

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Vom Text zum Wort und vom Wort zur Bedeutung

Die Rolle des Kontextes beim Verstehen fremdsprachiger Texte

am Beispiel von den Methoden von Dr. Kató Lomb

Verfasserin

Georgina Gabriella Pinto-Szabó

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 382

Studienrichtungen lt. Studienblatt:

LA Deutsche Philologie
LA Ungarisch

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst

Vom Text zum Wort und vom Wort zur Bedeutung

Die Rolle des Kontextes beim Verstehen fremdsprachiger Texte
am Beispiel von den Methoden von Dr. Kató Lomb

1	Einführung	1
1.1	Ziele der Arbeit	2
1.2	Fragestellung/Thesen	3
1.3	Gliederung der Arbeit	4
2.	Dr. Kató Lomb und der Ko(n)text	6
2.1	Zur Person, Werke	6
2.2	Lomb und ihre Arbeitsweise: „So lerne ich Sprachen	8
3.	Fremdsprachen lernen – Rolle der Fremdsprachen	10
3.1	Sprachenvielfalt und ihre Bedeutung für die Wissenschaft	10
3.2	Methoden des Fremdsprachenlernens	13
3.2.1	Künstlicher Fremdspracherwerb	14
3.2.2	Natürlicher Fremdspracherwerb: Kontextbezogene Bedeutungserschließung	19
3.2.2.1	Mutterspracherwerb als kontextueller Spracherwerb	22
4.	Kontext als Schlüssel	26
4.1	Kotext und Kontext	28
4.2	Bedeutung	34
4.2.1	Bedeutungskonzepte, Bedeutungstheorien	39
4.2.1.1	Merkmalsemantik	40
4.2.1.2	Prototypensemantik	41
4.2.1.3	Wortfeld-Begriff	42

4.3	Erschließung der Bedeutung aus dem Ko(n)text	45
4.3.1	Automatische und kontrollierte Verarbeitungsprozesse	47
4.3.2	Kognitive Hintergründe beim kontextuellen Erschließen	48
4.3.2.1	Feldabhängiger Lernende	49
4.3.2.2	Feldunabhängiger Lernende	50
4.3.2.3	Vorhandenes Wissen und kognitive Fähigkeiten	51
4.3.2.4	Motivation und weitere außersprachliche Faktoren	52
4.4	Bedeutungserschließung auf der Ebene Wort	54
4.4.1	Begriff der Motivation	56
4.4.2	Lexisch-semantische Beziehungen: Polysemie und Homonymie	59
4.4.3	Lexisch-semantische Beziehungen: Haupt- und Nebenbedeutung	63
4.5	Bedeutungserschließung auf der Ebene Satz	66
4.5.1	Begriff: Satz	67
4.5.2	Vorkommensrelationen	71
4.5.3	Dependenz	74
4.5.4	Valenz	77
4.6	Bedeutungserschließung auf der Ebene Text	80
4.6.1	Textualität	85
4.6.1.1	Kohäsion und Kohäsionsmittel	89
4.6.2	Präsuppositionen	93
4.6.3	Inferenz	97
5.	Schlussbetrachtung	101
6.	Zusammenfassende Überlegungen	103
	Anhang	
	Ungarische Zusammenfassung	
	Abstract	
	Lebenslauf	
	Literaturverzeichnis	

1 Einführung

„Die ganze Kunst der Sprache besteht darin, verstanden zu werden“

(Konfuzius, 551-479 vor Chr.)

Nichts sagt mehr, als diese einzige Zeile des weltberühmten chinesischen Philosophen Konfuzius, daher möchte ich den Grundgedanken, die Idee meines Diplomarbeitvorhabens, mit diesem Zitat vorstellen. Der Sinn einer Sprache ist es tatsächlich sie zu verstehen, um selbst verstanden zu werden. Unabhängig von der sprachlichen Position: als Muttersprache oder Fremdsprache.

Als Lehramtskandidatin der Universität Wien habe ich in den letzten Jahren die Möglichkeit gehabt, im Bereich Fremdsprachenlehren und -lernen Erfahrungen zu sammeln, und von zwei verschiedenen sprachlichen Blickpunkten aus einen Überblick zum Thema Aneignung von Sprachen, im engeren zu der Problematik der Bedeutungserschließung eines Textes zu gewinnen. Da ich den Lehrberuf gewählt habe und in der Zukunft zwei Sprachen – Ungarisch und Deutsch – als Fremdsprachen unterrichten werde, möchte ich in meiner Arbeit die Rolle des Kontextes bei fremdsprachigen schriftlichen und mündlichen Texten untersuchen. Die Idee, mich mit dieser sprachwissenschaftlich-methodischen Thematik zu beschäftigen, ist nach dem Lesen eines überaus interessanten und revolutionären Buches¹ entstanden. Die außergewöhnliche Denkweise der ungarischen Dolmetscherin Dr. Kató Lomb hat meine ganze Betrachtungsweise der Sprachen, in der Relation Muttersprache und Fremdsprache sowie des Fremdsprachenlernens grundsätzlich verändert: auf meine Arbeit besonders motivierend und basisbildend gewirkt.

¹ Lomb, Dr. Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995.

Als Autodidaktin hat Dr. Kató Lomb mehr als sechzehn Sprachen fließend gesprochen. In ihrem langen und interessanten Leben hat sie zahlreiche Bücher über Kulturen, Sprachen und ihre Logik sowie über ihre eigenen „Sprachlernmethoden“ veröffentlicht. Diese auf den Kontext und Kotext basierenden Erfahrungen möchte ich in meiner Diplomarbeit ausführlicher vorstellen. Zudem werde ich die Ursachen und wissenschaftlichen Hintergründe der Erfolge von Dr. Lomb – die auch als Kató Kontext bekannt ist – erforschen und mit Hilfe der Sprachwissenschaft und Fachdidaktik die auftauchenden Fragen aus dem Blickpunkt der Wissenschaft beantworten.

1.1 Ziele der Arbeit

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, die Relation zwischen Wort, Kotext und Kontext sowie deren Bedeutung und Rolle in den Bedeutungserschließungsprozessen genauer zu untersuchen. Anschließend sollen die im Punkt 1.2 aufgestellten Thesen mit Hilfe der themenrelevanten Bereiche der Lexikologie, Semantik und Textlinguistik bestätigt werden, sowie ein fachübergreifenden Überblick über diese zu wenig untersuchte und während des Fremdsprachenunterrichtes zu wenig beachtete Beziehung geschaffen werden. Meiner Meinung nach ist die auf den Ko(n)text basierende Arbeitsweise von Dr. Lomb der Schlüssel zum erfolgreichen Lernen von fremden Sprachen. Der Fremdspracherwerb ist ein komplexer, kognitiver Prozess, was aber in vielen heute präferierten Methoden außer Acht gelassen wird. Die vereinfachten, „fertiggedachten“ Informationen werden dem Lernenden in den Mund gelegt: Die in unseren Sprachen vorhandenen universalen und angeborenen Möglichkeiten werden nicht ausgeschöpft. Dieses Problem fächert sich in mehrere Problemkreise auf, auf die die folgende Thesenliste basiert.

1.2 Fragestellung/Thesen

1. Das Rekodieren und Dekodierens² unbekannter fremdsprachiger Wortbedeutungen aus dem Kontext ist ein induktiver, wechselseitig wirkender kognitiver Prozess.
2. Das sofortige wortwörtliche Übersetzen (mit Hilfe eines Wörterbuchs) auftauchender unbekannter Wörter im fremdsprachigen schriftlichen oder mündlichen Texten ist nicht notwendig. Die Interpretation des gesamten Textes wird dadurch nicht gehindert.
3. Nicht nur das Verstehen und die Deutung, vielmehr das Analysieren des Mikro- und Makrokontexts erleichtern die Entschlüsselung unbekannter Wörter.
4. Die mit Hilfe des Ko(n)texts erschlossene Bedeutung unbekannter fremdsprachiger Wörter wird im Gehirn längerfristiger gespeichert, als bei der Deutung mit einem externen Lexikon.
5. Das Lesen bzw. Hören fremdsprachiger Texte mit einem bestimmten Anteil an unbekannten Wörtern hindert das Verstehen nur kurzfristig, fördert aber im Gehirn des Lernenden den Aufbau des Sprachbildes über das grammatische System der Zielsprache.
6. Die Gesamtbedeutung eines mündlichen oder schriftlichen Textes ist das Resultat komplexer kognitiven Prozesse, bei denen das Verstandene, das Vorwissen, auch lebenspraktische Hintergründe, und die dazwischen bestehenden semantischen Zusammenhänge das Verstehen erleichtern.

² Re-kodieren und De-kodieren im Sinne v. Signalverarbeitung und Signalverstehen

1.3 Gliederung der Arbeit

Zentraler Inhalt der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung der Bedeutung und Rolle des Ko(n)textes bei fremdsprachigen schriftlichen und mündlichen Texten, oder auch mit anderen auditiven und/oder visuellen Realisierungsformen, mit besonderer Rücksicht auf die Bedeutungserschließungsprozesse. In diesem Kapitel werden die Ziele der Arbeit definiert, und damit eine genaue Thesenerstellung als oberste Aufgabe der Untersuchung bestimmt. Genauso werden Aufgabenstellung und Quellenlage der wissenschaftlichen Arbeit ausführlicher vorgestellt.

Im zweiten Kapitel wird Dr. Lomb als Person sowie, ihre Tätigkeit und Arbeitsweise vorgestellt und als Indikator für die weiteren Untersuchungen in den Mittelpunkt gestellt. Der Schwerpunkt liegt hier auf den von ihr erarbeiteten Methoden des Fremdsprachenlernens, die die Rolle der Wortumgebung bei der Bedeutungserschließung behandeln.

Das dritte Kapitel dient als kurzer methodischer Überblick zum Thema Fremdspracherwerb. Hier werden grundlegende didaktische, für das Thema relevante Informationen vorgestellt, die beispielsweise Fragen der Sprachenvielfalt und ihre Bedeutung für die Gesellschaft und für das Individuum behandelt. Zur Fremdsprachendidaktik gehören zudem die begriffserklärenden Unterkapitel über den künstlichen und natürlichen Spracherwerb.

Im vierten Kapitel stehen für die Arbeit wichtige wissenschaftliche Begriffe, wie 'Bedeutung', 'Kontext', 'Kotext' und 'Kontextbedeutung' im Mittelpunkt. Noch im ersten Abschnitt werden die zum Begriff 'Bedeutung' gehörenden Bedeutungstheorien kurz behandelt. Die Problematik der Kontextsemantik, der Textbedeutung, beziehungsweise der lexikalischen Bedeutung wird hier erarbeitet und spezifiziert.

In diesem Kapitel werden die behandelten Theorien mit einigen Beispielen anhand Lombs Werks ergänzt, und so fachlich-wissenschaftliches als auch empirisch gewonnenes Wissen in die Analyse mit einbezogen. Dabei wird auf die Praxis der vorgestellten Theorien eingegangen. Die Rolle des Ko- und Kontextes bei der Bedeutungerschließung wird auf folgenden drei Ebenen untersucht:

1. Die Ebene Wort
2. Die Ebene Satz: Dabei werden Tesnière's Vorkommensrelationen, Konnexionen, die Dependenzgrammatik und die Valenzidee von Karl Bühler und Tesnière dargestellt.
3. Die Ebene Text umfasst zwei große Bereiche der Textlinguistik, die 'Textualität' sowie die 'Präsuppositionen' von Petőfi.

Abschließend, im fünften Kapitel werden die in der Arbeit vorgestellten Ideen sowie die bestätigten und nicht bestätigten Thesen zusammengefasst. Die zentrale Aussage und die Ergebnisse der Untersuchungen werden in Form eines Resümees mit einem Ausblick auf aktuelle und zukünftige Entwicklungen in diesem Bereich der Sprachwissenschaft ausgewertet.

Da das Thema, speziell auf die Fremdsprachen bezogen, erst seit Anfang des 20. Jahrhunderts in der Sprachwissenschaft an Bedeutung gewonnen hat, findet man leider kaum wissenschaftliche Literatur, die die aufgestellten Thesen genau beantworten würde. Für die Themenbereiche 'Bedeutung', 'Kontext' und 'Kotext' findet man dagegen ausreichend Material. Nach sorgfältiger Recherche in der Universitätsbibliothek können Fachartikel, Bücher und Diplomarbeiten zum Thema abgerufen werden. Die Fachbibliotheken der Universität Wien sind durch die fachspezifische Perspektive auf die verschiedensten Bereiche der Sprachwissenschaft: Syntax, Lexikologie, und Textlinguistik und den Bereich der

Fachdidaktik sehr gute Wegweiser für die Suche nach Literatur und Information. Als Quelle werden auch neue Medien wie das Internet auch mit einbezogen. Eine der wichtigsten Methoden zum Sammeln von Informationen ist das empirische Verfahren selbst. Hier wird die Suche durch zwei „Säulen“ gestützt: die Kenntnisse und Sprachlerngewohnheiten anderer Personen³ bei der Textverarbeitung⁴ sowie meine diesbezüglichen persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen.

2 Dr. Kató Lomb und der Ko(n)text

2.1 Zur Person, Werke

Dr. Kató Lomb (1909-2003) war und ist immer noch Ungarns meistbekannte Dolmetscherin, die wegen ihres außergewöhnlichen Sprachtalents sowie der auf diesem Gebiet erreichten Erfolge berühmt geworden ist. Sie sprach sechzehn Sprachen fließend, die siebzehnte hat sie kurz vor ihrem Tod angefangen zu lernen. Sie hat sich den Großteil dieser sechzehn Sprachen selbst beigebracht.

Die junge Kató Lomb galt damals als „hoffnungsloser Fall“ in Sachen Fremdsprachen. Nach einigen schlechten Erfahrungen und für immer in Erinnerung bleibende Fehler im Kindesalter⁵ war sie in den Augen der Eltern ein für Fremdsprachen besonders untalentiertes Mädchen. Nach dem Erhalt des Dokortitels in Chemie hat sie das erste Mal daran gedacht, sich doch intensiver mit Sprachen zu beschäftigen.

³ gemeint ist hier Dr. Lomb selbst

⁴ Textverarbeitung nicht nur im Sinne von Lesen, Schreiben, etc., sondern auch im Sinne vom Zeichenerkennung, Bedeutungserschließung und Erweiterung des Wortschatzes, etc.

⁵ Lomb, Dr. Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995.

Sie berichtet über ihre ersten Spracherfahrungen mit der Deutschen und Russischen Sprache, die sie zum Beispiel während des Weltkrieges in einem Budapester Luftschutzbunker erworben hat.⁶ So begann ihre Leidenschaft für Sprachen. Nach dem Krieg begann ihre Karriere im staatlichen Tourismusamt. Kurz darauf fing sie als Dolmetscherin im sozialistischen Ungarn zu arbeiten an. Dadurch hatte sie die Möglichkeit bekommen, die Welt außerhalb des Eisernen Vorhangs kennenzulernen. Die junge Dr. Lomb wurde so zu einer der ersten Konferenzdolmetscherinnen der Welt. Außer ihrer Muttersprache (Ungarisch) beherrschte sie noch weitere zehn bis elf Sprachen perfekt, insgesamt arbeitete sie mit zirka sechzehn Sprachen.

Ihr berufliches Tätigkeitsfeld war sehr breit: von Dolmetschen über Unterrichten bis hin zum Übersetzen literarischer Werke und Fachtexte. Sie war auch Spezialistin auf zahlreichen Gebieten der Wissenschaft und Technik. Allerdings war Lomb nicht nur als Übersetzerin tätig, sondern schrieb sie auch zahlreiche Bücher, die man grundsätzlich in zwei Gruppen teilen könnte: 'Reiseführer' die Länder, Reisen und ihre damit verbundenen Erfahrungen dem Leser präsentieren, so wie: „Egy tolmács a világ körül“⁷ (Eine Dolmetscherin um die Welt). In die zweite Gruppe gehören die eher methodische Bücher, die ihre Strategien und Arbeitsweisen dem Leser erklären: „Nyelvekről jut eszembe...“⁸ (Über Sprachen fällt mir ein...), „Bábeli harmónia. Interjúk Európa híres soknyelvű embereivel.“⁹ (Harmonie von Babel: Interviews mit Europas berühmten Polyglotten), und „Így tanulok nyelveket. Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései“ (So lerne ich Sprachen: Aufzeichnungen einer sechzehn-sprachigen Dolmetscherin).

⁶ http://www.hetek.hu/eletmod/199811/a_nyelvekrol_jut_eszembe 10.05.2010

⁷ Lomb, Dr. Kató: Egy tolmács a világ körül. Gondolat Könyvkiadó, 1979.

⁸ Lomb, Dr. Kató: „Nyelvekről jut eszembe...“ Szerzői Kiadás, 1983.

⁹ Lomb, Dr. Kató: Bábeli harmónia. Interjúk Európa híres soknyelvű embereivel. Gondolat Kiadó, Budapest, 1988.

2.2 Lomb und ihre Arbeitsweise: „So lerne ich Sprachen“

Heutzutage im europäischen Raum kaum bekannt ist das Werk über den Fremdspracherwerb von Dr. Kató Lomb: „Igy tanulok nyelveket“ (So lerne ich Sprachen), in dem die berühmte Dolmetscherin ihre Sprachlernerfahrungen und Strategien vorstellt.

Das Werk hat vor allem in der ungarischen und englischsprachigen Fachliteratur¹⁰ eine außergewöhnliche Rolle eingenommen. In Ungarn wurde es in den darauffolgenden Jahrzehnten mehrmals neu verlegt. Die Rezeption des Buches war in wissenschaftlichen und methodischen Kreisen überraschend gut, ihre Auswirkung¹¹ auf die englischsprachige Fremdsprachlernforschung besonders im letzten Jahrzehnt bedeutend. Lombs Werk wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt, zum Beispiel ins Japanische, Lettische, Russische und Englische.

Dr. Lomb war nach vielen Jahren zur Erkenntnis gekommen, dass die in den Schulen verwendete Strategie des Sprachenlernens für sie nicht die effizienteste Methode beim Fremdspracherwerb war. Was sie zu dieser Schlussfolgerung führte, waren ihre eigenen Lernsituationen als Schülerin und Studentin. Anfangs hatte Kató Lomb Fremdsprachen nur in schulischen Institutionen gelernt, später auch in Privatstunden und nach einer gewissen Zeit im Selbststudium. Anfangs verwendete sie Wörterbücher als Nachschlagewerke, lernte die Regeln aus Grammatikbüchern, wie jeder 'normaler' Sprachlernende. Dann entdeckte sie, dass Fremdspracherwerb wie ein Spiel für das Gehirn aufgefasst werden kann, dadurch war ihr Lernerfolg besonders groß. Ihrer Meinung nach läuft der ganze Leseprozess wie ein Kreuzworträtsel ab. Man kennt nur einige Wörter, Wortteile oder nur Buchstaben, aber nach einiger Zeit werden die leeren Positionen doch ausgefüllt.

¹⁰ Vgl.: Krashen, Stephen (1996), Alkire (2005),

¹¹ Vgl.: Krashen, S.D./Kiss, N.: Notes on a polyglot. System, 24(2), 1996, 207-210.

Die Aufgabe wird mit Hilfe des Kontextes gelöst.¹² Eine entscheidende Rolle haben hier auf der außersprachlichen Ebene die emotionalen Faktoren, wie Motivation, Ehrgeiz, Geduld und Spaß an der Arbeit. Auf der kognitiven Ebene ist der Ko(n)text maßgebend. Auch bei Schnotz (1985) findet man diese Idee:

„...eine Art Problemlösen, bei dem durch bestimmte Teillösungen jeweils Bedingungen für andere Teillösungen gefunden werden: Wie beim Lösen eines Kreuzworträtsels werden mit [...] dem Ausfüllen der betreffenden Leerstellen zugleich Einschränkungen hinsichtlich der weiteren Antworten vorgenommen.“¹³

Dr. Lombs Arbeitsweise¹⁴ basiert auf der Wortumgebung. Zuerst machte sie sich ein „Bild“ von der Sprache. Sie bevorzugte dabei schriftliches Material, das sie dann ohne jegliche Hilfe – wie ein Wörterbuch, oder Grammatikbuch – analysierte, unabhängig von der literarischen Gattung. Romane, Bedienungsanleitungen, Zeitungsartikel oder auch Wörterbücher gehören zu Lombs Lernmaterialien. Wichtig ist bei der Auswahl, dass nur jenes Material verwendet wird, das den Lernenden persönlich anspricht. Nur so ist es möglich, Ausdauer während des Lesens zu bewahren. 'Je länger desto besser' ist Lombs Motto. Den ausgewählten Text las sie mehrmals: das erste Mal nur überfliegend, jedes weitere mal immer gründlicher und detaillierter. Die entschlüsselte Bedeutung notierte sie zu jedem Wort, das sie verstanden hatte. Beim mehrmaligen Lesen des jeweiligen Textes setzte sie die wichtigsten Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten der Sprache, die zum Verstehen unbedingt nötig waren wie ein Puzzle zusammen und verinnerlichte diese somit. Später erweiterte Lomb ihre Methode mit Übungen für die anderen drei Fertigkeiten: Hören, Sprechen und Schreiben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Dr. Lombs Methode das beste Beispiel dafür ist, dass eine Fremdsprache in jedem Alter problemlos erlernt

¹² Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform, Band 6. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986. S.85-94.

¹³ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans: Wissenspsychologie. Psychologie Verlags Union, München, 1988.S.307.

¹⁴ Lomb, Dr. Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései. (So lerne ich Sprachen). Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.116-125.

werden kann und vor allem den individuellen Wünschen angepasst werden kann und soll. Durch ihre Vorgehensweise wird demonstriert, dass das Analysieren des Ko(n)textes beim Textverstehen, sei es schriftlich oder mündlich, ein höheres Niveau beim Fremdsprachenlernen zu erreichen hilft. Die Methode gilt als einzigartig, wird jedoch von vielen Kritikern als unwissenschaftlich bezeichnet. Sinnvoll wäre es aber, wenn die Forschung auf diesem Gebiet neue Wege einschlagen würde und in Zusammenarbeit mit der Sprachwissenschaft eine holistische Betrachtung der Rolle des Ko(n)textes beim Fremdsprachenerwerb neu überdenkt, beziehungsweise verschiedene, auf dem Kontext basierende Methoden ausarbeitet.

3 Fremdsprachen lernen – Rolle der Fremdsprachen

3.1 Sprachenvielfalt und ihre Bedeutung für die Wissenschaft

„Es hatte aber alle Welt einerlei Zunge und Sprache. [...] Und der HERR Sprach: Siehe, es ist einerlei Volk und einerlei Sprache unter ihnen allen und dies ist der Anfang ihres Tuns; [...] Wohlauf, lasst uns herniederfahren und dort ihre Sprache verwirren, dass keiner des andern Sprache verstehe!“¹⁵ (Genesis. Kapitel 11,)

Der Turmbau zu Babel und die Legende zum Ursprung der Sprachen ist eine der bekanntesten biblischen Erzählungen. Mit der in der Bibel beschriebenen babylonischen Sprachverwirrung¹⁶ wird das Entstehen der verschiedenen Sprachen der Welt erklärt. Im Alten Testament wird über ein Volk aus dem Osten berichtet, das sich in einem Land namens Schinar (heute Senger) angesiedelt hat.

¹⁵ Bibel, Genesis, Kapitel 11.

¹⁶ Vgl.: Ponten, Josef: Der babylonische Turm. Geschichte der Sprachverwirrung einer Familie. Dt. Verl.-Anst., Stuttgart, 1920.

Hier wollen die Bewohner einen Turm bauen, der bis zum Himmel reicht. Gott findet dieses Vorhaben ungebührlich und anmaßend und beschließt dem Übermut der Menschen ein Ende zu setzen. Er erlaubt sich einen massiven, folgeschweren göttlichen Eingriff, indem er die Sprachen verwirrt und sie über die ganze Erde zerstreut. Angeblich haben die Menschen seit dieser Zeit einen besonderen Anreiz dafür, fremde Sprachen zu verstehen und zu erlernen. Die Geschichte des Fremdsprachenlernens und -lehrens reicht einige tausend Jahre zurück. Seltsamerweise haben Fremdsprachen im antiken Griechenland, in der kulturellen Wiege Europas, keine besondere Rolle gehabt, präferiert wurde die Muttersprache:

„...die gesellschaftlich-politischen Einrichtungen des griechischen Lebens war mit dem Sprechen eng verflochten. Der Logos in allen Formen beschäftigte die Griechen intensiv. Aber die Griechen haben sich eigentlich nur für das eigene Sprechen, für das Griechische interessiert, nicht für fremde Sprachen.“¹⁷

Bei den Römern hatten Fremdsprachen eine ganz andere Position. Die Kinder reicher römischer Familien lernten Fremdsprachen bereits zu Hause, wo sie von Sklaven oder Ammen griechischer Herkunft erzogen wurden. Nach dem 12. Lebensjahr beschäftigten sich die Kinder bewusst mit Sprachen und Texten der griechischen und römischen Klassiker. Die römische Elite war also zweisprachig:

„Die Römer sind ja selber durch und durch griechisch gewesen. Die römische Kultur ist eine einmalige Symbiose mit der griechischen eingegangen...“¹⁸

Im Mittelalter war in vielen Bereichen des Lebens Latein¹⁹ vorherrschend. Die öffentliche schulische Erziehung gehörte zu den Aufgaben der christlichen Kirche, das Wissen wurde von Priestern weitergegeben. Gleichzeitig drängten sich weitere

¹⁷ Trabant, Jürgen: Europäisches Sprachdenken: von Platon bis Wittgenstein. Beck, München, 2006. S.24.

