Schlusswort

Ich habe mich bemüht, die Ergebnisse der Befragung möglichst referierend und wenig bewertend darzustellen. Darum möchte ich mit einigen persönlichen Gedanken und Folgerungen schließen.

Bestimmte Ergebnisse haben mich überrascht. Zum Beispiel, dass *Shiyong Hanyu keben* bzw. seine Abkömmlinge von gut zwei Dritteln der Befragten verwendet wird (Abschnitt 4.). Ich hatte mit einer größeren Anzahl verschiedener Titel und mit mehr Lehrwerken jüngerer Datums gerechnet. Weiterhin hat mich gewundert, dass das Diktat eine derartig beliebte Methode zur Überprüfung des Lernfortschritts ist (Abschnitt 5.9.). Testmethoden, die tatsächlich auf Schriftzeichenkenntnisse abzielen und nicht gleichzeitig komplexe Anforderungen an andere Fertigkeiten der Lerner stellen, wurden nur wenig genannt. Vielleicht spielt das Testen speziell von Schriftzeichenkenntnissen aber auch keine so bedeutende Rolle. Dass unter den Lernmethoden Vokabelkarten von der Hälfte der Befragten genannt wurden (Abschnitt 5.8.), hat mich gefreut. Allerdings hatte ich gedacht, dass sie von fast allen genannt werden würden, stellen sie doch wegen ihrer Flexibilität und der zeitlich wie örtlich unabhängigen Verwendbarkeit (man braucht nicht einmal einen Computer!) eine ideale Grundlage auch für Lernaktivitäten wie wiederholtes Schreiben, Abfragen, Memorieren, ja sogar für "Kartenspiele" dar. Zuletzt hat mich erstaunt, dass so viele der Befragten mit dem Erfolg ihrer Bemühungen nicht allzu zufrieden sind (Abschnitt 5.10.).

Gerade der zuletzt genannte Punkt, so scheint mir, ist ein Signal, dass ChaF in Deutschland auf einigen Gebieten noch einen gewissen Entwicklungsbedarf hat. Die Gebiete, auf denen Weiterentwicklungen wünschenswert wären, schließen – blickt man auf die oben vorgestellten Befragungsergebnisse – mindestens Methoden der Leistungsmessung (Lernfortschrittskontrolle) und (Selbst-)Lernmethoden ein, eventuell aber auch Lehrwerkevaluation und Lehrmaterialentwicklung.

Wenn dieser Artikel zu Fortschritten in den eben genannten Richtungen anregen könnte, hätte er seinen Zweck mehr als erreicht.

Cornelia Menzel

Literaturverzeichnis

1. Fachliteratur und Nachschlagewerke

- 1999/2000 *Studien- und Berufswahl. Informationen und Entscheidungshilfen*. 29. überarbeitete Auflage 1999. Hg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg: BW Bildung & Wissen, 1999
- "Chinesisch im deutschsprachigen Raum". März 1999. <<http://www.fask.uni-mainz.de/inst/chinesisch/chindeutsch.htm>> (21.02.2000)
- Fazzioli, Edoardo. 1987. *Gemalte Wörter. 214 chinesische Schriftzeichen. Vom Bild zum Begriff; ein Schlüssel zum Verständnis Chinas, seiner Menschen und seiner Kultur*. Bergisch Gladbach: Lübbe
- Guder-Manitius, Andreas. 1999. *Sinographemdidaktik. Aspekte einer systematischen Vermittlung der chinesischen Schrift im Unterricht Chinesisch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos [1998, Universität München, Diss.] (Sino-Linguistica, Bd.7)
- "Höhere Schulen mit Chinesischangebot in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 1995/96)". In: *CHUN 12* (1996), 110-111.
- Karlgren, Bernhard. 1975. *Schrift und Sprache der Chinesen*. Berlin [u. a.]: Springer (Verständliche Wissenschaft; 113) (Übersetzung von *Sound and Symbol in Chinese*. London, 1946)
- Li, Leyi. 1992. *Hanzi yanbian wubai li* [Entwicklung der chinesischen Schriftzeichen an 500 Beispielen]. Beijing: Beijing Yuyan Xueyuan Chubanshe
- Lindqvist, Cecilia. 1990. *Eine Welt aus Zeichen. Über die Chinesen und ihre Schrift*. München: Droemer
- "Nützliche Adressen für Chinesischlehrer/innen". <<http://www.uni-marburg.de/ifs/nuetzliche/adrchin.html>> (4.12.1998)

