

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia Katowice

BEDEUTUNGSERSCHLIESSUNG IM DAF-UNTERRICHT MIT HILFE DER ORIGINALTEXTE

In this article semantization of German words by means of original German texts is discussed. The author emphasizes the importance of the contextual acquisition of the word meaning in this semantization method. The original texts are the natural environment for the occurrence of lexical items. Exactly therein collocative word meanings and the logical word connections are realized in practice. The correct understanding of a text requires a great cognitive effort. Word meanings are found not only in their contextual environment, but also with the help of other semantization techniques such as: derivation and composition patterns, recognition of the lexical and grammatical status of the word owing to its position in the sentence, correct and swift recognition of keywords and text-connectors, recall of the word meaning by means of synonyms, antonyms, analogies, extralingual knowledge etc. Therefore the work with German original texts leads to elaborative durable semantization of word meanings and activates the multimodal memory very intensively.

Die Bedeutungsaufnahme unbekannter zielsprachlicher Wörter in Originaltexten gehört zu einsprachigen Semantisierungstechniken. In diesem Verfahren erschließt der Lerner die Bedeutung jedoch nicht nur durch einen Satz wie das der Fall bei der Semantisierung im typischen Kontext ist oder durch den Hinweis auf einzelne bekannte Wörter wie z.B. Synonyme, sondern erst dank dem Zusammenspiel der das zu semantisierende Wort umgebenden Sätze (s. Schouten-van Parreren 1990: 15). Eine sehr wichtige Rolle spielt die Aufgliederung des Textes, fettgedruckte, unterstrichene, farbig oder kursiv gedruckte Wörter bzw. Wortgruppen, Illustrationen und nicht zuletzt der Inhalt. Die Texte, die an alltägliche Probleme und Interessen der Lerner anknüpfen sowie kulturspezifische Sichtweisen darstellen, weisen eine motivierende Wirkung auf, weil sie persönlich relevante Informationen beinhalten bzw. die Lerner mit interkulturellen Unterschieden vertraut machen und somit einen Beitrag zum Ausbau ihres außersprachlichen Wissens leisten. Besonders viele Identifikationsmöglichkeiten bieten die Texte von Gleichaltrigen, in denen sie über ihre Lebenserfahrungen selber berichten (s. Kast, Nogueira 1990: 45). Für kulturspezifische Sichtweise sensibilisieren wiederum literarische Texte. Schon aus dem Grund sollten sie in Fremdsprachenunterricht häufiger eingesetzt werden. Bei der Auswahl der Texte muß gleichzeitig darauf geachtet werden, daß sie keine Tabus verletzen (s. dazu Rall 1990; s. auch

Rohrer 1978: 128). Deshalb eignen sich z.B. für die ganz jungen Lerner nicht die Themen, in denen die Beziehungen zwischen Mann und Frau in Hinsicht auf das sexuelle Leben analysiert werden oder in denen an familiären bzw. gesellschaftlichen Werten gerüttelt wird.

Durch die Arbeit mit Originaltexten wird ebenfalls der sprachlinguistischen Erkenntnis die Rechnung getragen, daß die Wörter meistens in Kollokationen vorkommen (s. Leonhardi 1964; Hausmann 1993; Scherfer 1997: 198-204), was nicht ohne Einfluß auf ihre Bedeutungen ausbleiben kann. In diesem Zusammenhang scheint die Behauptung von Ickler völlig zutreffend: „Die Semantik neigt dazu, die «eigentliche» Bedeutung eines Wortes von der «aus dem Kontext stammenden» Bedeutung zu unterscheiden – ein großer Irrtum, denn die Kenntnis der üblichen Kontexte ist Bestandteil der Kenntnis eines Wortes: die Wörter bringen ihre Kontexte (oder Kontexttypen) schon mit, damit gehört aber auch die Bedeutungsüberlappung schon ins «Lexikon»“ (Ickler 1982: 13; s. auch Koll-Stobbe 1997: 51-55). Diese Fülle von aktuellen Bedeutungen kann deswegen erst mit Hilfe von Texten (geschriebene Sprache) bzw. Situationen (gesprochene Sprache) semantisiert werden. Damit sich die Texte aber als lernförderlich erweisen, muß darauf geachtet werden, daß sie nicht mehrdeutige Kontexte mit mehreren unbekanntem Wörtern oder wenig ausgeprägte Kontexte enthalten (s. Schouten-van-Parreren 1990: 14). Zuviel unbekanntes lexikalisches Material überfordert die kognitiven Fähigkeiten der Lerner und führt unumgänglich zur Langeweile und Demotivierung. Die persönlich relevanten oder kulturspezifischen Informationen verlieren folglich an Bedeutung, weil das ganze Interesse der Lerner sich an den unbekanntem lexikalischen Einheiten orientiert und während der mühevollen Suche danach allmählich erstickt.