¹⁸ Trabant, Jürgen: Europäisches Sprachdenken: von Platon bis Wittgenstein. Beck, München, 2006, S.39.

¹⁹ Poccetti, Paolo/Poli, Diego/Santini, Carlo: Eine Geschichte der lateinischen Sprache. Ausformung, Sprachgebrauch, Kommunikation. Üs: Hansbert Bertsch., A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 2005. S. 62-229.

Sprachen in die ebenso christlichen Universitäten, die letztendlich zum Aufblühen der Bildung in den Bildungszentren Europas führten.

Im 15. Jahrhundert verstärkte sich die Verwendung der lateinischen Sprache dermaßen, dass sie für mehrere Jahrhunderte – sogar bis heute in der Fachterminologie zahlreicher Wissenschaften – determinierend blieb. Fremdsprachenkenntnisse waren von besonders großer Bedeutung in Europa, seit Comenius (1592-1670)²⁰ die Bildungssysteme der damaligen Zeit reformiert hat²¹.

Im 18. Jahrhundert wurde Französisch die offizielle Sprache des Adels und der Diplomatie und blieb es teilweise bis zum Untergang der französischen 'Weltherrschaft', die unter anderem auch durch das Scheitern der internationalen Politik Napoleon Bonapartes verursacht wurde. Die Rolle der Fremdsprachen und des Fremdsprachenlernens hat aber erst in den letzten zwei Jahrhunderten wirklich an Bedeutung gewonnen. Besonders das Englische zeigte wegen des immer größeren Einflusses der USA eine stark wachsende Tendenz²² bis es endlich die führende Rolle im 19. Jahrhundert bei den Weltsprachen²³ übernahm.

Im Globalisierungszeitalter ist es für die meisten Europäer nahezu unvorstellbar, nicht mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen. Die Gründe dafür sind in erster Linie die fortschreitende Globalisierung und die damit verbundenen Forderungen der Gesellschaft dem Individuum gegenüber, das sprachliche Spektrum auszubreiten und sich an die sich rasch verändernde Arbeits- und Lebenssituationen leichter anzupassen.

²⁰ Alt, Robert: Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs. Hrsg v.: Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut.. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1953.S.17.

²¹ Pukánszky, B.: Neveléstörténet, Band 1., Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.

²² Stefan Bauernschuster: Die englische Sprache in Zeiten der Globalisierung. Voraussetzung oder Gefährdung der Völkerverständigung? Tectum Verlag, Marburg, 2006. S.17-39.

²³ Bloomfield, Leonard: Language. Henry Holt and Company, New York, 1933.S.57.

3.2 Methoden des Fremdsprachenlernens

Aufgabe dieses Kapitels ist es, die breite Palette der gängigsten Methoden des Fremdspracherwerbs vorzustellen, um damit einen Überblick über die Betrachtung und Rolle des Ko(n)textes in der Unterrichtspraxis zu schaffen. Die Entwicklung der Betrachtungsweisen der verschiedenen Methoden und Vorgehensweisen führte schließlich dazu, dass in den letzten Jahrzehnten immer mehr Wert auf die nicht unmittelbaren Wort-Ko(n)text-Beziehung gelegt wurde. In Folge dessen bekam die Einbeziehung des Ko(n)textes in den Lernprozess in methodisch-wissenschaftlichen Kreisen immer mehr Beachtung.²⁴ Allgemein kann man zwei grundlegende Erwerbsformen unterscheiden, die abhängig von der Art des Spracherwerbs isoliert, aber auch gleichzeitig verlaufen können:

- Natürlicher Fremdspracherwerb

Müller (2000) bezeichnet es als spontaner Spracherwerb²⁵, der am häufigsten in einer kommunikativen Umgebung unter natürlichen Umständen stattfindet, „die nicht durch externe Zwänge gebildet und zusammengehalten“²⁶ werden. Es ist ein ohne bewusste Absicht durchgeführtes Lernen. (Siehe 3.2.2.)

- Künstlicher Fremdspracherwerb

Die verschiedenen Methoden des „durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägten, gesteuerten (schulischen) Zweit- und

²⁴ Vgl.: Carton, In Pimsleur, P. [Hrsg.]: International Congress of Applied Linguistics 2, 1969, Cambridge: The psychology of second language learning: papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8 - 12 September 1969. University Press, Cambridge, 1971.

²⁵ Müller, Klaus: Lernen im Dialog: Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Narr Verlag, Tübingen, 2000. S.53.

²⁶ S.53.

Fremdsprachenlernen“²⁷ sind in der heutigen Unterrichtspraxis wohl bekannt. In erster Linie werden so bestimmte didaktisch wichtige Wörter, grammatische Regeln, Texte, Ausdrücke und die Aussprache bewusst gelernt. (siehe Kapitel 3.2.1.)

3.2.1 Künstlicher Fremdspracherwerb

Im letzten Jahrhundert wurden zahlreiche Methoden des erfolgreichen Sprachenlernens ausgearbeitet.²⁸ Dies ist auf das Verlangen zurückzuführen, sich eine Sprache immer schneller und mit möglichst wenig Lerninvestition anzueignen, so dass sie sofort angewendet werden kann. Zudem kommen die sich rasch entwickelnden technischen Neuheiten, die die bisherigen Ansätze verändert und dadurch neue Arbeitsweisen geschaffen haben. Grundsätzlich kann man heute zwischen drei am häufigsten eingesetzten, didaktisch populären Methoden unterscheiden:

1. Grammatik-Übersetzungsmethode²⁹

Es ist die klassische Idee des gesteuerten Sprachenlernens für neuere Fremdsprachen, basierend auf die Methoden der Aneignung des Lateins in den früheren Jahrhunderten. Der Name beinhaltet bereits die Schlüsselwörter der Methode: die Grammatik wird als wichtigstes Element hervorgehoben, die in der Lernsequenz mit sprachlich-grammatischen Übungen ergänzt wird.

²⁷ Müller, Klaus: Lernen im Dialog: Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Narr Verlag, Tübingen, 2000. S.54.

²⁸ Hüllen, Werner: Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005. S.98-156.

²⁹ Roche, Jörg: Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.12-13.

Ziel dieser deduktiven Sprachvermittlung ist die Kenntnis der Wörter der bestimmten Lektionen, die Aneignung der grammatischen Regeln, sowie die Förderung der sprachlichen und kulturellen Bildung der Lernenden. Die Lektionen sind kurz, verarbeiten meistens literarische und historische Themen. Am Ende der Lektion findet man das Wortverzeichnis, wo die Bedeutung der Wörter in der Muttersprache erklärt wird. Im Übungsteil findet man gesteuerte Aufgaben zu der in der Lektion kennengelernten Grammatik, wie Übersetzungsaufgaben, Textgestaltung mit vorgegebenen Sätzen, Diktat, Aufsatz, Leseverstehen, Nacherzählen, Weiterschreiben von Textvorlagen, und Satzbildungen. Die Grammatik wird nach Wortarten gegliedert, die Regeln werden in der Muttersprache vermittelt. Die Methode wird meist an homogenen Gruppen, mit gleicher Ausgangssprache, Alter, Bildungszustand, angewendet. Die Fremdsprache wird durch die Verknüpfung einzelner Regeln gelernt. Die Übungen verlangen wenig Kreativität und sind eher mechanisch. In diesem kognitiven Lernkonzept werden lebende Sprachen mit den Methoden „toter Sprachen“ unterrichtet.

Die Methode war besonders seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beliebt und ist es heute noch.³⁰ Ergänzend muss es angemerkt werden, dass die Anwendung der Methode in den letzten Jahrzehnten stark nachgelassen hat.

2. Audiolinguale Methode (ALM) – Audiovisuelle Methode (AVM)³¹

Die audiolinguale Methode³², als deren Vorläufer die direkte Methode gilt, präsentiert gleichzeitig strukturalistische sowie behavioristische Lehransichten. Zu der Ausarbeitung der ALM/AVM³³ hat unmittelbar der Rüstungswettbewerb

³⁰ Lehberger, Reiner: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen, 1989. S. 475-480.

³¹ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005. S.15-17.

³² Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. 7. Auflage. Langenscheidt Verlag, Berlin, 2001. S.228-229.

³³ Neuner, Gerhard: Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In: Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt Verlag, München-Wien, 1991. S.7-13.

beigetragen, durch den die USA besondere Fortschritte bei der Fremdsprachlehrforschung erreichte. Die politische Lage Amerikas hat die Aufmerksamkeit auf die Fremdsprachen gelenkt. Der Zwang fremde, vor allem 'gegnerische' Sprachen zu verstehen, führte zur Ausarbeitung zahlreicher Fremdsprachlernmethoden, die während dem ersten und zweiten Weltkrieg und danach getestet und eingesetzt worden sind. Die AVM und ALM richtet sich an Lernende, die den visuellen und auditiven Kontext anwendend, demnach besonders schnell durch Hören oder Sehen lernen.

Ziel der Methode ist, im Einklang mit dem Verstehen die mündlichen Fertigkeiten zu fördern sowie die Fähigkeiten und Vorteile des audiovisuellen Lerntyps³⁴ zu nutzen. Die Entwicklung der audiolingualen Methode ist von der amerikanischen Armee ausgegangen mit dem Ziel, sprachlich begabte Personen auszubilden, die fähig sind, Radionachrichten zwischen gegnerischen Truppen abzuhören und zu verstehen. Trainiert wurden sie mit Hörtexten, so entstand die Methode des ALM. Die Realisierung in den Schulen sieht ähnlich aus. Verwendet werden Hörtexte mit praktischer Thematik, sequenzielle Wiederholungen und Ausspracheübungen. Ziel war es mit dem Einsatz neuer Technologien, wie dem Sprachlabor, ein Sprachgefühl zu entwickeln. Die in Frankreich ausgearbeitete audiovisuelle Methode gilt als Weiterentwicklung der ALM und greift auf die strukturalistischen und behavioristischen Lerntheorien zurück.

Demnach ist der Lernvorgang eine Verbindung zwischen Reiz und Reaktion.³⁵ Die gesprochene Sprache wird in den Mittelpunkt gestellt, dadurch rückt die Situativität in den Vordergrund, die Grammatikkenntnisse in den Hintergrund. Schlüsselfunktion hat die Visualisierung, wie zum Beispiel optische Anschauungsmaterialien und Hervorhebungen. Die Grammatikvermittlung verläuft induktiv, die Gesetzmäßigkeiten werden vom Lernenden selbst erkannt.

³⁴ Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Gehirnforschung, wie sie jeden angeht. Dt. Verlags-Anst., Stuttgart, 1975. S.122.

³⁵ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.15.

Die Wörter in den Worterklärungen erscheinen im Kontext. Technische Hilfsmittel, wie das Sprachlabor oder visuelle Hilfsmittel wie Bilder, Dias, Filme und Fernsehen stellen das Gelernte in einsprachigen Kontext, was mit der systematischen Steigerung des Schwierigkeitsgrades weiter gefördert wird. Die Methode wird im Unterricht mehr oder weniger einsprachig angewendet. Neuere Forschungen ergaben, dass die Erfolge beim Spracherwerb mit der ALM-AVM viel höher liegen als beispielsweise bei der GÜM, die hauptsächlich auf Grammatikvermittlung basiert.

3. Kommunikative Methode³⁶

Das dritte Paradigma ist die Kommunikative Methode, die seit den siebziger Jahren bis heute gern angewendet wird und die die bisherige Betrachtungsweise der Sprachen in der Fremdsprachenmethodik grundsätzlich verändert hat. Sie hat didaktisch gesehen vieles von den vorhin vorgestellten Methoden übernommen und in den Fremdsprachenunterricht integriert.³⁷ Grund für die Ausarbeitung der Methode waren die in den siebziger Jahre stattgefundenen gesellschaftlichen Veränderungen, die die Sprachenkenntnisse auf einer anderen Ebene an den Kommunikationsbedarf angepasst nutzen wollten.

Methodisch gesehen steht die Kommunikation im Mittelpunkt. In den Übungen werden vor allem Alltagsthemen, realistische Lebenssituation-Simulationen verwendet und nur Themen, die später auch in der echten Kommunikation vorkommen, verarbeitet. Die Lektionen sind kurz und mit Dialogen konstruiert. Die Aufgaben sind vielfältiger als bei der GÜM oder bei der ALM-AVM. Die Veränderung in der Grammatikvermittlung und der Themenkreisen sowie das Einbeziehen der Kommunikationsmedien in den Fremdsprachenunterricht

³⁶ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.24-27.

³⁷ Sauer, H.: Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm . [Hrsg.]: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen, 1995. S.136-140.

fördern alle Fertigkeiten der modernen Sprachlernenden. Die Aktivierung der Schüler durch die veränderten sozialen Formen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit macht den Lehrer so zum Helfer, der versucht den Aneignungsprozess erfolgreicher zu gestalten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Methodenentwicklung in eine Richtung tendiert, wo den strengen, bewussten Verläufen eher weniger Beachtung geschenkt wird. Die Konzentration auf die natürlicheren Lernprozesse rückt in den Mittelpunkt. Der Lernende wird in einen angenehmen Zustand versetzt, wo aber all seine Sinne ausgereizt werden, um sich das zu vermittelnde Wissen in bestimmten physischen und psychischen Kontextsituationen anzueignen. Sprache wird heutzutage in erster Linie als Verständigungsmittel verstanden: Die sprachliche Globalisierung, sowie die Kommunikationsmedien verlangen nach anwendbaren Sprachkenntnissen.

Eine sogenannte perfekte Methode zu entwickeln ist beinahe unmöglich, erstens weil eine Vermischung der Methoden zu beobachten ist, zweitens weil die jeweils beste Methode vom Lern-Individuum abhängt und kann nur vom Lerner selbst herausgefunden werden. Dr. Lombs Methode ist so gesehen eher ein Mix der erwähnten Methoden. Bei ihr hat die Grammatik die zentrale Rolle, allerdings in einer anderen Funktion als bei GÜM. Vielmehr ist es eine Art Analyse der Grammatik als das Auswendiglernen der einzelnen Regeln. Es ist für sie sehr wichtig, den Lernenden sprachlich sowie kulturell zu fördern. Sie verwendet gerne die typischen GÜM-Aufgaben, wie Textgestaltung mit vorgegebenen Sätzen oder einfache Satzbildungen nach Muster. Dr. Lomb nutzt allerdings auch ALM/AVM-Methoden: Sie bevorzugt fremdsprachige Filme, um den natürlichen Kontext nutzend zu lernen und 'nebenbei' die Aussprache zu verbessern.

3.2.2 Natürlicher Fremdsprachenerwerb: Kontextbezogene Bedeutungerschließung?

Der natürliche Fremdspracherwerb läuft unbewusst und ungesteuert³⁸ in außerinstitutionellen Rahmen ab, wo der Erwerbsprozess nicht systematisch, sondern logisch stattfindet. Den meisten didaktischen Forschungen nach³⁹ lernt man Fremdsprachen am besten schon im Kindesalter. Die Möglichkeiten, eine Fremdsprache auf natürliche Art und Weise zu erlernen, werden der heutigen Jugend vor allem im mitteleuropäischen Sprachraum oft gegeben. Es besteht immer häufiger die Möglichkeit, ab dem Kleinkindalter in Form von bilingualen Kindergärten fremdsprachliche Bildung anzubieten. Spracherwerb geschieht so in natürlichen Sprachumgebung⁴⁰ und basiert auf die grundlegendste Motivation⁴¹ der Lernenden beim Spracherwerb.

Das Bedürfnis des Individuums sich mit seiner unmittelbaren Umgebung zu verständigen und sich in die Gemeinschaft integrieren zu wollen wird als wichtigstes Element des Prozesses angesehen. Dies wird durch die sich immer wiederholenden sprachlichen und außersprachlichen Ko(n)text-Situationen ergänzt, die die fremde Sprache unbemerkt automatisieren, ähnlich wie ein 'weiterer Muttersprachenerwerb', allerdings nicht gleich. Ähnlicher Meinung sind auch zahlreiche Didaktiker aus dem englischsprachigen Raum, die diese Annahme gleich auf die fremdsprachige textuelle Bedeutungerschließung übertragen. Laut Madden⁴² (1980), Seibert⁴³ (1945) und Hill⁴⁴ (1978) ist „der Erwerb fremdsprachiger Wortbedeutungen als analog zum muttersprachlichen

³⁸ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005. S.91-100.

³⁹ Stadelmann, Dr.W.: Lernen aus Sicht der Neuropsychologie. Referat zur Bildungsplanung Zentralschweiz. Luzern, 2001. <http://homepage.mac.com/horstbickel/gehirn/doc/lerneneuropsychy.pdf> 20.06.2010.

⁴⁰ Natürliche Sprachumgebung: hier natürlicher realer physischer Kontext.

⁴¹ Bickes, Hans, Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Fink, Paderborn, 2009. S.98-99.

⁴² Vgl.: Madden, J. F.: Developing pupils' vocabulary-learning skills. In: RELC Journal (Suppl.) 3, 1980. S. 111-117.

⁴³ Vgl.: Seibert, Louise C.: A study on the practice of guessing word meanings from a context. In: The Modern Language Journal 29. 1945. 4, S.296-322.

⁴⁴ Vgl.: Hill, Leslie A.: Practice in intelligent guessing of meaning from context. In: Zielsprache Englisch 3,1978. S.1-2.

Wortschatzerwerb anzusehen. [...] Das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen in fremdsprachigen Texten bedeute daher nur die Übertragung einer in der Muttersprache auch im Erwachsenenalter noch automatisch angewandte Strategie [...]“⁴⁵. Demnach wird die Effektivität des natürlichen Fremdspracherwerbs auch im Erwachsenenalter nachgewiesen, da diese Abläufe später genauso wie bei Kindern funktionieren können.

Die langwierigen künstlichen Fremdsprachlernmethoden werden einfach durch den natürlichen unbewussten Spracherwerb in der zielsprachigen Umgebung ersetzt, was in den meisten Fällen unabhängig vom Alter einen erfolgreicher Zweitspracherwerb ermöglicht. Bei Kindern und auch bei Erwachsenen werden so angeborene biologische Fähigkeiten des Spracherwerbs wieder aktiviert, die den mühelosen Erwerbsprozess realisierbar machen.

Es gibt einige Persönlichkeiten, deren Fähigkeiten im Bereich des Fremdsprachenlernens als außergewöhnlich bezeichnet werden können. Sie haben durch natürlichen Fremdsprachlernmethoden oder/und autodidaktisch die fremden Sprachen erworben. Diese ‘Polyglotten’ beherrschen viele Sprachen, die sie meistens durch geringe Energieinvestition erworben haben aber sie auf einem sehr hohen Niveau beherrschen.

„Beim Konzept ‘Fremdsprachige Begabung’ oder ‘Fremdspracheneignung’ wird unterstellt, daß es allgemeine, zielsprachenunabhängige Voraussetzungen und Dispositionen zum erfolgreichen Lernen einer Fremdsprache gibt, die im Prinzip schon vor dem ersten Kontakt mit einer beliebigen Zweitsprache erfaßbar sind und deren Kenntnis eine gewisse Prognose darüber erlauben, wie gut jemand ausgestattet ist, um sich eine fremde Sprache anzueignen. Unter Ausstattung werden dabei der Ausprägungsgrad sprachbezogener Fertigkeiten, Sprachgefühle usw., aber auch allgemein-kognitive Komponenten im Umgang mit Sprachmaterial wie Erkenntnis von Regularitäten und Ähnliches verstanden.“⁴⁶

⁴⁵ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr. N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.62.

⁴⁶ Vollmer, Helmut, J.: Spracherwerb und Sprachbeherrschung. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit; ein empirischer Beitrag zu einer psycholinguistisch orientierten Sprachlehr-, -lernforschung. Tübinger Beiträge zur Linguistik. Narr, Tübingen, 1982. S.22.

Jedes Zeitalter hat seine 'sprachbegabten Persönlichkeiten'. Der meistbekannte Polyglott der Welt ist allerdings Kardinal Giuseppe Mezzofanti⁴⁷ (1774-1849). Laut Lomb⁴⁸ soll er insgesamt um die hundertzwei Sprachen beherrscht haben. Angeblich hat er nur vierzehn Tage gebraucht eine neue Sprache zu erlernen. Gesprächspartner aus den Zielländern waren seine 'Meister'. So hat er die jeweilige Sprache nur durch das Zuhören beim Beichten unter ausschließlicher Verwendung des natürlichen sprachlichen und außersprachlichen Kontexts gelernt. Dr. Lomb präferierte ebenfalls die Vorteile des natürlich gegebenen Kontexts in ihren Sprachlernprozessen. (siehe 2.2) Beim den natürlichen und auch beim künstlichen Prozessen der Bedeutungskonstruktion⁴⁹ spielt der Kontext eine wesentliche Rolle.

Anhand zahlreicher Hypothesen der Fremdsprachenlehrforschung des letzten Jahrhunderts (siehe 3.2.2.2) ist es eindeutig festzustellen, dass Fremdsprachenerwerb im engen Zusammenhang mit dem Muttersprachenerwerb steht. Dr. Lombs Methode gilt einerseits als natürlicher, andererseits als künstlicher Zweitspracherwerb. Natürlich deswegen, weil der Prozess logisch und nicht systematisch erfolgt und die Sprache als etwas natürliches, als reales Phänomen betrachtet. Sie arbeitet mit dem allerwichtigsten und effizientesten „Motor“, mit der persönlichen Motivation, die die Effektivität des Spracherwerbs erhöht. Lomb hat die Möglichkeiten des gegebenen Kontextes so oft wie möglich in ihre Sprachlernprozesse integriert. Dies geschah anfangs bewusst, als künstlicher Fremdspracherwerb, wurde aber mit der Zeit ein unbewusster Prozess.

⁴⁷ Vgl.: Miterrutzner, Johann Chrysostomus: Joseph Cardinal Mezzofanti, der große Polyglott. Eine Lebensskizze. Brixen, 1885.

⁴⁸ Lomb, Dr. Kató: Bábeli harmónia. Gondolat Kiadó, Budapest, 1988. S.20-45.

⁴⁹ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.51-54.

3.2.2.1 Mutterspracherwerb als kontextueller Spracherwerb?

Als Muttersprache bezeichnet man die Sprache, die das Kind als erstes ohne formalen Unterricht erwirbt. Dieses „Wissen“ ist für das weitere Leben determinierend und prägt sich in die Sprachvorstellung des Kindes ein. Ungefähr ab der 25. Schwangerschaftswoche werden die Hörwerkzeuge des Menschen ausgebildet⁵⁰ und ab diesem Zeitpunkt macht der Fötus seine ersten Spracherfahrungen in Form von Sprachmelodie und Rhythmus. Die im Kindesalter erworbenen grammatischen, syntaktischen und phonologischen Strukturen gelten ab dieser Zeit immer als selbstverständlich und dienen als Muster für die weiteren fremdsprachlichen Lernprozesse. Muttersprache ist also die am stärksten eingeprägte Sprache in der Lautgestalt und in der grammatischen Struktur des Individuums. Diese tiefe Einprägung führt zur Selbstverständlichkeit und letztendlich zur Automatismus. In dieser Untersuchung wird der Muttersprachenerwerb⁵¹ als natürlicher kontextueller Spracherwerb angenommen. Unter Ko(n)text wird in der vorliegenden Arbeit die unmittelbare physische sowie sprachliche Umgebung gemeint. Nach Bickes/Pauli (2009) wird dieser folgenderweise erklärt:

„Aus [...] ganzheitlich (holistisch) gebrauchten Sequenzen werden nach und nach allgemeinere Schemata abstrahiert. In den gemeinsamen Handlungsszenen lernen Kinder, dass sich diese gliedern lassen, dass es also in einer Spielszene, in der die Schwester die Puppe auf den Tisch legt, jemanden gibt, die die Puppe bewegt, [...]und einen Ort, wohin die Puppe bewegt wird. Das Kind begreift zunächst, dass die Mutter diesen Vorgang mit einer Äußerung begleitet (Guck mal, Lara legt die Puppe auf den Tisch). Es wird später sehen, dass in ähnlichen Handlungszusammenhängen die Person, die legt, eine andere ist (zB. Der Vater), dass aber die dazu passende Äußerung ähnliche Struktur aufweist ...“⁵²

⁵⁰ Günther, Herbert: Sprache Hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Beltz Verlag, Weinheim, 2008. S.32-36.

