

LESŁAW TOBIASZ  
University of Silesia Katowice

## DIE ROLLE DER MUTTERSPRACHE IM SEMANTISIERUNGSPROZESS DER DEUTSCHEN WÖRTER

In this article the important role of the mother tongue in the process of learning of German words is discussed. Though it is possible to learn a foreign language without the mother tongue still the teacher and a learner should take into consideration that it only seems so. The learners always search for their equivalents in the mother tongue by the build-up of lexical structures in German and demand both interlingual and extralingual and cultural comparisons. This searching process fades out by the time the so called coordinate bilingualism is achieved. Furthermore the author argues that the full abandonment of the mother tongue in the phase of the semantization and interiorisation of German lexical items leads often to misunderstandings, discourages the learners and makes it impossible to use in an adequate degree their ability to the cognitive thinking. Therefore the moderate dosage of the mother tongue can be helpful in the process leading to the coordinate bilingualism and not as a obstacle to it.

Es ist für jeden Fremdsprachenlehrer selbstverständlich, daß das zielsprachliche Vokabular ohne Vermittlung der muttersprachlichen Übersetzungen und Metaphern erworben bzw. gelernt werden kann. Die Richtigkeit dieser Feststellung beweist einerseits der Spracherwerb von Gastarbeitern und die bilinguale Erziehung der Kinder, andererseits die Unterrichtspraxis in heterogenen Gruppen (die sich aus den Lernern mit verschiedenen Muttersprachen zusammensetzen) sowie die Vermittlung der lexikalischen Sprachkenntnisse mit Hilfe der sog. direkten bzw. audiolingualen (audiovisuellen) Methode. Dies bedeutet aber noch nicht, daß diese natürlichen, zum Teil jedoch auch zwangsläufigen (heterogene Lernergruppen) Semantisierungsprozesse ohne Einschaltung der Muttersprache verlaufen. Die neurolinguistischen Erkenntnisse widersprechen dieser Annahme. Danach erfolgt die Semantisierung des unbekanntes Wortes vor der Entwicklung einer ausgebauten mentalen Repräsentation der fremdsprachlichen Informationen (koordinierte Zweisprachigkeit) immer in Anlehnung an muttersprachliche begriffliche Konzepte (s. Edmondson/House 1993: 267-274, Vogel 1990: 213-219, Butzkamm 1980, List 1982). Deswegen verwundert es auch nicht, daß der polnische Lerner bei der Erschließung der Bedeutung des Substantivs Tisch zuerst im Gedächtnis den muttersprachlichen Begriff stół aktiviert (s. Loebner 1974: 18f, Lübke 1973). Die Aufgabe der einsprachigen

Semantisierung der Zielwörter, „... durch die Vermeidung aller muttersprachlichen Bedeutungserklärungen im Gedächtnis der Lernenden eine strikte Trennung der verschiedensprachlichen Spuren zu erzielen und damit die entscheidende Bedingung für eine fehlerfreie und geläufige Aktualisierung der Fremdsprache zu schaffen ...“ (Denninghaus 1965: 11) läßt sich in diesem Zusammenhang nicht verwirklichen. Die einsprachige Semantisierung erweist sich als unzureichend jedoch nicht nur wegen dem Scheitern des Versuchs, dadurch getrennte mentale Repräsentationssysteme für Ausgangs- und Zielsprache aufzubauen. Die strikt einsprachigen Erklärungen verursachen recht oft Fehldeutungen und sagen häufig wenig über die Kontexte aus, in denen die zu semantisierenden Wörter verwendet werden (zu den entsprechenden Testergebnissen, die das Vorkommen der Fehldeutungen beim einsprachigen Semantisieren beweisen s. Lübke 1972).

Somit führt das einsprachige Semantisieren nicht unbedingt zum aktiven und fehlerfreien Kommunizieren in der Fremdsprache, worin die Verfechter der Einsprachigkeit ihre deutliche Überlegenheit gegenüber den muttersprachlichen Übersetzungen sahen (s. Denninghaus 1965, Freudenstein 1982). Weil wir uns aber schon auf der Grundlage weniger grammatischer Strukturen zu vielen Lebensbereichen äußern können, wenn wir nur über die Wörter verfügen, und somit die Kenntnis des Wortschatzes einer fremden Sprache „... gerade für minimale Formen des sprachlichen Verkehrs unvergleichbar wichtiger ist als die der übrigen Elemente“ (Gauger 1970: 47), gefährden lexikalische Fehler das Verständnis viel häufiger als grammatische Fehler (s. Hecht/Green 1989: 83). Diese Feststellung liefert ein zusätzliches Argument gegen eine strenge Einsprachigkeit.

