

SinoLinguistica

Dorothea Wippermann
Andreas Guder
JIN Meiling
WANG Jingling (Hrsg.)

Hànyǔ Pīnyīn
in der Didaktik
der chinesischen Sprache
und Zeichenschrift

漢
語
語
言
學
叢
書



Dorothea Wippermann, Andreas Guder,
JIN Meiling, WANG Jingling (Hrsg.)

Hànyǔ Pīnyīn in der Didaktik
der chinesischen Sprache und Zeichenschrift

SinoLinguistica

Herausgegeben von
Henning Klöter und Dorothea Wippermann

Redaktion: Henning Klöter
Dorothea Wippermann

Schriftenreihe des Fachverbandes Chinesisch e.V.

Band 17

Dorothea Wippermann
Andreas Guder
JIN Meiling
WANG Jingling (Hrsg.)

Hànyǔ Pīnyīn in der Didaktik
der chinesischen
Sprache und Zeichenschrift



Titelkalligrafie von YANG Enlin

Diese Publikation wurde gefördert von:



KONFUZIUS  INSTITUT
FRANKFURT AM MAIN



Fachverband Chinesisch e.V.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 0937-4043

ISBN 978-3-86205-066-6

ISBN 978-3-86205-966-9 (E-Book/PDF)

Für Inhalte von Webseiten Dritter, auf die in diesem Buch verwiesen wird, ist stets der jeweilige Anbieter oder Betreiber verantwortlich, wir übernehmen dafür keine Gewähr. Rechtswidrige Inhalte waren zum Zeitpunkt der Verlinkung nicht erkennbar.

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2022
www.iudicium.de

Vorwort und Danksagung

Mit dem vorliegenden Band möchten wir einen Beitrag zur Diskussion über die Funktionen und Potenziale des *Hànyǔ Pīnyīn* im Unterricht des Chinesischen als Fremdsprache (ChaF) leisten. Wir freuen uns, dass Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und den USA gewonnen werden konnten, die sich mit diesem Thema in Theorie und Praxis schon lange beschäftigt und vielfältige Erfahrungen mit dem *Hànyǔ-Pīnyīn*-Einsatz im ChaF-Unterricht gemacht haben, nicht nur im Ausspracheunterricht und mit der üblichen Angabe der Aussprache der Schriftzeichen in Vokabellisten, sondern zur Förderung diverser sprachlicher Kompetenzen.

Wie unser Team in der Frankfurter Sinologie (Jin Meiling, Wang Jingling, Dorothea Wippermann) haben auch Brigitte Kölla in der Züricher Sinologie und Cornelius Kubler (Asian Studies, Williams College, USA) mit der Aufteilung des chinesischen Sprachunterrichts während einer längeren Phase in getrennte Unterrichtseinheiten jeweils mit *Hànyǔ-Pīnyīn*- und Schriftzeichenmaterialien positive Effekte erzielt. Brigitte Kölla und Cornelius Kubler haben ausgefeilte Lehrwerke für diese didaktischen Ansätze erstellt. Entsprechende Konzepte hat auch Peter Kupfer (Arbeitsbereich Chinesisch, FB Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft, Universität Mainz in Germersheim) schon seit Beginn der 1980er Jahre entwickelt und in Sprachkursen an verschiedenen Institutionen sowie in Lehrwerken umgesetzt. Wie gängige Chinesisch-Lehrwerke aus China, die gegenwärtig in der deutschsprachigen Sinologie Verwendung finden, mit *Hànyǔ Pīnyīn* umgehen, hat Meng Lingqi (Sprachbereich Chinesisch, Internationale Hochschule SDI, München) in seinem Beitrag untersucht.

Während Jin Meiling einschlägige Erfahrungen mit Hauptfachstudierenden der Sinologie analysiert, befassen sich Christina Bazant-Kimmel (u. a. Sinologie Universität Wien), Christian Gebhard (Chinesisch an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Ansbach) und Wang Jingling mit dem *Hànyǔ-Pīnyīn*-Einsatz bei Hochschul- bzw. Universitätsstudierenden in Chinesischkursen außerhalb des Hauptfachs Sinologie, Kathleen Wittek und Andreas Guder (beide Sinologie/chinesische Sprachdidaktik, Freie Universität Berlin) mit Fragen der wichtigen Bedeutung von *Hànyǔ Pīnyīn* im Chinesischunterricht an Schulen.

Eingeleitet wird der Band mit Artikeln, die aus verschiedenen Perspektiven einen Überblick über die Gesamthematik und eine gewisse Fundierung vermitteln: Peter Kupfer zeichnet die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des *Hànyǔ Pīnyīn* im Zuge der chinesischen Sprachreformen und

der chinesischen Fremdsprachendidaktik in China und Deutschland nach, Dorothea Wippermann gibt einen systematischen Überblick über das Spektrum der Einsatzmöglichkeiten des *Hànyǔ Pīnyīn* und beleuchtet sie auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht, während Marion Krames (u. a. Universität Luxemburg) wichtige Ergebnisse zur Signifikanz des *Hànyǔ Pīnyīn* in der ChaF-Diaktik aus der evidenzbasierten, vor allem psycholinguistischen Forschung beiträgt und Cornelius Kubler reichhaltige persönliche Erfahrungen und differenzierte Einsichten zum *Hànyǔ-Pīnyīn*-Einsatz in der ChaF-Didaktik bei verschiedenen Zielgruppen präsentiert.

Alle Beitragenden eint die Überzeugung, dass der reflektierte und fokussierte Einsatz von *Hànyǔ Pīnyīn* für bestimmte Lernziele und Lerngruppen und in bestimmten Phasen des Chinesischerwerbs viele Vorteile bietet, wenn auch in manchen Aspekten und Details Kontroversen bestehen, was Stoff für weitere fruchtbare Auseinandersetzungen bietet. Wir hoffen jedenfalls, dass dieser Band 17 der Reihe SinoLinguistica Anregungen für den weiteren Austausch über die Thematik innerhalb von ChaF-Kreisen bietet und vertiefende Forschungen in diesem Bereich anstoßen wird.

Für die Bereitschaft, an diesem Band mitzuwirken, sind wir allen Autorinnen und Autoren äußerst dankbar, ebenso für den konstruktiven und anregenden inhaltlichen Austausch im Zuge der Manuskriptbearbeitungen. Besonderer Dank gebührt auch Christine Berg, die das Lektorat und die aufwändige Redaktion übernommen hat. Last but not least sei auch dem Fachverband Chinesisch e.V. und dem Konfuzius-Institut an der Goethe-Universität Frankfurt e.V. für die Übernahme der Redaktions-/Lektorats- und Druckkosten unser großer Dank ausgesprochen.

Dorothea Wippermann
mit Andreas Guder, JIN Meiling und WANG Jingling

Juli 2022

Zur Transkription chinesischer Namen und Termini

Zur Transkription chinesischer Namen, Termini, Buchtitel u. Ä. wird die offizielle chinesische Umschrift *Hànyǔ Pīnyīn*, auch mit den diakritischen Tonmarkierungen, verwendet, sofern nicht in bestimmten Kontexten abweichende Schreibungen üblich sind (z. B. Peking University oder Beijing Language and Culture University) oder aus Zitaten übernommen werden.

Vorwort und Danksagung 5

Einführung, Grundlagen, Überblick

Dorothea Wippermann
Hànyǔ Pīnyīn und die Didaktik der chinesischen Sprache und
 Zeichenschrift: Theorie und Praxis – Probleme, Potenziale,
 Perspektiven 9

Peter Kupfer
 „*Mōzhe shítou guò hé* – Nach den Steinen tastend den Fluss
 überqueren“ – *Hànyǔ Pīnyīn* und die Internationalisierung der
 chinesischen Sprache 43

Cornelius C. Kubler
Hànyǔ Pīnyīn: Promise, Problems, and Possibilities 75

Marion Krames
 Erfolgreich mit *Hànyǔ Pīnyīn*! – Überlegungen zu einer
 evidenzbasierten Didaktik des Chinesischen 95

***Hànyǔ Pīnyīn* im Chinesisch-Unterricht an Schulen**

Andreas Guder
 Zur Verwendung und Bewertung des Transkriptionssystems
Hànyǔ Pīnyīn im Schulfach Chinesisch: Ergebnisse aus einer
 bundesweiten Befragung 121

Kathleen Wittek
 Das Verhältnis von *Hànyǔ Pīnyīn* und Sinographemen im
 schulischen Chinesischunterricht 143

***Hànyǔ Pīnyīn* im Chinesisch-Unterricht an Hochschulen/ Universitäten für Studierende aller Fächer und Sinologie als Nebenfach**

Christina Bazant-Kimmel
Hànyǔ Pīnyīn as a Facilitator and Didactic Tool in Its Own
 Right. Reflecting Six Years of Developing Business
 Administration Majors' Professional Chinese Language Skills 159

Christian Alexander Gebhard Wie gehen Chinesischlernende mit <i>Hànyǔ Pīnyīn</i> um? Eine Fehleranalyse im Anfängerunterricht	175
---	-----

WANG Jingling 王璟翎 Das Verhältnis von <i>Hànyǔ Pīnyīn</i> und Schriftzeichen im universitären ChaF-Unterricht außerhalb des sinologischen Hauptfachstudiums	199
---	-----

***Hànyǔ Pīnyīn* im Chinesisch-Unterricht an Universitäten im sinologischen Hauptfachstudium**

JIN Meiling 金美玲 <i>Hànyǔ Pīnyīn</i> in der getrennten Vermittlung sprachlicher und schriftlicher Kompetenzen: Praxisbericht über die chinesische Sprachausbildung des Bachelorstudiums Sinologie (Hauptfach) in Frankfurt am Main	221
---	-----

Brigitte Kölla Zur Trennung von Sprache und Schrift im Anfängerunterricht Chinesisch an der Universität Zürich	243
--	-----