⁵¹ Campbell, Robin/Wales, Roger: Die Erforschung des Spracherwerbs. In: Neue Perspektiven in der Linguistik. Hrsg.: Lyons, John. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1975. S.217-233.

⁵² Bickes, Hans/Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Fink, Paderborn, 2009. S.72-73.

Die Sprache dient zur Verständigung, zur Kommunikation auf der sprachlichen und außersprachlichen Ebene. Es ist in jedem Fall ein eindeutiges kodierbares und dekodierbares Mittel der Kommunikation. Durch das Wort werden für das Kind in der Situation verwendete Gegenstände (Puppe), Individuen (Vater, Lara) und Begriffe geistig verfügbar und auch reproduzierbar gemacht. Die Sprache hat eine expressive, phonische und performative Funktion, die erst in der Kontextsituation eindeutig wird.

„Durch eine unbewusste, intuitive distributionelle Analyse lassen sich einzelne Teile mit vergleichbarer Funktion als Ganze in anderen Äußerungen identifizieren, verschieben, herauslösen oder ersetzen. Analoges gilt für das Verhältnis von Wörtern oder Wortarten zu Phrasen, von Phrasen zu ganzen Sätzen oder sogar für die Rolle von Äußerungseinheiten in ganzen Gesprächssequenzen“⁵³(siehe O. auch Fried/Östmann 2005, Imo 2007)

Anhand zahlreicher Hypothesen der Fremdsprachenlehrforschung des letzten Jahrhunderts ist es festzustellen, dass der Fremdsprachenerwerb eindeutig im engen Zusammenhang⁵⁴ zur Muttersprache und zum Muttersprachenerwerb steht:

Die Kontrastivhypothese⁵⁵ besagt, dass bei dem Erwerb einer Fremdsprache der Lernende Bezug auf seine Muttersprache nimmt, sodass dadurch der Lernvorgang positiv (oder auch negativ) beeinflusst wird, und zwar „in der Weise, dass in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen“⁵⁶. Dies ist besonders bei der Bedeutungserschließung bei fremdsprachigen Texten zu beobachten.

⁵³ Bickes, Hans/Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Fink, Paderborn, 2009. S.64-65.

⁵⁴ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr. N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.62.

⁵⁵ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.105.

⁵⁶ Bausch, Karl-Richard/Kasper, G.: Der Zweitspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. Linguistische Berichte 1979/64, S.5.

Die Erwerbssequenz-Hypothese⁵⁷ dagegen sagt, dass Lernende über angeborene Spracherwerbsfähigkeiten verfügen, die es möglich machen, auf bestimmte Hypothesen basierend einen Überblick über die Zielsprache zu schaffen. Diese Hypothesen werden während des Lernvorgangs entweder bestätigt oder stellen sich als falsch heraus. Der Erwerbsprozess wird daher als kognitiv-linguistischer Prozess betrachtet.⁵⁸

Die Identitätshypothese, die eine gewisse Ähnlichkeit zu der vorigen Annahme hat, erklärt es folgenderweise: Angeborene mentale Fähigkeiten machen es dem Lerner möglich den Erwerbsprozess nach universalen Mustern auf die Fremdsprache zu übertragen. Diese Muster, die für alle Sprachen anwendbar sind, helfen Hypothesen über die zu erlernende Zweitsprache, deren Grammatik und Wortschatz aufzustellen.⁵⁹

Die Interlanguage-Hypothese erklärt den Erwerbsprozess als eine Mischung der Annahmen aus den Elementen der Muttersprache und Fremdsprache und drittens aus weiteren, von den beiden unabhängigen Elementen. Der Lerner konzipiert so seine Hypothesen über die zu erlernende Sprache, deren Grammatik und Wortschatz.⁶⁰ Engelkamp (1983) beschäftigte sich auch mit dem Thema Assoziation und Wahrscheinlichkeitslernen im Kindesalter (siehe 4.5.2)

„Assoziationen finden nicht nur zwischen Ideen und streng simultan statt, sondern auch zwischen Wörtern – wobei die Bedeutung auch vernachlässigt werden kann – [...] Das Kind lernt hiernach, welche Wörter einem bestimmten Wort mit welcher Wahrscheinlichkeit in der Sprache folgen, d.h., es lernt die bedingten Auftretenswahrscheinlichkeiten der Wörter in der Sprache.“⁶¹

⁵⁷ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.110-112.

⁵⁸ Vgl.: Felix, S.W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Narr Verlag, Tübingen, 1982. S.11-70.

⁵⁹ Bausch, K.-R./Kasper, G.: Der Zweitspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. Linguistische Berichte 1979/64, S.9-139.

⁶⁰ Knapp-Pothoff, A./Knapp, K.: Fremdsprachenlernen und –lehren. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1982. S.130.

⁶¹ Staats, A. W./Staats, C. K.: Complex human behavior. A systematic extension of learning principles. Holt, Rinehart & Winston, New York: 1963. zitiert in: Engelkamp, Johannes: Psycholinguistik.2. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München, 1983. S. 19.

Wolff (1990) behandelte auch das Thema in seinem Artikel:

„Es wird angenommen, daß das muttersprachliche Kind während der sprachlichen Informationsverarbeitung, [...] die Sprachdaten seiner Partner aufnimmt, abstrahiert, generalisiert und in das bereits vorhandene Sprachwissen integriert. [...] Die Tatsache, daß das Kind Sprache spricht und verarbeitet, führt auch dazu, daß das erworbene Sprachwissen automatisiert wird. Für den natürlichen aber auch für den schulischen Zweitspracherwerb nimmt die kognitiv orientierte L2-Forschung ähnliche Prozesse an.“⁶²

Bickes (2009) ist auch auf der Meinung, dass „dieselben grundlegenden Mechanismen, die den Erstspracherwerb ermöglichen, auch im Zweitspracherwerb wirksam“ sind, da die menschlichen Lernmechanismen, wie Mustererkennung, Kategorisierung, Analyse und Analogiebildung bereits einen „vollständigen“ Zweitspracherwerb ermöglichen.⁶³

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Fremdsprachen am erfolgreichsten im natürlichen sozialen Kontext, im Idealfall durch Interaktionen mit Nativspeaker erworben werden können, ähnlich, allerdings nicht identisch, dem Erwerbsprozess der Muttersprache bei Kindern. Durch das Einbeziehen des Kontextes in die Bedeutungerschließung fremdsprachiger Wörter, werden bei Kindern und auch bei Erwachsenen angeborene biologische Fähigkeiten des Spracherwerbs wieder aktiviert, die einen mühelosen Erwerbsprozess ermöglichen. Beim natürlichen und auch beim künstlichen Fremdsprachenerwerb spielt Kontext, und die daraus folgende bewusste oder unbewusste distributionelle Analyse der Wortumgebung eine zentrale Rolle. Dr. Lombs Methode stellt die hier beschriebenen 'Bedeutung-Kontext-Relation' in schriftlichen und mündlichen Texten in den Mittelpunkt und überträgt diese auf den Fremdsprachenerwerb. Ihre Denkweise über Sprachen und Spracherwerb ist etwas Zusammengesetztes und beinhaltet so gesehen viele Elemente der vorhin erwähnten Hypothesen der Fremdsprachenlehrforschung.

⁶² Wolff, Dieter: Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89: 1-6: Phonetische Studien. 1990. S.612.

⁶³ Bickes, Hans, Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Fink, Paderborn, 2009. S.96.

Sie betont die Wichtigkeit der kontrastiven Arbeitsweise bei der Untersuchung des Kontextes in fremdsprachigen Texten, wo der Lernende die Parallelitäten der Muttersprache und der Zielsprache nutzen soll und sich die Differenzen merken soll. Der Erwerbsprozess läuft im Idealfall als eine Mischung der Annahmen- und Hypothesenerstellung, was der Rezipient aufarbeitet, bei der Verarbeitung bewertet und lernt. Dies geschieht ohne jegliche Hilfe eines Wörterbuches, da es sonst sehr zeitaufwendig und ablenkend ist. Lomb betont die Wichtigkeit des globalen Verstehens. So gesehen ist Lombs Methode holistisch.

4 Kontext als Schlüssel

Anhand zahlreicher Hypothesen der Fremdsprachlehrforschung des letzten Jahrhunderts ist anzunehmen, dass der natürliche Fremdsprachenerwerb im engen Zusammenhang mit der muttersprachlichen, kontextuellen Bedeutungserschließung stehen könnte. Beim Erschließungsprozess befolgt der Leser/Hörer bestimmte Strategien⁶⁴ so können bisher unbekannte Wortbedeutungen aus dem Kontext erworben werden. Die Semantisierung unbekannter Zeichen in fremdsprachigen Texten dürfte demnach das muttersprachige Konzept befolgen. Laut namhaften Didaktikern, wie Stiefenhöfer⁶⁵ und Westhoff⁶⁶, sollte man beim Lesen und/oder in echten Sprachsituationen beim Hören fremdsprachiger Texte die Bedeutung auftauchender unbekannter Wörter nicht gleich im Wörterbuch nachschlagen, sondern sie möglichst aus dem gegebenen Kontext erschließen.

⁶⁴ Knapp, Karlfried: Zum empirischen Vorgehen bei der Untersuchung von Lernstrategien. In: Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hrsg.: Bausch, Karl-Richard. Narr, Tübingen, 1984. S.77-82.

⁶⁵ Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986. S.78-95.

⁶⁶ Vgl.: Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens; mit Übungsprogrammen. 1. Aufl., 2. Hueber Verlag, München, 1991.

Auch Dr. Lomb ist dieser Meinung, die sie in ihrem Buch⁶⁷ vorstellt. Einerseits ist vom didaktischen Blickpunkt aus gesehen dieser Prozess sehr zeitaufwändig und das langwierige Suchen im Wörterbuch lenkt den Leser/Hörer nur vom Textinhalt ab, andererseits wird der Textzusammenhang schwieriger verständlich. Kranz (1984) ist der Meinung, dass „das Arbeiten mit dem Wörterbuch gerade von Anfängern gelernt und geübt werden muß“⁶⁸. Aus linguistischer Sicht betrachtet kann eindeutig festgestellt werden, dass Wortbedeutungen nur im Kontext eindeutig erschlossen werden können. Weiters werden bestimmten Wörtern wichtigere Rollen zugeteilt als anderen. Dieser Auffassung nach gibt es sogenannte Schlüsselwörter, die zum Verstehen fremdsprachiger Texte notwendig sind, andere hingegen sind beim Semantisieren nicht so wichtig, beziehungsweise haben keine hervorgehobene Rolle bei der Erschließung und Bedeutungskonstruktion.

„Die Erkenntnis, daß die Gesamtaussage eines Textes auch ohne das genaue Verstehen jedes Wortes erfaßt werden kann, hat z.B.: Löschmann (1969) und Westhoff (1987) zu der Empfehlung veranlasst, für das Textverstehen nicht essentielle Wörter zu übergehen und die Bedeutung eines unbekannten Wortes nur dann zu erschließen, wenn die Kenntnis seiner Bedeutung als für das Textverständnis unabdingbar erkannt worden ist!“⁶⁹

Schließlich ist man in der Wissenschaft und auch in der Praxis immer häufiger der Meinung, dass die Bedeutung eines unbekannten Wortes ohne weiteres aus der unmittelbaren Umgebung des Wortes, aus dem Ko(n)text herausgefunden werden kann. In diesem Kapitel werden genau diese kontextuellen sprachlichen Gegebenheiten, welche die Bedeutungserschließung unbekannter Wörter bei der fremdsprachigen Textverarbeitung und -entschlüsselung ermöglichen, vorgestellt. Wichtig ist es daher, die grundlegendsten Begriffe zum Thema kontextueller Textverarbeitung zu klären.

⁶⁷ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.80.

⁶⁸ Kranz, D.: Die Übersetzung und der moderne Fremdsprachenunterricht. In Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. 1984/Jahrgang 37, Heft 4. Cornelsen-Velhagen & Klasing Verlag, Berlin, 1984. S.237.

⁶⁹ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.58.

4.1 Kotext und Kontext

Die traditionelle Definition 'Kotext' und 'Kontext' vom Catford (1965) wird in der vorliegenden Arbeit übernommen. Kotext ist demnach der sprachliche Kontext des Wortes im schriftlichen und mündlichen Texten, also die unmittelbare Wortumgebung. Unter Kontext wird das außersprachliche Umfeld eines Wortes gemeint. Auch der reale physische Kontext, der unmittelbar zum Verstehen fremdsprachiger Sprechsituationen beiträgt, wird auch als Kontext definiert.

„By context we mean 'context of situation', i.e. those elements of the extratextual situation which are related to the text as being linguistically relevant: hence contextual. By co-text we mean items in the text which accompany the item under discussion: hence co-textual.“⁷⁰

Bei Coseriu (1981) wird Kontext als „die gesamte ein Zeichen umgebende Wirklichkeit“⁷¹ bezeichnet. Er unterscheidet drei Arten⁷² von Kontext:

1. einzelsprachlicher Kontext (die Sprache selbst)

2. Rede-Kontext (Umfeld)

- Unmittelbar (in unmittelbarer Nachbarschaft des Zeichens)
- Mittelbar (weiter entfernt im Text)
- Positiv
- Negativ

⁷⁰ Catford, J.C.: A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics. Oxford University Press, 1965. S.31.

⁷¹ Coseriu, Eugenio: Textlinguistik. Eine Einführung. Hrsg.: Albrecht, Jörn. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 1981. S.95.

⁷² Coseriu, Eugenio: Textlinguistik. Eine Einführung. Hrsg.: Albrecht, Jörn. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 1981. S.95-101.

3. Außer-Rede-Kontext (alle nicht sprachliche Umstände)

- physikalisch („Dinge, denen das Zeichen unmittelbar anhaftet“)
- empirisch (die Gegenstände und Sachverhalte, die den Kommunikationspartnern zum Zeitpunkt bekannt sind.)
- natürlich (die ganze uns bekannte Welt, die Gesamtheit der möglichen empirischen Kontexte.)
- praktisch oder okkasionell („Die Gelegenheit des Sprechens“)
- historisch („die Gesamtheit der historischen Umstände, die den Sprechern bekannt sind“)
- kulturell (alles, was zur kulturellen Tradition einer Gemeinschaft gehört)

Einige Postulate und Annahmen der Fremdsprachlehrforschung des letzten Jahrhunderts ziehen Parallelen zwischen dem natürlichen Fremdspracherwerb und der muttersprachlichen kontextuellen Bedeutungserschließung. Die heutige Forschung hat auch diese Spur verfolgt, die letztendlich zu den ersten Veröffentlichungen⁷³ über textuelles Erschließen unbekannter Wörter in fremdsprachigen Texten geführt hat. 1926 erschien im englischsprachigen Raum ein Artikel⁷⁴ von dem deutschstämmigen Didaktiker Peter Hagboldt mit dem Titel „On inference in reading“ (Inferieren beim Lesen), der eine besondere Auswirkung auf die Forschung in diesem Gebiet hatte. In seinem Artikel wurde das kontextuelle Erschließen als 'inference' bezeichnet. 1945 wird der Begriff 'inference' erneut aufgenommen, diesmal von Seibert, der 'inference' als „guessing of word meaning“ in seinem Artikel „A study on the practice of guessing word meanings from a context“⁷⁵ präsentiert.

⁷³ Vgl.: Carton, Aaron (1971), Bialystok, Ellen (1983), Walter, Heribert (1984),

⁷⁴ Vgl.: Hagboldt, Peter: On inference in reading. In: The modern language Journal 11. 1926. 2. S73-78. Zitiert in: Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer. Bochum, 1995. S. 11-21.

⁷⁵ Seibert, L. C.: A study on the practice of guessing word meanings from a context.“ In “The Modern Language Journal 29, (1945) 4 S. 296-322. Zitiert in Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine

Anfang der achtziger Jahre nennt Walter (1984) das Phänomen 'inferencing' (siehe auch 4.6.3.), was folgenderweise erklärt wird:

„Beim Erwerb einer mit der Erstsprache verwandten Zielsprache gibt es zahlreiche Kognaten, Ableitungen und Lehnwörter, deren visuelle oder akustische Erscheinung an bereits bekannte Wörter erinnert“⁷⁶

In den darauf folgenden Jahrzehnten entstanden weitere Untersuchungen und auf diesem Ergebnis basierende Hypothesen. Verschiedene methodische Realisierungen haben sich herausentwickelt: von den anfänglichen ausschließlich auf die Muttersprache bezogenen Analysen bis hin zu den Untersuchungen in der Fremdsprachenlehrforschung. Im deutschsprachigen Raum sind vor allem die Ergebnisse Walters⁷⁷ (1984) und Stiefenhöfers⁷⁸ (1986) bedeutsam, deren Veröffentlichungen sich hauptsächlich auf das Leseverstehen von fremdsprachigen Texten beziehen und die auch die Bedeutungerschließung aus dem Kontext untersuchen. Burkhardt (1995) hebt noch Manthey⁷⁹ (1976), Matz/Röhr⁸⁰ (1988) und Löschmann (1969) hervor.

„Demnach verstehen wir ganz allgemein unter Erschließung unbekannten Wortmaterials ohne Hilfsmittel die selbständige Semantisierung unbekannter Wörter auf der Grundlage des gegebenen außersprachlichen und sprachlichen Kontextes mit Hilfe des Sprachkönnens und der Spracherfahrung, wobei logisch-kombinatorische Denkprozesse ablaufen“⁸¹

Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungerschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer. Bochum, 1995. S.1-6.

⁷⁶ Walter, H.: Einführung in die Texterschließung durch kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984. S.28.

⁷⁷ Walter, H.: Einführung in die Texterschließung durch kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984. S.27-29.

⁷⁸ Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986.

⁷⁹ Vgl.: Manthey, Fred: Kriterien für das Erschließen unbekannter lexikalischer Einheiten aus dem Kontext und Probleme der Rezipierbarkeit beim (stillen) Lesen. In: Deutsch als Fremdsprache 13, 1976. S.220-227.

⁸⁰ Vgl.: Matz, Klaus-Dieter/ Röhr, Gerhard: Kognitive Aspekte der Lernbarkeit kontextualen Erschließens. In: Deutsch als Fremdsprache 25, 1988. S.88-92.

⁸¹ Löschmann, Martin: Zur Entwicklung des unmittelbar verstehenden (immedialen) Lesens im Deutschunterricht für Ausländer. Ein Beitrag zur Zielkonzeption, Text- und Übungsgestaltung eines modernen Leseunterrichts in einer

Wolff (1984) untersucht die sprachlichen Prozesse und Phänomene. Demnach sind am fremdsprachigen Verstehensprozess mindestens drei Faktoren⁸² beteiligt. Erstens das Verstehen der „linguistic message“, zweitens das Verstehen der „contextual information“ und drittens das Einsetzen des eigenen „knowledge store“. Die Bedeutung kann also einerseits aus den grammatischen Gegebenheiten des unbekannten Wortes, andererseits aus dem Ko(n)text des Wortes und auch aus dem „Weltwissen“ des Lesers/Hörers, das „Erfahren der realen Welt“⁸³ erschlossen werden.

Das Vorwissen oder Kontextwissen, (siehe 4.3.2.3) welches der Rezipient im Prozess anwendet, verkörpert die Erwartungen des Lesers/Hörers dem Text gegenüber. Als Quelle dieser Information dient in den meisten Fällen bei schriftlichen Texten in erster Linie der Titel. Das Vorwissen ist oft mehr bestimmend, als die sprachlichen Gegebenheiten. Eine falsch ausgewertete Analyse dieser drei Aspekte, oder die alleinige Analyse einzelner Aspekte kann auch zur Fehlinterpretationen führen. Die kontextuelle Bedeutungerschließung in fremdsprachigen Texten ist ein sehr komplexer Prozess, bei dem vorhandene sprachliche Elemente und textuelle Hinweise in kognitiven Prozessen verarbeitet werden. Carton (1971) unterscheidet zwischen:

1. 'Intra-lingual cues'⁸⁴ sind bedeutend bei der Erkennung von morphologischen und syntaktischen Regelmäßigkeiten im Text. Das Identifizieren der einzelnen Wortklassen hat eine determinierende Rolle, danach folgen Genus, Numerus, Tempus und Wortbildungsmorpheme.

Fremdsprache. Diss.Leipzig, 1969. Zitiert in: Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungerschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.5.

⁸² Wolff, Dieter: Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984. S.4.

⁸³ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002.S.19

⁸⁴ Walter, Heribert: Einführung in die Texterschließung durch kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984. S.28.

2. 'Inter-lingual cues'⁸⁵ sind nichts Anderes als Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und der Zielsprache beziehungsweise weiteren Fremdsprachen. Diese Analogie bei Lehnwörtern oder Internationalismen werden bei der Bedeutungserschließung berücksichtigt und in den Verstehensprozess integriert. Diese Art von Wörtern ist leichter zu erschließen, allerdings muss man auch mit sogenannten „falschen Freunden“⁸⁶ rechnen, die zu Fehlinterpretationen führen können.

Zum Beispiel: 'Ich will' ist nicht identisch mit 'I will' (engl.)

Bei Bickes (2009) wird das Phänomen des Transfers, als „das unbewusste Übertragen von sprachlichen Gewohnheiten (habits) aus der Ausgangssprache in die Zielsprache“⁸⁷ erklärt. Bezüglich der Qualität der Transfererscheinungen, die auf allen Ebenen der Sprache (phonetisch-phonologische, orthographische, morphologische, syntaktische und lexikalische Ebene) vorkommen können, kann von negativen Transfer und positiven Transfer⁸⁸ gesprochen werden.

3. 'Extra-lingual cues'⁸⁹ sind das Wissen oder auch das Weltwissen und die Erfahrungen des Lesers/Hörers. Die Kenntnis der zielsprachigen Kultur, den kulturellen Kontext⁹⁰, ist determinierend beim Verstehen.⁹¹

⁸⁵ Carton, Aaron S.: „Inferencing: a process in using and learning language.“ In: Pimsleur, Paul; Quinn, Terence (Hrsg.): The psychology of second language learning. Papers from the second international congress of applied linguistics. Cambridge, 8-12 september 1969. Cambridge University Press, 1971. S.45-58. Zitiert in Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.22.

⁸⁶ Kroschewski, Annette: False friends und true friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikation Europäische Hochschulschriften: Reihe 14, Angelsächsische Sprache und Literatur; 372. Lang, Frankfurt/Main; Wien, 2000.S.25.

⁸⁷ Bickes, Hans, Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Fink Verlag, Paderborn, 2009. S.97-98.

⁸⁸ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.105.

⁸⁹ Walter, Heribert: Einführung in die Texterschließung durch kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984. S.28.

⁹⁰ Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 1986.S.90-91.

„Der kulturelle Kontext mit seinen oft äußerst subtilen Konventionen ist ein wichtiger Bedingungsfaktor des gesamten Sprachverstehens und besonders der Inferenzbildung. [...] Kulturelle Konventionen bestimmen einen wesentlichen Teil des für die Textverarbeitung relevanten Wissens auf allen Textebenen.“⁹²

Ähnlich zur Cartons 'cues' kategorisiert auch Löschmann in seiner Dissertation (1969). Die Rolle des Kontextes im Bezug auf die Gruppenbildung nach Löschmann (1969) wird in Burkhardts (1995) Interpretation folgenderweise dargestellt:

1. Außersprachlicher Kontext, wo der Situationskontext, Kulturkontext und das Vorwissen über den Inhalt des Textes das Erschließen ermöglicht.
2. Kotext: In diese Kategorie gehören der lexikalische Kontext, der semantische Kontext, die semantische Umgebung der Wörter, und der grammatische Kontext, der morphologische und syntaktische Gegebenheiten im Text.
3. Die Kenntnis der Wortbildungsregularitäten kann auch als Hilfsmittel beim Verstehensprozess funktionieren.
4. Als bilinguale und interlinguale Analogie erscheinen die sprachlichen Gegebenheiten bei Löschmann (1969), die bei Carton(1971) als „Inter-lingual cues“ bezeichnet werden.⁹³

⁹¹ Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, 1990. S.534.

⁹² Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, 1990. S.541.

⁹³ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kotextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.23.

Dr. Lomb unterscheidet auch zwischen den drei 'cues' von Carton und betont die Wichtigkeit der Erkennung von morphologischen und syntaktischen Regelmäßigkeiten in fremdsprachigen Texten, weiters die Erkennung einzelner Wortarten, Genus, Numerus und Wortbildungsmorpheme. Wie bereits bei 3.2.2.1 erwähnt, ist sie der Meinung, dass Lernende viel mehr auf die Parallelen zwischen der Zielsprache, der Muttersprache und anderer Fremdsprachen achten soll. Internationalismen oder ähnliche Ausdrücke können berücksichtigt werden und bei kontextuellen Verstehensprozessen angewendet werden. Lomb betont häufig die Wichtigkeit des Wissens oder Weltwissens des Rezipienten im Erwerbsprozess, da ohne dieser Erfahrung/Kulturwissen/Situationswissen manche Textinhalte nicht richtig zugeordnet und erschlossen werden können.