Damit die einsprachige Bedeutungserschließung im Fremdsprachenunterricht überhaupt stattfinden kann, muß „... der einzuführende Wortschatz sorgfältig nach dem Gesichtspunkt der Erklärbarkeit und der Erklärungskraft ausgewählt und gestuft werden (s. Butzkamm 1981: 163). Dies wird aber erst dann verwirklicht, wenn die zielsprachlichen Texte entsprechend aufgebaut sind. So sollten beispielsweise in einem Satz nicht mehr als drei unbekannte Vokabeln vorkommen, weil dann die Erklärungskraft des Kontextes nicht mehr ausgenutzt und die Bedeutung jedes unbekanntes Wortes einzeln erschlossen wird (s. Denninghaus 1965: 21). Der eigentliche Text wird durch situative „Vorläufe“ eingeführt, die die Lerner mit unbekanntes grammatischen Strukturen und dem neuen Vokabular allmählich vertraut machen. Obwohl sich diese Einführung des Zielwortschatzes in kleinen Portionen in vielen Fällen lernerleichternd bei der späteren Semantisierung der lexikalischen Textstrukturen auswirkt, verursacht sie oft, daß das Interesse der Lerner an fesselnden oder sogar lustigen Texten manchmal gänzlich verschwindet, weil der Weg zu ihnen zu lange ist. Man sieht sich im einsprachigen Fremdsprachenunterricht oft gezwungen, auf interessante Originaltexte zu verzichten, die sonst mit Hilfe der muttersprachlichen Übersetzungen ziemlich leicht verstanden werden könnten. Die Berücksichtigung der Erklärungskraft bei der Auswahl der zu semantisierenden Wörter verursacht, daß häufig allzu früh von den Lernern die Beherrschung schwieriger abstrakter Begriffe erfordert wird. Die Verzerrungen im Aufbau der Texte und deren daraus resultierende Künstlichkeit tragen dazu bei, daß die Fremdsprachen-Lehrbücher, die die einsprachige Wortschatzarbeit ermöglichen sollten, bei Lernern und Lehrern unbeliebt sind und als langweilig beurteilt werden (s. Butzkamm 1981: 163f).

Bei der einsprachigen Semantisierung wird ebenfalls übersehen, daß die Lerner die schon einmal enkodierten Bedeutungen oft nicht mehr abrufen können. Wenn die Kennt-

nis dieser Bedeutungen für die Aufnahme eines zielsprachlichen Begriffs notwendig ist, scheitert an dem fehlenden Abruf üblicherweise der ganze Semantisierungsprozeß. Häufig werden die in der einsprachigen Erklärung verwendeten Vokabeln nicht verstanden, weil sie falsch, in anderen Kontexten oder überhaupt nicht semantisiert wurden. Somit kann aufgrund einer früheren falschen Bedeutungserschließung der begriffliche Inhalt einer neuen zielsprachlichen Wortform fehlgedeutet werden. Weil die Lehrbuchautoren und insbesondere Lehrer manchmal nicht mehr den Überblick darüber haben, welche lexikalischen Einheiten schon eingeführt wurden, treten in Vokabelerklärungen Wörter auf, die die Lerner noch nicht gesehen haben (zu der Auswahl der Wörter bei einsprachigen Vokabelerklärungen s. Lübke 1979: 318).

Die einsprachige Semantisierung ist wegen langen Lehrermonologen keineswegs lernerzentriert, eher lernerfeindlich, indem die Rückfragen der Lerner, in denen sie sich durch ein muttersprachliches Äquivalent vergewissern wollen, ob sie das zu semantisierende Wort verstanden haben, nicht erwünscht sind (s. ebenda: 319). Die einsprachige Bedeutungserschließung erfordert zudem ein besonders hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration, die unter oben dargestellten Umständen von den meisten Lernern kaum aufgebracht wird. Die Lerner neigen zu Ablenkungen und hören bestenfalls solange zu, „... bis sie die Bedeutung verstanden zu haben meinen“ (ebenda: 318; s. auch spontane Sinngebung bei Butzkamm 1979).

Daß sich die einsprachigen Vokabelerklärungen kaum in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis verwirklichen lassen, beiweisen nicht zuletzt die Lehrbücher, in denen die vollständige Einsprachigkeit nur ausnahmsweise beobachtet wird (s. Butzkamm 1981). Vielleicht noch aufschlußreicher ist das Verhalten der verunsicherten Schüler. Wenn sie nicht schüchtern sind, dann sorgen sie für Inkonsequenz in der einsprachigen Bedeutungsvermittlung, indem sie durch muttersprachliche Übersetzungen nachprüfen, ob sie die Bedeutung der zielsprachlichen Vokabeln richtig erschlossen haben. Manche Schüler schlagen sogar noch während der einsprachigen Bedeutungserklärungen des Lehrers zweisprachige Vokabellisten unter dem Tisch auf (s. Lübke 1971: 172).

