

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia Katowice

DIE HERSTELLUNG EINES LOGISCHEN BEZUGS ALS SEMANTISIERUNGSVERFAHREN IM DAF-UNTERRICHT. EINE PRAXISORIENTIERTE ANALYSE

In this article four techniques of the semantization of German words are critically analysed: definition, understanding of the word meaning over hyponyms, analogy and short comparison. Though these methods make it possible to use only the foreign language in the German classes, still the teacher and learners should take into consideration that these techniques are not fully reliable, because they lead often to a false understanding or even misunderstanding of an unknown word. The reasons for this phenomenon could be: The vocabulary in the definitions is too abstract, complexity of relations in the extralingual reality can't be explicitly showed in every of the above-mentioned techniques of the semantization, the students don't know sometimes words used to help them understand the meaning of the lexical items they are searching for. Therefore it is important to supplement the semantization-methods with extra- and intralingual comparisons and with an adequate dosage of the mother tongue.

Die Bedeutung eines fremdsprachlichen Wortes wird nicht selten durch die Herstellung eines logischen Bezugs erschlossen. Im Rahmen dieses Semantisierungsverfahrens findet man vier verschiedene Erklärungsformen: (1) Definition, (2) Angabe untergeordneter Begriffe, (3) Dreisatz und (4) Gleichung (s. Doye 1975: 44, Henrici 1986:193).

1. Definition

Die Definition geschieht durch die Angabe eines Oberbegriffs (*genus proximum*) und spezifizierender Merkmale („*differentia specifica*“), die das Verhältnis zwischen dem zu semantisierenden Wort und dem Oberbegriff zu erkennen helfen (s. Denninghaus 1965: 18f). So werden z.B. definiert: *Dampfer* als *mit Dampf oder anderer Maschinenkraft angetriebenes größeres Schiff*; *Armbrust* als *alte, aus dem Bogen entstandene Schußwaffe, mit der Bolzen, Pfeile, Stein- und Bleikugeln geschleudert werden*; *gehen* als *sich in aufrechter Haltung auf den Füßen schrittweise fortbewegen* (Alle drei Beispiele sind dem Duden. Deutschen Universalwörterbuch 1989 entnommen). Anhand von diesen drei Definitionen wird es schon ersichtlich, daß diese Semantisierungstechnik zu Lernschwierigkeiten nicht nur in Anfängergruppen führen kann. „Eine Definition muß knapp

und explizit sein und eine bestimmte, dem Wesen der Definition entsprechende sprachliche Form haben. Wenn man aber knapp und explizit sein und trotzdem eine hinreichende Erklärung geben will, so geht das nicht ohne schwieriges und in starkem Maße abstraktes Vokabular" (Denninghaus 1965: 20). Diese Abstraktheit kommt z.B. in der oben angeführten Definition des Verbs *gehen* in den Wörtern *aufrecht*, *Haltung*, *schrittweise*, *sich fortbewegen* zum Ausdruck.

Mit der Verwendung der Definition wird deshalb vorausgesetzt, daß den Lernern ein bestimmter abstrakter Wortschatz zur Verfügung steht, der ihnen ermöglicht, über ein abstrakteres Wort als das zu erklärende die entsprechende fremdsprachliche Bedeutung zu erschließen. Weil aber die Vokabeln einer Fremdsprache vom Konkreten zum Abstrakten, d.h. Wörter wie *Armbrust*, *Rathaus*, *gehen*, *Fluß* früher als *Schußwaffe*, *Gebäude*, *sich fortbewegen*, *Wasserlauf* vermittelt werden, kann diese Voraussetzung kaum erfüllt werden (s. entsprechende Erklärungen im Duden. Deutschen Universalwörterbuch und s. Denninghaus 1965: 20). Darin spiegelt sich wider, daß die Vermittlung des fremdsprachlichen Vokabulars ebenfalls – wenigstens teilweise – natürliche Erwerbssequenzen der muttersprachlichen Wörter berücksichtigt, indem im Fremdsprachenunterricht am Anfang informationsreiche Elemente der prototypischen Basisebene und erst danach allmählich Vertreter der unteren und der höheren Ebene eingeführt werden (zu den Konzepten der Basisebene s. Kleiber 1993: 55-70). Deswegen erweist sich die Definition als nützlich eher bei der Semantisierung der Wörter, die zu den Vertretern der unteren Ebene gehören, weil dann die Unterbegriffe durch schon bekannte Oberbegriffe erschlossen werden. Dies sieht man deutlich am Beispiel der oben angeführten Definition des Substantivs *Dampfer*, dessen Bedeutung in Relation zu dem in den meisten Fällen früher semantisierten *Schiff* aufgenommen wird.