4.2 Bedeutung

Der Begriff 'Bedeutung' ist eng mit philosophisch-erkenntnistheoretischen, psychologischen und sprachsoziologischen Auffassungen verbunden. Um die Relation Bedeutung-Kontext-Kotext zu untersuchen, ist es notwendig die grundlegendsten Begriffserklärungen⁹⁴ und Bedeutungstheorien⁹⁵ vorzustellen. Der Begriff 'Bedeutung' selbst war im Laufe der Geschichte der Wissenschaft oft Gegenstand heftiger Kontroversen. In dieser Zeit entstanden mehrere Bedeutungsbestimmungen. Demnach unterscheidet die Wissenschaft zwischen denotativer, konnotativer und lexikalischer Bedeutung⁹⁶ und stellt diese lexisch-semantic Beziehungen im System folgenderweise dar:

⁹⁴ Hofmann, Alexander: Bedeutungsbegriff und Bedeutungstheorie. Zur Erklärung eines Rätsels. Basler Studien zur Philosophie; 6, Hrsg.: Ottmann, Henning/Pieper, Annemarie. Francke Verlag, Tübingen, 1995.S.59-72.

⁹⁵ Newen, Albert: Kontext, Referenz und Bedeutung: eine Bedeutungstheorie singulärer Terme. Schöningh, Paderborn, Wien, 1996.S.15-21.

⁹⁶ Lorenz, Wolfgang/Wotjak, Gerd: Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung. Überlegungen im Grenzfeld zwischen Erkenntnistheorie und Semantik. Sammlung Akademie Verlag 39. Akademie Verlag, Berlin, 1977. S.131-137.

1. Denotative Bedeutung

Die Klasse von Objekten, auf die sich ein Formativ bezieht, ist das Denotat des Lexems. Die Bedeutung, die sich als Kenntnis des Denotats beschreiben lässt, ist die denotative Bedeutung.

„Mit Denotation ist der Kern einer Wortbedeutung gemeint, mit Konnotation eine – sozial, individuell oder sonstwie gebundene – Überlagerung dieses denotativen Kerns mit zusätzlichen Bedeutungsaspekten, mit Gefühlswert und anderem.“⁹⁷

2. Konnotative Bedeutung⁹⁸

Denotative Merkmale können zu konnotativen werden, da zwischen den beiden Wechselbeziehungen bestehen, durch die der Wortgebrauch geregelt wird. Es sind über die denotative Bedeutung hinausgehende Informationen, die mit einem Formativ verbunden sind. Sie signalisieren die kommunikativen Rahmenbedingungen und sind als zusätzliche Informationen vorhanden. Nach Linke/Nussbaumer/Portmann (1994) bezieht es sich nicht nur auf den reinen Gegenstand, sondern enthält zusätzliche semantische, stilistische und emotionale Bedeutungselemente, die in der Grundbedeutung verknüpft sind.

Da fließen auch solche Merkmale ein, die sich aus Einstellungen der Menschen zum Bezeichneten ergeben. Die Gefühle und Wertungen prägen die denotative Bedeutung. Sie können positive und negative Gefühle auslösen. Zum Beispiel Suffixe mit diminutiver Bedeutung dienen zum Ausdruck von Zärtlichkeit, können aber auch ironisch wirken. Bestimmte Präfixe können zum Beispiel den negativen Inhalt noch verstärken.

Zum Beispiel: Mauslein, Freundchen, superfaul, fein-extrafein-stinkfein,

⁹⁷ Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen. 1994, S. 153.

⁹⁸ Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S.154-155.

Ähnlich zur konnotativen/denotativen Bedeutung unterscheidet Paul (1966) zwischen konkretem und abstraktem Bedeutungsbegriff, bei dem die konkrete Bedeutung folgenderweise erklärt wird:

„Ohne Mitwirkung besonderer Umstände wird man [...] an die Grundbedeutung denken.“⁹⁹

Auch Lomb (1995) berichtet¹⁰⁰ über die Differenz zwischen abstrakten und konkreten Begriffen beim Erschließen aus dem Kontext und reiht sie nacheinander in der Reihenfolge der Erschließbarkeit. Im Sprachgebrauch enthält die konnotative Bedeutung auch zusätzliche Informationen über die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern. Sie können nicht das Benannte, nur die kommunikativen Bedingungen widerspiegeln. Es stellt eine gewisse Schwierigkeit für die Lernenden dar die konnotative Bedeutung bei der Deutung fremdsprachiger Texte herauszufinden. Die denotative Bedeutung hingegen ist leichter erschließbar. Die konnotative Bedeutung wirkt in bestimmten Fällen bei Fremdsprachenlernenden nur verwirrend. Was dem Rezipienten in dem Fall weiterhilft, ist eindeutig der Kontext.

3. Lexikalische Bedeutung¹⁰¹

Die lexikalische Bedeutung ist die wortwörtliche Bedeutung eines Lexems, die im mentalen Lexikon des Individuums gespeichert ist.¹⁰² Es bildet die Basis der semantischen Kompetenz des Menschen und macht einen fähig, allgemein zu verstehen. Die Methoden der Untersuchung und Beschreibung der lexikalischen Bedeutung sind vielfältig. Es gibt zwei grundlegende Bedeutungskonzepte.

⁹⁹ Paul, Hermann : Prinzipien der Sprachgeschichte. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1966. S.81.

¹⁰⁰ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.88.

¹⁰¹ Lorenz, Wolfgang/Wotjak, Gerd: Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung. Überlegungen im Grenzbereich zwischen Erkenntnistheorie und Semantik. Sammlung Akademie Verlag 39. Akademie Verlag, Berlin, 1977. S.138-141.

¹⁰² Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.67-73.

Beide werden durch psychologische Untersuchungen gestützt, die man komplementär betrachten sollte.

- Analytisches Bedeutungskonzept

Nach dem analytischen Konzept sind Wortbedeutungen in kleinere Elemente zerlegbar und so analysierbar. Die Bedeutungen sind also dynamisch und lassen sich so durch die Erfassung ihrer Merkmale beschreiben. Dieses Konzept ist nur begrenzt für Bedeutungsbeschreibung geeignet, denn mit ihm lassen sich die Grenzzonen nicht erfassen. Durch die Analyse sprachlicher Einheiten kommt man zum kleinsten Bestandteil des semantischen Wissens, zum Semem. Die Bedeutung eines Wortes wird als Bündel von Semem¹⁰³, von semantisch distinktiven Merkmalen, verstanden.

- Holistisches Bedeutungskonzept

Wortbedeutungen werden hier als Ganzheit betrachtet. Die Begriffe werden in Form typischer Vertreter gespeichert. Das schließt aber die Angabe der Merkmale nicht aus.

Es handelt sich hier um solche Merkmale, die den besten Vertreter der Klasse auszeichnen. Die Lexeme treten in der sprachlichen Kommunikation nie isoliert, sondern in Situationen auf. Die Theorie hat zahlreiche Analysen ausgearbeitet, um zu untersuchen, in welchem Kontext ein bestimmtes Wort stehen kann. Mit der Distributionsanalyse werden das reale Vorkommen und die potenzielle Umgebung untersucht. Typische Kontexte werden gesucht, in denen das Wort stehen bzw. nicht stehen kann. Mit dem Kollokationstest werden die Kompatibilität oder Inkompatibilität von Lexemen sowie die semantische Struktur des Wortes untersucht. Beim Semantisieren fremdsprachiger Texte werden vom Hörer/Leser ähnliche 'Tests', die das kontextuelle Verhalten des unbekannten Wortes analysieren, unbewusst durchgeführt. Engelkamp/Zimmer (1983) betrachten diesen Prozess folgenderweise:

¹⁰³ Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 146.

„In diesem Sinne hat ein Wort keine Bedeutung, sondern eine Person realisiert oder auch konstruiert die Bedeutung eines Wortes, und zwar abhängig vom Kontext.“¹⁰⁴

Paul (1966) unterscheidet hingegen zwischen einer usuellen und einer okkasionellen Bedeutung. Die Unterschiede machen sich besonders beim Übersetzen aus einer Sprache in eine andere bemerkbar.

„Wir verstehen also unter usueller Bedeutung denjenigen Vorstellungsinhalt, der sich für den Angehörigen einer Sprachgenossenschaft mit einem Worte verbindet, unter okkasioneller Bedeutung denjenigen Vorstellungsinhalt, welchen der Redende, indem er das Wort ausspricht, damit verbindet und von welchem er erwartet, dass ihn auch der Hörende damit verbinde.“¹⁰⁵

In Coseriu's (1973) Interpretation wird die Bedeutung eindeutig durch den Kontext und durch die Situation bestimmt. Die Bedeutungen sind als lexikalische Varianten aufzufassen. Diese sogenannten „Redebedeutungen“¹⁰⁶ erscheinen unendlich variierbar. Zusammenfassend kann man feststellen, dass beim Semantisieren fremdsprachiger Texte mit einem bestimmten Anteil an unbekannten Wörtern der lexikalische Abruf nicht stattfinden kann.

Da die nicht entschlüsselten Wörter noch nicht im mentalen Lexikon des Rezipienten vorhanden sind, ist es auch nicht möglich, auf diese zurückzugreifen. Es wird daher angenommen, dass Wortbedeutungen aus mehreren Elementen bestehen.

¹⁰⁴ Engelkamp/Zimmer: Neues aus der Bedeutungsforschung. Was bedeutet ein Wort. In: Lüer, Gerd(Hrsg.): Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz 1982. Band 1., Verlag für Psychologie, Göttingen, 1983. S.286. zitiert in: Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.114.

¹⁰⁵ Paul, Hermann: Prinzipien der Sprachgeschichte. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1966. S.75.

¹⁰⁶ Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik. Vorlesung gehalten im Wintersemester 1965/66 an der Universität Tübingen; autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky /Eugenio Coseriu. Narr Verlag, Tübingen, 1973. S.42.

Der fremdsprachige Rezipient (Hörer/Leser) interpretiert die unbekannten Textelemente auf eine globale Weise, in dem er mehrere Kanäle in die Semantisierung einschließt, sein Vorwissen aktiviert und nach einen Zusammenhang zwischen den bekannten Elementen sucht, so dass er das Unbekannte, oder zumindest einen Teil davon, zu „erraten“ versucht. Beim „Ergänzen“ verwendet der Hörer/Leser sein vorhandenes Wissen, das in seinem Kopf existierende Sprachkonzept über die aktuelle Sprache, über deren Grammatik, Satzbau sowie Klang, und schafft damit eine sogenannte versteckte Verbundenheit der Elemente im Text.

Dr. Lombs Auffassung¹⁰⁷ nach muss der Kontext daher als wichtigste Quelle beim Semantisieren gelten. Sie hält die Untersuchung des Kontextes beim Semantisieren fremdsprachiger Texte für wichtig, da einzelne Wörter in verschiedenen Umgebungen unterschiedliche Bedeutungen haben können, erstens die konkrete und zweitens die abstrakte Bedeutung.

4.2.1 Bedeutungskonzepte, Bedeutungstheorien

Wie bereits bei Punkt 4.1 erwähnt, wurde 'Bedeutung' im Laufe der Geschichte der Sprachwissenschaft sehr unterschiedlich definiert. So entstanden zahlreiche Bedeutungskonzepte¹⁰⁸, Theorien sowie Bedeutungsbeschreibungsmodelle, die in erster Linie zur Beschreibung von Wortbedeutungen entwickelt worden sind.

¹⁰⁷ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.80.

¹⁰⁸ Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S.126-136.

4.2.1.1 Merkmalsemantik

Die Merkmalsemantik ist ein analytisches Beschreibungsmodell, die klassische strukturalistische Bedeutungstheorie für die Ebene Wort. Die zwei Phasen der Theorie; die Standardversion¹⁰⁹ von Rosch¹¹⁰ und die erweiterte Version¹¹¹, gehen davon aus, dass Bedeutungen elementarer Grundeinheiten der Sprache sind. Demnach sind Bedeutungen etwas Zusammengesetztes; sie bestehen aus Komponenten. Die Zerlegbarkeit der Wortbedeutung wird also angenommen. Die Bedeutungen gliedern sich in Kombinationen kleinerer Merkmale, demzufolge entstehen die Bedeutungen der Lexeme, sowie Satz- und Textbedeutung durch Kombinationen semantischer Merkmale. Die Komponentialtheorie ist also eine Bedeutungstheorie, mit dem die Wortbedeutung beschrieben werden kann. Methodisch kann man bei der Analyse so vorgehen, dass man die Ausdrücke einer Ausdrucksreihe einzeln oder gruppenweise nimmt und gegeneinander stellt, um zu fragen, worin der Bedeutungsunterschied besteht. Die Zugehörigkeit zu der Gruppe wird anhand des Wahr-falsch-Prinzip festgestellt.

„Phänomene des Bedeutungserwerbs lassen sich mit dem Konzept der semantischen Merkmale in analoger Weise ein Stück weit einfangen. Gut beschrieben sind die Fälle von Übergeneralisierung und Untergeneralisierung von Wortbedeutungen beim Kleinkind.“¹¹²

Lomb erwähnt auch die Möglichkeit der Zerlegbarkeit von Wortbedeutungen. Durch bewusste analytische Prozesse können die unbekannten fremdsprachigen Wörter ‘zerlegt’ und so die einzelnen Seme analysiert und gedeutet werden.

¹⁰⁹ In der Standardversion der Prototypensemantik (60-70er Jahre) wird das Prototyp zum zentralen Element der Kategorie, die anderen Elemente werden durch Familienähnlichkeiten □ nach ähnlichen Eigenschaften, die bei den verschiedenen Mitgliedern einer Familie auftreten □ eingestuft.

¹¹⁰ Vgl.: Rosch, Eleanor [Hrsg.]: Cognition and categorization. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass. 1978.

¹¹¹ Die erweiterte Version der Prototypensemantik (70-80’er Jahre) kehrt zu der volkstümlich-biologische Klassifikation zurück. Der Prototyp ist der beste Vertreter der Kategorie, aber verliert seinen Status als Muster.

¹¹² Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 151.

4.2.1.2 Prototypensemantik

Die Prototypensemantik¹¹³ ist eine wortsemantische Auffassung, ein holistisches Beschreibungsmodell, in dem die Kernzone eines Begriffes die typischen, die Peripheriezone den untypischen Vertreter bilden.

„Der Prototyp ist also ein Bewußtseinsinhalt, Schema, kognitives Bild usw. [...] der oder das mit einem Wort assoziiert wird, welches als Bezugspunkt für die Kategorisierung dient.“¹¹⁴

In erster Linie ist es eine Begriffstheorie, aber auch eine Bedeutungstheorie. Die Begriffe sind nicht immer nach dem aristotelischen Prinzip der eindeutigen, distinktiven Merkmale gebaut, demnach kennen solche Begriffe sogenannte Kernzonen mit besonders typischen, guten Vertretern, den Prototypen sowie vom Kern entfernte, immer periphere Zonen: untypischer Vertreter. Es existieren auch Übergangszonen. Wichtig ist es dabei, dass man die eigentlichen Typizitätsbedingungen dabei beachtet und angibt. Die sogenannten Prototypen werden in der Regel als erstes, als Prototyp der Gruppe erwähnt. Bei der Gruppierung ist es notwendig, die Stelle der einzelnen Mitglieder der Gruppe, den sogenannten Representativitätsgrad – auch als Grad der Zugehörigkeit genannt □ genau festzustellen.

Die einzelnen Wörter werden zu Kategorien zugewiesen, in denen sie dann nach Familienähnlichkeiten eingestuft werden. Es gibt bestimmte semantische Merkmale, die für die aktuelle Klassifizierung wichtiger sind, als andere. Dem konkreten Exemplar werden sogenannte 'Punkte' gegeben: Die peripheren Elemente bekommen weniger Punkte, als die prototypischen Vertreter. Der Grad der Zugehörigkeit eines Begriffs kann so genau errechnet werden.

¹¹³ Kleiber, Georges: Prototypensemantik. Eine Einführung. Übersetzt von Michael Schreiber. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998. S.29-69. u. S.109-133.

¹¹⁴ Kleiber, Georges: Prototypensemantik. Eine Einführung. Übersetzt von Michael Schreiber. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998. S.40.

Ähnlich funktioniert es beim Lesen oder beim Hören fremdsprachiger Texte mit einem bestimmten Anteil unbekannter Wörter. Der Rezipient trifft auf ein unbekanntes Wort im schriftlichen oder mündlichen Text.

Zum Beispiel:

„The chipping sparrow often builds its nest in tall trees. This is the only sparrow I know of, which builds its nest up high.”¹¹⁵

Um die Leerstellen¹¹⁶ im Satz zu füllen, analysiert der Rezipient die Umgebung des Wortes, stellt fest, dass die im Kontext auftretenden Wörter ‘Nest bauen’ und ‘zwitschern’ eindeutige Kategorieneigenschaften des Begriffs ‘Vogel’ sind und ordnet das Wort ‘sparrow’ ein. Der Grad der Zugehörigkeit ist eindeutig hoch. Nach diesem Prinzip sind unbekannte Wörter sehr schnell zu ‘erraten’ und zu erlernen. Linke/Nussbaumer/Portmann (1994) erklären allerdings, dass die „Komponentialsemantik [...] nur für bestimmte Wortschatzbereiche bis zu einem gewissen Grad geeignet“ ist, um bestimmte Aufgaben bei fremdsprachigen Textverarbeitung „sowie der Beschreibung von Bedeutungsrelationen zu lösen“¹¹⁷.

4.2.1.3 Wortfeld-Begriff

Die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Wortfeldbegriffs geht bis in das vorige Jahrhundert zurück. Zahlreiche Linguisten des 20. Jahrhunderts, wie Ipsen,

¹¹⁵ Narcisia Lewis: The sparrow Family. <http://www.birdnature.com/oct1901/sparrow.html> 03.10.2010.

¹¹⁶ Ziem, Alexander: Sprache und Wissen. Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Hrsg.: Felder, Ekkehard, Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2008. S.299.

¹¹⁷ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 149.

Porzig¹¹⁸ (1934), Jolles¹¹⁹, Trier¹²⁰ (1931), Weisgerber und Grebe, sowie Lutzeier¹²¹ (1993) beschäftigten sich mit bedeutungsgemäß zusammengehörigen Wörtern und sprachlichen Feldern. Der Begriff 'Wortfeld' umfasst die Gruppierung von Wörtern, die bedeutungsähnlich oder bedeutungsverwandt sind. Es kann aus Wörtern bestehen, die einer einzigen Wortart (zum Beispiel Fortbewegung: 'laufen', 'gehen', 'spazieren') oder mehreren Wortarten angehören ('das Schwimmen', 'schwimmen').

„Der Grundgedanke der Feldtheorie besteht in der Annahme, daß zwischen sprachlichen Einheiten regelmäßige Beziehungen bestehen, durch die mehr als jeweils zwei Glieder [...] miteinander verbunden sind.“¹²²

Nach dieser Auffassung werden Wörter im mentalen Lexikon, in sogenannten semantischen Netzen, in Wortfeldern gespeichert. Die Wortfelder sind in den einzelnen Sprachen semantisch gesehen unterschiedlich aufgebaut. Bei Coseriu (1973) steht das Wortfeld als Ausgangspunkt für die Beschreibung der Bedeutung.

„Wortfelder sind wie die Phoneme der Phonologie in unterscheidende Züge analysierbar, die die Lexeme¹²³ konstituieren. Diese Züge können Seme genannt werden. Daraus ergibt sich folgende Hierarchie von Einheiten: am einen Ende stehen die Seme, die auf Grund von minimalen Oppositionen innerhalb des Wortfeldes festgestellt werden können. Daraus ergibt sich, daß jedes Lexem aus einer Anzahl von Semen besteht. Am anderen Ende steht das Archilexem als Bezeichnung des gesamten Feldes, das seinerseits eine Anzahl von Lexemen enthält.“¹²⁴

¹¹⁸ Vgl.: Porzig, Walter: Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft. Hrsg. von Andreas Jecklin und Heinz Rupp. 9. Aufl., Francken, Tübingen, 1993. In: Hessky, Regina/Knipf, Erzsébet: Ein Textbuch zur Lexikologie. Band I. Holnap Kiadó, Budapest, 1998. S.123-129.

¹¹⁹ Vgl.: Jolles, André: Antike Bedeutungsfelder. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur (PBB). Band 1934, Heft 58, Niemeyer Verlag, S.97–109.

¹²⁰ Vgl: Trier, Jost: Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. 2. Auflage, unv. Nachdruck der Erstauflage 1931. Winter, Heidelberg, 1973.

¹²¹ Lutzeier, Peter Rolf: Lexikalische Felder – was sie waren, was sie sind und was sie sein könnten. In: Hessky, Regina/Knipf, Erzsébet: Ein Textbuch zur Lexikologie. Band I. Holnap Kiadó, Budapest, 1998. S.135-150.

¹²² Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S.233.

¹²³ Die lexikalische Inhaltseinheit, die im sprachlichen System ausgedrückt ist und einen Teil eines Wortfeldes besetzt, wird von Coseriu als Lexem bezeichnet.

¹²⁴ Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik. Vorlesung WS 1965/66 an der Universität Tübingen. Autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky. Tübingen, Narr. 1973. S. 54.

Der Grundgedanke der verschiedenen Feldtheorien besteht in der Annahme, dass zwischen sprachlichen Einheiten regelmäßige Beziehungen bestehen, durch die mehr die jeweils zwei Glieder miteinander verbunden sind. Sie sind sprachliche Mittel, die aufgrund semantischer Beziehungen zusammengefasst werden. In der Linguistik wird Verschiedenartiges darunter verstanden. Man unterscheidet zwischen einfachen und komplexen Feldern.

Einfache Felder sind sprachliche Mittel lexikalischer oder grammatischer Art. So können lexikalische Mittel entsprechend ihrer Semantik zu Wortfeldern geordnet werden. Sie umfassen Wörter einer Wortart. Man kann auch semantisch zusammengehörende Wörter unterschiedlicher Wortarten zu Feldern ordnen.

Komplexe Felder hingegen bestehen nicht nur aus lexikalischen Mitteln, sondern auch aus grammatischen Elementen. Durch das grammatische Bedeutungselement werden die auch funktional-semantischen Felder konstruiert, wie zum Beispiel das Feld der Temporalität, wo zahlreiche sprachliche Elemente zum Ausdruck der Temporalität dienen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die psychologische Forschung bis heute nicht nachgewiesen hat, ob „Wortbedeutungen im menschlichen Gedächtnis in Form von Merkmalen oder in Form von ganzheitlichen Bedeutungsrepräsentationen gespeichert sind“¹²⁵. Höchstwahrscheinlich kann die Koexistenz der merkmalsemantischen und der komplexeren, holistischen Verarbeitungsstrategie angenommen werden. Die hier vorgestellten theoretischen Annahmen werden in der fremdsprachigen Textverarbeitung bei Dr. Lomb vorgestellt¹²⁶ und in die Praxis umgesetzt. Sie bevorzugt Prinzipien der ‘Wortfeld-Theorie’ sowie der ‘Prototypensemantik’ und findet es besonders praktisch, einzelne Wortfelder zu Gänze zu lernen, die dann beim Gebrauch schneller abgerufen werden können oder beim Verstehen einfach durch ein bekanntes Element aus dem Wortfeld oder aus der Prototypenklasse ersetzt werden können.

¹²⁵ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungerschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.146.

¹²⁶ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.86./ S.109.

4.3 Erschließung der Bedeutung aus dem Ko(n)text

Um die im Text auftretenden 'Bedeutungslücken' zu schließen, muss der Hörer/Leser mehrere Bereiche der Sprache zu Hilfe rufen. Burkhardt (1995) unterteilt diese sprachlichen Hilfsmittel, die das Verstehen fremdsprachiger Texte unterstützen, in zwei Bereiche:

Im formalen Bereich der Sprache werden alle formalen Eigenschaften des Wortes und anschließend des Kontextes untersucht. Im semantischen Bereich dagegen wird die Inhaltsseite des sprachlichen Zeichens analysiert.

Beim Erschließungsprozess, nach der Analyse beider Bereiche, soll der Hörer/Leser bestimmte Strategien¹²⁷ befolgen, die in Form von Frage-Antwort-Tests dargestellt werden und während des Verstehensprozesses bewusst angewendet werden sollen oder können. Nach gewisser Zeit funktioniert der Vorgang dann automatisch.