Der Einsatz der muttersprachlichen Semantisierungshilfen kann auch mit dem Prinzip der Ökonomie begründet werden, weil sie eine schnelle Erfassung der zielsprachlichen Bedeutung durch vorhandene muttersprachliche Konzepte ermöglicht, ohne daß der Lehrer auf ein langwieriges, langweiliges und oft kompliziertes Erklärungsverfahren angewiesen ist (s. Butzkamm 1993: 204, Henrici 1986: 194, Lübke 1979: 317). Diese muttersprachliche Begriffenheit bildet überdies die Voraussetzung für die einsichtig-bewußtmachende Wortschatzvermittlung (s. Loebner 1974: 20-27), die vor allem durch interlinguale und interkulturelle Vergleiche verwirklicht werden kann (zu der kontrastiven Wortschatzarbeit s. Strauß 1975). So hat z.B. der polnische Lerner die Bedeutung des Substantivs *Zug* dann teilweise semantisiert, wenn er seine mentalen Repräsentationen *pociąg*, *pochód* und *przeciąg* aktiviert und an die kollokativen Verbindungen mit *Zug* anschließt. Dies erfolgt jedoch erst nach der Analyse der Unterschiede im Bereich der ausgangs- und zielsprachlichen Bedeutungen sowie deren kontextueller Anwendung. Daß die kognitive Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht äußerst notwendig erscheint, beweisen ebenfalls entsprechende Testergebnisse, die zugleich das Prinzip der einsprachigen Erklärung wegen Fehldeutungen abermals in Frage stellen (s. Kielhöfer 1978, Kielhöfer/Schmidt 1981; zu der kognitiven Wortschatzarbeit s. auch Vielau 1975, Vielau 1977).

## Abschließende Bemerkungen

Aus den obigen Ausführungen soll aber nicht die Schlußfolgerung gezogen werden, daß die Muttersprache der Lerner eine dominierende Rolle im Semantisierungsprozeß der unbekanntenen Wörter zu spielen hat. Sie stellt eher ein wichtiges Hilfsmittel dar, das besonders effektiv auf der Elementarstufe eingesetzt werden kann, wo die Schüler über ein zu kleines fremdsprachliches Vokabular verfügen, um einsprachige Vokabelerklärungen richtig zu verstehen. Der weitere Vorteil der muttersprachlichen Bedeutungserschließung – Vermeiden von Fehldeutungen und Verständniskontrolle – schließt die Verwendung der Zielsprache während der Semantisierung nicht aus, ganz im Gegenteil: Die muttersprachlichen Metaphern erfüllen ihre Funktion erst dann, wenn sie entsprechende zielsprachliche Vokabelerklärungen bzw. Kontexte oder Zeigeverfahren begleiten und dazu verhelfen, interlinguale oder interkulturelle Unterschiede aufzuspüren. Wenn die Übersetzung dagegen überbewertet wird, „... dann wird, was als Hilfsmittel gedacht war, zum Selbstzweck, dessen praktischer Sinn beschränkt ist“ (Strecker 1975: 265). Dies kann wiederum die Demotivierung der Schüler zur Folge haben (s. Hohmann 1983: 23).

Somit scheint das Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit (von Butzkamm in den 70-er Jahren eingeführt), das in dem vernünftigen Dosieren der Muttersprache besteht, die sinnvollste Lösung für das Semantisieren der zielsprachlichen Wörter zu sein (Die aufgeklärte Einsprachigkeit in bezug auf die Wortschatzarbeit wird analysiert in: Butzkamm 1981, Butzkamm 1982, Butzkamm 1993: 183-204, 272-287). Obwohl dieses Prinzip auf den neurolinguistischen und neuropsychologischen Erkenntnissen aufgebaut wurde, die besonders in der letzten Zeit die Beweise für die Effizienz des zweisprachigen Semantisierens liefern (Sogar bei den Sprechern, die die Fremdsprache fließend sprechen bzw. bei bilingualen Sprechern werden wohl nicht nur beim Semantisieren neuer Wörter, sondern auch in der Phase ihres Abrufs mentale Konzepte in beiden Sprachen aktiviert und erst danach die begrifflichen Repräsentationen der nicht gesuchten Sprache verdrängt, was interlinguale Versprecher beweisen (s. Aitchison 1990: 205f)), wird weiterhin vereinzelt versucht, die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen, weil die Lernenden „... ausgehend von den Dingen und Begebenheiten der Welt oder doch von den Konzepten von ihnen, die in ihrem Bewußtsein lebendig sind – unmittelbar in den fremdsprachlichen Code also ohne Einschaltung der Muttersprache hinüberwechseln ...“ sollten „... um so einen Usus zu lernen, der im kulturellen Kontext der anderen Sprachgemeinschaft festgelegt worden ist“ (Jungblut 1990: 67). Die Befürworter der strikten Einsprachigkeit berufen sich übrigens auch auf neurolinguistische Erkenntnisse. Sie interpretieren sie aber ziemlich eigenständig. Weil man jedoch auf ihre Stimmen wegen der fehlenden wissenschaftlichen Grundlagen immer weniger hört, wird die aufgeklärte Einsprachigkeit immer mehr zur fremdsprachlichen Unterrichtspraxis.