MENG Lingqi 孟令奇 汉语拼音在德语区高校主干课汉语教材中的使用及其适当性	255
---	-----

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	273
---	-----

***Hànyǔ Pīnyīn* und die Didaktik der chinesischen Sprache und Zeichenschrift: Theorie und Praxis – Probleme, Potenziale, Perspektiven**

Dorothea Wippermann

Abstract

Dieser Aufsatz gibt einen systematischen Überblick über die Verwendungen des *Hànyǔ Pīnyīn* im Unterricht des Chinesischen als Fremdsprache (ChF) und beleuchtet die Funktionsweise dieser chinesischen Umschrift beim Erwerb bzw. der Vermittlung verschiedener sprachlicher Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen der Aussprache, des Wortschatzes, mündlicher und schriftlicher kommunikativer Kompetenzen und der Zeichenschrift. Dabei wird die wichtige Unterscheidung von konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit und Mündlichkeit hervorgehoben. Es wird erklärt, inwiefern *Hànyǔ Pīnyīn* nicht nur dem Erwerb mündlicher Kompetenzen dient, sondern alle sprachlichen Kompetenzen fördern und dazu beigetragen kann, das hohe Sprachniveau mit umfangreichen Kenntnissen des Wortschatzes und der Syntax zu vermitteln, die auch für das Leseverständnis und die Produktion von Zeichentexten erforderlich sind. Unter Einbeziehung relevanter linguistischer Grundlagen und Begriffe wird auf einige Mythen über die chinesische Sprache und Schrift eingegangen, die teilweise das Verständnis der Potenziale des *Hànyǔ-Pīnyīn*-Einsatzes erschweren. Schließlich werden auch die Entwicklungen der weitgehend *Hànyǔ-Pīnyīn*- bzw. lautbasierten digitalen Verarbeitung und Erschließung der chinesischen Sprache und Schrift betrachtet und Aspekte der *Hànyǔ-Pīnyīn*-gestützten digitalen Tools für den Umgang mit Chinesisch in Sprache und Zeichenschrift beim ChF-Erwerb erörtert.

Keywords: *Hànyǔ Pīnyīn*, Chinesisch als Fremdsprache, mündliche und schriftliche Kompetenzen, phonologische Repräsentation, morphologische Bewusstheit, digitale Verarbeitung der chinesischen Sprache

Einführende Bemerkungen

Hànyǔ Pīnyīn 汉语拼音 ist ein selbstverständliches Werkzeug, um Chinesisch in Sprache und Zeichenschrift zu lernen oder anzuwenden. Im Jahr 1958 als offizielle chinesische Umschrift in China eingeführt hat es das jahrhundertelange Nebeneinander konkurrierender Lautschriften längst beendet.

Es ist so alltäglich geworden, dass es relativ wenig Beachtung findet. Seine Entwicklung im Kontext der Sprach- und Schriftreformen Chinas und die Auswirkungen auf die Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache (ChF), insbesondere in China und Deutschland, zeichnet Peter Kupfers Beitrag im vorliegenden Band detailreich nach.

Wie er aufzeigt, gibt es auch Gegenteilstendenzen – Bemühungen, Status und Gebrauch von *Hànyǔ Pīnyīn* einzugrenzen. Denn als Lateinschrift wird es von manchen als Fremdkörper im chinesischen Kontext empfunden, als Bremsklotz, der den Erwerb der traditionellen Zeichen behindert oder sogar deren Existenz bedroht (vgl. auch Wippermann 2003). Auch ChF-Lehrende und -Lernende empfinden *Hànyǔ Pīnyīn* teils als notwendiges Übel, eine möglichst früh loszuwerdende „Krücke“ beim Zeichenerwerb (vgl. Wan Yexin 2012: 54). Zweifellos aber wäre die Zeichenschrift ohne die Lautschriften, die seit dem frühen 20. Jahrhundert den Zeichenerwerb auch in China unterstützen, längst außer Gebrauch gekommen. Es ist schwer vorstellbar, dass die Zeichen ohne Lautschriften bis heute hätten bestehen können oder die heutige Massensprachliterarisierung chinesischsprachiger Gesellschaften und globale Verbreitung des Chinesischen möglich gewesen wäre.

Insgesamt steht die Position der Zeichen, die auch ChF-Lernende faszinieren und motivieren, als chinesische Standardschrift heute nicht in Frage. Dies ist eine Angelegenheit von kultureller Bedeutung und Tradition, die von chinesischen Sprachgemeinschaften und deren Bildungs- und Sprachpolitik längst entschieden wurde (siehe auch Abschnitt 8.).

Vermeintlich „linguistisch“ begründete Einwände gegen die eigenständige Verschriftung der chinesischen Sprache mit Lautschriften sind allerdings nicht haltbar.¹ Die oft behauptete „Sprachunabhängigkeit“ der morphosyllabischen Zeichenschrift, die trotz gegenseitig (mündlich oder in Lautschrift) unverständlicher „Dialekte“ überall in China verständlich sei, ist ein Scheinargument. Denn beim Schrifterwerb wurde immer die Standard-Schriftsprache erworben. Echte „Dialekt“-Texte sind auch in der Zeichenschrift nur mit Beherrschung der jeweiligen Varietät verständlich.² Und wer meint, dass ohne die Zeichen der Zugang zum traditionellen Schrifttum in der klassischen Schriftsprache *wényánwén* 文言文 versperrt wäre, ignoriert, dass dieses Erbe ohnehin nicht über moderne muttersprachliche und zeichenschriftliche

¹ Diese längst (nicht erst im 20. Jahrhundert) widerlegten „Mythen“ über die chinesische Sprache und Schrift (siehe z. B. DeFrancis 2011/¹1984, Erbaugh 2015, Boltz 2015b, Behr 2018) leben bis heute fort (siehe z. B. Gil 2021: 106).

² Die soziolinguistisch definierten, untereinander unverständlichen chinesischen „Dialekte“ sind systemlinguistisch betrachtet verschiedene sinitische Sprachen (vgl. z. B. Chen Ping 1999, Smith 2015). Wer die Standard-Aussprache nicht beherrscht(e), benutzt(e) die Aussprache der muttersprachlichen Varietät. Auch Hochdeutsch kann lexikalisch und grammatisch beherrscht, aber lautlich in Anlehnung an Dialekte realisiert werden – ohne Beeinträchtigung der standardsprachlichen Lese- und Schreibkompetenzen.

Kenntnisse zugänglich ist. Denn dieses Schrifttum wird trotz der in der Schule vermittelten *wényánwén*-Grundkenntnisse heute vor allem durch Übersetzungen ins moderne Chinesisch der Allgemeinheit erschlossen. Auch das Chinesisch wegen übermäßiger Homophonie nur mit Zeichen verständlich verschriftet werden könnte, ist ein Mythos (siehe unten Abschnitte 6., 7.).³ Dies gilt jedenfalls für die Sprache, die üblicherweise im ChaF-Unterricht gelehrt wird und auch Hauptgegenstand des Schulunterrichts chinesischsprachiger Gemeinschaften ist: das moderne Chinesisch bzw. die Standardsprache und die moderne Schriftsprache.⁴

So mag es als Luxus erscheinen, um der Traditions- und Identitätswahrung willen an einer auch für Muttersprachler*innen (chinesischer Varietäten) nur aufwändig zu erwerbenden Schrift festzuhalten. Aber historisch gewachsene Buchstabenschriften wie das Englische erfordern ebenfalls einen großen Lernaufwand. Wie im Chinesischen werden auch im Englischen gleichlautende Morpheme und Wörter oft unterschiedlich und phonologisch intransparent geschrieben (vgl. *I/eye/aye, by/buy/bye/bi*) (vgl. auch Gil 2021: 113f.). Es handelt sich in beiden Fällen um sogenannte „tiefe“ Systeme mit Morphemschreibungen ohne eindeutige Beziehungen zwischen Graphemen und Lauten. In anglophonen Gemeinschaften wird der Aufwand für die Aufrechterhaltung traditioneller Schreibungen genauso in Kauf genommen, anstatt die Orthografie zu reformieren und zu „verflachen“, d. h. auf Basis des modernen Lautsystems eindeutige Buchstabe-Phonem-Beziehungen wie in der *Hànyǔ-Pīnyīn*-Umschrift herzustellen. Ähnliches gilt für die Orthografien des Französischen oder Deutschen.⁵

³ Dieser Mythos verallgemeinert die Verhältnisse der bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominanten klassischen Schriftsprache *wényánwén* – einer nicht gesprochenen, mündlich bzw. in Lautschrift tatsächlich unverständlichen Sprache mit vielen gleichlautenden einsilbigen Wörtern, die (teilweise) mit unterschiedlichen Zeichen geschrieben werden. Das unzureichend geklärte Verhältnis der Schriftsprache der Klassiker-Texte zur gesprochenen Sprache in den Jahrhunderten v. u. Z. (vgl. Wilkinson 2018, Abschnitt 1.1.1.) bleibt hier außer Betracht.

⁴ Die moderne Schriftsprache variiert zwischen an die Umgangssprache angelehnten und mehr oder weniger klassizistischen Stilen. Klassizismen bestehen teilweise als lexikalische Einheiten in der modernen Sprache fort. In hoher Konzentration konstituieren solche lexikalischen (auch phraseologischen) sowie grammatischen und stilistischen Elemente des *wényánwén* ein gehobeneres Register der modernen Schriftsprache. Bei Vermischungen und Übergängen zwischen moderner Sprache und dem nie vollständig aufgegebenen *wényánwén* sind die Grenzen zwischen beiden da zu ziehen, wo Texte nur von Hochgebildeten mit guten *wényánwén*-Kenntnissen verstanden werden und vorgelesen bzw. mündlich oder lautschriftlich unverständlich wären (vgl. Feng Shengli 2015). Im Kontext der ChaF-Didaktik ist im Folgenden mit Schriftsprache die geläufige Form der modernen Schriftsprache gemeint, die auch mündlich (z. B. vorgelesen) und somit in Lautschrift verständlich ist. Zur Diglossie-Situation in China und Entwicklungen der modernen Schriftsprache siehe auch Rosner 1992, Chen Ping 1999: 65–108, Li C. Wen-chao 2015 (siehe unten Abschnitte 3., 5., 8.).