Oft reicht jedoch das Verstehen des Oberbegriffs nicht aus, damit die Definition als förderlich für den Semantisierungsprozeß betrachtet werden kann. Um das Wort *Dampfer* korrekt an mentale Repräsentationen anzuschließen, muß der Lerner auch Vokabeln wie *Dampf* und *Maschinenkraft* kennen, was wenigstens auf das erstgenannte Wort nicht unbedingt zutreffen muß (*Dampf* wird üblicherweise erst in der späteren Phase des Fremdsprachenunterrichts eingeführt, *Maschinenkraft* kann dagegen anhand des potenziellen Vokabulars verstanden werden). Diese Probleme der Bedeutungserfassung ergeben sich aus den oben schon erwähnten Anforderungen, die an die sprachliche Konstruktion der Definition gestellt werden. Deswegen verwundert es auch nicht, daß Definitionen oft fehlgedeutet werden (zu entsprechenden Testreihen, in denen das Verstehen der zu semantisierenden Wörter aufgrund der einsprachigen Definition geprüft wurde s. Lübke 1972: 27ff, Lübke 1979: 317ff). Überdies geben die Definitionen keine Informationen darüber, in welchen realen Kontexten das zu semantisierende Wort verwendet wird.

Somit erscheint die Aufnahme der Bedeutung in einem Kontext, nicht zuletzt wegen seiner Anschaulichkeit und Konkretheit, als eine wichtige Ergänzung zu der Definition, die ein künstliches Gebilde darstellt (s. auch Denninghaus 1965: 20). Gleichzeitig muß hervorgehoben werden, daß die Lerner mit einem allzu abstrakten Wortschatz nicht überfordert werden sollten, was sich insbesondere auf Anfängergruppen und Kinder bezieht. Die letztgenannten verfügen häufig auch nicht über entsprechende Begriffe in ihrer Muttersprache.

Anhand der obigen Ausführungen wird es ersichtlich, daß die Definitionen im Fremdsprachenunterricht vernünftig dosiert und ähnlich wie typische Kontexte in Anknüpfung an die Muttersprache der Lerner eingesetzt werden sollten, die abermals als

Kontrollinstanz und als Mittel gegen potenzielle lexikalische Mißverständnisse betrachtet werden kann.

2. Angabe untergeordneter Begriffe

Die Semantisierung der fremdsprachlichen Wörter durch die Angabe untergeordneter Begriffe verläuft gewissermaßen umgekehrt als das oben besprochene Verfahren. Diesmal wird die Bedeutung eines Oberbegriffs mit Hilfe mehrerer untergeordneter Wörter erklärt. So wird z.B. die Bedeutung von Tier über die Bedeutungskomponenten der Vokabeln: *Katze, Pferd, Kuh, Hund, Tiger* aufgenommen, was in einem Satz wie *Katzen, Pferde, Kühe, Hunde, Tiger sind Tiere* oder ebenfalls mit Hilfe einer einfachen Skizze erfolgen kann:



(s. Doye 1975: 45f).

Diese Erklärungsform scheint weniger kompliziert und mehr überschaubar zu sein als Definition, was aber noch lange nicht bedeutet, daß sie ohne muttersprachliche Kontrolle zu keinen Fehldeutungen führt. Die Mißverständnisse ergeben sich hier – wie dies übrigens in ähnlicher Form bei kontextuellen Erklärungen beobachtet wurde – aus der komplexen Struktur der Beziehungen in der außersprachlichen Wirklichkeit. Deswegen soll es nicht verwundern, wenn die Lerner die Wortmarke *Tier* an die konzeptuelle muttersprachliche Repräsentation *Säugetier* ankoppeln. Mit untergeordneten Begriffen wie *Kuh, Ziege, Pferd* konnte wiederum die Bedeutung Nutztier in Verbindung gebracht werden. Anhand der Wörterreihe *Tanne, Fichte, Eiche* ist es gar nicht unvorstellbar, daß das zu erklärende Substantiv *Baum* mit *Wald* verwechselt wird, besonders dann, wenn sich die Lerner die Abhängigkeitsrelationen unter einzelnen Begriffen nicht vorstellen entweder weil sie sie nicht begreifen oder weil sie unzureichend vom Lehrer erklärt wurden. Die Mißverständnisse bei der Semantisierung des Substantivs *Tier* ergeben sich dagegen hauptsächlich aus der Tatsache, daß zwischen die erklärenden untergeordneten Begriffe ein Wort auf der mittleren Ebene tritt und dies obwohl es üblicherweise weniger gebräuchlich als der entsprechende Oberbegriff ist. Ähnlich kann anhand der Bedeutungen von den Wörtern *Rose, Nelke, Tulpe* die Vokabel *Pflanze* als *Schnitt-* oder gar als *Gartenblume* verstanden werden, insbesondere dann, wenn den Schülern die Regeln des Aufbaus des potenziellen Wortschatzes noch nicht geläufig sind (s. dazu auch Lübke 1972).