1. Ist das unbekannte Wort für das Verstehen unbedingt wichtig oder nicht?
2. Kann es durch den Kontext erschlossen werden?
3. Welche Wortbildungsregularitäten sind erkennbar?
4. Besitzt es irgendwelche Analogien zu anderen Sprachen?

Mit dem Automatismus dieser Prozesse wird eine Art Sprachkompetenz aufgebaut, die den Leser/Hörer befähigt, beim Semantisieren auf sein Allgemeinwissen oder Weltwissen zurückzugreifen, die bisher bekannten Wortbildungsregularitäten der Sprache anzuwenden und syntaktische sowie lexikalische Ähnlichkeiten zwischen Muttersprache, Zielsprache bzw. andere Fremdsprachen zu suchen. Mithilfe dieser Kenntnisse kann er dann die im Text auftauchenden Unklarheiten klären, die Wissenslücken schließen.

¹²⁷ Strategien nach Löschmann (1969), In: Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.39.

Erschließbar sind in fremdsprachigen Texten Wörter, wenn der Kontext genug auf die Bedeutung des unbekannten Wortes bezogene Hinweise enthält.

„...unbekannte Wörter, die von bekannten Wörtern der Fremdsprache ableitbar sind, werden häufig als Bestandteil des sogenannten potenziellen Wortschatzes angesehen.“¹²⁸

Diese Stütze kann nur dann verwendet werden, wenn der Lernende die nötigen Wortbildungsregeln, die zum Verstehen erforderlich sind, beherrscht. Problematischer sind die Wörter, bei denen der K(o)ntext dem Rezipienten keine genauen Informationen übermittelt.

So wird ein vollständiges Erschließen unmöglich, es werden in den meisten Fällen nur Teile der Bedeutung des unbekannten Wortes erschlossen. Walter (1984) nimmt an, dass beim Erschließungsprozess ohne diese Informationen eine Rekonstruktion der ungefähren Bedeutung des Wortes im Kontext möglich sei.¹²⁹ Konkrete Begriffe können leichter erschlossen werden als Abstrakta.

Auch zwischen den Wortarten gibt es eine Art Hierarchisierung¹³⁰ bei der Bedeutungserschließung, wenn sie als unbekanntes Wort im Text vorkommen. Am leichtesten zu 'erraten' sind Verben, Substantive, dann Adverbien und Adjektive. Lomb¹³¹ ist auch dieser Meinung. Fachausdrücke sind besonders schwer zu erschließen, da Terminologien und Fachsprachen „einen anderen Status“ haben als „Wörter der Normalsprache“¹³²:

¹²⁸ Burkhardt, L.: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.26.

¹²⁹ Walter, Heribert: Einführung in die Texterschließung durch kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984. S.27-29.

¹³⁰ Löschmann (1969) zitiert in: Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.60.

¹³¹ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.88.

¹³² Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik. Vorlesung WS 1965/66 an der Universität Tübingen. Autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky. Narr, Tübingen, 1973. S. 26.

„So dienen Terminologien in der Regel zur Benennung von Unterschieden, die [...] erst durch wissenschaftliche Beobachtungen festgestellt werden können.“¹³³

Phraseologismen sind nur dann entschlüsselbar, wenn die Muttersprache für das benannte Phänomen ähnliche oder identische Ausdrücke verwendet. Die Untersuchung¹³⁴ von Knapp (1984) fokussiert genau diese Erscheinungen der Sprachen, die das Verstehen erleichtern und stellt die Strategien vor, die Lernende bewusst oder unbewusst beim Erschließen unbekannter fremdsprachiger Wörter anwenden. Bei der Deutung fremdsprachiger Texte sind in erster Linie die kognitiven Fähigkeiten¹³⁵ und Fertigkeiten des Rezipienten entscheidend, die die Strategiewahl für die Textverarbeitung beeinflussen und bestimmen.

4.3.1 Automatische und kontrollierte Verarbeitungsprozesse

Bei der Deutung fremdsprachiger, schriftlicher/mündlicher Texte laufen zwei verschiedene, voneinander unabhängige Verarbeitungsprozesse, die Worterkennung und die Semantisierung, teils automatisch und teils bewusst ab. Beim Semantisieren eines fremdsprachigen Textes wird automatisch zuerst auf die im Gedächtnis des Rezipienten existierenden Konzepte zurückgegriffen (siehe auch Kapitel 4.2). Da im Text aber auch unbekannte Elemente vorhanden sind, ist die Worterkennung unvollständig, daher muss der Lernende die entstandenen Leerstellen/Wissenslücken durch bewusste Prozesse auffüllen.

¹³³ Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik. Vorlesung WS 1965/66 an der Universität Tübingen. Autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky. Narr, Tübingen, 1973. S. 26.

¹³⁴ Knapp, Karlfried: Zum empirischen Vorgehen bei der Untersuchung von Lernstrategien. In: Empirie und Fremdsprachenunterricht. Hrsg: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1984. S.77-82.

¹³⁵ Hergovich, Andreas: Feldabhängigkeit – Die Entwicklung eines Computertests zur Messung der psychischen Differenzierung. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1994.S.32-33.

Die Aktivierung bestimmter Elemente im mentalen Lexikon des Rezipienten verläuft automatisch. Da diese vorhandenen Einheiten miteinander vernetzt sind, werden andere Elemente unbewusst mitaktiviert. Der Prozess ist sehr schnell, da es automatisch abläuft. Er ist vom Rezipienten nicht beeinflussbar und wirkt sich auf das Verstehen positiv aus: er erleichtert die Worterkennung und die Leerstellenfüllung. Die bewussten Prozesse sind hingegen vom Rezipienten kontrollierbar, sind auch langsamer und verlangen eine hohe Konzentration vom fremdsprachigen Hörer/Leser. Es kann sich positiv oder auch hinderlich auf den Verstehensprozess auswirken. Knapp (1984) versuchte jene Strategien zu isolieren, die Lernende bewusst oder unbewusst beim Semantisieren unbekannter fremdsprachiger Wortbedeutungen aus dem Kontext angewendet haben.¹³⁶ Dr. Lombs Meinung¹³⁷ nach verwendet der Rezipient zuerst bewusste Prozesse beim Erschließen. Nach einer gewissen Zeit laufen diese Prozesse dann automatisch ab. Das vom Rezipienten automatisch abgerufene Wissen erwies sich in den meisten Fällen als fehlerfrei, im Gegensatz dazu können bei bewussten Erschließungsprozessen die meisten Fehler auftauchen.

4.3.2 Kognitive Hintergründe beim kontextuellen Erschließen

Diese Art von Sprachkompetenz für das Erschließen textueller Bedeutung, die mit dem Automatismus der vorhin vorgestellten Prozesse entsteht, ist erlernbar. Im Prozess spielen kognitive sowie sprachliche Fähigkeiten eine große Rolle. Auch Dr. Lomb erwähnt¹³⁸ dabei das analytische Denken, das beim Erschließen als eine der wichtigsten kognitiven Voraussetzungen gekennzeichnet wird. Andererseits muss

¹³⁶ Knapp, Karlfried: Zum empirischen Vorgehen bei der Untersuchung von Lernstrategien. In: Empirie und Fremdsprachenunterricht. Hrsg: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1984. S77-82.

¹³⁷ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.55.

¹³⁸ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.66.

hier auch die Gruppierung genauer untersucht werden, die auf die Untersuchung von Hergovich (1994) basiert. Seine Forschungsarbeiten¹³⁹ zum Konzept der Feldabhängigkeit innerhalb der Persönlichkeitsforschung bilden die Basis folgender Kategorienbildungen der außersprachlichen Fähigkeiten der Sprachlernenden.

4.3.2.1 Feldabhängiger Lernende

Anhand zahlreicher psychologischer sowie linguistischer Untersuchungen und Arbeiten¹⁴⁰ wird angenommen, dass feldabhängige Personen eine andere Art von Textverarbeitung bevorzugen als feldunabhängige Lernende. Bei der Bedeutungserschließung unbekannter Wörtern in fremdsprachigen Texten brauchen feldabhängige Lernende mehr Zeit, um die gelesenen und/oder gehörten Wörter im mündlichen oder schriftlichen Text zu verarbeiten, da sie nach einer sogenannten phonologischen Strategie (beim Lesen) vorgehen. Demnach¹⁴¹ werden visuelle Reize zuerst in Phoneme umgewandelt, nachher erfolgt der Zugang zum internen Lexikon phonologisch. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass feldabhängige Lernende bei verschiedenen, mit dem Verschlüsseln zusammenhängenden, Gedächtnisprozessen, einschließlich beim Erschließen unbekannter fremdsprachiger Wörter aus dem Ko(n)text, eher benachteiligt sind.

„Feldabhängige Personen tendieren dazu (visuelle) Muster ganzheitlich wahrzunehmen. Sie haben Schwierigkeiten wichtige Details aus einer Situation herauszulösen und zu fokussieren...“¹⁴²

¹³⁹ Hergovich, Andreas: Feldabhängigkeit – Die Entwicklung eines Computertests zur Messung der psychischen Differenzierung. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1994.

¹⁴⁰ Vgl.: Pairits, (2001), Hergovich, (1994)

¹⁴¹ Pairits, Sabine: Zum Zusammenhang von Feldabhängigkeit/Feldunabhängigkeit und Impulsivität/Reflexivität. Universität Wien, Diplomarbeit, 2001. S.14-22.

¹⁴² Hasselhorn, Markus/ Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2009. S. 100.

4.3.2.2 Feldunabhängiger Lernende

Feldunabhängige Personen im Gegensatz zu feldabhängigen Lernenden neigen dazu, das Gelesene oder/und Gehörte zu analysieren und gleichzeitig zu strukturieren.

„Feldunabhängigkeit scheint [...] ein Lernerfaktor zu sein, der hoch mit der Fähigkeit des Erschließens unbekannter Wortbedeutungen in Texten korreliert.“¹⁴³

Durch „Hypothesen-testendes Verhalten“ (Pairits, 2001) feldunabhängiger Lernender werden auch die unbekannten Wörter im fremdsprachigen Texten erschlossen. Sie scheinen bei diesem Prozess mit erfolgreicheren Strategien zu arbeiten. Die Verwendung der vorhandenen Kontextinformationen beim Erschließungsprozess hilft bei der schnelleren Auswertung des Gehörten/Gelesenen und führt zu einem besseren Ergebnis in den einzelnen Semantisierungsprozessen. Die kontextuelle Bedeutungserschließung fremdsprachiger Wörter fördert das selbständige Lernen und bestimmte kognitive Fertigkeiten des Lesers oder Zuhörers. Die kontinuierlich entwickelnden analytischen Fähigkeiten des Lernenden laufen nach gewisser Zeit und in den meisten Fällen automatisch ab, ähnlich wie in der Muttersprache. Bei dem kontextuellen Erschließungsprozess werden nicht einfach die phonetischen und phonemischen, syntaktischen sowie lexikalischen Erscheinungen der Sprache gedeutet, sondern ein Gesamtbild über die Zielsprache geschaffen. Bei feldunabhängigen Lernenden wird dieser Zustand des Automatismus bei der Erschließung schneller erreicht.

„So findet sich in vielen Artikeln – zumindest implizit – die Annahme, daß als Ergebnis des Bedeutungserschließungsprozesses für ein unbekanntes fremdsprachiges Wort das muttersprachige Konzept vorliegt.“¹⁴⁴

¹⁴³ Burkhardt, Livia.: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.48.

4.3.2.3 Vorhandenes Wissen und kognitive Fähigkeiten

Bei der Verarbeitung eines schriftlichen/mündlichen fremdsprachigen Textes trifft der Rezipient auf bekannte und unbekannte Einheiten. Als erstes werden die bekannten Elemente untersucht, der Worterkennungsprozess wird durchgeführt. Hier ist nicht nur die Kenntnis der sprachlichen Bedeutung der Lexeme gemeint: überprüft werden auch die außersprachlichen Zusammenhänge, die zwischen den Lexemen bestehen. Dieses, für das Verstehen von Texten relevante Wissen, wird als Weltwissen bezeichnet. Das enzyklopädische Wissen ist das Wissen über die Eigenschaften von im Text vorhandenen Referenzobjekten, die in Form „bestimmter Wissensstrukturen“¹⁴⁵ gespeichert sind.

„...im außersprachlichen Speichersystem wird das Weltwissen, das enzyklopädische sowie das situationsbedingte Wissen verarbeitet und gilt wegen seiner kulturbedingte Unterschiede als erworben. Auf die Sprachrezeption bezogen ist das sprachliche System für die (phonologische, syntaktische, semantische) Strukturbildung des Inputs zuständig und das außersprachliche System für die semantische Interpretation im Kontext.“¹⁴⁶

Das folgende Beispiel zeigt, wie die Zuordnung der Informationen erfolgt, und wie diese kognitiven Wissensstrukturen¹⁴⁷ tatsächlich aufgebaut sind. Zum Beispiel:

„The chipping sparrow often builds its nest in tall trees. This is the only sparrow I know of, which builds its nest up high.“¹⁴⁸

¹⁴⁴ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.63.

¹⁴⁵ Wotjak, Gerd: Lexikalische Semantik und Textbeschreibung. In: Lüdi, G./Stricker, H./ Wüest, J. (Hrsg.): *Romania ingeniosa*. Festschrift für Prof. Dr. Gerold Hüly zum 60. Geburtstag. Bern et al.: Peter Lang, 1987c, S.527-548. Zitiert von Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.139.

¹⁴⁶ Christen, Barbara: Die Rolle der rechten Hirnhälfte im Verständnis von Phraseolexemen mit und ohne Kontext. Peter Lang AG, Bern, 1995. S. 85.

¹⁴⁷ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. Forschungsberichte/ Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Arbeitsbereich Lernforschung; 43. Tübingen, 1987. S.3-4.

Der Rezipient verfügt über eine bestimmte Menge an Informationen oder Wissen über 'sparrow', die in seinem internen Lexikon assoziativ vernetzt sind. Zum Beispiel: 'Es ist eine Art Vogel und kann fliegen. Vögel bauen Nester und brüten Eier aus. Die Nester befinden sich meistens auf hohen Bäumen'. Dieses 'Weltwissen' erlaubt den Rezipienten den vorigen Satz zu verstehen und die abstrakten Teile der Sprache für die Bedeutungskonstruktion weiter zu verwenden. Das vorhandene Wissen hat eine besonders wichtige Rolle bei der Deutung fremdsprachiger Texte mit unbekannten Textelementen. Ohne dieses Weltwissen wäre es nicht möglich, die gegebenen Ko(n)textsituation auszuwerten und mit deren Hilfe die Leerstellen zu füllen. Dr. Lomb (1995) hält das Weltwissen und Fachwissen des Rezipienten für besonders wichtig¹⁴⁹. Ohne dieses Wissen würde man die semantischen Zusammenhänge nicht verstehen und man könnte die Leerstellen auch schwieriger füllen.

4.3.2.4 Motivation und weitere außersprachliche Faktoren

Die Bedeutung der persönlichen Motivation¹⁵⁰, der Interesse und des Neugier¹⁵¹ beim Semantisieren fremdsprachiger Texte mit unbekannten Elementen ist sehr groß. Dr. Lomb bewertet die Rolle der Motivation sogar als entscheidend für die weiteren textuellen Erschließungsprozesse. Diese vorantreibende Wirkung wird auch bei Hasselborn/Gold (2009) erwähnt, wo sie als „intrinsische Motivation“ erscheint:

¹⁴⁸ Narcisia Lewis: The sparrow Family. <http://www.birdnature.com/oct1901/sparrow.html> 03.10.2010

¹⁴⁹ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.80.

¹⁵⁰ Riemer, Claudia/ Schlak, Torsten: Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 3 pp. 2004. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Riemer_Schlak2.htm 13.10.2010

¹⁵¹ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.S.32-35.

„Intrinsische Motivation basiert auf den angeborenen organismischen Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung. Sie versorgt eine Vielzahl von Verhaltensweisen und psychischen Prozessen mit Energie, wobei als primäre Verstärker die erlebte eigene Wirksamkeit und Autonomie fungiert.“¹⁵²

Dr. Lomb nutzt die Motivation, um fremdsprachige Texte mit einem Großteil an unbekannten Elementen zu analysieren. In ihrem Fall¹⁵³ ist es die Neugier, die sie motiviert die im Satz oder im Text auftauchenden Leerstellen zu füllen. Leider existiert nur wenig wissenschaftliches Material diesbezüglich. Die Rolle der Motivation beim Fremdspracherwerb wurde zwar oft untersucht¹⁵⁴, deren Bedeutung bei der Erschließung unbekannter fremdsprachlicher Elemente aus dem Ko(n)text hingegen bisher kaum erforscht.

Nicht nur die Motivation, sondern auch weitere außersprachliche Faktoren¹⁵⁵, wie die Strukturerkennung, schlussfolgerndes Denken¹⁵⁶ und sprachlich-analytische Fähigkeiten des Rezipienten, beeinflussen das Verstehen und sind auch gleichzeitig Voraussetzungen des fremdsprachigen kontextuellen Erschließens. Dr. Lomb bewertet sie in ihrem Buch 'Így tanulok nyelveket' als wichtige Voraussetzungen bei der Anwendung ihrer Methode¹⁵⁷. Der Lernende könnte ohne diese Fertigkeiten beim Analysieren des Kontexts die Leerstellen in fremdsprachigen Texten nicht füllen.

Dr. Lomb vergleicht den Prozess mit einer Art Kreuzworträtsel: die einzelnen Ko(n)text-Elemente stehen im Zusammenhang. Die Lernenden, bei denen das schlussfolgernde Denken sowie die sprachlich-analytische Fähigkeit besser

¹⁵² Deci/Ryan (1985) In: Hasselhorn, Markus/ Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2009. S. 105.

¹⁵³ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.41.

¹⁵⁴ Vgl.: Gardner, R.C./Lambert, W.E.: Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House, Rowley, Mass. 1972.

¹⁵⁵ Günther, Herbert: Sprache Hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Beltz Verlag, Weinheim, 2008. S.91.

¹⁵⁶ Vgl.: Ziegler, Albert: Die Entwicklung schlußfolgernden Denkens. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; 461). Lang, Frankfurt am Main; Wien, 1994.

¹⁵⁷ Dr. Kató Lomb: Így tanulok nyelveket (So lerne ich Sprachen). Aqua Kiadó, Budapest, 1995.S.66.

ausgeprägt sind, können Zusammenhänge zwischen Textelementen leichter erkennen, demzufolge unbekannte Wortbedeutungen schneller und eindeutiger erschließen. Ein oft diskutierter Punkt bei der Analyse fremdsprachiger Texte mit unbekannten Elementen ist der Zusammenhang der Intelligenz und der sprachlichen Intelligenz¹⁵⁸ sowie deren Auswirkung auf die Effektivität des Erschließens. Es existieren einige Annahmen diesbezüglich, allerdings muss hier angemerkt werden, dass bei der Untersuchung dieses Gebietes drei Wissenschaften verbunden werden müssen: die Psychologie, die Linguistik und die Pädagogik.

4.4 Bedeutungserschließung auf der Ebene Wort

Beim Lesen/Hören fremdsprachiger Texte mit unbekannten Wörtern untersucht der Rezipient die Wortumgebung schrittweise. Zuerst wird die Ebene der Wörter unter die Lupe genommen¹⁵⁹. Die Wörter und Buchstaben werden visuell oder/und akustisch wahrgenommen und analysiert. Das Gehörte/Gelesene wird identifiziert und mit den vorhandenen Wissensbildern im Gehirn des Lernenden verglichen. Der Rezipient sucht im mentalen Lexikon den passenden Eintrag, genauer gesagt über den Begriff gespeicherte Informationen, um die Bedeutung des Wortes eindeutig zuzuordnen.

Zum Beispiel: der Spatz – klein, laut, fliegt, zwitschert, baut sein Nest, etc.

¹⁵⁸ Vgl.: Gardner, Howard: Abschied vom IQ: die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Aus d. Amerikan. übers. von Malte Heim.: Klett-Cotta, Stuttgart, 1994.

¹⁵⁹ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.23.

Bei der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter ist dieser Prozess nicht vollständig, daher müssen auch andere Methoden eingesetzt werden. Bei der Analyse des unbekannten Wortes werden die wortspezifischen Eigenschaften sowie Artikel und/oder gebundene, nicht lexikalische Morpheme untersucht. Hierher gehören alle vom Rezipienten durchgeführten Analysen, die das Wort selbst betreffen: Zum Beispiel die Flexionssuffixe, die das Wort bei der Deklination mit Genus und Kasus (meistens zusammen mit Artikel und Präposition) markieren, können dem Hörer/Leser zu Hilfe kommen. Bei der Konjugation von Verben werden Flexion, Suffix, Tempus, Modus, Person und Numerus, für die Derivation¹⁶⁰ die Affixe¹⁶¹, wie Suffix, Präfix, Zirkumfix, Infix, zu eindeutigen Bedeutungshinweisen.

Auch Dr. Lomb lenkt¹⁶² die Aufmerksamkeit auf die Parallelen und Unterschiede zwischen Affixen in unbekannten Wörtern, die in den fremdsprachigen Texten auftauchen, und jenen der Muttersprache. Allerdings muss unbedingt in Betracht gezogen werden, dass die Behandlung der Möglichkeiten der Wortbildung und des Wortbildungsprozesses nur schwer von der Satzebene getrennt untersucht werden kann. Einerseits deshalb, weil einige „sprachliche Einheiten in bestimmter sprachlicher Umgebung aber auch in bestimmten Situationen mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind. Dies gilt für Lautfolgen ebenso, wie für die Aufeinanderfolge bedeutungstragender Einheiten (z.B.: Morpheme, Flexionsendungen, Wörter)“¹⁶³, da Wörter im Satz und im Text im engen syntagmatischen und semantischen Relationen zueinander stehen. Andererseits werden situative Bedeutungen¹⁶⁴ nur im Ko(n)text bestimmt, da Wortbedeutungen in unterschiedlichen syntagmatischen Kontexten unterschiedliche Referenzobjekte kennzeichnen.

¹⁶⁰ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S.63.

¹⁶¹ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S.61.

¹⁶² Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.27.

¹⁶³ Bickes, Hans/Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Fink, Paderborn, 2009. S.44-45.

¹⁶⁴ Aktuelle Bedeutung

Die Bedeutung eines Wortes besteht demnach aus einer nicht-variablen Kernbedeutung, die durch die kontextuelle Bedeutung ergänzt wird. Die Bedeutungsaktivierung erfolgt also durch mehrere Ebenen: durch die Ebene des Wortes, des Satzes und des Textes. Diese sprachlichen Gegebenheiten, die die Grundlage für das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen aus dem syntaktischen Kontext bilden, werden in den nächsten Kapiteln auch einzeln und gleichzeitig global untersucht. Dr. Lomb untersucht in ihrer Methode die Ebene der Wörter sehr gründlich. Bei ihrer Methodenbeschreibung hat sie ihre analytische Vorgehensweise vorgestellt. Demnach nimmt sie ein Wörterbuch und liest die Wörter, sucht die Parallelitäten und versucht die Bedeutung zu erraten, so dass sie das Wort als grammatische Einheit, als selbständiges Ganzes oder als Teil einer Wortverbindung sieht.

4.4.1 Begriff der Motivation

Beim Semantisieren fremdsprachiger Texte und bei der Deutung dabei auftauchender unbekannter Wörter ist die Frage der Motiviertheit¹⁶⁵ der Wörter bestimmend. Wörter als Bezeichnungseinheiten sind kommunikativ und kognitiv bestimmt. Mit jedem Wort werden einige Eigenschaften der Objekte fixiert. So kann ein und derselbe Gegenstand mit verschiedenen Lexemen benannt sein, durch die jeweils ein oder mehrere Merkmale hervorgehoben werden.

Zum Beispiel: Zimmerpflanze, Grünpflanze.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Dillström, Sibylle: Motiviertheit in der Wortbildung entlehnter Einheiten. Eine deskriptive Studie von Personenbezeichnungen mit Fremdsuffixen im Deutschen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Germanistica Upsaliensia; 39, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1999. S. 28-38.

¹⁶⁶ Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S. 91-100.