2. Erwähnte Lehrbücher¹¹

- Baus, Wolf. 1996. *Langenscheidts Schreibübungsbuch Chinesisch*. München: Langenscheidt

¹¹ Da ich nur die (Kurz-)Titel der Lehrwerke genannt bekommen habe, kann ich nicht garantieren, die jeweils tatsächlich verwendete Auflage oder Übersetzung hier aufzuführen.

- Bellassen, Joël/ Zhang, Pengpeng. 1999. *A key to Chinese speech and writing – Hanyu yuyan wenzi qimeng*. Beijing: Sinolingua
- Chao, Jung-lang. 1979 [¹1976]. *Chinesisch für Deutsche – Deguoren xue Zhongwen*. 2., überarb. Auflage. Hamburg: Buske
- Chen, Daduan. 1989. *Chinese primer – Zhongwen rumen*. 3 Bde. Cambridge, Mass., & London: Harvard University Press
- Chiao, Wei et al. (Bearb.). 1988/1989/1994. *Grundstudium Chinesisch*. [Dt. Adaption von *Shiyong Hanyu keben*] 3 Bde. Bonn – Bad Godesberg: Kessler
- Gu, Wen/ Meinshausen, Frank. 1998. *Umgangschinesisch effektiv. Ein Crash-Kurs der chinesischen Umgangssprache*. Stuttgart: Schmetterling
- Kupfer, Peter. ³1993 [¹1987]. *Nin hao! Ein praktischer Chinesischkurs für Anfänger*. Bonn-Bad Godesberg: Kessler
- Li, Peiyuan et al. ¹1980. *Jichu Hanyu keben – Elementary Chinese reader*. Hg. vom Beijing Yuyan Xueyuan. Beijing: Foreign Languages Press
- Li, Peiyuan et al. 1981. *Jichu Hanyu keben – Grundkurs der chinesischen Sprache*. Dt. von Käthe Zhao. Beijing: Foreign Languages Press (Nachdrucke im Verlag Sinolingua, Beijing)
- Liu, Songbai/ Siebenhandl, Heinz [=Hans]. 1998. *Einführung in die chinesische Wirtschaftssprache*. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher zu Sprachen und Kulturen)
- Liu, Xun et al. ¹1981. *Shiyong Hanyu keben (Yingwen yi shi) – Practical Chinese reader*. Beijing: Commercial Press
- Liu, Xun et al. [?]. *Shiyong Hanyu keben (Dewen yi shi) – Praktisches Chinesisch*. Dt. von Renjie Zhang. Beijing: Shangwu Yinshuguan
- Loh-John, Ning-ning. 1998 [¹1995]. *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Chinesisch. Ein Standardwerk für Anfänger*. 3. Aufl. Berlin u. a.: Langenscheidt
- Raab, Hans-Christoph. 1987. *Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben*. Bd. 1A u. 1B. Bonn-Bad Godesberg: Kessler
- Raab, Hans-Christoph. 1991. *Chinesisch – sprechen, lesen, schreiben*. Bd 2. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler
- Tung, Ping-cheng; Pollard, D.E. ¹1982. *Colloquial Chinese*. University of London, Department of the Far East, SOAS
- Yao, Tao-chung et al. 1997. *Integrated Chinese*. Boston: Cheng & Tsui (C & T Asian language series)