Diese Unzulänglichkeiten schließen jedoch den Einsatz der Semantisierung der ziel-sprachlichen Wörter durch untergeordnete Begriffe nicht aus, vorausgesetzt, daß die Beispielwörter eindeutige Schlüsse zulassen, oft mit Verbindung mit anderen Erklärungstechniken verwendet werden und nicht zum Zweck haben, die Muttersprache der Lerner zu unterdrücken.

3. Dreisatz

Der Dreisatz knüpft in seinem Namen an das mathematische Verfahren, durch das man aus drei gegebenen Größen einer Proportion die vierte finden kann. Im Unterschied zu der Mathematik, wo die vierte Größe rechnerisch ermittelt wird, wird die zu erklärende Bedeu-

tung anhand eines Analogieschlusses gewonnen. Wenn z.B. die Bedeutungen der Wörter *Mann*, *Mund* und *Vogel* dem Lerner vertraut sind, kann er das Wort *Schnabel* semantisieren. Dies geschieht entweder mit Hilfe von einfachen Sätzen wie: *Ein Mann hat einen Mund*, *Ein Vogel hat einen Schnabel* oder in einer vereinfachten Konstruktion, die ausschließlich die bekannten Vokabeln und das zu semantisierende Wort beinhaltet wie: *Mann : Mund – Vogel : Schnabel* (s. Doye 1975: 46, Henrici 1986: 193). Durch die auf diese Weise entworfenen Analogien können nicht nur die Bedeutungen der Wörter erschlossen werden, die zu einer Wortklasse gehören – wie beispielsweise oben zu der Wortklasse der Substantive –, weil im Dreieck oft ebenfalls die Vertreter einer zweiten Wortklasse vorkommen. Dies bemerkt man deutlich in den folgenden Beispielen: *Messer : schneiden – Nadel : nähen* (Das Verb *nähen* soll semantisiert werden), *Tag : hell – Nacht : dunkel* (Die Bedeutung des Adjektives *dunkel* soll erklärt werden) (s. dazu Rohrer 1985a: 51-55. Rohrer analysiert Wortanalogien aber eher in Hinsicht auf das Festigen des Wortschatzes; s. auch Rohrer 1978: 79-85, Rohrer 1985b: 606f).

In den Wortanalogien spiegeln sich teilweise ebenfalls die Ergebnisse der Assoziations-tests wider, in denen die Versuchspersonen (Vpn) auf das vorgegebene Wort mit einer ihnen zuerst einfallenden Vokabel reagieren sollen. Die Reaktionen sind dabei sehr verschiedenartig. Sie beruhen jedoch weitgehend auf den klassischen Assoziationsgesetzen der Ähnlichkeit (*Sanddüne – Schneewehe*), der Gegensätzlichkeit (*schnell – langsam*) und der Zusammengehörigkeit (*Haus – Zimmer*) sowie kollokativen Verbindungen (*Messer – schneiden*, *Nacht – dunkel*) (s. Rohrer 1978: 80, Hillert 1987: 12-18 sowie Müller 1994: 9-25). Die erwachsenen Vpn reagieren meistens mit einem Wort, das zu derselben Wortklasse wie das vorgegebene gehört; Kinder bevorzugen dagegen kollokative Verbindungen. Dies ergibt sich nicht zuletzt daraus, daß kollokative Verbindungen stark affektiv besetzt sind, und die Kinder erwerben ihre Muttersprache zu einem großen Teil durch Emotionen (s. Aitchison 1990: 95ff).