⁵ Zu Morphemschreibung, tiefen und flachen Systemen sowie Herstellung von morphologischer Transparenz vgl. Günther 2004, Dürscheid 2012: 140–144, „Schriftsystem“ bei Glück und Rödel 2016.

Frühere europäische Urteile über die Rückständigkeit der Zeichenschrift wurden Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in China vielfach geteilt. Doch die Prophezeiung des prominenten Schriftstellers Lu Xun von 1919, dass ohne den Untergang der Zeichenschrift das chinesische Volk untergehen würde (siehe Wippermann 2003: 77, vgl. auch Kaske 2008), hat sich nicht bewahrheitet. Und entgegen Erwartungen chinesischer Sprachreformer noch zu Beginn der 1980er Jahre brachten auch Computer und Digitalisierung nicht das endgültige Aus für die Zeichen. Der technische Fortschritt hat sich nicht nur als förderlich, sondern als Bedingung für ihren Fortbestand erwiesen – wenn dies auch nur im Zusammenwirken *mit* Lautschriften wie *Hànyǔ Pīnyīn* möglich war (siehe auch Abschnitt 8.).

Es lohnt sich also, *Hànyǔ Pīnyīn* im ChaF-Unterricht mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Sein Einsatz ist keine Marginalie und auch für den Erwerb von Zeichentext-Kompetenzen höchst relevant. Warum sollte also in der ChaF-Didaktik mehr über den *Hànyǔ-Pīnyīn*-Einsatz reflektiert, experimentiert und geforscht werden? Zur Beantwortung dieser Frage sollen folgende Bereiche beleuchtet werden:

- allgemeine *Hànyǔ-Pīnyīn*-Anwendungen für alle ChaF-Lernende, insbesondere auf der Elementarstufe,
- vergleichsweise weniger erforschte Anwendungen bzw. Potenziale des *Hànyǔ Pīnyīn* zur Vermittlung diverser sprachlicher Kompetenzen, auch über die Anfangsphase hinaus, und
- *Hànyǔ Pīnyīn*, Schriftzeichen und Digitalisierung: Entwicklungen, Probleme und Perspektiven.

1. *Hànyǔ Pīnyīn* als Werkzeug für den Erwerb der chinesischen Aussprache

Die grundlegendste Anwendung des *Hànyǔ Pīnyīn* im ChaF-Unterricht dient dem Erwerb des Lautsystems und der Lautung sprachlicher Einheiten. Seine Kenntnis ist auch unabdingbar für Recherchen in Lexika, Enzyklopädien und Bibliothekskatalogen, die Schreibung chinesischer Namen und Termini in fremdsprachigen Texten usw. Nicht zuletzt dominiert die Eingabe mit *Hànyǔ Pīnyīn* bei der digitalen Zeichenschreibung. Auch wenn andere Transkriptionssysteme zur Lautrepräsentation genauso gut funktionieren wie *Hànyǔ Pīnyīn*, so ist ihr Anwendungsspektrum gering. Es würde also wenig Sinn machen, ChaF-Lernenden *nicht* von Anfang an *die* Lautschrift zu vermitteln, die auch in Kindergärten und Schulen Chinas als erstes gelehrt wird und die alle, die mit der chinesischen Sprache umgehen, kennen müssen.⁶

⁶ Vgl. Wippermann 2015a, 2015b. Auch in Taiwan, wo in der Grundschule die aus verkürzten Schriftzeichen bestehende Lautschrift *Zhùyīn Fúhào* 注音符號 (siehe Wippermann

Die beim Aussprache-Erwerb mit *Hànyǔ Pīnyīn* auftretenden Herausforderungen sind nicht zu unterschätzen, wie aus einigen Beiträgen des vorliegenden Bandes hervorgeht (insbesondere Bazant-Kimmel, Gebhard, Jin, Kölla, Kubler, Meng, Wittek). Die Verknüpfung der Buchstaben des *Hànyǔ Pīnyīn* mit den zugehörigen Lautwerten ist nicht für alle ChaF-Lernenden einfach, da *Hànyǔ Pīnyīn* keine phonetische Schrift wie das IPA (International Phonetic Alphabet) mit 1:1-Beziehungen zwischen Buchstaben und Lauten ist. Die *Hànyǔ-Pīnyīn*-Buchstaben stehen für Phoneme – Lautwerte im Lautsystem, die je nach lautlicher Umgebung phonetisch unterschiedlich realisiert werden (vgl. <ch> in *ich, ach, christlich* oder <s> in *erst, so* und *stets* im Deutschen). Dies sind inhärente Merkmale jeglicher phonologisch orientierter Systeme, mit denen im Fremdsprachenunterricht immer umzugehen ist. Jedenfalls entspricht *Hànyǔ Pīnyīn* der Idealform einer „flachen“, phonologisch transparenten Orthografie ohne Ausnahmen von den Regeln, und wer das System beherrscht, kann alles Gehörte aufschreiben und alles Geschriebene aussprechen. Nichtsdestotrotz müssen Lehrende auf reale Hürden bei der Aussprachevermittlung mit *Hànyǔ Pīnyīn* methodisch vorbereitet sein. Hierzu bieten die genannten Beiträge Informationen und Anregungen. Insgesamt sind dabei viele didaktische Fragen zu reflektieren: Wie lange dauert ggfs. die Fokussierung auf *Hànyǔ-Pīnyīn*- und Aussprache-Unterricht zu Beginn von Kursen? Wie soll die Aussprache von Lauten, Silben, mehrsilbigen Wörtern, Phrasen und Sätzen in der *Hànyǔ-Pīnyīn*-Präsentation berücksichtigt werden? Sollen das phonologische System und die Silbenstruktur auf Basis von *Hànyǔ Pīnyīn* systematisch erklärt werden? Sind alle Einheiten der *Hànyǔ-Pīnyīn*-Orthografie sinnvoll und didaktisch relevant (siehe unten Abschnitt 8.)? Wie wird die Aussprachevermittlung in die Vermittlung der anderen sprachlichen Kompetenzen integriert? Bieten Lehrwerke eine Unterstützung für die Einführung in *Hànyǔ Pīnyīn* und den *Hànyǔ-Pīnyīn*-basierten Ausspracheunterricht (siehe Beiträge Meng, Wittek)? In solchen Fragen zeigen sich vielfältige Positionen und viele noch theoretisch und praktisch zu lösende Probleme.

2. *Hànyǔ Pīnyīn* und der Erwerb des chinesischen Wortschatzes

In Sprachkursen, in denen der Zeichenerwerb nicht oder erst später als Lernziel gesetzt ist, ist die wichtige Funktion des *Hànyǔ Pīnyīn* zur Präsentation und Vermittlung des Wortschatzes evident. Doch angesichts der Dominanz der Zeichenschrift wird die Bedeutung des *Hànyǔ Pīnyīn* für den Wortschatzerwerb *aller* ChaF-Lernenden oft unterschätzt. Da in ChaF-Lehrwerken Vo-

2015c) verwendet wird, wurde *Hànyǔ Pīnyīn* im Jahr 2009 als offizielle Romanisierung anerkannt und ist dort schon lange die dominierende Umschrift in der ChaF-Didaktik.

kabeln in Schriftzeichen zugleich mit der Lautannotation durch *Hànyǔ Pīnyīn* versehen werden müssen,⁷ ist *Hànyǔ Pīnyīn* selbstverständlich immer in die Wortschatzvermittlung eingebunden. Doch die Präsentation der Zeichen jeweils am Anfang eines jeden Eintrags in Vokabellisten und die Position der Ausspracheangabe in *Hànyǔ Pīnyīn* in einer rechten Spalte daneben lassen die Zeichen als die „eigentlichen“ Vokabeln erscheinen – ein Eindruck, der auch oft im Unterricht bei der zeichenbasierten Einführung des Wortschatzes verstärkt wird. Darin spiegelt sich die verbreitete Vernachlässigung der in der modernen Sprachwissenschaft vollzogenen begrifflichen Trennung von Sprache und Schrift und des Primats der (gesprochenen) Sprache gegenüber der Schrift(sprache) – sowohl in der Menschheitsgeschichte als auch im Spracherwerb der Individuen (siehe unten Abschnitt 3.).

Auch im Unterricht von Fremdsprachen mit phonografischen Schriften erfolgt die Wortschatzvermittlung zwar meist nicht ohne Schrift. Allerdings ermöglichen phonografische Schriften einen (mehr oder weniger) direkten Zugang zu den Wörtern als den kleinsten frei verwendbaren sprachlichen Einheiten, die aus einer *Lautform* mit einer bestimmten Bedeutung bestehen.⁸ Wörter sind mit ihrer Lautform (schriftunabhängig) im mentalen Lexikon⁹ gespeichert. Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung des modernen Fremdsprachenunterrichts, in dem die sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen unterschieden und jeweils gezielt vermittelt werden,¹⁰ gibt es auch im ChaF-Unterricht Ansätze, den Wortschatz zunächst über Hören und Sprechen einzuführen und erst im zweiten Schritt die schriftlichen Formen (*Hànyǔ Pīnyīn* mit/ohne Zeichen) ins Spiel zu bringen (vgl. Beiträge Krames und Kubler). Bei der phonologischen Repräsentation¹¹ der Wörter im mentalen Lexikon von ChaF-Lernenden nimmt neben dem Hören und Sprechen die Notation mit *Hànyǔ Pīnyīn* aber ganz automatisch eine viel grundlegendere Rolle ein als die Zeichenschrift. Darüber hinaus kennzeichnet *Hànyǔ Pīnyīn* beim Wortschatzerwerb die lexikalischen Töne, eine wichtige Funktion, die nicht von den Zeichen übernommen werden kann.