Dazu nutzt man vorhandenes sprachliches Material als sprachliche Bedeutungsträger, so wird die neue Erscheinung dem schon vorhandenen Begriffssystem zugeordnet. Die Benennung ist von einer ganzen Reihe von Faktoren abhängig: ob es ähnliche Erscheinungen bereits gibt, wie zum Beispiel 'Sportzentrum', 'Freizeitzentrum' oder 'Einkaufszentrum', ob bestimmte Merkmale besonders hervorgehoben werden sollen, wie 'Bio-Äpfel', oder ob Beziehungen assoziiert werden sollen zwischen Neuem und Vorhandenem. Für den Benennungsprozess entscheidende Merkmale nennt man Benennungsmotive und die Bedeutung der benennenden sprachlichen Einheiten Motivbedeutung. Man unterscheidet hier folgende Untergruppen:

- phonemische-phonetische Motivation¹⁶⁷

Ein neues Zeichen wird gebildet, ohne auf vorhandenes Sprachmaterial zurückzugreifen. Die Lautgestalt dieser Zeichen ist ein akustisches Abbild des Benannten. Nach dem akustischem Merkmal werden zum Beispiel lautmalende Verben, Tierbenennungen benannt: zum Beispiel 'brumme', 'Kuckuck'. Es besteht ein natürlich gegebener Zusammenhang zwischen Merkmalen des Bezeichneten und dem Zeichen. Diese Art von natürlich-motivierten Wörtern ist besonders leicht zu erschließen. Christen (1995) erkennt¹⁶⁸ die positive Wirkung der Bildhaftigkeit auf die verschiedenen Erschließungsprozesse:

„Eine psychologische Grundannahme besagt, dass ein Zusammenhang zwischen der Bildhaftigkeit eines sprachlichen Ausdrucks und dem Schwierigkeitsgrad des Verstehensprozesses besteht: je bildhafter ein sprachlicher Ausdruck ist, desto besser und schneller wird er verstanden und gelernt.“

¹⁶⁷ Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S.93.

¹⁶⁸ Christen, Barbara: Die Rolle der rechten Hirnhälfte im Verständnis von Phraseolexemen mit und ohne Kontext. Peter Lang AG, Bern, 1995. S. 90.

- morphematische Motivation¹⁶⁹

Es ist die Bildung neuer Wörter mit vorhandenem sprachlichem Material nach bestimmten Modellen. Vorhandene Wörter sind Träger der Motivbedeutung. Durch die Benennungsmotive ist das (neue) Wort formativisch und semantisch mit anderen Wortschatzelementen verbunden. Zum Beispiel 'Rasenmäher', wo das Suffix '-er' auf das Gerät deutet, das 'mähen' auf die Handlung, und 'Rasen' auf das Objekt. Die benennenden Morpheme und die Benennungsmotive haben eine vermittelnde Funktion.

Sie werden durch die Eigenschaft des Benennungsobjekts bestimmt, aber welche Merkmale als Motiv gewählt werden, ist von den kommunikativen Absichten abhängig. Bei Wortbildungskonstruktionen bringen die Morpheme ihre Bedeutung in die Struktur der Wortbedeutung ein. Sie vermitteln die Bedeutung ohne mit ihr identisch zu sein. Im Laufe der Zeit kann das Benennungsmotiv verblassen: Man unterscheidet daher auch mehrere Grade der Motiviertheit.

Bei einigen Wörtern kann der Grad der Motiviertheit klar erkannt werden, bei anderen, wie zum Beispiel archaisierte Wörter, kann kein Motiv mehr nachverfolgt werden.

- semantische Motivation

Wenn ein Wort eine neue Bedeutungsfunktion bekommt, tritt es aus einer semantischen Sphäre in eine andere, ohne dass dieser Übergang formativisch fixiert wird. Es ist eine metaphorische oder metonymische Übertragung.¹⁷⁰ Es beruht auf der Auswahl von Merkmalen, die als Stützmerkmale dienen.

¹⁶⁹ Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S.94.

¹⁷⁰ Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S.96.

Zum Beispiel 'Menü' am Computer, oder das 'Menü' im Restaurant. Dr. Lomb untersucht die Motiviertheit¹⁷¹ der Wörter und kommt zu der Schlussfolgerung, dass beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen in fremdsprachigen Texten die Untersuchung der Motiviertheit der (teils) unbekannten Wörter in den meisten Fällen einen positiven Einfluss auf den Erschließungsprozess haben kann. Bei der Untersuchung eines Wortes versucht Dr. Lomb die Logik im Aufbau der Wörter zu entdecken und so die Bedeutung zu erraten oder wie in einem Rätsel zu 'lösen'. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass die phonemisch-phonetisch und morphematisch sowie semantisch motivierten Wörter leichter erschließbar zu sein scheinen.

4.4.2 Lexisch-semantische Beziehungen: Polysemie und Homonymie

Eine Wortbedeutung gliedert sich in Einzelbedeutungen, in sogenannte Kontextbedeutungen¹⁷². Demnach ergibt sich die Bedeutung eines Wortes aus dem aktuellen Kontext. Sie existiert auf der Ebene des Sprachsystems als potenzielle Bedeutung, das nennen wir Semem, eine dem Zeichenkörper zugeordnete Einheit. Tesnière unterscheidet, was die Bedeutung und der Wörter betrifft, zwischen vollen und leeren Wörtern. Demnach haben volle Wörter eine semantische Funktion, deren Ausdrucksform mit einer bestimmten Vorstellung verbunden ist, die sie darstellen.

Zum Beispiel: 'Katze' (voll) - 'der' (leer)

¹⁷¹ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.24.

¹⁷² Lorenz, Wolfgang/Wotjak, Gerd: Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung. Überlegungen im Grenzbereich zwischen Erkenntnistheorie und Semantik. Sammlung Akademie Verlag 39. Akademie Verlag, Berlin, 1977. S.88-92.

„Leere Wörter nennen wir die ohne semantische Funktion. Sie sind bloße grammatische Hilfsmittel, deren Aufgabe einzig darin besteht, die Kategorie der vollen Wörter anzugeben, zu präzisieren oder auch zu ändern und die Beziehung zwischen vollen Wörtern zu regeln.“

173

Kató Lomb untersucht volle und auch leere Wörter. Unbekannte, fremdsprachige volle Wörter sind einfacher aus dem Kontext zu erschließen als leere Wörter. Allerdings muss man hier bemerken, dass einige leere Wörter eine entscheidende Rolle bei der globalen Bedeutung des Satzes/Textes haben, es stehen aber leider keine ähnlichen Strategien für die Bedeutungserschließung zur Verfügung, wie bei den vollen Wörtern (siehe unten), da die semantischen Relationen zwischen ihnen andersartig aufgebaut sind.

1. Polysemie

Polysemie¹⁷⁴ entsteht durch Bedeutungsextension: Ein Lexem wird auf weitere Denotate angewandt, der Bedeutungsumfang erweitert sich. Durch Bedeutungs differenzierung werden die Bedeutungen dann weiter aufgegliedert. Polysemie tritt auf, wenn sich die Begriffsrelationen von Wörtern auf gleiche Weise entfalten.¹⁷⁵ Bestimmte Wörter haben gemeinsame Bedeutungsmerkmale im Wort-Objekt-Verhältnis eines Bereichs, die dann auf einen anderen Bereich übertragen werden.

Diese metaphorischen Beziehungen, die auf der Grundlage von kontrastiven Ähnlichkeitsbeziehungen entstehen, können bewirken, dass Metaphern so verblassen, Vergleichsmerkmale verlorengehen.

¹⁷³ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. u. übers. von Ulrich Engel. 1. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart, 1980. S.64.

¹⁷⁴ Schneider, Edgar W.: Variabilität, Polysemie und Unschärfe der Wortbedeutung. Theoretische und methodische Grundlagen. Linguistische Arbeiten 196. Niemeyer, Tübingen, 1988. S.101.

¹⁷⁵ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S.141.

Homonyme entstehen auch im nominalen und verbalen Bereich. Mit Hilfe metaphorischer Übertragungen kann das Neue, noch nicht begrifflich Erfasste dem bereits bestehenden Begriffssystem zugeordnet werden. Metaphorische Beziehungen beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen in fremdsprachigen Texten können einen positiven Einfluss auf den Erschließungsprozess bewirken.

Zum Beispiel.: Krebs (Tier-Krankheit)

Stier (Tier-Sternzeichen)

Ebenso positiv kann der Erschließungsprozess durch im Satz vorhandene metonymische Beziehungen beeinflusst werden. Metonymische Beziehungen bestehen zwischen Sememe. Ein Formativ kann verschiedene Sememe erfassen, zwischen denen semantische Beziehungen bestehen.

Zum Beispiel.: Tasse-Tasse Kaffee (Gefäß – Inhalt)

Ernte-Ernte (Handlung-Ergebnis)

Bierwisch (1975) geht von einer sogenannten konzeptuellen Verschiebung¹⁷⁶ aus. Er nimmt an, dass sich semantische und begriffliche Strukturen unterscheiden. Die Bedeutung hängt von der aktuellen Interpretation ab. Die Kriterien für die Interpretation sind stark kontextabhängig. 'Schule' wird hier erstens als Institution, zweitens als Gebäude aufgefasst.

Zum Beispiel: Die Schule ist sehr schön. (Gebäude)

Er geht noch in die Schule. (Institution)

¹⁷⁶ Bierwisch, Manfred: Semantik. Lyons, John [Hrsg.]: Neue Perspektiven in der Linguistik. (Rororo-Studium; 66: Linguistik) Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1975. S.150-165.

2. Homonymie

Polysemie und Homonymie¹⁷⁷ werden im Wörterbuch unterschiedlich dargestellt. Sie gehen von semantischen Kriterien aus. Man kann lexikalische Einheiten mit gleichem Formativ in der Grundform als Homonyme¹⁷⁸ betrachten, wenn sie sich zum Beispiel in ihrer Wortart und Formbestand unterscheiden (Morgen/morgen), unterschiedliche grammatische Kategorien sind (r/s Erbe), unterschiedliche grammatische Merkmale haben, etymologisch nicht verwandt sind (r Kiefer/e Kiefer) oder wenn sich die grammatischen Formen bei gleicher Grundform unterscheiden (hängen, hing/hängte, gehangen/gehängt).

Homophone sind Wörter, die gleich klingen, aber unterschiedliche Formen haben (mehr/Meer). Im Gegensatz zu Homophonen stehen die Homographen, die gleiche Schreibweise haben, allerdings unterschiedlich ausgesprochen werden (e Montage/e Montage).

Dr. Lomb betont hier die Ähnlichkeit zwischen Wortbedeutungen und so den positiven Einfluss einer metaphorischen Bedeutungsübertragung auf das begrifflich noch nicht Erfasste. Um solche Ko(n)textsituationen lösen zu können und die Wortbedeutung eindeutig identifizieren zu können, muss der Rezipient über das Wissen der metaphorischen Zusammenhänge verfügen.

Lomb ist der Meinung, dass einige Elemente, die auf Polysemie und Homonymie zurückgehen, den Rezipienten zu Fehlern führen, und bei gleich klingenden Wörtern, die aber semantisch gesehen nichts miteinander zu tun haben, Fehlinterpretationen ergeben können.

¹⁷⁷ Apresjan, D.: Ideen und Methoden der modernen strukturellen Linguistik. Hrsg. Haltorf, Brigitte/Mai, Elisabeth. Max Hueber Verlag, Berlin, 1966. S.203.

¹⁷⁸ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 141.

4.4.3 Lexisch-semantische Beziehungen: Haupt- und Nebenbedeutung

Beim Erschließen fremdsprachiger Texte können unbekannte Wörter auftauchen, die nicht eindeutig zu einer Bedeutung im mentalen Lexikon des Lernenden zugeordnet werden können. Diese unbekannten Einheiten im Satz/Text sind entweder dem Rezipienten unbekannt oder mehrdeutig, was das eindeutige Zuordnen erschwert.

1. Synonymie¹⁷⁹

„Wir verwenden Paraphrasen, wenn wir Wortbedeutungen erklären müssen, uns die Wörter nicht einfallen, oder als überlegte Festsetzung der Definition“¹⁸⁰

Bedeutet Bedeutungsgleichheit: der gleiche Begriff, Gegenstand oder Lebewesen etc. wird mit einem anderen Lexem ausgedrückt.

Zum Beispiel: anfangen-beginnen

Dr. Lomb empfiehlt¹⁸¹ den Lernenden, Synonyme zu verwenden, da sie in verschiedenen Sprachsituationen leicht eingesetzt werden können, besonders wenn man wegen mangelnden Wortschatz, oder Blackout bestimmte Wörter nur umschreiben kann.

Genauso funktioniert es umgekehrt, beim Semantisieren fremdsprachiger Texte, wo die im geschriebenen/gesprochenen Satz/Text auftauchenden Synonyme des unbekannten Wortes den Rezipienten letztendlich zum Erschließen des Wortes verhelfen.

¹⁷⁹ Johannes Engelkamp: Psycholinguistik. 2. Auflage. Wilhelm Fink Verlag, München, 1983. S.92-95.

¹⁸⁰ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 142.

¹⁸¹ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.110.

2. Heteronymie/ Inkompatibilität

Wie 'blau, grün, gelb,', eine ungeordnete, mehr oder weniger geschlossene Wortreihe, oder eben geordnete Reihe wie die Wochentage.¹⁸² Das Erkennen bestimmter Wörter aus Wortreihen ist effektiver als einzelne isolierte Wörter und funktioniert bei Dr. Lombs Methode¹⁸³ assoziativ.

3. Komplementarität/Kontradiktion

Zwei „komplementäre Wortbedeutungen teilen zusammen einen bestimmten Sachverhaltsbereich genau in zwei Teile“¹⁸⁴, wie zum Beispiel 'tot-lebendig', 'endlich-unendlich'. Diese Wörter werden meist zusammen gelernt, auch beim Verwenden assoziiert der Hörer/Leser oder er denkt in Wortpaaren: So gesehen wird das eine Wort verwendet, um das andere zu identifizieren.

4. Antonymie/Kontrarität

Antonymie bedeutet Bedeutungsgegensätzlichkeit.¹⁸⁵ Eine Skala zwischen Polen und Endpunkten wie 'freundlich-unfreundlich'. Wie bereits bei Synonymie erwähnt, empfiehlt Lomb das assoziative Verhältnis der Wörter auszunutzen, was bei der Bedeutungserschließung unbekannter fremdsprachiger Wörter als Stütze dienen kann. Die im Text auftauchenden Antonyme helfen die Wortbedeutung des unbekannten Wortes festzustellen.¹⁸⁶

¹⁸² Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 143.

¹⁸³ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.81.

¹⁸⁴ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 143.

¹⁸⁵ Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984. S.66.

¹⁸⁶ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.86./S.110.

5. Konversion I-II

Konversion I und Konversion II werden unter dem Begriff Antonymie geordnet. Sie sind Wortpaare, die die zwischen den Elementen bestehende Relation bei Konversion I aus zwei verschiedenen Blickpunkten aus beschreiben und bei Konversion II zwei gegensätzliche Sachverhalte aus einer identischen Perspektive vorstellen.

Zum Beispiel: hinauf-herauf (Konversion I)

hinauf-hinunter (Konversion II)

6. Implikation I - Hyponymie

Die Hyponymie beschreibt die, zwischen Sachverhalten dargestellte Oberbegriff-Unterbegriff-Relation. „Von Implikation spricht man vor allem auf der Satzebene [...] Schwer von der Implikation zu unterscheiden ist die Präsupposition.“¹⁸⁷ (siehe 4.3.4.2)

Zum Beispiel: Linguistin-Wissenschaftlerin

7. Implikation II

Eine Relation zwischen Sachverhalten, bei denen der eine den anderen impliziert, allerdings kein Oberbegriff-Unterbegriff sondern Grund-Folge-Relation.

Zum Beispiel: töten-sterben

Die lexisch-semantischen Beziehungen bei unbekannten Wörtern in fremdsprachigen Texten können auch interlinguale Ähnlichkeiten¹⁸⁸ mit anderen Sprachen aufweisen.

¹⁸⁷ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994. S. 145.

¹⁸⁸ Kroschewski, Annette: False friends und true friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikation Europäische Hochschulschriften: Reihe 14, Angelsächsische Sprache und Literatur; 372. Lang, Frankfurt/Main; Wien, 2000.S.15

In diesem Fall wird der Vergleich zwischen dem unbekannten Wort und zwischen bekannten Elementen anderer Sprachen, zwischen denen eine im Gehirn des Rezipienten logisch nachvollziehbare Relation besteht, durchgeführt. Das kontextuelle Erschließen konzentriert sich dabei auf die genaue Analyse des unbekannten Wortes, bei der die festgestellten Ähnlichkeiten, sogenannte Transfererscheinungen¹⁸⁹ untersucht werden und mit der 'Informationssprache' Parallelen gezogen werden.

4.5 Bedeutungerschließung auf der Ebene Satz

Nach der akustischen oder visuellen Wahrnehmung des Rezipienten wird die syntaktische Analyse der ersten Ebene durchgeführt (siehe Punkt 4.3.2). Auf der Satzebene werden die unbekannten Wörter, Ausdrücke und weitere Satzelemente analysiert, um einen Überblick für die Deutung zu schaffen. Es wird genauer untersucht, welche Position das unbekannte Wort im Satz annehmen kann. Im Weiteren wird Kasus und Genus genauer analysiert. Das finale Ziel der Analyse ist es, mit dem Einbeziehen der bekannten Elemente im Satz und durch die Bestimmung der syntaktischen Relationen der Satzelemente die Leerstellen mit semantischen Informationen zu füllen: die unbekannten Wortbedeutungen aus dem gegebenen Ko(n)text zu erschließen. Hier werden bestimmte Hypothesen für die Erklärung des unbekannten Wortes aufgestellt und mit den weiteren Teilen des mündlichen/schriftlichen Textes synchronisiert:

¹⁸⁹ Corder, S. Pit: A Role for the Mother Tongue. In: Language transfer in language learning. Language acquisition & language disorders ; 5, Hrsg.: Susan M. Gass/Larry Selinker. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1992.S.23.

„Dieses Wechselspiel des Hypothesenbildens und -überprüfens kennzeichnet alle Elemente im Lese-prozeß, sowohl die subsemantischen als auch die semantisch-syntaktischen und die satzübergreifenden.“¹⁹⁰

Diese Art semantische und syntaktische Analyse ist ein Prozess, der nach einer bestimmten Zeit und mit der Routine des Rezipienten schneller und unbewusst abläuft. Der Leser/Hörer stützt sich bei der Erschließung unbekannter Wortbedeutungen auf der Satzebene auf syntaktische Hinweise, und auf seine eigenen zielsprachlichen grammatischen Kenntnisse und sein semantisches Vorwissen, mit dessen Hilfe er dann die Bedeutung erschließt.

„Was nun konkret die Satzverarbeitung betrifft, so wird allgemein angenommen (cf. Z.B. Bayer, 1992), dass es ein Primat der formal-syntaktischen Strukturierung gibt, auf deren Basis dann die lexiko-semantische Interpretation erfolgt.“¹⁹¹

Die Satzebene ist größer und umfasst mehr Elemente als die Wortebene. Die sprachlichen Gegebenheiten, die die Bedeutungserschließung unbekannter Wörter ermöglichen, sind auch vielfältiger.

4.5.1 Begriff: Satz

Der Mensch denkt in Sätzen, sie bilden die Basis der Gedanken, und bei dem Prozess des Semantisierens fremdsprachiger Texte erfüllen sie eine zentrale Funktion. Daher wird in diesem Kapitel dem Satz mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Satz-Definition entwickelte sich in den letzten Jahrhunderten

¹⁹⁰ Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986. S.95.

¹⁹¹ Christen, Barbara: Die Rolle der rechten Hirnhälfte im Verständnis von Phraseolexemen mit und ohne Kontext. Peter Lang AG, Bern, 1995. S. 85.

ständig weiter und gleichzeitig auch in verschiedenen Richtungen. Es existieren zahlreiche Begriffsbestimmungen. Bei Ammann (1928) erscheint er als „gegliederte Ausdruckseinheit“, „ein Stück Rede, hinter dem ein Punkt gesetzt wird“ und als „sprachliche Einkleidung einer Tatsache, Abbild eines Lebensvorgangs, Ausdruck eines geistigen Aktes“¹⁹². Bei Admoni (1982) besteht ein Satz aus einem Subjekt und einem Prädikat.¹⁹³ Nach Tesnière's (1980) Definition ist der Satz „ein organisiertes Ganzes. Seine Bestandteile sind die Wörter“¹⁹⁴. Paul (1966) behauptet¹⁹⁵, dass der Satz aus Satzgegenstand¹⁹⁶ und Satzaussage besteht. Der Satz¹⁹⁷ ist als Grundform des Denkens definiert. Er erscheint als der zentrale Gegenstand der Grammatik, der sich nicht vom Verb, sondern vom Prädikat her organisiert und alle weiteren Teile des Satzes vom Prädikat herleitet (Prädikat-Schule¹⁹⁸). Allgemeinen wissenschaftlichen Begriffserklärungen nach kann eindeutig festgestellt werden, dass ein Satz etwas aussagt, behauptet, verneint oder nach etwas fragt. Er ist abgeschlossen¹⁹⁹, damit erfüllt er das semantische Kriterium. Er wird in einem Atem ausgesprochen, der terminale Schluss bezeichnet das Ende des Satzes (ein prosodisches Kriterium) und das Ende wird mit einem Punkt oder Satzzeichen markiert (graphematisches Kriterium). Er kann zusammengesetzt oder erweitert werden und dabei zwei Disziplinen folgen: nämlich der der Logik und der der Grammatik, damit erfüllt er auch das syntaktische Kriterium²⁰⁰.

¹⁹² Ammann, Hermann: Der Satz. Die menschliche Rede. Moritz Schauenburg Verlag, 1928. S.93.-102.

¹⁹³ Admoni, Wladimir G.: Der deutsche Sprachbau. Beck, München, 1982.S.215-262.

¹⁹⁴ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S. 25.

¹⁹⁵ Paul, Hermann: Prinzipien der Sprachgeschichte. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1966.

¹⁹⁶ Satzgegenstand nach Paul (1966): psychologische Subjekt sind die Vorstellungen, die in uns sind, Ideen, Gefühle, Gedanken. Psychologisches Prädikat.

¹⁹⁷ Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Hrsg.: Besch, Werner/Steinecke, Hartmut. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1992. S.22.

¹⁹⁸ Nach der Subjekt-Prädikat Schule (Ammann, Paul und Admoni) machen das Subjekt und das Prädikat zusammen den Satz aus. Nach der Prädikat Schule (Forsgren) ist es allein das Prädikat.

¹⁹⁹ Abgeschlossenheit bedeutet auch dass der Satz ein abgeschlossener Gedanke ist, auch wenn es grammatisch unkorrekt ist.

²⁰⁰ Forsgren, Kjell-Åke: Satz, Satzarten, Satzglieder: zur Gestaltung der deutschen traditionellen Grammatik von Karl Ferdinand Becker bis Konrad Duden; 1830 – 1880. Nodus-Publ. Münster, 1992. S.77.

Der Satz ist im Grunde genommen eine relativ selbständige und inhaltlich abgeschlossene Einheit zwischen zwei Punkten oder Satzzeichen. „Ein Satz ist die kürzeste sprachliche Einheit, mit deren Äußern wir eine vollständige sprachliche Handlung vollziehen können.“²⁰¹ Zwischen den Elementen eines Satzes bestehen lexikalische, grammatische, syntaktische und semantische Zusammenhänge. Diese Beziehungen werden von Admoni (1982) folgenderweise²⁰² dargestellt:

1. Prädikative Beziehung:

Die prädikative Beziehung ist entscheidend für die Struktur des Satzes, da sie eine geschlossene, kommunikativ selbständige Fügung der Wörter bildet. Eben deswegen sind Subjekt und Prädikat die Hauptglieder des Satzes.²⁰³ Bei Dr. Lombs Methode kann der grobe Sinn eines Satzes aus dem Subjekt und Prädikat abgeleitet werden.

2. Attributive Beziehung:

Attributive Beziehung „entsteht zwischen dem Substantiv und den Wortarten und Wortformen, die das Substantiv bestimmen, indem sie zur Gruppe des Substantivs gehören und von ihm syntaktisch abhängig sind“²⁰⁴.

3. Objektbeziehung:

Objektbeziehung „entsteht zwischen dem Verb und den vom Verb abhängigen Satzgliedern, die die Gegenstände bezeichnen, auf welche die vom Verb ausgedrückte Handlung gerichtet ist“.

4. Adverbiale Beziehung:

²⁰¹ Heringer, Hans Jürgen: Wort für Wort: Interpretation und Grammatik. 1. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart, 1978. S.25.

²⁰² Admoni, Wladimir G.: Der deutsche Sprachbau. Beck, München,1982.

²⁰³ Admoni, Wladimir: Der deutsche Sprachbau. Beck'sche Elementarbücher. C.H.Beck, München, 1982.S.219-220.

²⁰⁴ Admoni, Wladimir G.: Der deutsche Sprachbau. Beck, München,1982.S.223.

Adverbiale Beziehung „entsteht zwischen dem Verb und den vom Verb abhängigen Satzgliedern, die den Vorgang irgendwie charakterisieren oder die Umstände angeben, unter welchen sich der Vorgang vollzieht“.²⁰⁵

Zwischen den Elementen eines Satzes bestehende lexikalische, grammatische, syntaktische und semantische Zusammenhänge ermöglichen dem Rezipienten bestimmte Hypothesen zu vorangegangenen Wörter zu formulieren. Apresjan (1966) spricht in diesem Zusammenhang über sogenannte automatische Vorhersagen²⁰⁶ bestimmter Satzinhalte. Er erklärt es anhand des folgenden Satzes:

z.B. Den ganzen Dezember war es warm und regnete; erst im Januar fiel der erste ____.