Die Lerner sollten in die Textarbeit eingeführt werden, d.h. bevor sie selber die Bedeutungen der Wörter in Texten erschließen, ist es ratsam, daß sie einige Texte zusammen mit dem Lehrer bearbeiten. Der Lehrer bespricht an konkreten Beispielen die Rolle der Illustrationen, verschiedener Drucktypen, der Aufgliederung des Textes und der sog. Schlüsselwörter (Textkonnektoren). Die letztgenannten sind Funktionswörter, die die Struktur des Satzes markieren (s. ebenda: 15; s. auch Hogben, Lawson 1994: 367-371). Zu den Textkonnektoren gehören vor allem Konjunktionen und Konjunkionaladverbien, also Wörter, die Sätze bzw. Satzteile miteinander verknüpfen und deren Wichtigkeit für den Satz nicht in ihrer Bedeutung, sondern in einem viel höheren Maße in ihrer voraus- oder zurückweisenden Funktion zum Ausdruck kommt. In dem Beispiel *Ich habe schlecht geschlafen. Deswegen bin ich müde* wird mit dem Konjunkionaladverb *deswegen* auf den ganzen Satz *Ich habe schlecht geschlafen* Bezug genommen. Die Konjunktion *obwohl* veranlaßt dagegen zum Vorausdenken: *Obwohl ich schlecht geschlafen habe, bin ich nicht müde*. Mit den Konnektoren lernen die Schüler verschiedene Typen von Verhältnissen kennen, die der Verbindung der Sätze bzw. Satzteile zugrunde liegen. So erschließen sie durch den Ausdruck *obwohl* eine konzessive Bedeutungskomponente, durch die Wortform *deswegen* wiederum eine kausale. Dank diesen logischen Beziehungen zwischen den Inhalten eines Textes kann nicht nur der Text alleine, sondern auch darin vorkommende Wörter schneller und besser verstanden werden (zu den Konnektoren s. Bimmel 1990; Götze 1995: 72). Manchmal sind die Schlüsselwörter auch Inhaltswörter, die besonders wichtig für das Verstehen des Textes sind (s. dazu Krumm 1990).

Die Deutschlerner sollen ebenfalls auf die Stellung der einzelnen Satzglieder aufmerksam gemacht werden. Wenn sie z.B. wissen, daß in einem einfachen Aussagesatz das

Prädikat an der zweiten Stelle auftritt, werden sie in der Position nicht ein Adjektiv oder Adverb vermuten. Eine Lernhilfe resultiert auch aus der Endstellung des Prädikats in einem untergeordneten Satz. In Anknüpfung an die Stellung des Prädikats soll darauf hingewiesen werden, daß es eine dominierende Rolle im Satz spielt und daß andere Wörter erst in ihrem Verhältnis zum Prädikat analysiert werden können. So erfordert das Verb *kaufen* zwei Ergänzungen, die eine im Nominativ, die andere im Akkusativ, was man an dem folgenden Beispiel sieht *Ich kaufe das Buch*. Die Position des Subjekts, obwohl nicht mehr so strikt festgelegt wie beim Prädikat, kann sich ebenfalls lernförderlich im Semantisierungsprozeß auswirken.

Die Lerner sollen im Fremdsprachenunterricht dazu angehalten werden, bei der Erschließung der Bedeutung von unbekanntem Wörtern nach ihrem außersprachlichen Wissen zu greifen (s. Schouten-van-Parreren 1990: 15). Wenn im Text beispielsweise über einen Ausflug in die Berge gesprochen wird, weiß der Schüler doch üblicherweise aus seiner eigenen Erfahrung, wie ein solcher Ausflug im großen und ganzen verläuft, wie man ihn organisiert, was man im Rucksack mitnehmen muß usw. Er kann deswegen entsprechende Vorstellungen in seinem Gedächtnis aktivieren und durch Fragen wie: *Was würde ich in einer solchen Situation tun?* oder *Wie würde ich mich in einer solchen Situation fühlen?* den Text zu verstehen versuchen. Besonders stark können solche Vorstellungen bei der Arbeit mit den Texten aktiviert werden, die nach einem strikt festgelegten Muster verlaufen und die im Gedächtnis als sog. scripts repräsentiert sind wie z.B. Begrüßungsformeln, Restaurant-Besuch usw. (Elsen 1999: 177ff).