⁷ Zur – sehr begrenzten – „Phonetizität“ der heutigen häufigen Zeichen siehe Schindelin 2007.

⁸ Zu dieser syntaktischen als der entscheidenden linguistischen – für Chinesisch wie für andere Sprachen gültigen – Wortdefinition, auch in Abgrenzung zu Wortbestimmungen anhand anderer Kriterien, siehe Packard 2000: 7–20.

⁹ „Auch inneres Lexikon. [...] Psych. Repräsentation lexikal. Informationen, Sammelname für die mentale Organisation des Wortvorrates“ (Glück und Rödel 2016: 424). Siehe auch Packard 2000: 284–303.

¹⁰ Vgl. „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ (GER), der wegweisend ist für die internationale Fremdsprachendidaktik, einschließlich – mit Anpassungen – für ChaF (siehe Guder und Fachverband 2015).

¹¹ „The phonemic representation can be identified as the manner in which the phonological form of linguistic expressions is represented in the mental lexicon“ (van der Hulst 2016: 86f.).

Schließlich erleichtert die *Hànyǔ-Pīnyīn*-Orthografie mit der Zusammenschreibung die Identifikation von Wörtern und markiert Wortgrenzen durch Spatien, während die Zeichenschrift nicht zwischen Silben- bzw. Morphem- und Wortgrenzen unterscheidet. Natürlich dürfen Spatien nicht überbewertet werden, denn auch im gesprochenen Sprachfluss gibt es keine als Pausen hörbaren Grenzen zwischen Wörtern. Für geübte Muttersprachler*innen ist die fehlende Markierung von Wortgrenzen in schriftlichen Texten eher eine Frage der Gewohnheit.¹² Doch für ChaF-Lernende stellt die Wortsegmentierung von Zeichentexten eine der größten Schwierigkeiten beim Erwerb von Leseverständnis dar (vgl. Krames 2013: 78ff.), bei deren Überwindung die Wortzusammenschreibung in *Hànyǔ Pīnyīn* von höchster Bedeutung ist.

Ganz gleich, ob, ab wann und in welchem Umfang in ChaF-Kursen und Lehrwerken die Zeichenschrift vermittelt wird – *Hànyǔ Pīnyīn* spielt also eine unverzichtbare Rolle im Wortschatzerwerb (vgl. Beiträge Jin, Krames, Kölla, Kubler). Der *Hànyǔ-Pīnyīn*-unterstützte Aufbau von Wortrepräsentationen im mentalen Lexikon mit phonologischen Informationen zu den Wörtern und Verknüpfungen mit weiteren grammatischen Informationen und Kompetenzen (vgl. Beitrag Krames, siehe auch Packard 2000: 317) ist für den mündlichen wie schriftlichen Sprachgebrauch relevant. Deswegen ist beim Einsatz von *Hànyǔ Pīnyīn* zur Wortschatzvermittlung vieles zu beachten, das auch in den Beiträgen dieses Bandes erwähnt bzw. diskutiert wird: Umfang und Dauer der Verwendung von *Hànyǔ Pīnyīn* über die Vokabellisten hinaus, Verwendung von *Hànyǔ Pīnyīn* zur Präsentation von Texten – mit oder ohne Schriftzeichen, Verwendung der diakritischen Tonzeichen des *Hànyǔ Pīnyīn* über Schriftzeichen, Art der Kombination des *Hànyǔ Pīnyīn* mit den Zeichen bei der Formatierung schriftlicher Texte, die Rolle der *Hànyǔ-Pīnyīn*-Orthografie, insbesondere der Wortzusammenschreibung usw.

3. Sprachliche Kompetenzen und mediale/konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Oft wird vorausgesetzt, dass im ChaF-Unterricht *Hànyǔ Pīnyīn* der Vermittlung mündlicher, die Zeichen der Vermittlung schriftlicher Kompetenzen dienen. Damit werden aber wesentliche Funktionen von *Hànyǔ Pīnyīn* ausgeklammert:

1. Der Einsatz von *Hànyǔ-Pīnyīn*-Materialien zur Vermittlung mündlicher Kompetenzen (Skripte für Gespräche/kommunikative Situationen und Hörtexte) stellt bereits eine Verschriftlichung dar. Denn Jugendliche und

¹² Auch in Europa sind Spatien zwischen Wörtern eine historisch relativ neue Errungenschaft (vgl. Dürscheid 2012: 119f.).

Erwachsene benötigen auch beim Erwerb mündlicher Kompetenzen in einer Fremdsprache ein Werkzeug zur visuellen Fixierung (vgl. Beitrag Kubler).

2. Die strenge Einteilung in mündliche und schriftliche Kompetenzen erweist sich auch im Hinblick auf generelle Eigenschaften der Sprache als problematisch. So mag die über *Hànyǔ Pīnyīn* vermittelte Aussprache als eine rein mündliche Kompetenz der Artikulation durch die Sprechorgane erscheinen. Doch dabei werden auch die Silbenstruktur und das Lautsystem vermittelt: die Voraussetzungen für den Aufbau des mentalen Lexikons. Das phonologische System und somit die phonologische Repräsentation von Wörtern im mentalen Lexikon sind nicht etwas rein Mündliches, sondern zuerst einmal etwas abstrakt Sprachliches, unabhängig davon, ob gesprochen oder geschrieben wird. Der Zugriff auf das phonologische System und die Fähigkeit zur phonetischen Realisation sind also innere oder mentale Kompetenzen.¹³

3. Mündliche *und* schriftliche Äußerungen entstehen im Kopf.¹⁴ Auch beim „stillen Sprechen“ oder Memorieren stellen wir uns Wörter mit ihrer Lautform vor. Die Schrift fixiert nicht *nur* mündlich Geäußertes, wie im Strukturalismus des 20. Jahrhundert postuliert wurde.¹⁵ Vielmehr ist Geschriebenes die Repräsentation von (auch mental) lautlich kodierten sprachlichen Einheiten – unabhängig von der mündlichen Realisation. Umgekehrt existieren phonologische Repräsentationen im mentalen Lexikon auch ohne Schriftkundigkeit und unabhängig von der Verschriftung (vgl. Packard 2000: 304–308, 312). Doch wie oben betont erleichtert eine phonografische Schrift wie *Hànyǔ Pīnyīn* den Aufbau der phonologischen Repräsentationen bei ChaF-Lernenden.

4. Bei der Annahme einer einfachen Dichotomie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit fehlt die notwendige Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit.¹⁶ Wird eine Sprache schriftlich verwendet, entsteht ausgehend von ihrer oralen Form eine Schriftsprache mit neuen lexikalischen, grammatischen und stilistischen Eigenschaften. Wer vertritt, dass eine so ausgebaute und veränderte Schriftsprache ein völliges Eigenleben besäße und ein von der (gesprochenen) Sprache isoliertes, paralleles Sprachsystem darstellen würde,¹⁷ verkennt wiederum die gemeinsame mentale Ausgangsbasis und gemeinsame Bestände der geschriebenen und gesprochenen Sprache sowie die komplizierten Wechselbeziehungen und

¹³ Vgl. van der Hulst (2016: 86): „Most phonologists take both the phonemic and the phonetic level to be mental and symbolic.“

¹⁴ Vgl. den einschlägig bekannten Titel *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon* (Aitchison 1997), siehe auch Dittmann 2015 „Wörter im Geist ...“.

¹⁵ Zur „Dependenzhypothese“ siehe auch Dürscheid 2012: 35–42.

¹⁶ Zu diesen Begriffen und den folgenden Ausführungen vgl. Koch und Oesterreicher 1994, Dürscheid 2012: 42–62.

¹⁷ Zur „Autonomie-Hypothese“ siehe auch Dürscheid 2012: 35–42.

-wirkungen zwischen ihnen. Schließlich sind Schriftsprachen nie vor oder völlig unabhängig von (nichtverschrifteten) Sprachen entstanden. Deswegen bleibt das Prinzip der Priorität der Sprache gegenüber der Schrift gültig. Aber wenn Schriftsprachen einmal entwickelt und mental – mit entsprechenden phonologischen Repräsentationen – verankert sind, können sie wiederum in die mündliche Sprachverwendung einfließen. Deswegen wurde die Unterscheidung der konzeptionellen und medialen Dimension eingeführt:

Mediale und konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit Textsortenbeispielen		
	(eher) konzeptionell mündliche Register	(eher) konzeptionell schriftliche Register
Medial mündlich	Alltagskommunikation, informelle Äußerungen, Telefongespräche	Reden zu formellen Anlässen, wissenschaftliche Vorträge, Hörbücher, Radio-/TV-Nachrichten
Medial schriftlich	Dialoge in Erzähltexten, Chats in Internet-Foren, E-Mails, SMS	Fachbücher, wissenschaftliche Abhandlungen, „gehobene“ Literatur

Die mediale Dimension betrifft die Realisierung der Sprache als gesprochen oder geschrieben bzw. akustisch oder visuell wahrnehmbar. Beide medialen sind mit beiden konzeptionellen Dimensionen des mündlichen oder schriftlichen Registers kombinierbar. Konzeptionell mündliche Sprache weist die lexikalischen, grammatischen und stilistischen Eigenschaften mündlicher informeller Kommunikationssituationen auf, während konzeptionell schriftliche Sprache die erweiterten und „gehobenen“ Eigenschaften schriftsprachlicher Texte aufweist. Texte des schriftsprachlichen Registers können aber auch laut vorgelesen oder sich in medial mündlichen Textsorten (TV-Nachrichten, wissenschaftliche Vorträge, Hörbücher, „wie gedruckte“ freie Rede) manifestieren. Umgekehrt ist konzeptionell mündliche Sprache auch in medial schriftlichen Texten anwendbar (Dialoge in Erzähltexten, E-Mails, Internet-Chats, Redeprotokolle). Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit einer begrifflichen Trennung von Schrift (mediale Dimension) und Schriftsprache (konzeptionelle Dimension). Die phonologischen, syntaktischen, lexikalischen, semantischen u. a. Eigenschaften der Schriftsprache sind unabhängig von der jeweiligen Schrift mental verankert. Die Schrift kommt dann nur zusätzlich im Bereich der medialen Schriftlichkeit zum Einsatz, und dafür ist auch die Orthografie zu erwerben und mit den Wörtern im mentalen Lexikon zu verknüpfen.