Jeder, der die Aufgabe löst, wird eindeutig an 'Schnee' denken. Entscheidende Rolle hat hier der Kontext. Während der fremdsprachige Rezipient alle Ebenen des Satzes im Gehirn analysiert, werden verschiedene syntaktische, grammatische sowie semantische Erwartungen dabei aufgebaut. Nach der Analyse kommt der Lernende zu dem Schluss, dass das fehlende Wort 'Schnee' sein muss, da sonst kein anderes Wort in den Kontext passen würde.

Mit diesem Beispiel wird auch bestätigt, dass der Leser/Hörer, wenn er den Satzkontext verstanden hat, zuerst seine Erwartungen äußert und seine Hypothesen aufstellt und erst dann (unbewusst) die Wortbedeutungen formuliert.

„Solche Hypothesen stellen wir ständig auf [...] Wenn am Satzanfang ein Artikel oder eine Präposition steht, erwarten wir ein Substantiv, nach einem Substantiv im Nominativ warten wir auf ein finites Verb; ein transitives Verb prädiziert ein Substantiv im Akkusativ usw.“²⁰⁷

²⁰⁵ Admoni, Wladimir G.: Der deutsche Sprachbau. Beck, München, 1982. S. 223.

²⁰⁶ Apresjan, D.: Ideen und Methoden der modernen strukturellen Linguistik. Hrsg.: Haltorf, Brigitte/Mai, Elisabeth. Max Hueber Verlag, Berlin, 1966.

²⁰⁷ Apresjan, D.: Ideen und Methoden der modernen strukturellen Linguistik. Hrsg. Haltorf, Brigitte/Mai, Elisabeth. Max Hueber Verlag, Berlin. 1966, S. 230

Die Erwartungen stützen sich auf die bereits vorhandenen und verstandenen Teile des Satzes und auf die Kenntnis der grammatischen und syntaktischen Möglichkeiten der Sprache. Bei fremdsprachigen Texten empfindet der Rezipient das unbekannte Wort immer als Leerstelle.

Er aktiviert seine zum Verstehen unbedingt notwendigen syntaktischen, semantischen und grammatischen Kenntnisse über die Fremdsprache, sowie sein Weltwissen und füllt die Lücken auf.

„Wenn für ein Wort die ‘passende’ Vorhersage gefunden ist, wird ihm die entsprechende syntaktische Funktion zugeschrieben [...] Die Analyse ist dann beendet, wenn jeder Wortform des Satzes eine bestimmte syntaktische Funktion zugeordnet ist.“²⁰⁸

Dr. Lomb arbeitet auch nach diesen Regeln. Sie nimmt an, dass einzelne Satzteile leichter zu erschließen sind als andere: wie zum Beispiel Substantive und Verben (Das finite Verb ist aufgrund seiner Flektierbarkeit leicht identifizierbar. Es ist ein eindeutiges syntaktisches Satzkriterium nach Forsgren)²⁰⁹. Diesen Gedankenfaden folgend kommt sie zu der Erkenntnis, dass Sprachen ohne direktes Übersetzen verstehbar und entschlüsselbar sind.²¹⁰ Sie, als fremdsprachige Lernende, analysiert zuerst bewusst alle Ebenen des Satzes und stellt dabei ihre Hypothesen auf. Bei der Formulierung der Erwartungen spielt bei Lomb die bewusste und tiefgehende Untersuchung der syntaktischen Verhältnisse im Satz eine große Rolle.

4.5.2 Vorkommensrelationen

²⁰⁸ Apresjan, D.: Ideen und Methoden der modernen strukturellen Linguistik. Hrsg. Haltof, Brigitte/Mai, Elisabeth. Max Hueber Verlag, Berlin. 1966, S.231

²⁰⁹ Forsgren, Kjell-Åke: Satz, Satzarten, Satzglieder: zur Gestaltung der deutschen traditionellen Grammatik von Karl Ferdinand Becker bis Konrad Duden; 1830 – 1880. Nodus-Publ. Münster, 1992. S.65.

²¹⁰ Dr. Lomb, Kató: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.49.

Wörter, die zu einem Satz kombiniert werden, zeigen sogenannte Vorkommensrelationen, wie zum Beispiel 'blondes Haar'. Coseriu (1973) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass das Wort innerhalb eines Satzes nicht völlig frei kombinierbar ist: er verlangt weitere Elemente und lässt einige gar nicht zu.²¹¹ Solche Relationen werden von Tesnière (1980) als Konnexionen²¹² bezeichnet.

„Jedes Wort ist, wenn es als Teil eines Satzes fungiert, nicht mehr als isoliert wie im Wörterbuch. Zwischen ihm und den benachbarten Wörtern stellt das Bewußtsein Konnexionen fest: Beziehungen, deren Gesamtheit das Gerüst des Satzes bildet.“²¹³

Die Konnexionen sind keine physikalische Größe, sie sind nicht „sichtbar“, nur durch das Bewusstsein wahrnehmbar, gleichzeitig „unerlässlich für den Ausdruck des Gedanken“. Ohne Konnexionen wäre es nicht möglich, zusammenhängende Gedanken auszudrücken. Die Konnexion „macht [...] den Satz zu etwas Organischem und Lebendigem“. Einen Satz zu verstehen heißt (nach Tesnière's Auffassung) die Gesamtheit der Konnexionen zu erfassen, die die Wörter im Satz verbindet. Diese Konnexionen werden bei ihm folgenderweise dargestellt:

Zum Beispiel: Alfred spricht.²¹⁴

Die folgenden grundlegenden Tests²¹⁵ werden für die Feststellung der im Satz existierenden Konnexionen angewendet:

1. Konstituentenanalyse: stellt Konnexionen mit Hilfe der Teil-Ganz-Relation dar. Der Satz besteht aus zwei Teilen: Subjekt und Prädikat. Die Zerlegung des Satzes ergibt einfache und/oder komplexe Gliederungseinheiten, also

²¹¹ Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik: Vorlesung gehalten im Wintersemester 1965/66 an der Universität Tübingen; autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky /Eugenio Coseriu. Narr, Tübingen, 1973.

²¹² Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.26.

²¹³ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.25.

²¹⁴ Dieser Satz besteht aus drei Teilen: 'Alfred', 'sprechen' und die Konnexion die zwischen den beiden besteht.

²¹⁵ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen. 1994, S. 116.

Konstituenten. Genau dieses Verhältnis der Konstituenten zu ihren Oberkategorien wird in der Konstituentengrammatik beschrieben.

Die IC-Analyse²¹⁶ ist die sinnvolle Zerlegung des Satzes in einzelne Wörter als kleinste von der Syntax analysierte Einheiten.

2. Distributionelle Analyse: Es wird festgestellt, „mit welchen anderen Einheiten die untersuchte Einheit vorkommt bzw. vorkommen kann, d.h. die Untersuchung richtet sich auf die existierenden bzw. möglichen Kontexte einer Einheit. Dieses Verfahren eignet sich also in erster Linie zur Untersuchung der Kombinationsmöglichkeiten der Lexeme“²¹⁷.
3. Kommutationsprobe²¹⁸: es werden Teile des „inhaltlich Bekannten ersetzt durch andere Einheiten, um festzustellen, ob sich dabei etwas in der Wortform ändert. Ist dies der Fall, so ist anzunehmen, daß der ersetzte Teil einen oder mehrere unterscheidende Züge aufweist. Dieses Verfahren eignet sich also zur Aufstellung von paradigmatischen Strukturen und führt zur Analyse von Lexemen und Wortfeldern“.²¹⁹
4. Ähnlich bekannt ist der Baumgraph oder die Stammbaumform, wo die Verzweigungsknoten mit Kategorisierungssymbolen dargestellt werden. Weitere Darstellungsmethoden sind noch die Klammerung und das Kastendiagramm.
5. Das Konkomitanz-Diagramm ist auch eine Vorkommensrelation-Analyse, welches die Konnexionen im Satz anders beschreibt. Das Diagramm enthält simultan auftretende Elemente, aber keine Zwischenkategorien. Es ist

²¹⁶ Immediate Constituent Analysis oder anders Konstituentenanalyse, die den sprachlichen Ausdruck in eine hierarchisch definierte Abfolge von Konstituenten zerlegt.

²¹⁷ Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik: Vorlesung gehalten im Wintersemester 1965/66 an der Universität Tübingen; autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky /Eugenio Coseriu, Narr, Tübingen, 1973. S.105.

²¹⁸ Bei der Probe wird ein Wort durch ein semantisch ähnliches Wort im Satz ersetzt, und dabei überprüft, ob die Wörter eine ähnliche Funktion haben. Wenn die Bedeutung des Satzes nach dem Ersetzen gleich bleibt, sind die Wörter bedeutungsverwandt.

²¹⁹ Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik: Vorlesung gehalten im Wintersemester 1965/66 an der Universität Tübingen; autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky /Eugenio Coseriu, Narr, Tübingen, 1973. S.106.

vertikal geregelt, von dem höheren Platz, also von dem Regierenden, zum tieferen Platz, zum Abhängigen. Ein bestimmtes Wort kommt immer nur mit einem dazugehörigen anderen Wort vor. Eine Bedingung für das Vorkommen eines sprachlichen Zeichens wird daher so dargestellt.

Ein anderes, aber doch ähnliches Phänomen nennt sich bei Engelkamp (1983) 'Assoziationskonzept'. Er erklärt, dass in der Assoziationstheorie „die Produktion der Sprache durch die Assoziationsstärken zwischen Wörtern bestimmt“²²⁰ wird. Hier wird die Auftretenswahrscheinlichkeit bestimmter Wörter betont. Das Konzept untersucht, „welche Wörter einem bestimmten Wort mit welcher Wahrscheinlichkeit in der Sprache folgen, d.h., es lernt die bedingten Auftretenswahrscheinlichkeiten der Wörter der Sprache“²²¹.

4.5.3 Dependenz

Als Gründer der Valenz-Dependenzgrammatik gilt Lucien Tesnière, der sein Valenz-Dependenzmodell²²² zuerst im Fremdsprachenunterricht angewendet hat. Dependenz ist nichts anderes als geschichtete Konkomitanz.²²³ Die hierarchische Struktur besteht aus verschiedenen Stufen. Auf jede Stufe wird ein Element als dominierendes, als 'Regens' betrachtet, von dem die anderen abhängen. Dependenz liegt dann vor, wenn Konkomitanz in einer bestimmten vertikalen Richtung dargestellt wird. In der Dependenzgrammatik wird das Verhältnis der Konstituenten (Regens-Dependent) eines Satzes zueinander dargestellt.

²²⁰ Engelkamp, Johannes: Psycholinguistik. 2. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München, 1983. S.19-25.

²²¹ Staats, A. W./Staats, C. K.: Complex human behavior. A systematic extension of learning principles. Holt, Rinehart&Winston, New York, 1963. Zitiert in: Engelkamp, Johannes: Psycholinguistik. 2. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München, 1983. S.19.

²²² Werner, Edeltraud: Translationstheorie und Dependenzmodell. Kritik und Reinterpretation des Ansatzes von Lucien Tesnière. Francke, Tübingen, 1993. S.145-147.

²²³ Gemeinsames Vorkommen von unterschiedlichen sprachlichen Einheiten.

„Auf Grund der strukturalen Konnexionen bestehen Dependenzbeziehungen (Abhängigkeitsbeziehungen) zwischen den Wörtern. Jede Konnexion verbindet im Prinzip einen übergeordneten mit einem untergeordneten Term.“²²⁴

Nach Heringer (1978) liefert die Dependenzgrammatik Methoden einer „operationalen und strukturellen grammatischen Analyse sowie Möglichkeiten struktureller Darstellungen“²²⁵. Die strukturalistische Syntaxtheorie hat versucht, eine in sich geschlossene und zusammenhängende, vom Verb ausgehende Grammatik zu entwickeln. Sie sollte für alle Sprachen der Welt anwendbar sein, also eine Universalgrammatik. Er nimmt die lineale Verkettung von Wörtern an, eine vieldimensionale Struktur von syntaktischen und semantischen Abhängigkeitsrelationen, die er Konnexionen nennt an. Demnach gibt es folgende syntaktische Relationstypen:

1. Konnexionen

Der Satz ist ein organisiertes Ganzes, dessen konstituierende Elemente die Wörter sind. Er erscheint eindimensional, es ist eine gesprochene Kette, da die Laute hintereinander artikuliert werden. Es besteht eine Hierarchie zwischen den Konnexionen. Horizontal gesehen wird die Wortfolge verändert.

Das Stemma²²⁶ ist zusammenhängend, kein Wort des Satzes bleibt unverbunden. Es geht von oben nach unten: Die höheren Knoten sind Regens, die tieferen Dependent. Das so gebildete Stemma gipfelt in einen einzigen Knoten, der alle Konnexionsstriche zusammenfasst und er ist unabhängig von der Bedeutung: eine reine Struktur ohne Inhalt. Bei Tesnière sind diese syntaktischen und

²²⁴ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.27.

²²⁵ Heringer, Hans Jürgen: Wort für Wort: Interpretation und Grammatik. 1. Auflage. Klett-Cotta. Stuttgart, 1978.S. 174.

²²⁶ Gesamtheit von Konnexionen. Siehe Tesnière S.30.

semantischen Beziehungen unabhängig voneinander, sie stellen so eine Abhängigkeits- oder Dependenzrelation dar.

„Die Gesamtheit der Wörter eines Satzes bildet also in der Tat eine Hierarchie.“²²⁷

2. Translation²²⁸ und Junktive

Die grundlegenden Einheiten des Satzes sind, wie bereits bei Punkt 4.4 erwähnt, die Wörter. Tesnière unterscheidet zwischen ‘volle Wörter’ und ‘leere Wörter’ genau wie Lomb in ihrem Buch. Sie bezeichnet Vollwörter als „wichtig“ und die Leerwörter als „Füll-Wörter“.

- Volle Wörter drücken eine Vorstellung aus, haben eine semantische und syntaktische Funktion, und sie sind sogenannte „Knoten“ im Satz.
- Leere Wörter drücken keine Vorstellung aus, sie dienen als grammatische Hilfseinheiten. Leere Wörter können nicht als Knoten funktionieren. (Junktoren: z.B.: dass, und, oder, Translatoren: von, zu, mit)

Translatoren sind also „leere Wörter mit der Aufgabe volle Wörter von einer Kategorie in die andere zu überführen. Daraus ist ersichtlich, daß sie direkt auf die vollen Wörter einwirken“²²⁹. Eine Translation ist mit einer Kategorienüberführung verbunden. Der Translat steht in unmittelbarer Nähe (links oder rechts) des Transferenden. Es verwandelt konstitutive Elemente des Satzes in andere.

Nach Tesnière (1980) kann die Translation den einfachen Satz ins „Ungemessene erweitern und ihn mindestens theoretisch unbegrenzt ausbauen“²³⁰. Zwischen den

²²⁷ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.27.

²²⁸ Werner, Edeltraud: Translationstheorie und Dependenzmodell. Kritik und Reinterpretation des Ansatzes von Lucien Tesnière. Francke, Tübingen, 1993. S.51-53.

²²⁹ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.81.

²³⁰ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.217.

zwei Elementen (Transferende und Translator²³¹) gibt es keine Hierarchie, sie bilden zusammen den erweiterten Knoten.

„Die Translation ermöglicht also die Erzeugung beliebiger Satzstrukturen und setzt sich dabei über die Basiskategorien, das heißt über die grundlegenden Wortarten hinweg.“²³²

Junktive sind ebenso „leere Wörter, die volle Wörter oder von diesen gebildete Nexus miteinander zu verbinden haben“²³³. Es ist ein quantitatives Phänomen (die Translation hingegen ein qualitatives), das den Satz um zusätzliche Elementen bereichert.

4.5.4 Valenz

„Die bekannteste Teiltheorie“²³⁴ der Dependenzgrammatik ist die Wertigkeits- oder Valenztheorie²³⁵, die die Umgebung von Lexemen unter einem in erster Linie syntaktischen Blickwinkel betrachtet. Burkhardt (1995) beschreibt die Valenztheorie als die „Theorie, die zur Beschreibung der syntaktischen und, darauf aufbauend auch der semantischen Verhältnisse im Satz von der syntaktischen Oberfläche ausgeht“.²³⁶ Nimmt man den Satz als die kleinste selbständige

²³¹ Translatoren sind zum Beispiel Präpositionen, gebundene Morpheme, Nullmorpheme oder das Genitiv; Transferende der Knoten, auf den die Translation angewendet wird. Es kann vorangestellt oder nachgestellt sein.

²³² Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.253.

²³³ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980. S.81.

²³⁴ Heringer, Hans Jürgen: Wort für Wort: Interpretation und Grammatik. 1. Auflage. Klett-Cotta. Stuttgart, 1978. S.175.

²³⁵ Werner, Edeltraud: Translationstheorie und Dependenzmodell. Kritik und Reinterpretation des Ansatzes von Lucien Tesnière. Francke, Tübingen, 1993. S.155-157.

²³⁶ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.186.

sprachliche Einheit, so sind Satzglieder unselbständig und weisen daher sogenannten Leerstellen um sich herum auf.

Diese syntaktisch definierten Leerstellen können oder müssen²³⁷ bei „der Realisierung im Satz durch obligatorische oder fakultative Mitspieler besetzt werden“²³⁸.

Zum Beispiel: Ich singe. - Ich singe ein Lied. - Ich singe ein Lied von Jackson.

Die Valenzidee wurde in erster Linie bei den Verben angewendet²³⁹, da Verben nicht nur ihre Umgebung organisieren können, sondern auch einen Teil der Satzkonstituenten bestimmen, des Weiteren wird dem Verb und seinen Mitspielern sogenannte satzbildende Funktion zugeschrieben. Tesnière (1980) vergleicht das Verb mit einem Atom.²⁴⁰ Dieses zentrale Atom, also das Wort, zieht dann bestimmte Aktanten an sich. Die Anzahl der symbolischen Verbindungen bedeuten die Valenz des Verbs. Diese Fähigkeit der Wörter, andere Wörter an sich zu binden, nennt Tesnière Valenz. Die Valenz der Wörter ist also je nach Wortklasse verschieden.

„Die Art des Verbs ändert sich je nachdem ob es einen, zwei oder drei Aktanten regiert. Es ist unbestreitbar, dass der Verstand des Sprechers ein Verb psychologisch unterschiedlich auffasst, je nachdem ob es einen oder mehreren Aktanten regieren kann.“²⁴¹

Es haben sich unterschiedliche Auffassungen²⁴² zur Valenz herausgebildet und mehrere Valenztheorien entwickelt, die heute miteinander konkurrieren. Tesnière

²³⁷ Fakultative Angaben können weggelassen werden, der Satz bleibt trotzdem grammatisch korrekt. Obligatorische Angaben können nicht weggelassen werden, sonst ist der Satz agrammatisch. Gewisse Valenzen können also unbesetzt bleiben, es gibt aber eine bestimmte Menge an Aktanten, die unbedingt erforderlich sind.

²³⁸ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.186.

²³⁹ Helbig, G./Schenkel, W.: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1983.S.21.

²⁴⁰ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg.: Engel, Ulrich. Ernst Klett Stuttgart, 1980. S.161.

²⁴¹ Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg.: Engel, Ulrich. Ernst Klett Stuttgart, 1980. S.161.

²⁴² Wotjak, Gerd: Valenztheorie im Aufwind? Versuch einer Bilanz. In: Valenztheorie. Einsichten und Ausblicke. Hrsg: Welke, Klaus/Thielemann, Werner. Nodus Publikationen, Münster, 2001. S.27-58.

beschreibt in seiner Dependenzgrammatik die Unterscheidung zwischen valenzgebundenen Gliedern und nicht valenzgebundenen, freien Gliedern.

Er gibt heterogene Kriterien an (morphologische, semantische und funktionale). Es entsteht die Frage nach den Ebenen der Valenz, vor allem die Frage, ob die Valenz eine morpho-syntaktische, eine semantische oder eine kommunikative Eigenschaft sei. Es sind verschiedene Ebenen der Valenz anzunehmen²⁴³, die miteinander verbunden sind. Als solche Ebenen wurden eine semantische und eine syntaktische Valenz differenziert:

1. Semantische Valenz

Begriffsinhalte der Prädikate brauchen eine bestimmte Zahl und Art von Argumenten als Ergänzung. Semantische Valenz²⁴⁴ ist nichts anderes als die Beschreibung der semantischen Basis der syntaktischen Valenz.

In diesem Sinne ist es weder eine Eigenschaft der Bedeutung noch ihr direkter Reflex, sondern ihre indirekte Abbildung und damit eine Nahtstelle zwischen Syntax und Semantik.

2. Syntaktische Valenz

Sie bezieht sich auf die obligatorische und fakultative Besetzung von Leerstellen durch obligatorische und fakultative Aktanten und deren morpho-syntaktischer Repräsentation durch Wortklassen in bestimmten Kasus.

Seit Tesnière beschäftigten sich zahlreiche deutsche Sprachwissenschaftler, wie Helbig, Schenkel und Engel, mit dem Thema Valenz und ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht. So entstand das 'Wörterbuch zur Valenz und

²⁴³ Wotjak, Gerd: Valenztheorie im Aufwind? Versuch einer Bilanz. In: Thielemann, Werner/Welke, Klaus: Valenztheorie. Einsichten und Ausblicke. Nodus Publikationen, Münster, 2001. S.28.

²⁴⁴ Nikula, Henrik: Zum Problem der semantischen Valenz. In: Valenztheorie. Einsichten und Ausblicke. Hrsg: Welke, Klaus/Thielemann, Werner. Nodus Publikationen, Münster, 2001. S.281-295.

Distribution deutscher Verben', das als praktisches Nachschlagewerk für den Fremdsprachenunterricht verwendet werden kann.

Es enthält die gebräuchlichsten deutschen Verben mit Beschreibung ihrer „notwendigen und möglichen syntaktischen und semantischen Umgebung“²⁴⁵. Burkhardt (1995) stellt fest, dass das „Valenzmodell, wie es in dem Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben praktisch umgesetzt worden ist [...] für die angestrebte Textanalyse sehr gut geeignet“²⁴⁶ erscheint. Die Anwendung der Theorie im Fremdsprachenunterricht zum Erschließen unbekannter Wortbedeutungen aus dem Kontext ist nach wie vor realisierbar. Das zentrale Element im Satz ist einerseits das Verb, das so mit Hilfe dieser Methode nicht isoliert, sondern im Kontext seiner syntaktischen Umgebung betrachtet werden kann. Die Valenztheorie ist daher zur Charakterisierung der Kontextpartner von Lexemen in fremdsprachigen Texten besonders geeignet.

4.6 Bedeutungerschließung auf der Ebene Text

Metzeltins (1983) Beschreibung nach entstehen Texte „als sprachliche Teile von Kommunikationsakten“ und „setzen einen Sender, einen Empfänger, eine Situation, in die sie funktional eingebettet sind, und einen außersprachlichen

²⁴⁵ Helbig, G./Schenkel, W.: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1983.S.5.

²⁴⁶ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungerschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.191.

Bezugsbereich voraus“²⁴⁷. „Im Prinzip kann unter einem Text sowohl ein mündliches als auch ein schriftliches Sprachgebilde verstanden werden.“²⁴⁸

Mit Hilfe von Texten²⁴⁹ werden menschliche Handlungen koordiniert, Erfahrungen, Einstellungen und Werte vermittelt, umfangreiche Handlungen vorbereitet und realisiert. Aber nicht jede Folge von Sätzen ist bereits ein Text. In der Textlinguistik wird deshalb zwischen „Text“ und „Nicht-Text“²⁵⁰ oder „Pseudotext“ unterschieden. Bedeutungserschließung unbekannter Wörter aus dem Kontext auf der Ebene Text ist bei Pseudotexten nicht möglich.

Petöfi (1971) unterscheidet den sogenannten ko-textuellen und kontextuellen Text. Ko-textuell bedeutet, „wenn wir von dem sprachlichen Signifikant nur das als bekannt betrachten, was auf Grund der in der Grammatik (Phonologie, Syntax, Semantik) der gegebenen Sprache in expliziter Weise erfaßten Informationen festgestellt werden kann“. Kontextueller Text hingegen ist, „wenn wir die von den einzelnen lexikalischen Einheiten (bzw. von den Bedeutungseinheiten verschiedener Komplexität) implizierten, im Lexikon nicht fixierten, enzyklopädischen Informationen berücksichtigen“. Ein Text kann also ko-textuell kontinuierlich genannt werden, wenn die Aufeinanderfolge seiner Sätze eine grammatisch kontinuierliche Kette bildet, d.h. wenn zwischen zwei beliebigen angrenzenden Sätzen irgendeine grammatische Verbindung vorhanden ist²⁵¹. Die Aufgabe des Rezipienten ist es dann, die semantischen Zusammenhänge hinter den grammatischen aufzudecken.