In den Kollokationen kommen überdies die sog. natürlichen Spracheinheiten zum Ausdruck. Die natürlichen Spracheinheiten stellen „idiomatische“ Verbindungen unter Wörtern einer Sprache dar und können in bezug auf Deutsch in vier grundsätzliche Kombinationen eingeteilt werden: Substantiv + Verb (z.B. *Vogel – fliegen*), Substantiv + Adjektiv (*Himmel – blau*), Verb + Substantiv (*trinken – Kaffee*) und Verb + Adverb (*laufen – schnell*). In den natürlichen Spracheinheiten spiegeln sich die von den Sprechern wahrgenommenen Relationen in der „... Umwelt wider, die uns als Substanz (Dinge und Lebewesen) mit bestimmten Eigenschaften und mit bestimmten Vorgängen oder Zuständen unter bestimmten Umständen in Raum und Zeit erscheint“ (Leonhardi 1964: 20). Diese Kombinationsmöglichkeiten sollen deswegen und nicht zuletzt, weil sie stark interlinguale Unterschiede aufweisen und somit zur „Idiomatisierung“ der Sprache einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten (s. Hausmann 1993), in einem entsprechenden Maße im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Am Beispiel der natürlichen Spracheinheiten wird es ebenfalls deutlich, daß das Semantisieren einzelner Wörter eher vermieden werden soll, weil die Vokabeln während der sprachlichen Kommunikation fast niemals einzeln auftreten (s. Leonhardi 1964, Vielau 1977: 42, Hausmann 1993; zu den psychologischen Forschungen in bezug auf die Effizienz des syntagmatisch-kontextuellen Lernens s. Scherfer 1988: 40f).

Der mit Hilfe von Assoziationswörtern und kollokativen Verbindungen gebildete Dreieck gewährleistet aber ohne Einblick in landeskundliche und interlinguale Unter-

schiede zwischen der L1 und L2 manchmal nicht eine korrekte Bedeutungserschließung. In dem Dreieck *Mensch – gehen : Schiff – fahren* (*fahren* soll semantisiert werden) versteht der polnische Lerner zwar den begrifflichen Inhalt von *fahren*, weiß aber noch lange nicht, daß die Kernbedeutung des Verbs *fahren* in anderen kollokativen Kombinationen zu suchen ist. Wenn er dagegen die Bedeutung von *fahren* in den Kontexten: *Der Zug fährt* oder *Der Wagen fährt* in sein mentales Lexikon aufgenommen hat, kann er sogar das Verb *fahren* fehldeuten und es sich z.B. im Kontext *Das Schiff fährt auf einem Lastwagen* vorstellen, weil er noch über keine richtige zielsprachliche begriffliche Repräsentation dieses Wortes verfügt. Die Wortmarke *fahren* wird an das muttersprachliche Konzept *jechać* angeschlossen, das sich jedoch nicht in allen Bedeutungsmerkmalen mit dem zielsprachlichen deckt. Es bezieht sich nämlich auf eine rollende, gleitende Fortbewegung mit Hilfe einer antreibenden Kraft, jedoch nur auf dem festen Boden, niemals im Wasser oder auf dem Wasser. Zu der Beschreibung der Fortbewegung in oder auf dem Wasser braucht man ein anderes Verb – *plywać*, dessen begrifflicher Inhalt einem Teil der begrifflichen Repräsentation von *fahren* sowie auch der konzeptuellen Information von *schwimmen* entspricht.

In den meisten Fällen führen die Wortanalogien zu falschen Ausdeutungen jedoch nicht deswegen, weil sie nicht ausreichend interlinguale Unstimmigkeiten beachten, sondern weil sie zu viele außersprachliche Relationen ausdrücken. Dies sieht man an dem folgenden Beispiel: *Handschuh : Hand – Verpackung : Inhalt* (Das Substantiv *Inhalt* soll semantisiert werden) (s. Rohrer 1985a: 51). Mit der Wortmarke *Inhalt* kann der Lerner aber eine Vielzahl von begrifflichen Konzepten in Verbindung bringen: *Buch, Torte, Heft, Flasche, Süßigkeiten* usw. Obwohl der Typ der Relation zwischen den Objekten ziemlich leicht erkennbar ist (Zusammengehörigkeit), erweist sich die Anzahl der potenziellen Bezüge zwischen *Verpackung* und *Inhalt* als Hindernis im Semantisierungsprozeß (s. auch starke und schwache Wortanalogien in: Rohrer 1978: 82).