Dies alles gilt auch für das Chinesische (vgl. Packard 2000: 304–308). Und aus der Erkenntnis, dass die grundlegenden (mental verankerten) sprach-

lichen Kompetenzen (in den Bereichen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit) unabhängig von medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit existieren bzw. entwickelt werden müssen, ergibt sich auch, dass die üblichen Zuordnungen von *Hànyǔ Pīnyīn* zur Mündlichkeit und der Zeichen zur Schriftlichkeit zu kurz greifen und in der ChaF-Didaktik hinterfragt werden sollten. Auch lassen Beiträge dieses Bandes (z. B. Krames, Wang) erkennen, dass *Hànyǔ-Pīnyīn*-unterstützter Unterricht nicht nur medial und konzeptionell mündlich einsetzbare Kompetenzen vermittelt, sondern auch medial und konzeptionell (*Hànyǔ-Pīnyīn*- und/oder zeichen-)schriftliche Kompetenzen. Sowohl mediale als auch konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit erfordern spezielle Einzelkompetenzen, deren lernzielorientierte Fokussierung wichtig ist. Aber Einzelkompetenzen stehen in Wechselwirkungen zu anderen Kompetenzen. Und so ist der Erwerb von medial und konzeptionell schriftlichem Chinesisch nicht ohne – durch *Hànyǔ Pīnyīn* unterstützte – phonologische Repräsentation möglich, die eben nicht über Schriftzeichen vermittelt werden kann.¹⁸

4. *Hànyǔ Pīnyīn* und die Vermittlung sprachlicher bzw. mündlicher Kompetenzen

Der Einsatz von *Hànyǔ Pīnyīn* zur Unterstützung des Erwerbs medial mündlicher Kompetenzen gehört inzwischen zur üblichen Praxis der ChaF-Didaktik und viele Lehrkonzepte sehen für eine kürzere oder längere Anfangsphase vor, die mündliche Alltagskommunikation unter Einsatz von *Hànyǔ-Pīnyīn*-Materialien zu trainieren. Auch Vokabeln, Satzbeispiele in Übungen oder Grammatikerläuterungen sowie Texte, insbesondere Dialoge, werden zu Beginn entweder nur in *Hànyǔ Pīnyīn* oder in *Hànyǔ Pīnyīn* mit Zeichen präsentiert. Dies geschieht in Abkehr von der konventionellen ChaF-Didaktik, die selbst mündliche Alltagskommunikation zeichenbasiert und ohne *Hànyǔ-Pīnyīn*-Annotierung vermittelt (hat). Diese Abkehr erfolgt aus der Einsicht, dass die Zeichenschriftliche Wiedergabe mündlicher Alltagskommunikation

¹⁸ Im kaiserlichen China war der Erwerb der Zeichen und der Schriftsprache auch ohne Lautschriften nur möglich, weil die Funktion der Ausspracheangabe mündlich von Lehrern übernommen wurde. Das wiederholte laute Vorsprechen von Zeichentexten durch die Lehrer und Nachsprechen durch die Schüler sowie das laute Lesen und Rezitieren memorierter Texte ermöglichten erst die Verknüpfung der Lautformen von Wörtern und Morphemen mit den Zeichenformen (vgl. Li Yu 2003: 40–80, Wilkinson 2018, Abschnitt 22.1.). Zur Angabe von Lautungen für Fortgeschrittene, Gelehrte, Dichter oder Spezialisten für Lautlehre hat die traditionelle chinesische Philologie Systeme entwickelt, in denen Zeichen als Lautsymbole für Silben oder Teile von Silben sowie zur Darstellung der Silbenstruktur (einschließlich der Töne) eingesetzt wurden (vgl. Jacques 2015, Wilkinson 2018: Abschnitt 1.2.). Auch in China ist man also nie ohne die Angabe der Zeichenaussprache ausgekommen. Obwohl *wényánwén* nicht der mündlichen Kommunikationsdienste, spielten bei seinem Erwerb phonologische Repräsentationen und begrenzte mediale Mündlichkeit (lautes Lesen) also eine zentrale Rolle.

für Lernende in der Anfangsphase kaum relevant und die schnellere Progression der mündlichen Kommunikationsfähigkeiten auf *Hànyǔ-Pīnyīn*-Basis motivationsfördernd ist.

Da der Spracherwerb auf *Hànyǔ-Pīnyīn*-Basis schneller und effektiver erfolgt als auf Zeichenbasis, bietet sich an, dass Lernende, deren Zeitbudget keine realistische Chance auf den Zeichenerwerb bietet, hauptsächlich *Hànyǔ-Pīnyīn*-gestützt Chinesisch lernen, damit sie umso größere Erfolge in vielseitig nutzbaren sprachlichen Kompetenzen erlangen (vgl. Beitrag Kubler). Für diese Zielgruppe hat die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit in einfacher Alltags- oder Geschäftskommunikation zunächst Priorität. Aber mündliche Kompetenzen sind nie *nur* „mündlich“, sondern auch mental verankert und somit auch beim Lesen und Schreiben einsetzbar. So muss der *Hànyǔ-Pīnyīn*-basierte Unterricht sich nicht auf „nur“ – medial *und* konzeptionell – mündliches Chinesisch beschränken, sondern kann konzeptionell schriftliches Chinesisch mit einbeziehen. Auch ohne Zeichen können die phonologischen, lexikalischen, stilistischen und grammatikalischen Eigenschaften der modernen Schriftsprache vermittelt und für medial mündlichen oder *Hànyǔ-Pīnyīn*-schriftlichen Gebrauch erworben werden.

Das Potenzial, mittels *Hànyǔ-Pīnyīn*-Materialien konzeptionell mündliches *und* schriftliches Chinesisch zu vermitteln, muss nicht auf den Unterricht für Lernende *ohne* das Ziel des Zeichenerwerbs beschränkt bleiben. Auch Studierende der Sinologie und alle mit dem Lernziel des Zeichenerwerbs – nicht zuletzt im schulischen ChaF-Unterricht (vgl. Beiträge Guder, Wittek) – profitieren von einem erleichterten, durch *Hànyǔ Pīnyīn* unterstützten Erwerb medial mündlicher Kompetenzen in beiden konzeptionellen Dimensionen. Denn die so – mental – gefestigten sprachlichen Kompetenzen tragen wiederum zu einer Verbesserung der medial und konzeptionell schriftlichen Kompetenzen bei und stärken bzw. ermöglichen erst die Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben von Zeichentexten (siehe unten Abschnitt 5.).

5. *Hànyǔ Pīnyīn* und die Vermittlung schrift(sprach)licher Kompetenzen

Genauso wie mündliche Kompetenzen immer mental verankerte sprachliche Kompetenzen sind, die auch in Bereiche der Schriftlichkeit eingehen können, sind konzeptionell schriftliche Kompetenzen geistige Kompetenzen, die medial mündlich *und* schriftlich anwendbar sind und nicht an ein bestimmtes Schriftsystem gebunden sind. Die Unabhängigkeit der konzeptionellen Schriftlichkeit von der medialen Realisierung und die mentale phonologische Kodierung auch der Schriftsprache spiegeln sich nicht zuletzt in der heutigen digitalen Verarbeitung der chinesischen Sprache wider. Schließlich werden auch digitale Zeichentexte überwiegend lautschriftlich, vor allem mit *Hànyǔ Pīnyīn*, produziert und können inzwischen – z. B. über das verbreitete Micro-

soft Pinyin IME oder die Apple (iPhone/iPad-)App „Translate“ / „Übersetzer“ – sogar medial mündlich eingegeben, also ins Mikrofon „diktiert“ werden. Umgekehrt können mit digitalen Tools Zeichentexte vorgelesen oder automatisch in *Hànyǔ Pīnyīn* – auch mit (weitgehend) korrekter Wortzusammenschreibung – verfügbar gemacht werden. Heute wird z. B. bei der Texteingabe mit Microsoft Pinyin IME automatisch ein hoher Grad an Korrektheit der ausgewählten Zeichen erzielt. Das bedeutet, dass bei *Hànyǔ-Pīnyīn*-Eingabe von Zeichentexten die Zeichen für gleichlautende Morpheme nicht mehr alle manuell auszuwählen sind. Für mehrsilbige Wörter, Phrasen und Sätze sind nur in Einzelfällen falsche Zeichen nachzukorrigieren (siehe unten Abschnitt 8.).

Das bedeutet, dass auch ChaF-Lernende ohne Zeitkapazitäten zum Zeichenerwerb sich nicht darauf beschränken müssen, nur medial *und* konzeptionell *mündliches* Chinesisch zu lernen. Vielmehr haben sie die Chance, auf *Hànyǔ-Pīnyīn*-Basis auch ein höheres Niveau in medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit zu erreichen. Natürlich ist damit der Erwerb von Basiskenntnissen der Zeichenschrift und eines Sets wichtiger Zeichen nicht ausgeschlossen und eher empfehlenswert. Schließlich sind bei begrenzten Zeichenkenntnissen auch die Pop-up-Tools zur Anzeige von Bedeutung und Lautung von unbekannten (in *Hànyǔ Pīnyīn* durch Spatien segmentierten) Wörtern in Zeichentexten hilfreich. Jedenfalls profitieren alle Lernende von Einführungen in die digitalen Hilfsmittel zur Erschließung oder Schreibung von einzelnen Zeichen und Zeichentexten (vgl. dazu die Beiträge von Gebhard, Guder, Wang, Wittek, siehe unten Abschnitt 8.)