Anhang: Die Fragen des Fragebogens für ChaF-Lehrkräfte

1. Sind Sie *deutscher* oder *chinesischer* Herkunft bzw. Muttersprache?
2. An was für einer Institution unterrichten Sie? (Uni, VHS, Gymnasium, ...)
3. Welche Zielgruppe unterrichten Sie? (Sinologiestudenten, Schüler, versch. Erwachsene oder Leute, die sich gezielt auf einen längeren Aufenthalt in China vorbereiten, Touristen, ...)
4. Was für Unterricht geben Sie? (Chinesisch allg., Konversation, Lektüre, Grammatik, Übersetzen, Klassisches Chinesisch, ...)
5. Welche Sprache benutzen Sie als Unterrichtssprache?
6. Welches Lehrbuch oder Lehrmaterial verwenden Sie?
7. Wie viele und ungef. welche Zeichen lehren Sie im 1. und 2. Semester (oder in einem vergleichbaren Kursabschnitt)?
8. Wann beginnen Sie mit der Einführung der ersten Schriftzeichen?
9. Wie bereiten Sie die Einführung der ersten Schriftzeichen vor?
10. Welche Informationen geben Sie den Lernern bei der Einführung neuer Schriftzeichen?
11. Nach welchen Kriterien gestalten Sie die Progression für die Einführung neuer Schriftzeichen?
12. Verwenden Sie Hanyu-Pinyin?
Wenn ja, in welcher Weise?
Und in welchem Umfang?
13. Inwieweit gehen Sie auf die Entstehungsgeschichte des Schriftzeichensystems bzw. die Herkunft (Etymologie) einzelner Schriftzeichen ein?
14. Welche Lernmethoden empfehlen Sie Ihren Schülern für Schriftzeichen und Vokabeln?
15. Was testen Sie an Schriftzeichenkenntnissen und wie?
16. Wie bewerten Sie den Erfolg Ihrer Vorgehensweise?
17. Eigene Anmerkungen:

Darf ich Ihren Namen und Ihre Adresse erfahren, damit ich mich ggf. noch einmal an Sie wenden kann? Name:

Adresse:

Vielen Dank!

Summary

This article reports the findings of an inquiry into the situation of the teaching of Chinese as a foreign language in Germany. Teachers working at universities or comparable academic institutions were asked to fill out a questionnaire centering on the teaching of Chinese characters during the first year of instruction. 23 teachers responded, nine of them being Chinese nationals. 15 teachers taught students of China-related majors, and eleven taught other students. The questions concerned the focus of instruction, classroom instruction language, teaching materials, number and selection of characters taught during the first year, manner of introduction of new characters, instruction progression, use of *Pinyin*, self-study methods recommended to students, testing methods, and satisfaction with the success of one's own teaching approach.

No significant differences could be found between the teaching of students of China-related majors and others. Some remarkable results did surface, though: *Practical Chinese Reader* (in one version or another) is still the most popular course book. Dictation is the most widely used method of testing, and repeated writing of characters as well as the use of vocabulary cards are the two methods most often recommended for self-study. About half of the teachers expressed some degree of dissatisfaction with the success of their teaching. The author concludes that further effort needs to be put into the development and evaluation of teaching materials, testing methods, and self-study methods.

摘要

本文阐述了针对有关德国对外汉语教学情况的调查结果。在调查中，有二十三位来自二十个大学和高等学校的教师填写了答卷，其中九位是中国人。问卷上的问题涉及到教学重点（例如：会话、语法、阅读等等）、课堂语言、教材、一年级时所教地汉字的数量及挑选、进度原则、介绍生字的方法、所推荐的自学方法以及测验等方面的问题；最后还附加了有关教学效果的判断。

调查结果表明，在运用针对某些专业与中国有关的学生和某些专业与中国无关的学生的教学方法中，没有任何区别。《实用汉语课本》这一套教材到目前为止还是最被普遍应用的。教师经常给学生推荐多次复习生字和运用词汇卡这两种自学方法。特别值得注意的是，一大部分教师对自己的教学效果并不表示满意。笔者认为，为了提高德国对外汉语教学的质量和效果，至少要在教材、测验和自学方法这三个方面上继续下功夫。

REZENSIONEN

Langenscheidts Universalwörterbuch Chinesisch. Berlin u. a.: Langenscheidt, 2000. 416 S. ISBN 3-468-18090-X, 19,90 DM.