Trotz der dargestellten Unvollkommenheit erweist sich die Semantisierung durch den Analogieschluß als lernförderlich, weil sie die Lerner zur kognitiven Auseinandersetzung mit den Relationen anspornt, die unter zielsprachlichen Begriffen vorkommen. Damit dieser Prozeß jedoch effizient verläuft und keine Fehldeutungen verursacht, muß einerseits auf die Eindeutigkeit der Wortanalogien, andererseits auf den entsprechend dosierten Einsatz der interkulturellen und interlingualen Erklärungen geachtet werden (s. Robra 1993).

4. Gleichung

Die Gleichung stellt die einfachste, aber auch am seltensten verwendete Form der Erklärung durch einen logischen Bezug. So wird z.B. *Woche* durch *sieben Tage* und *Wochenende* durch *Sonntag und Sonntag* erklärt (s. Doye 1975: 46, Henrici 1986: 193). Mit Hilfe der Gleichungen können nur wenige Wörter semantisiert werden, weil sich die oft komplexen und unüberschaubaren außersprachlichen Relationen nicht immer eindeutig anhand dieses Verfahrens festlegen lassen. Wie soll z.B. die Bedeutung des Substantivs *Gruppe* erschlossen werden? Durch *Mädchen und Jungen*? Die *Jungen* bilden aber häufig alleine eine *Gruppe*. Die referenzielle Bedeutung von *Gruppe* bezieht sich überdies nicht nur auf Personen, sondern auch auf dicht aneinanderstehende Dinge – beispielsweise *Bäume*.

Wegen einer meistens recht geringen Erklärungskraft sollen die Gleichungen von dem Lehrer nur sehr vorsichtig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

5. Abschließende Bemerkungen

Aus den obigen Ausführungen kann die Schlußfolgerung gezogen werden, daß die entsprechenden Semantisierungstechniken erst dann eine erfolgreiche Verwendung finden, wenn sie an die lexikalischen Kenntnisse der Lerner angepaßt werden. Zugleich darf der Lehrer mit der Semantisierung durch die Herstellung eines logischen Bezugs nicht danach streben, die Muttersprache aus der Unterrichtspraxis völlig auszuschalten, weil sie als Kontrollinstanz der falschen Sinngebung und Mißverständnissen vorbeugen kann und nicht selten (besonders im Fall weniger fortgeschrittener Gruppen) gedächtniswirksame interkulturelle und interlinguale Erklärungen ermöglicht.

Literatur

- Aitchison J. (1990). *Words in the Mind – An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Denninghaus F. (1965). Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 12, 9-22.
- Doye P. (1975). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Dortmund: Lambert Lensing.
- Hausmann F.J. (1993). Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 20 (5), 471-485.
- Henrici G. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Hillert D. (1987). *Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen. Neuro- und psycholinguistische Überlegungen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kleiber G. (1993). *Prototypensemantik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Leonhardi A. (1964). Die natürliche Spracheinheit. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 11, 17-22.
- Lübke D. (1972). Einsprachige Vokabelerklärungen. Testergebnisse aus dem Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 25, 23-31.
- Lübke D. (1979). Zweisprachiges Semantisieren von Vokabeln bei der Arbeit mit dem Lehrbuch. *Die Neueren Sprachen* 78 (4), 317-323.
- Müller B.-D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Robra K. (1993). Funktionale, landeskundlich orientierte Semantisierung. Ein Kompromißvorschlag. *Neusprachliche Mitteilungen* 46, 162-166.
- Rohrer J. (1978). *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Rohrer J. (1985a). Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 24, 35-59.
- Rohrer J. (1985b). Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. *Die Neueren Sprachen* 84 (6), 595-612.

- Scherfer P. (1988). Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht. In: A. Raasch, M. Bludau, F.J. Zapp (Hrsg.), *Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen*. Frankfurt am Main: Diesterweg (S. 28-51).
- Vielau A. (1977). Der Handlungsaspekt beim Bedeutungslernen. Grundprobleme kognitiver Wortschatzübungen. *Der fremdsprachliche Unterricht* 11 (43), 35-45.