In Chinesischkursen mit geringem Stundenumfang werden die Potenziale des *Hànyǔ-Pīnyīn*-basierten Unterrichts oft nicht ausgeschöpft, weil Lehrende und Lernende glauben, nur mit Schriftzeichen sei es möglich, „richtig“ Chinesisch zu lernen. Wenn dann die Konzentration auf die Zeichen dazu führt, dass die Progression im eigentlichen Spracherwerb zu langsam ist oder Lernende realisieren, dass sie die Zeit für den Zeichenerwerb nicht aufbringen können, verlieren nicht wenige ihre Motivation und hören ganz mit dem Chinesischlernen auf. Andere lernen Zeichen für Zeichen und vernachlässigen dabei die *sprachlichen* Kompetenzen, die sie unbedingt benötigen würden, um irgendwann Schriftzeichentexte verstehen zu können. Erfahrungsgemäß erlangen Teilnehmende solcher Kurse nur selten ein hohes Niveau in medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und zeichenbasierter Schriftlichkeit, und wenn, dann eben nur durch besonderen zusätzlichen Lernaufwand, ggfs. auch mit Sonderbegabungen wie einem ausgeprägten visuellen Gedächtnis. Deswegen ist es sinnvoll, für Zielgruppen mit geringem Zeitbudget von vornherein realistische Lernziele zu setzen und den Unterricht konsequent auf *Hànyǔ-Pīnyīn*-Basis durchzuführen (vgl. die Beiträge Bazant-Kimmel, Kubler, Kupfer, Wang). Damit erhöht sich auch der Anteil derer, die nicht aufgeben und praktisch verwendbare Chinesischkenntnisse erwerben.

ben. Auch die Zahl der Lernenden, deren Motivation und sprachliche Voraussetzungen so gestärkt werden, dass sie früher oder später die Zeichenschrift doch noch erwerben, kann durch Vermeidung vorzeitiger Kursabbrüche gesteigert werden.¹⁹

Die schnellere Progression beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten auf Basis von *Hànyŭ Pīnyīn* kann sich aber auch im sinologischen Chinesisch-Unterricht bzw. in Kursen mit dem Ziel des Zeichenerwerbs positiv auswirken. So kann das hohe Sprachniveau mit umfangreichen Wortschatzkenntnissen leichter erreicht werden, das für rezeptive und produktive Kompetenzen im Bereich der konzeptionellen und medialen Schriftlichkeit unabdingbar ist, gerade in der Zeichenschrift. Zweifellos kann auch die Zeichendidaktik²⁰ von der Reflexion über das Verhältnis zur *Hànyŭ-Pīnyīn*-Verwendung profitieren und davon, sie im Kontext der gesamten *Hànyŭ-Pīnyīn*-gestützten Sprachdidaktik zu betrachten. Über Modelle der getrennten und/oder kombinierten Verwendung von *Hànyŭ Pīnyīn* und Zeichen, der zeitlichen Einteilung und Progression bei der Hinführung zu reinen Zeichentexten ohne *Hànyŭ Pīnyīn* äußern sich die meisten Beiträge des Bandes (insbesondere Guder, Jin, Kölla, Kubler, Krames, Wang, speziell zur Vorgehensweise in Lehrwerken Meng; siehe auch Abschnitt 8.)

Schließlich bieten Chinesisch-Kurse, die *Hànyŭ-Pīnyīn*-annotierte Zeichentexte einsetzen, einen praktischen Vorteil für die Kursorganisation. So können Lernende mit unterschiedlichen Zeichenkenntnissen zusammen unterrichtet werden, und es kann bei Knappheit von Lehrkapazitäten und angesichts der heterogenen Zusammensetzung vieler Kurse den Bedürfnissen von Lernenden mit und ohne Ziel des Zeichenerwerbs oder mit unterschiedlichem

¹⁹ Im Konfuzius-Institut Frankfurt werden Sprachkurse auf *Hànyŭ-Pīnyīn*-Basis durchgeführt, dabei wird begrenztes Basiswissen über Schriftzeichen vermittelt. Zeichenkurse können parallel oder zeitlich versetzt dazu gebucht werden. Es gibt auch Angebote für Fortgeschrittene, bei denen Zeichenkenntnisse vertieft bzw. vorausgesetzt werden, ebenfalls Vorbereitungskurse für die HSK-Prüfung (Chinese Proficiency Test), die ab der Stufe 3 Zeichenkenntnisse voraussetzt. Das Institut hat 2021 einen von der Verfasserin konzipierten Fragebogen zum Verhältnis von *Hànyŭ Pīnyīn* und Zeichen in Sprachkursen an alle deutschen Konfuzius-Institute versandt. Aus den vier zurückgesandten Fragebögen ging hervor, dass Zeichen zwar unterrichtet werden, dem Unterricht aber ohne Zeichenkenntnisse mindestens bis zur zweiten oder dritten Kursstufe auf Basis *Hànyŭ-Pīnyīn*-annotierten Materialien gefolgt werden kann. Zwei Institute gaben explizit an, dass die mündliche Kommunikationsfähigkeit grundsätzlich im Vordergrund steht. Insgesamt ergab sich, dass Wert auf den Zeichenerwerb gelegt wird, aber die *Hànyŭ-Pīnyīn*-gestützte Vermittlung kommunikativer Kompetenzen in der Praxis dominiert.

²⁰ Z. B. die Vermittlung grafologischen Wissens, Mnemotechnik, Progression von einfachen zu komplexen Zeichen, Unterscheidung von aktiven und passiven Zeichenkompetenzen sowie von Wortschatz- und Zeichenkenntnissen (siehe z. B. Guder u. a. 2007, Zhang Tianlu und Ke Chuanren 2018).

Lerntempo bzw. Zeichenkenntnisstand gleichermaßen entgegengekommen werden (vgl. Beiträge Krames, Jin, Wang, Wittek).²¹

6. *Hànyǔ Pīnyīn* als Hilfsmittel zum Erwerb der chinesischen Zeichenschrift

Dass eine Lautschrift wie *Hànyǔ Pīnyīn* zur Angabe der „Lautung der Zeichen“ unverzichtbar ist, ist eine Binsenweisheit. Mit Blick auf die Priorität der Sprache gegenüber der Schrift erscheint der Fokus auf die Vermittlung der „Aussprache oder Lautung von *Schriftzeichen*“ durch *Hànyǔ Pīnyīn* allerdings problematisch. Denn tatsächlich ist beim Zeichenerwerb zu lernen, welche Wörter als bedeutungstragende Lautformen der *Sprache* mit welchen Zeichen zu schreiben sind. Dies erscheint umso einleuchtender, wenn man den Schrifterwerb von chinesischen Schulkindern betrachtet, die ja bereits über einen grundlegenden Wortschatz verfügen und nur die entsprechende Schreibung mit Zeichen dazu lernen. Bei ChaF-Lernenden ist ebenfalls die Kenntnis von Lautung – unterstützt durch *Hànyǔ Pīnyīn* – und Bedeutung der *Wörter* die grundlegende Kompetenz, die für Verständnis oder Produktion von Äußerungen und Texten erforderlich ist. Auch fortgeschrittene Lernende haben oft Probleme mit der Identifikation und Segmentierung von Wörtern in Zeichentexten. Selbst wenn sie bestimmte Zeichen aus anderen Kontexten (Wortschreibungen) kennen, ist das nutzlos für das Textverständnis, wenn die aktuell repräsentierten Wörter nicht bekannt sind und auch nicht auf Basis von Motiviertheit (siehe unten Abschnitt 7.) erschlossen werden können.

Missverständlich ist auch die übliche Konzentration auf die „Bedeutung von Zeichen“. Dass Zeichen eine Bedeutung haben, wird meist ganz selbstverständlich vorausgesetzt. Aber es ist ja unmöglich, Zeichentexte allein durch die Zuordnung einer Lautung und Bedeutung oder gar nur einer Bedeutung zu jedem Zeichen zu entschlüsseln – auch, aber nicht nur wegen der fehlenden Markierung der Wortgrenzen. In Lexika sind für nicht wenige Zeichen mehrere mögliche Lautungen und für die meisten häufigeren Zeichen mehr als eine, oft sehr viele mögliche „Bedeutungen“ angegeben. Welche der möglichen Bedeutungen aktuell gültig ist, lässt sich nicht aus der jeweils gleichen Zeichenform erkennen, sondern nur im textinternen lexikalischen und syntaktischen Kontext. Die „Bedeutungsangaben“ in Zeichenein-

²¹ Zur Situation in der Frankfurter Sinologie siehe auch Wippermann 2020. Im Landes-spracheninstitut (LSI) Bochum, wo Chinesisch-Intensiv-Kurse bis zur Stufe 3 auf *Hànyǔ-Pīnyīn*-Basis unterrichtet werden (<<https://www.lsi-bochum.de/sprachen-kurse/chinesisch/kurs-programm-1>>), gilt für die Kursstufe 4: „Schriftzeichenkenntnisse sind erwünscht, aber nicht unbedingt erforderlich, da die Texte und Übungen auch in Pinyin zur Verfügung gestellt werden können.“ (<<https://www.lsi-bochum.de/sprachen-kurse/chinesisch/kursprogramm/chinesisch-4>>, Zugriff am 29.5.2022); zur Konzipierung des Sprachprogramms Chinesisch am LSI Anfang der 1980er Jahre siehe den Beitrag Kupfer.

trägen in Lexika sind nämlich keine *Zeichen*bedeutungen, sondern Bedeutungen der von den Zeichen repräsentierten *Morpheme* und (*einsilbigen*) *Wörter*.