Die Semantisierung der zielsprachlichen Vokabeln wird sehr erleichtert, wenn besonders schwierige kollokative Verbindungen vor der eigentlichen Textarbeit in Form von Beispielsätzen erklärt werden (s. dazu Estor 1989 und auch Spörl 1990). Als sehr lernerleichternd sind ebenfalls die Kenntnisse im Bereich der Wortbildung, das richtige Entdecken der Ähnlichkeiten im Aufbau des Ausgangs- und zielsprachlichen Wortschatzes wie auch die Dynamisierung des Fremdsprachenunterrichts durch das gleichzeitige Lernen einer anderen Sprache einzuschätzen (s. Herdina, Jeßner 1997: 47-57).

Obwohl die Arbeit mit Originaltexten sehr viele Semantisierungstechniken den Lernern zur Verfügung stellt, bedeutet es noch lange nicht, daß dadurch alleine Fehldeutungen vermieden werden (s. dazu Lübke 1979). Die muttersprachlichen Übersetzungen und Paraphrasen als Verständniskontrolle scheinen somit wieder unverzichtbar zu sein. Lübke schlägt sogar vor, daß die Lerner gleich nach dem sinnverdeutlichenden und wirkungsvollen Vorlesen des Textes durch den Lehrer die unbekanntem zielsprachlichen Wörter unterstreichen. Im 2. Lernschritt werden die unbekanntem Vokabeln gesammelt und an die Tafel geschrieben. Danach werden die Schüler aufgefordert, bei den Vokabeln, deren Bedeutung einer von ihnen schon kennt oder erschlossen hat, die Bedeutung in ihrer Muttersprache anzugeben. Die Lerner werden gleichzeitig gebeten, allen zu sagen, woher sie die Bedeutungen wissen (z.B. eine frühere Lektion, außerschulischer Spracherwerb – Schallplatten, Fernsehen, Auslandsreisen, Videofilme usw.) oder welche sprachlichen bzw. außersprachlichen Faktoren sie als Hilfsmittel im Semantisierungsprozeß verwendet haben (z.B. Kontext, Illustrationen, phonetische oder graphemische Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache u.ä.). Die auf diesen Lernschritt folgenden Übungen, die das Behalten der zielsprachlichen Wörter gewährleisten sollen, erfolgen schon in der Fremdsprache. Dank dem Einsatz der Muttersprache in der Semantisierungsphase wird das unnötige Herumraten und die falsche Sinngebung der Lerner vermieden. Zugleich wird die Rolle

der muttersprachlichen Semantisierungshilfen nicht überbewertet, weil sie nur in bezug auf die eigentliche Erschließung der Bedeutung angewendet werden (zu dem Verfahren s. ebenda: 320f).

Dieses Verfahren bietet den Lernern jedoch kaum Gelegenheit, einen Text völlig selbstständig zu analysieren und fördert eher die Lernaktivitäten der Schüler, die ohnehin über gute bzw. ziemlich gute lexikalische Kenntnisse verfügen. Wenn die besseren Schüler erklären, auf welche Weise sie das zielsprachliche Wort semantisiert haben, sitzen die schwachen meistens mühschenstill. Außerdem scheinen zu viele Beschreibungen der Suchprozesse nach dem unbekanntem Wort eher eine ermüdende Wirkung unter den Lernern zur Folge zu haben. Sehr oft können sie sich übrigens nicht mehr daran erinnern, unter welchen Umständen sie die zielsprachliche Vokabel kennengelernt haben, weil das individuell-episodische Wissen von dem semantischen überdeckt wird. Letztendlich müssen die Informationen, die dank dem episodischen Gedächtnis für einen Lerner als persönlich-relevant einzuschätzen sind, nicht dieselbe Wichtigkeit bei anderen Schülern beanspruchen. So ist üblicherweise für die meisten Lerner ziemlich unwichtig, daß einer unter ihnen das Wort *Vogel* durch ein Lied semantisiert hat, das ihm sehr gefällt. Durch die persönlich-relevanten Informationen können sich jedoch oft auch die anderen Lerner angesprochen fühlen. Deswegen ist in diesem Zusammenhang die steuernde Rolle des Lehrers ausschlaggebend. Er soll entscheiden, wie viele und welche Schülerinformationen ihr sprachliches bzw. außersprachliches Wissen erweitern, ohne daß sie zur Langeweile und Überforderung führen. Dabei scheinen besonders interessant die Informationen zu sein, die sich auf Wortbildungsmuster, interlinguale oder interkulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten beziehen, weniger interessant dagegen Informationen über den Zeitpunkt des Semantisierens des Zielwortes.