Mit vorliegendem Wörterbuch schließt der Langenscheidt-Verlag eine seit Jahrzehnten bestehende Lücke: Die weit verbreiteten "Universalwörterbücher" sind kleinformatige Alltagswörterbücher, die keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erheben können, dafür aber in jede Tasche passen und dem Sprachlerner als überschaubares Nachschlagebüchlein in beiden Richtungen (hier mit jeweils immerhin über 10.000 Stichwörtern) dienen sollen.

Anders als beim vor vier Jahren erschienenen großen "Handwörterbuch" (vgl. CHUN Nr.13/1997) ist hier tatsächlich ein von Grund auf neu entwickeltes Wörterbuch entstanden, dem im deutsch-chinesischen Teil auf jeder Seite anzumerken ist, dass seine Konzeption nicht lediglich in der Übertragung oder Bearbeitung eines anderen Wörterbuchs chinesischer Provenienz bestand (deren Zielgruppe ja immer primär chinesische Muttersprachler sind), sondern dass die Autoren bei jedem Eintrag den deutschen Sprachgebrauch berücksichtigt bzw. den deutsch-chinesischen Wortschatz auf der Basis eines deutschen Wörterbuches zusammengestellt haben. Ein kleiner Vergleich soll die Wichtigkeit dieser zielgruppenspezifischen Bearbeitung illustrieren:

Handwörterbuch Ch-D/D-Ch, Beijing Commercial Press/Langenscheidt 1996:

Fach n -(e)s; -er 1) 格 *gé*, 架子 *jiàzi*; 2) 抽屉 *chōuti*; 3) 学科 *xuékē* 专业 *zhuānyè*

Grund m -(e)s; -e 1) 土地 *tǔdì*, 耕地 *gēngdì*; 2) 基础 *jīchǔ*, 根底 *gēndǐ*; von Grund auf 彻底的 *chédǐde*; 3) 底 *dǐ*, 底部 *dǐbù*; 4) 原因 *yuányīn*, 理由 *lǐyóu*

Universalwörterbuch Ch-D / D-Ch, Langenscheidt, 2000:

Fach n 专业 *zhuānyè*; Schublade 抽屉 *chōuti*; Kurs 课程 *kèchéng*

Grund m Boden 地面 *dìmiàn*; Erdboden 土地 *tǔdì*; Ursache 理由 *lǐyóu*, aus diesem Grund 出于这个原因 *chūyú zhège yuányīn*

Während im "Handwörterbuch" zahlreiche verschiedene Bedeutungen eines deutschen Wortes unkommentiert ins Chinesische übertragen werden (was vom deutschen Benutzer ein enormes Vorwissen verlangt), wird im "Universalwörterbuch" der lobenswerte Versuch unternommen, die häufigste Übersetzung / Bedeutung des Wortes voranzustellen und weitere Bedeutungen unter der Angabe von Synonymen anzuführen. Die notwendigen Kürzungen mögen im Einzelfall sicher wie bisher zu Fehlschlüssen führen (z. B. bei "schlecht 坏的 *huàide*, adv 很难 *hěnnán*"), doch scheint es hier größtenteils gelungen zu sein, auf kleinstmöglichem Raum die maximale Informationsdichte zu bieten. Es finden sich auch zahlreiche Wörter aus dem heutigen Deutsch wie CD-Rom, Opa, Kiosk, EKG, Ozon-