Auch in modernen Wörterbüchern enthalten erst die Untereinträge Zeichenkombinationen mit Angabe der *Hànyǔ-Pīnyīn*-Lautungen für die repräsentierten mehrsilbigen Wörter, deren erste Silbe mit dem Zeichen im Haupteintrag geschrieben wird. Zeichen repräsentieren meist einsilbige Morpheme, teils auch bedeutungslose Silben, jedenfalls Wortbestandteile, die oft nicht als Wörter verwendet werden können. Bei den Bedeutungsangaben zu den einzelnen Zeichen in den Haupteinträgen wird in der Regel nicht angegeben, ob es sich jeweils um freie oder gebundene Morpheme handelt.²² Und so erweist sich bei den vielen angegebenen „Bedeutungen“ für ein einziges Zeichen denn auch, dass tatsächlich nicht *ein* Morphem repräsentiert wird, sondern *mehrere verschiedene* homonyme und/oder polyseme, teils freie, teils gebundene Morpheme der Umgangssprache oder des *wényánwén*. Nicht selten liegt auch Homografie vor, d. h. gleiche Schreibung, aber verschiedene Lautung und Bedeutung (siehe unten Abschnitt 7.).²³

Diese Verhältnisse werden auch in der Trias „Form, Lautung und Bedeutung“ (*xíng* 形, *yīn* 音, *yì* 义) von Zeichen verdeckt, die eine verbreitete Lehrmeinung ausdrückt: „Every Chinese character has form, pronunciation, and meaning, which we may call the three essential elements of a Chinese character“ (Yin Binyong und Rohsenow 1994: 177). Ohne auf piktografische und ideografische Konzepte, die einen direkten sprachunabhängigen Zusammenhang zwischen grafischer Form und „Bedeutung“ annehmen,²⁴ näher

²² Morpheme sind die kleinsten freien oder gebundenen Spracheinheiten mit Lautform und Bedeutung. Sie sind frei, wenn sie allein ohne Verbindung mit einem weiteren Morphem als Wort frei verwendbar sind. In diesem Fall decken sich die Einheiten Wort und Morphem, sind aber nicht gleichzusetzen. Morpheme sind Wortbausteine innerhalb von Wörtern, auch als einzige Bestandteile von einfachen Wörtern. Einwände gegen die Gültigkeit des Wortbegriffs bzw. die Unterscheidbarkeit von Morphem, Wort und Phrase im Chinesischen spiegeln Definitions- und Abgrenzungsprobleme, wie sie auch für andere Sprachen existieren. Bei aller Problematik des Wortbegriffs lässt sich die Existenz der (u. a. kognitiv/psycholinguistisch, sprachdidaktisch oder computerlinguistisch relevanten) Einheit des Wortes nicht leugnen, ohne gravierende Plausibilitätsprobleme heraufzubeschwören (vgl. Packard 2000, Duanmu San 2015, Zádrapa 2015, „Wort“, „Morphem“ bei Glück und Rödel 2016). Zur Bestimmung von chinesischen Morphemen als frei oder gebunden und unterschiedlichen Graden der Gebundenheit vgl. Karl 1993: 8–16, 55f., Packard 2000: 67–79.

²³ Wenn für ein Zeichen mehrere nicht verwandte Bedeutungen angegeben werden, repräsentiert es mehrere homonyme (gleichlautende und gleichgeschriebene) Morpheme. Polysemie bezieht sich auf jeweils *ein* Wort oder Morphem mit *verwandten* Bedeutungen. Ursprüngliche Verwandtschaft ist aber nicht immer erkennbar, sodass die betreffenden Wörter als neue Vokabeln eigens erlernt werden müssen, zumal sich bei Bedeutungserweiterungen auch unterschiedliche grammatische Merkmale herausbilden können (vgl. „Homonymie“, „Homophonie“, „Homographie“, „Polysemie“, „Mehrdeutigkeit“ bei Glück und Rödel 2016, siehe auch Karl 1993: 17–19, Wiedenhof 2015).

²⁴ Zum Ideografie-Mythos siehe z. B. DeFrancis 2011: 149–178, Boltz 2015b, Erbaugh 2015.

einzufragen, ist zu betonen, dass es sich bei der ikonischen „Bedeutung“ von Zeichenformen um Interpretation der grafischen Form als Abbildungen von Dingen oder Darstellungen von Begriffen handelt. Die Ikonizität der Zeichenformen ist nicht zu verwechseln mit der Bedeutung der repräsentierten Morpheme und Wörter. Nur die Morphem- und Wortbedeutungen sind für den *Inhalt* von Zeichentexten relevant. Auch wenn in begrenztem Ausmaß – aber nicht ohne *Sprachkenntnisse* – Zusammenhänge zwischen Zeichenform und manchen Morphembedeutungen nachvollziehbar bzw. hineininterpretierbar sind und dies auch mnemotechnisch und didaktisch nutzbar ist, sind die Zeichen doch konventionalisierte, also prinzipiell willkürlich festgelegte Grapheme²⁵, die teilweise nur Silbenlautwerte, meistens aber einsilbige Morpheme repräsentieren. Der Annahme, dass Schriftzeichen – im Gegensatz zu isolierten Silben in *Hànyǔ Pīnyīn* – „eine Bedeutung“ hätten, lässt sich also entgegenhalten, dass auch isolierte Zeichen im linguistischen Sinne der Semantik keine Bedeutung haben. Die Bedeutung ist immer an die Lautform des Morphems gebunden, das von einem Zeichen im jeweiligen Kontext repräsentiert wird.²⁶ Die Aussage, dass *Hànyǔ Pīnyīn* durch Angabe der Lautung den Zeichenerwerb unterstützt, ist zwar nicht falsch, aber ChaF-Lernenden ermöglichen weder Aussprache- noch Bedeutungsangaben für einzelne Zeichen ein Textverständnis. Nur mit schriftunabhängigen Wortschatzbeständen im mentalen Lexikon, die jedoch kaum ohne eine Lautschrift wie *Hànyǔ Pīnyīn* zu erwerben sind (s. o.), und der Syntax, und erst dann zusätzlich mit Zeichenkenntnissen können Zeichentexte entschlüsselt oder verfasst werden.

²⁵ Die Suche nach „ursprünglichen“ oder „Grund“-Bedeutungen in den Zeichenformen ist eine essenzenialisierende Vorgehensweise, bei der nicht nur Sprache und Schrift vermischt werden. Es wird oft nicht beachtet, wie (synchron und diachron) komplex, uneinheitlich und veränderlich die Beziehungen zwischen Zeichen – mit ihren zahlreichen Schreibvarianten – und den repräsentierten Morphemen waren und wie sehr es an sicherem Wissen über die Sprache hinter den frühen Schriftzeugnissen mangelt. Vgl. z. B. Sū Péichéng 1994: 123–125, Qiu Xigui 2000, insbesondere 368–402, Gassmann und Behr 2005: 387–453, Galambos 2015.

²⁶ Sū Péichéng (1994: 119–121, 130) stellt klar, dass es sich um Morphembedeutungen (*yǔsù yì* 语素义) handelt, wenn von „Zeichenbedeutung“ (*zìyì* 字义) die Rede sei, auch wenn er den Ausdruck *zìyì* nicht ganz aufgibt. Gravierender zeigt sich solche Ambivalenz bei Yin Bin-yong und Rohsenow, die einerseits feststellen, dass die Zeichen Morpheme repräsentieren, um dann aber Zeichen- und Morphembedeutung gleichzusetzen: „each morpheme and therefore each character which represents it has meaning“ (1994: 177). Das ganze Kapitel „The semantics of Chinese characters“ (177–230), das sich ausführlich mit Mehrdeutigkeit befasst, manifestiert diese Vermischung von ikonischer „Zeichenbedeutung“ und Morphembedeutung. Vgl. z. B. Boltz 2015a, der ausführt, dass die Ikonizität der Zeichenformen schon in den Orakeltexten der Shang-Zeit für die an die Lautform gebundene Bedeutung irrelevant gewesen sei, oder Zhāng Guiguāng (2004: 246), der feststellt, dass schon bei der Entstehung der Zeichen eine 1:1-Beziehung zwischen Zeichenform und Bedeutung der repräsentierten sprachlichen Einheit nicht existierte und die Wörter der Sprache schon vor der Zeichenbildung mehrdeutig gewesen sein mussten. Zur Beziehung von Zeichen und Morphemen heute vgl. Unger 2014.

Dass 3.500 Zeichen in Chinas Schulen „gelernt“ werden müssen, um moderne Zeichentexte zu verstehen und zu schreiben, ist lediglich eine Angabe darüber, wie viele und welche Zeichen zur orthografischen Abdeckung des standardsprachlichen Wortschatzes erforderlich sind.²⁷ Unklar ist jedoch, wie das „Erlernen“ von Zeichen überhaupt zu definieren ist. Muss man z. B. das Zeichen 道 vor allem korrekt schreiben können und die heutige Aussprache kennen? Muss man wissen, was in seiner frühesten Form grafisch dargestellt ist und welche grafischen Varianten es gab? Oder für welches Morphem es zuerst verwendet wurde? Kennt man das Zeichen erst, wenn man alle 48, auch historischen „Bedeutungen“, die etwa im Wörterbuch *Hànyŭ Dà Cídiǎn* für das Zeichen mit der Lautung *dào* angegeben sind, sowie die sieben „Bedeutungen“, die dort für dessen Lautung *dǎo* angegeben sind? Oder wenn man weiß, für welche gebundenen und freien Morpheme der modernen Standardsprache es stehen kann? Zweifellos wäre es unmöglich und unökonomisch, für jedes Zeichen alle Lexikon-Informationen zu „kennen“. Praktisch bedeutet also Zeichenerwerb nur, die *Schreibung der Wörter* zu lernen, die im mentalen Lexikon gespeichert sind bzw. die bekannten und relevanten Wörter zumindest anteilig auch in ihrer sinographemischen Form, vor allem die Zeichenkombinationen für die meist mehrsilbigen Wörter zu kennen. ChaF-Lernende müssen also vor allem Schreibungen geläufiger Wörter (mit 道 zur Repräsentation unterschiedlicher Morpheme) wie *dàolù* 道路 „Straße“, *zhīdào* 知道 „wissen“, *shuōdào* 说道 „sagen“, *dàojiàn* 道歉 „sich entschuldigen“, *chádào* 茶道 „Teezeremonie“, *dàojiào* 道教 „Daoismus“, *bàodào* 报道 „Bericht“, *yīdào* 一道 „zusammen“ sowie etwa das Zählseinheitswort in *yī dào cài* 一道菜 „ein Menügang“ oder z. B. (auf höherer Niveaustufe) eine klassische Phrase wie das Konfuzius-Zitat *dào bù shí yí* 道不拾遺 „nicht an sich nehmen, was andere auf der Straße verloren haben“ kennen. Wieviel graphologisches Wissen mnemotechnische Hilfen bietet oder inwiefern detaillierte Kenntnisse der Lautung und Bedeutung der durch das Zeichen *potenziell* repräsentierbaren Morpheme die morphologische Bewusstheit und den Wortschatzerwerb unterstützen, sind Fragen der Zeichen- und Wortschatzdidaktik, mit denen in der Praxis unterschiedlich umgegangen wird (vgl. Krames 2013, siehe unten Abschnitt 7.)