Damit auch die schwachen Lerner an der Textarbeit beteiligt werden, müssen sie zuerst Hinweise bekommen, wie man selbstständig mit einem Text arbeiten kann (s. Krumm 1990; s. ebenfalls Scherfer 1989: 43f). Weil die Textarbeit mit einem großen kognitiven Aufwand verbunden ist, sollten die Lerner überdies genügend Zeit zur Lösung ihrer Aufgaben bekommen, wobei als eine besonders günstige Arbeitsform die Gruppenarbeit einzustufen wäre. Die Gruppenarbeit ermöglicht den Meinungs austausch und Vergleich von verschiedenartigen Lösungsvorschlägen, die oft gerade von schwächeren oder schüchternen Schülern stammen. Somit trägt sie einerseits zur Ermutigung eines Teils der Lerner, andererseits zur Integration der einzelnen Gruppen bei. Nicht zu übersehen als Resultate der Gruppenarbeit sind ebenfalls die Abwechslung im Fremdsprachenunterricht sowie dessen affektive Besetzung (zu der Rolle der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht s. Schwerdtfeger 1977). Erst nach einer auf diese Weise durchgeführten Arbeit mit dem Text soll die Muttersprache als Semantisierungshilfe eingesetzt werden, was jedoch frühere, der Textarbeit vorausgehende muttersprachliche Übersetzungen oder Erklärungen – besonders im Falle von schwierigen Schlüsselwörtern oder kollokativen Verbindungen – nicht ausschließt (s. Estor 1989).

Literatur

- Bimmel P. (1990). Wegweiser im Dschungel der Texte. Lesestrategien und Lesekonnectoren. *Fremdsprache Deutsch* 2, 10-15.
- Elsen H. (1999). *Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik: Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Niemeyer.

- Estor H. (1989). Spracherwerb statt Wörterkenntnis. „Vocab Sheets“: kontextuelles Lernen, Behalten und Anwenden von Wortschatz (mit PRAXIS-Arbeitsblatt). *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 36, 387-396.
- Götze L. (1995). Das Lesen in der Fremdsprache. Neue Erkenntnisse der Hirnforschung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, 61-74.
- Hausmann F.J. (1993). Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 20, 5, 471-485.
- Herdina P., Jeßner U. (1997). Dynamisierung des Fremdsprachenunterrichts durch Mehrsprachigkeit. In: M. Stegu, R. de Cillia (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum VERBAL-Workshop 1994*. New York: Lang.
- Hogben D., Lawson M.J. (1994). Keyword and multiple elaboration strategies for vocabulary aquisition in foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology* 19, 367-376.
- Ickler Th. (1982). Ein Wort gibt das andere. Auf dem Weg zu einem „Wörter-Lesebuch“ für Deutsch als Fremdsprache. *Linguistik und Didaktik* 49/50, 3-17.
- Kast B., Nogueira C. (1990). Was der Bauer nicht kennt, „riecht“ er nicht. Schülertexte als Lesetexte. *Fremdsprache Deutsch* 2, 42-46.
- Koll-Stobbe A. (1997). Verstehen von Bedeutungen. Situative Wortbildungen und mentales Lexikon. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr.
- Krumm H.-J. (1990). Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. *Fremdsprache Deutsch* 2, 20-24.
- Leonhardi A. (1964). Die natürliche Spracheinheit. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 11, 17-22.
- Lübke D. (1979). Zweisprachiges Semantisieren von Vokabeln bei der Arbeit mit dem Lehrbuch. *Die Neueren Sprachen* 78, 4, 317-323.
- Rall D. (1990). Wo steht die Sonne am Mittag. Interkulturelles Lernen mit Texten. *Fremdsprache Deutsch* 2, 25-29.
- Rohrer J. (1978). *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Scherfer P. (1989). Zwei Anregungen für kreatives Wortschatzlehren und -lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 100, 43-45.
- Scherfer P. (1997). Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr.
- Schouten-van Parreren C. (1990). Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. *Fremdsprache Deutsch* 3, 12-16.
- Schwerdtfeger I.Ch. (1977). *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht: ein adaptives Konzept*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spörl F. (1990). Wörterlernen, aber wie? Zur Umsetzung von Helga Estors „Spracherwerb statt Wörterkenntnis“ in der Sekundarstufe. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 37, 259-263.