## Literatur

- Aitchison J. (1990). *Words in the Mind – An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Butzkamm W. (1979). Über Sinnverstehen und spontane Sinngebung. Sprachpsychologische und sprachdidaktische Überlegungen zum Problem des Versehens. *Linguistik und Didaktik* 38, 133-141.

- Butzkamm W. (1980). *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm W. (1981). Praxis und Theorie der traditionellen Einsprachigkeit oder die verkappte Zweisprachigkeit. *Neusprachliche Mitteilungen* 34, 159-166.
- Butzkamm W. (1982). Geben Sie Methodenfreiheit. *Neusprachliche Mitteilungen* 35, 168-173.
- Butzkamm W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen-Basel: Francke.
- Denninghaus F. (1965). Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 12, 9-22
- Edmondson W., House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen-Basel: Francke.
- Freudenstein R. (1982). Die „aufgeklärte Zweisprachigkeit“ – oder: die verkannte Einsprachigkeit. *Neusprachliche Mitteilungen* 35, 162-167.
- Gauger H.M. (1970). *Wort und Sprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hecht K./Green, P. (1989). Fehler: leicht – mittel – schwer? Zum Problem der Fehlergewichtung und des Bewertens der interpersonellen und referenziellen Funktion der Sprache. *Englisch* 24 (3), 81-87.
- Henrici G. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh.
- Hohmann H.-O. (1983). Bedeutungsvermittlung ein- oder zweisprachig? – Zur Kontroverse Freudenstein-Butzkamm in NM 3/1982. *Neusprachliche Mitteilungen* 36, 22-23.
- Jungblut G. (1990). «How to call a spade a spade». Begründungen für monolinguale Wortbedeutungsvermittlung im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 89 (1), 55-68.
- Kielhöfer B. (1978). Semantisierungsverfahren in der Fremdsprache. Eine Untersuchung zum Interimslexikon deutscher Französischlerner. *Linguistik und Didaktik* 36, 379-399.
- Kielhöfer B., Schmidt D. (1981). Entstehung und Entwicklung lexikalischer Strukturen beim Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zum Lernerlexikon Französisch. *Die Neueren Sprachen* 80 (2), 142-164.
- List G. (1982). Neuropsychologie und das Lernen und Lehren fremder Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 81 (2), 149-172.
- Loebner H.D. (1974). Neuralgische Punkte der neusprachlichen Wortschatzarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht* 8 (29), 15-27.
- Lübke D. (1971). Die Rolle der Muttersprache beim Vokabellernen. *Die Neueren Sprachen* 70, 169-177.
- Lübke D. (1972). Einsprachige Vokabelerklärungen. Testergebnisse aus dem Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 25, 23-31.
- Lübke D. (1973): Die Reihenfolge der Lernschritte beim Vokabelerklären. *Der fremdsprachliche Unterricht* 7 (28), 55-62.
- Lübke D. (1979). Zweisprachiges Semantisieren von Vokabeln bei der Arbeit mit dem Lehrbuch. *Die Neueren Sprachen* 78:4, 317-323.
- Strauß J. (1975). Kontrastive Lexik. In: O. Werner, G. Fritz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik* (222-235). München: iudicum.

- Strecker B. (1975). Bedeutungserlernung im Fremdsprachenunterricht. In: O. Werner, G. Fritz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik* (262-271). München: iudicum.
- Vielau A. (1975). Kognitive Wortschatzdidaktik. *Die Neueren Sprachen* 74, 248-264.
- Vielau A. (1977). Der Handlungsaspekt beim Bedeutungslernen. Grundprobleme kognitiver Wortschatzübungen. *Der fremdsprachliche Unterricht* 11 (43), 35-45.
- Vogel K. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Gunter Narr.