道 als ein Zeichen für viele homonyme und polyseme Morpheme ist ein Beispiel für die Situation der Mehrheit der gebräuchlichen Zeichen, die auch chinesische Schulkinder lernen und für ChaF-Lernende relevant sind. Die Begegnung mit „mehrdeutigen“ Zeichen (*duōyìzì* 多义字) ist der Normalfall

²⁷ Es handelt sich um eine Zusammenstellung der 3.500 häufigsten Zeichen, die 99,48% der Zeichen in modernen (einschließlich wissenschaftlichen) chinesischen Texten abdecken (vgl. Schindelin 2015a).

für ChaF-Lernende bei fast jeder Lexikonbenutzung.²⁸ Dennoch hält sich die Fiktion von der Eindeutigkeit der Zeichen hartnäckig.²⁹ Innerhalb der von so geläufigen Zeichen wie 是/的/地/得/发/来/去/会/行/还/对/好/花 jeweils repräsentierten Morphemgruppen befinden sich grammatische, lexikalische, freie oder gebundene Morpheme oft unterschiedlichen Wortartcharakters, teils sind es auch Homografe für unterschiedlich lautende Morpheme (道 *dào*, *dǎo*, *dao*). Da nicht alle Bedeutungen von Wörtern aus den Einzelbedeutungen ihrer Morpheme herleitbar sind (siehe unten Abschnitt 7.), ist manchmal auch keine der lexikalisch erfassten „Zeichen“- (bzw. Morphem-)Bedeutungen für die Wortbedeutung relevant, vgl. *Dào Qióngsī* 道琼斯 „Dow Jones(-Index)“, *dídao* 地道 „echt, typisch“, *wèidao* 味道 „Geschmack“. Die (*Hànyǔ-Pīnyīn*-gestützte) Wortschatzvermittlung muss daher dem Zeichenerwerb vorangehen oder gleichzeitig mit ihm einhergehen. Die Zeichenkenntnisse sind letztendlich nur das Werkzeug für die medial zeichenschriftliche Realisierung oder Dekodierung von *sprachlichen* (konzeptionell mündlichen oder schriftlichen) Äußerungen bzw. Texten.³⁰

7. Morphologische Bewusstheit und Disambiguierung von Mehrdeutigkeit: *Hànyǔ Pīnyīn* versus Zeichenschrift

Während die geläufigen Zeichen vielfach *Homonyme*, also unterschiedliche Morpheme mit *gleicher Schreibung*, sowie oft hochgradig polyseme Morpheme repräsentieren, ist die Disambiguierung von *Homophonie* des Chinesischen durch *unterschiedliche Schreibung* gleichlautender Einheiten unterschiedlicher Bedeutung wohl der am häufigsten angeführte „Vorteil“ der morphosyllabischen Zeichenschrift gegenüber *Hànyǔ Pīnyīn*. Gegen die damit einhergehende Annahme, dass die Zeichen zur Disambiguierung der allgegenwärtigen Homophonie unentbehrlich seien, ist einzuwenden, dass grundsätzlich alles, was beim Hören verstanden werden kann, für geübte Lesende auch in einer Lautschrift wie *Hànyǔ Pīnyīn* verständlich ist (vgl. Sū

²⁸ Nach Lǐ Dàsui (2003: 154) gibt es „bei vielen häufig gebrauchten Zeichen Dutzende historische und moderne Bedeutungen“ bzw. „über 10 heute relevante Bedeutungen“.

²⁹ Lǐ Dàsui (2003: 149–153) stellt die „Eindeutigkeit“ der Zeichen als deren grundlegende Eigenschaft dar, konstatiert aber zugleich, dass Mehrdeutigkeit bei den häufig gebrauchten Zeichen weithin üblich sei (S. 154). Im Abschnitt „Mehrdeutigkeit der Zeichen“ (154–161) erweist sich wiederum, dass es sich nur um Mehrdeutigkeit (Homonymie, Polysemie) der repräsentierten Morpheme handeln kann, zumal er betont, dass Zeichen in der Regel Morpheme repräsentieren (2003: 2). Dass Mehrdeutigkeit vor allem ein Phänomen der hochfrequenten und weniger der niedrigfrequenten Einheiten ist, wurde auch bezüglich des chinesischen Wortschatzes und überhaupt für viele Sprachen festgestellt (vgl. Schindelin 2015b). Zur „Normalität“ von Mehrdeutigkeit und Problemen von deren exakten Quantifizierung vgl. Dittmann 2015: 5.

³⁰ Vgl. dazu die Unterscheidung von *xiězì nénglì* 写字能力 „Graphem-Schreibkompetenz“ und *xiězuò nénglì* 写作能力 „Schreibkompetenz“ [= sprachliche Kompetenz, DW] zur „Texterstellung“ bei Guder 2019: 38.

Péichéng 2001: 446, DeFrancis 2011: 210–216). Dass die Menschen in China wegen übermäßiger Homophonie sogar mündlich nicht kommunizieren könnten, ohne Schriftzeichen zu Hilfe zu nehmen, ist eine verfälschende Verallgemeinerung von Sonderfällen,³¹ und im Übrigen leicht widerlegbar: Schließlich waren die allermeisten Menschen in der gesamten Geschichte Chinas *nicht* schriftkundig. Will man wirklich glauben, dass eine Gemeinschaft eine so defizitäre und sonderbare Sprache entwickelt, dass eine ungehinderte mündliche Verständigung nur Schriftkundigen möglich ist? Mehrdeutigkeit gibt es in den Sprachen der Welt auf verschiedenen Ebenen (Morphologie, Lexikon, Phraseologie, Syntax), doch meist wird das Phänomen mit dem Wortschatz in Verbindung gebracht. Bei gegebener Sprachkompetenz fällt die allgegenwärtige Mehrdeutigkeit (Homonymie, Homophonie, Polysemie) aber meist gar nicht auf, weil mit den disambiguierenden (syntaktischen, lexikalischen, semantischen, prosodischen u. a. sprachstrukturellen, sowie teils ergänzend außersprachlichen) Kontextinformationen die jeweilige aktuelle Bedeutung unbewusst automatisch erfasst wird.³² Die üblicherweise als Beispiele für Homophonie im Chinesischen angeführten Beispiele (etwa „38 Zeichen mit der Aussprache yī“) sind isolierte, oft nur historische und/oder nur gebundene Morpheme, die in mehrsilbigen Wörtern verwendet werden und die innerhalb der realen Kommunikation nicht missverständlich sind, zumal in der Kommunikation Unklarheiten ggfs. unmittelbar beseitigt werden können, oder auch durch Anpassungen im Wortgebrauch (Homonymenflucht).³³

Die Verbindung gleichlautender Formen mit unterschiedlichen Bedeutungen ist ein gängiges sprachökonomisches Mittel, das nur durch eine enorme Anzahl zusätzlicher unterschiedlich lautender Morphem- und Wortformen zu umgehen wäre. Dass Mehrdeutigkeit und sogar *Lautähnlichkeit* (u. a. bei segmental gleichen Silben mit unterschiedlichen Tönen) beim Erlernen einer distanten Fremdsprache wie Chinesisch verwirrend sein können, wird auch in einigen Beiträgen dieses Bandes thematisiert (Beiträge Bazant-Kimmel, Gebhard, Kölla). Wenngleich es in der chinesischen Standardspra-

³¹ Dazu gehört das Aufschreiben von homophonen Eigennamen – die z. B. auch im Deutschen eigens vorbuchstabiert werden müssen (vgl. *Meier/Meyer/Maier/Mayer*), oder wenn Menschen unterschiedlicher muttersprachlicher Varietäten in der mündlichen Kommunikation Zeichen für Wörter der gemeinsamen Standardschriftsprache aufschreiben (vgl. das Wort *Information*, das in vielen Sprachen eine gemeinsame orthografische, aber unterschiedliche Lautform aufweist).

³² Hinter der berüchtigten „Kontextgebundenheit“ des Chinesischen steht ein zentrales Wesensmerkmal aller Sprachen. Wenn Mehrdeutigkeit, vermeintlich auch „Vagheit“, in Witzen oder in Sprachspielen, aus kommunikativen, rhetorischen, künstlerischen u. ä. Gründen absichtlich eingesetzt wird, werden durchaus verständliche Botschaften vermittelt, die allerdings Nicht-muttersprachler*innen eher Verständnisprobleme bereiten können.

³³ Vgl. Hincha 2004: 9–16, Wan Yexin 2012: 54–56, Wiedenhof 2015, siehe auch DeFrancis 2011: 213–216.