Wie Linke/Nussbaumer/Portmann (1994) erklären: rezeptiver Sprachgebrauch ist nicht passiv. Es genügt nicht, dass der Lernende die Wörter wiedererkennt, er muss die Gedanken des Senders, die er mit Hilfe des Textes ausdrücken möchte,

²⁴⁷ Metzeltin, Michael: Textsemantik: ein Modell zur Analyse von Texten. Narr, Tübingen, 1983. S.22.

²⁴⁸ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002. S.155.

²⁴⁹ Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Hrsg.: Besch, Werner/Steinecke, Hartmut. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1992.S.10-20.

²⁵⁰ Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Hrsg.: Besch, Werner/Steinecke, Hartmut. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1992. S.11.

²⁵¹ Petöfi, János, S.: Transformationsgrammatiken und eine ko-textuelle Texttheorie. Grundfragen und Konzeptionen. Linguistische Forschungen. Band 3. Hrsg.: Fillmore/Heger/Kiefer/Klein/Wunderlich. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1971. S.224-225.

entschlüsseln. Schnotz (1988) meint, dass „es sich eigentlich nicht um ein Modell des Texts, sondern um ein Modell des im Text dargestellten Sachverhaltes handelt“²⁵². Verstehen ist also ein komplexer Prozess.

Zuerst müssen die vom Sender kommenden Zeichen erkannt werden, deren Platz in den Satzstrukturen eingeordnet ist, um eine Satzbedeutung aufzubauen. Einerseits geht der Erschließungsprozess vom Erfassen der Daten aus und führt zur Interpretation. „Andererseits findet Verstehen unausweichlich in Situationen und unter bestimmten Vorerwartungen statt. Diese Vorerwartungen werden [...] bestätigt oder modifiziert. Den Fortgang der Lektüre begleitet dann ein fortwährender Auf- und Umbau eines Erwartungsrahmens, der das Verstehen mitprägt.“²⁵³ Burkhardt (1995) erklärt den Verstehensprozess bei Texten als Aktivierung verschiedener Wissensstrukturen, die für die Lektüre des gesamten weiteren Textes relevant sind.

„Wissensstrukturen bestehen demnach aus semantischen Einheiten, die miteinander zu einem kohärenten Ganzen verknüpft werden.“²⁵⁴

Diese Wissensstrukturen werden dann unmittelbar beim Auffüllen von Leerstellen im Text gebraucht und spielen beim Textverstehen (aufgefasst als Konstruktion eines mentalen Modells) eine wichtige Rolle.²⁵⁵ Dieses mentale Modell²⁵⁶ oder Textmodell ist eigentlich die ganzheitliche Repräsentation des Textinhalts. „Erstellt wird das mentale Modell auf der Grundlage der propositionalen Darstellung des Textinhaltes, der sogenannten Textbasis. Dabei besteht die Auffassung, dass die Konstruktion des mentalen Modells von Beginn der Lektüre

²⁵² Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans: Wissenspsychologie. Psychologie Verlags Union, München, 1988.S.308.

²⁵³ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994, S. 355.

²⁵⁴ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans: Wissenspsychologie. Psychologie Verlags Union, München, 1988.S.299.

²⁵⁵ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungerschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.105-106.

²⁵⁶ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans: Wissenspsychologie. Psychologie Verlags Union, München, 1988.S.299-308.

an erfolgt. [...] Im weiteren Verlauf der Lektüre wird das zunächst erstellte Modell differenziert [...] sofern es sich falsch erweist - revidiert.“²⁵⁷ So gesehen wird das Textverstehen als Konstruktion eines mentalen Modells verstanden.

„...beim Textverstehen eine mentale Repräsentation gebildet wird, die von vornherein ganzheitlichen Charakter hat. Die Modellierung von Wissensstrukturen erfolgt dementsprechend mit ganzheitlichen Konstrukten wie Szenarien oder mentalen Modellen.“²⁵⁸

Es existieren verschiedene Modelle des Textverstehens:

1. Das propositionale Modell²⁵⁹

Die von Kintsch entwickelte propositionale Theorie erklärt den Text als in Propositionen²⁶⁰ zerlegbare Entität. Beim Lesen und Hören werden hierarchische Strukturen von Propositionen aufgebaut und die dadurch vermittelte Information bewertet. Häufig wiederholende (potentiell wichtige) Propositionen werden bevorzugt im Gehirn behalten. Schnotz (1988) behauptet, dass diese Auffassung des Textverstehens davon ausgeht, dass die beim Textverstehen gebildeten Wissensstrukturen aus semantischen Einheiten, also aus Propositionen bestehen. „Die propositionale Darstellung solcher Wissensstrukturen erfolgt in Anlehnung an die Prädikatenlogik: In einer Proposition stellt ein allgemeines Relationskonzept (das Prädikat) eine Verbindung zwischen spezifischeren Inhaltskonzepten (den Argumenten) her und konstituiert somit eine Sinneinheit.“²⁶¹ Es wird daher angenommen, dass der Text in mehreren Stufen

²⁵⁷ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.103.

²⁵⁸ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans: Wissenspsychologie. Psychologie Verlags Union, München, 1988. S.299.

²⁵⁹ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994, S. 359.

²⁶⁰ Metzeltin, Michael: Textsemantik: ein Modell zur Analyse von Texten. Narr, Tübingen, 1983. S.23.

²⁶¹ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans: Wissenspsychologie. Psychologie Verlags Union, München, 1988.S.300.

verarbeitet wird. Propositionen werden miteinander und mit dem bisher Gelesenen verknüpft. Der Verarbeitungsprozess kann aber nicht mehr flüssig ablaufen, sobald ein unbekanntes Wort im Text auftaucht, da die neue Proposition nicht mit dem alten verknüpft werden kann. Dr. Lomb (1995) arbeitet größtenteils auch mit Propositionen.

2. Skripts und Frames

Die Frame-Theorie²⁶² geht von der Annahme aus, dass der Rezipient eines gesprochenen oder geschriebenen Textes über ein Wissen verfügt, welches das Verstehen der Textzusammenhänge ermöglicht. Der Ausgangspunkt der Frame-Theorie ist so gesehen eine Art visuelle Wahrnehmung.

Zum Beispiel: Boden, Decke, Dach, (Erwartungen zur Zimmer-Frame)

Fenster in einer bestimmten Höhe (Subframes)

Bei Ernst (2002) erscheinen Frames als Rahmen, die als „eine Art Wissensausschnitt“ abgerufen werden, „um eine Inferenzbasis für das Verständnis einer Äußerung zu gewinnen“²⁶³. Es wird zwischen drei verschiedene Frames²⁶⁴ unterschieden:

1. Oberflächensyntaktische Frames sind nichts anderes, als das Wissen (Reihenfolge der Wörter, einzelner Wortarten, Präpositionen, Wertigkeit) des Rezipienten über die syntaktische Struktur von Sätzen.
2. Oberflächensemantische Frames bedeuten die Kenntnis der Wortbedeutungen und der Relationen der Elemente zueinander sowie das Wissen über semantische Rollen.

²⁶² Vgl.: Ziem, Alexander: Sprache und Wissen. Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Hrsg.: Felder, Ekkehard, Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2008.

²⁶³ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002. S.112.

²⁶⁴ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer, Bochum, 1995. S.81-98.

3. Thematische oder szenarische Frames sind das Wissen über die in einem Text ausgesprochenen Themen, Ereignisse, Situationen.

Dr. Lomb (1995) betont²⁶⁵ die Wichtigkeit zusammenhängender fremdsprachiger kohärenter Texte zur Förderung der Fähigkeit des kontextuellen Erschließens. Verwendet werden können bei schriftlichen Texten unabhängig vom Schwierigkeitsgrad alle Gattungen der Literatur, bei mündlichen Texten genauso. Auch in der echten Kommunikation baut der fremdsprachige Rezipient die Bedeutung unbekannter Wörter auf seine Erwartungen, die anhand des Ko(n)textes und anhand verschiedener semantischer Zusammenhänge auf. Daraus ergibt sich die Bedeutung der Wörter, und der Rezipient konstruiert so nachdem sich die Annahmen richtig erwiesen haben, das Modell des im Text dargestellten Sachverhaltes.

4.6.1 Textualität

Einem Text liegen Ordnungsprinzipien zu Grunde, die eine lineare Abfolge von semantisch verbundenen Sätzen zu einem Text machen. De Beaugrande/ Dressler (1981) entwickelten sieben Textualitätskriterien²⁶⁶:

1. Kohäsion

²⁶⁵ Dr. Kató Lomb: *Így tanulok nyelveket* (So lerne ich Sprachen). Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.47-49.

²⁶⁶ Vgl.: Beaugrande, Robert de/Dressler, Wolfgang Ulrich: *Einführung in die Textlinguistik*. Niemeyer, Tübingen, 1981.

Die Kohäsion²⁶⁷ ist ein oberflächlich-struktureller Zusammenhang. Die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes, wie man sie tatsächlich hört oder sieht, miteinander verbunden sind. Dieses Merkmal reflektiert die Zusammengehörigkeit von Oberflächen-Einheiten eines Textes und basiert auf grammatischen Abhängigkeiten.

2. Kohärenz

Die Kohärenz²⁶⁸ bezeichnet die inneren Zusammenhänge im Text. Die Kontinuität des Inhaltes entsteht durch die Verknüpfung von im Text dargestellten Wissen der Textwelt mit dem gespeicherten Weltwissen des Rezipienten und/oder der Kommunikationspartner. Es wird nicht immer zwischen Kohärenz und Kohäsion unterschieden. Daraus ergibt sich, dass man zwischen Kohärenz im engeren und im weiteren Sinne differenziert. Im weiteren Sinne stellt die Kohärenz textbildende Satzzusammenhänge dar und umfasst satzübergreifende grammatische und semantische Beziehungen.

„Mit der Kohärenz wird der semantische und pragmatische Zusammenhang eines Textes bezeichnet. Grundlage der Kohärenz ist die Sinnkontinuität innerhalb des Wissens, das durch bestimmte Ausdrücke des Textes aktiviert wird.“²⁶⁹

Im engeren Sinne erfolgt eine Abgrenzung der Kohärenz von der grammatischen Textverknüpfung. Kohärenz bezeichnet dazu semantische, der Kohäsion zugrunde liegende semantische Zusammenhänge eines Textes. Im Gegensatz zur Kohäsion ist die Kohärenz keine materiell realisierte Größe. Während sich die Kohäsion als textgrammatisches Mittel mit dem konkreten Sprachmaterial beschäftigt, ist die Kohärenz ein semantisches Mittel, das sich mit der Tiefenstruktur²⁷⁰ eines Textes beschäftigt. Auch bei de Beaugrande/Dressler (1981) umfasst Kohärenz

²⁶⁷ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen. 1994, S. 224-226.

²⁶⁸ Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Hrsg.: Besch, Werner/Steinecke, Hartmut. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1992. S.27-44.

²⁶⁹ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002. S.160.

²⁷⁰ Engelkamp, Johannes: Psycholinguistik. 2. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München, 1983. S.32-33.

semantisch-kognitive Aspekte von Texten. Die gesamte, einem Text zugrunde liegende Textwelt ist etwas Kognitives und durch eine Sinnkontinuität bestimmt. Mit 'Sinn' bezeichnen de Beaugrande/Dressler (1981) das Wissen, „das tatsächlich durch die Ausdrücke innerhalb eines Textes übermittelt wird“. Dabei gehen sie davon aus, dass in einem Text Ausdrücke, die mehrere Bedeutungen haben, diese Mehrdeutigkeit verlieren, wenn sie in einem gegebenen Text nur einen Sinn ausmachen.

Diese semantische Kontinuität ist die Grundlage der Kohärenz und wird durch den Zugriff auf Konzepte, Begriffe sowie Relationen zwischen Konzepten bestimmt. Der kohärente Text ist also „ein Text, der einem Leser die Erstellung einer kohärenten Repräsentation seines Inhaltes erlaubt“²⁷¹.

3. Intentionalität

Intentionalität ist die Absicht, die Einstellung des Textproduzenten, des Senders, einen kohäsiven und kohärenten Text zu bilden. Der Sender verfasst seinen Text mit den Absichten, seine Vorstellungen, Ideen und sein Wissen einem Rezipienten mitzuteilen. Es ist der erste Schritt zur Textgründung.

4. Akzeptabilität

Akzeptabilität bezeichnet den Text, den man akzeptiert. Durch den Text erwirbt der Rezipient Informationen und Wissen, um den gesamten Text zu verstehen. Sie beinhaltet zum Beispiel Stil oder Sprachvariationen.

„...die Einstellung des Textrezipienten, der einen kohärenten und kohäsiven Texte erwartet.“²⁷²

²⁷¹ Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr. N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.103.

²⁷² Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002. S.161.

5. Informativität²⁷³

Sie bezeichnet das Ausmaß der Erwartetheit, Unerwartetheit oder Bekanntheit, Unbekanntheit oder Ungewissheit der dargestellten Textelemente. Jeder Text ist informativ, und das Maß der Informativität beeinflusst das Interesse des Hörers oder Lesers. Zu geringe Informativität verursacht Langeweile und kann zur Ablehnung eines Textes führen. Wenn er einen zu hohen Grad an Informativität besitzt, kann es zu einer Überforderung des Rezipienten kommen. Das richtige Maß an Informativität eines Textes ist von Intention, Erwartung und Situation abhängig. Ein Text muss eine Reihe von Informationen enthalten, die ausreichend sind, um die Absicht des Verfassers zu verstehen.

6. Situationalität

Situationalität ist grundsätzlich die Gesamtheit der Faktoren, die einen Text für die kommunikative Situation relevant machen. Solche Faktoren sind zum Beispiel Ort, Zeit, Gesprächspartner.²⁷⁴ Ohne Situationsbezogenheit gibt es keinen Text, denn Bedeutung und Gebrauch eines Textes werden gerade über die Situation bestimmt.

7. Intertextualität

Unter Intertextualität versteht man den Bezug des gegebenen Textes zu anderen Texten. Coseriu (1981) spricht in diesem Zusammenhang von Relationen zwischen den Zeichen im Text und den Zeichen im anderen Texten.²⁷⁵ Es sind Texte, die zur sprachlichen und kulturellen Tradition einer Sprachgemeinschaft gehören, wie Redewendungen, Sprichwörter, literarische und nicht literarische Texte, die einen so großen Bekanntheitsgrad erreicht haben, dass man die Kenntnis dieser Texte

²⁷³ Vgl.: Beaugrande, Robert de/Dressler, Wolfgang Ulrich: Einführung in die Textlinguistik. Niemeyer, Tübingen, 1981.

²⁷⁴ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002. S.162.

²⁷⁵ Coseriu, Eugenio: Textlinguistik. Eine Einführung. Hrsg.: Albrecht, Jörn. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1981.S.80.

bei vielen Angehörigen der Sprechergemeinschaft voraussetzen kann; ein Beispiel sind die so genannten geflügelten Worte.

„Die Intertextualität betrifft die Faktoren, die die Verwendung eines Textes, seine Produktion und Integration vom Wissen der Kommunikationsteilnehmer über einen oder mehrere vorher aufgenommene Texte abhängig machen. D.h., die Intertextualität verknüpft Texte miteinander...“²⁷⁶

4.6.1.1 Kohäsion und Kohäsionsmittel

Die Kohäsion ist die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes, wie man sie tatsächlich hört oder sieht, miteinander verbunden sind. Die Kohäsion beruht auf grammatischen Abhängigkeiten. Es geht hier um das konkrete Sprachmaterial sowie um die grammatischen Verknüpfungen der Elemente des Textes. Dabei sind die Kohäsionsmittel eine Stütze für das Textverständnis und für die Relationen im Text. Kohäsionsmittel sind genauer genommen Mittel, die eingesetzt werden, um die sprachlich manifestierten syntaktischen und semantischen Textbezüge ausmachen zu können. Abhängig von der Art und Weise des Textbezuges beziehungsweise von der Auswahl der verwendeten sprachlichen Mittel, lassen sich unterschiedliche Formen von Kohäsion unterscheiden:

1. Rekurrenz

Damit ist die Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Textelements im Text gemeint.²⁷⁷ Am häufigsten wird das gleiche Lexem erneut aufgegriffen.

Zum Beispiel: Gestern habe ich eine Katze auf der Straße gesehen.
Die Katze war sehr klein.

Gestern habe ich eine Katze auf der Straße gesehen.
Sie war sehr klein.

²⁷⁶ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002. S.163.

²⁷⁷ Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 13. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1973. S.20-21.

Diese Form der Textverknüpfung stellt Bezüge zwischen der Textebene und der Weltebene her. Unter „Welt“ wird die reale Welt, wie Ideen oder Vorstellungen, verstanden. Die Trennung von Text und Welt, wie sie Linke/Nussbaumer/Portmann (1994) vornehmen, ermöglicht, das Zusammenspiel der komplexen Faktoren anschaulich zu demonstrieren.²⁷⁸

Die obigen Beispiele weisen dieselben Beziehungen rekurrenter sprachlicher Elemente der Textebene in Form einer exakten Wiederholung von größeren Strukturen auf. Die Wiederaufnahme des gesamten Lexems wird als totale Rekurrenz bezeichnet. Davon zu unterscheiden ist die partielle Rekurrenz, wo nicht mehr dasselbe Lexem, sondern ein Lexem desselben Lexemverbandes aufgegriffen wird, oder ein Lexem als Teil eines Kompositums oder als Ableitung wiederkehrt.²⁷⁹

Zum Beispiel: entdecken – entdeckbar – Entdeckungsreisen

Dies hat allerdings zur Folge, dass man nicht von einem gleichbleibenden Referenzobjekt sprechen kann, sondern eher von einem Referenzbereich. Solche Beziehungen nennt man Kontiguität. Semantische Kontiguität bedeutet nach Brinker (1992) so viel, wie „begriffliche Nähe“ oder „inhaltliche Berührung“. Nach Brinker können Kontiguitätsrelationen zwischen Wörtern logischer (Frage-Antwort), ontologischer (Kind-Mutter) oder kultureller (Kirche-Turm) Natur sein.²⁸⁰

Genau diese Erscheinungen nutzt Dr. Lomb (1995) bei ihren Textarbeiten²⁸¹. Die nicht verstandenen Wörter in schriftlichen und/oder mündlichen fremdsprachigen Texten werden (falls sie Dr. Lombs Theorien nach „wichtig“ sind)

²⁷⁸ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik Erg. um ein Kapitel "Phonetik und Phonologie". Niemeyer, Tübingen, 1994. S.215-216.

²⁷⁹ Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Hrsg.: Besch, Werner/Steinecke, Hartmut. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1992. S.27-48.

²⁸⁰ Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Hrsg.: Besch, Werner/Steinecke, Hartmut. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1992.

²⁸¹ Dr. Kató Lomb: Így tanulok nyelveket (So lerne ich Sprachen). Aqua Kiadó, Budapest, 1995. S.49.

wieder aufgenommen. Diese Wiederaufnahme stellt das unbekannte Wort in unterschiedlichen Ko(n)texten. Je öfter die unbekannte Einheit auftaucht, desto mehr Annahmen werden beim Rezipienten über die mögliche Bedeutung des Wortes gestellt. Die Gesamtheit dieser propositionalen Bedeutungen ergibt dann beim Leser/Hörer die wahrscheinliche Bedeutung des Wortes, die semantisch und syntaktisch gesehen geeignet ist, die Leerstellen im Text zu füllen.

2. Substitution

Wenn ein Textelement, Wort oder Wortgruppe im nachfolgenden Text durch ein ihm inhaltlich verbundenes Textelement wiederaufgenommen wird, sprechen wir von Substitution.²⁸² Wichtig ist dabei zu betonen, dass sich beide Elemente auf dasselbe Referenzobjekt beziehen müssen. Das wird bei Linke/Nussbaumer/Portmann (1994) auch als Ko-Referenz genannt, da es die direkte bzw. indirekte Beziehung von Lexemen auf die außersprachliche Welt kennzeichnet. Der Sprecher bezieht den Bedeutungsinhalt eines Wortes häufig auf ein ganz spezifisches Element der Außenwelt, oder auf seine begriffliche Vorstellung.

3. Deixis und Pro-Formen

Bei der Textverknüpfung durch Pro-Formen werden inhaltsleere sprachliche Elemente, wie Pronomina oder Adverbien, als erneut aufgenommenes Verweiswort, das auf ein Bezugselement des sprachlichen Kontextes deutet, verwendet. Nach Dressler (1972) haben Pro-Formen einen größeren Bedeutungsumfang und einen kleineren Bedeutungsinhalt, als die sprachlichen Elemente, für die sie stehen.²⁸³ Pro-Formen sind meistens kürzer und können hierarchisch ranghöhere Elemente ersetzen, nicht aber umgekehrt.

Zum Beispiel: Schreibt er einen Brief? Ja, das tut er.

²⁸² Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik Erg. um ein Kapitel "Phonetik und Phonologie". Niemeyer, Tübingen, 1994.S.217.

²⁸³ Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 13. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1973.S.26

Den Zusammenhang zwischen Pro-Formen und Bezugselement stellen Linke/Nussbaumer/Portmann (1994) schematisch dar. Den Autoren zufolge wirken Pro-Formen als eine Art Suchanleitung bei der Suche nach dem Textelement, auf die sie verweisen. Diese Anweisung zur Suche nach Bezugselementen im umgebenden Text, die Verweisfunktion der Textelemente, wird als Textdeixis bezeichnet.

„Auch die Artikelsetzung kann zur Textverknüpfung beitragen, und zwar in ähnlicher Weise wie die Pro-Formen. Sowohl der unbestimmte als auch der bestimmte Artikel sind eine Art Anweisung an den Leser bzw. Leserin, im umgebenden Text nach Bezugselementen zu suchen. Man spricht in diesem auch von Textdeixis.“²⁸⁴

Bei Ernst (2002) erscheint der Begriff Deixis als das sprachliche Phänomen, das dem Sprecher möglich macht, „auf seine persönliche Situation“ zu referieren. Es ist „die Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und außersprachlichem Kontext in Bezug auf den Sender“²⁸⁵. Hinsichtlich der Verweisrichtung lassen sich anaphorischer Verweis (rückwirkend) und kataphorischer Verweis (vorauswirkend) unterscheiden.

4. Konnektive (Konjunktionen und Pronominaladverbien)

Konjunktionen sind echte Kohäsionsmittel, signalisieren Relationen zwischen selbständigen Sätzen beziehungsweise innerhalb eines Satzgefüges und funktionieren als Bindeglieder. Nach Dr. Lombs Vorgehensweise bei der Semantisierung fremdsprachlicher Texte und bei der Bedeutungserschließung darin vorhandener unbekannter Wörter werden diese Relationen bewusst mit in die Analyse einbezogen. Es lassen sich vier Haupttypen unterscheiden:

- Konjunktion: verbindet gleichrangige Dinge, z.B.: und,
- Disjunktion: verbindet zwei gegensätzliche Elemente, z.B.: oder, entweder,

²⁸⁴ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik Erg. um ein Kapitel "Phonetik und Phonologie". Niemeyer, Tübingen, 1994.S.219.

²⁸⁵ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002.S.45

- Kontrajunktion: verbindet Dinge desselben Status, die innerhalb der Textwelt unvereinbar oder nicht übereinstimmend erscheinen, z.B.: aber, jedoch, nichts, bloß,
- Subordination: verbindet Dinge, bei dem der Status des einen von dem anderen abhängt, wie bei Ursache-Wirkung-Zusammenhängen, z.B.: weil, denn, da, daher,

4.6.2 Präsuppositionen

Eine wichtige Rolle bei der Erschließung unbekannter Wörter im fremdsprachigen Texten haben die Präsuppositionen, die bei der kontextuellen Bedeutungserschließung als semantische Hilfe angesehen werden können. „Das Phänomen der Präsuppositionen scheint in engem Zusammenhang mit sehr allgemeinen syntaktischen Konstruktionen zu stehen“²⁸⁶, deswegen empfiehlt auch Ducrot (1973) sie in der linguistischen Komponente zu behandeln, in der ganz offensichtlich der semantische Wert dieser Konstruktionen beschrieben werden müsste. Präsuppositionen kann man sich „als Sinnvoraussetzungen vorstellen, die in der Äußerung selbst nicht angesprochen, für das Verständnis aber vorausgesetzt werden“²⁸⁷.

Nach Francks (1973) Definition sind Präsuppositionen „im Allgemeinen bestimmte ‘selbstverständliche Voraussetzungen’ [...] die ein Sprecher mit einer Äußerung macht; sie werden nicht ausdrücklich behauptet, vielmehr als Annahmen über den vorausgesetzten Hintergrund der Kommunikation mit in die Äußerung eingebracht und müssen vom Hörer auch als solche erschließbar sein“.

„Die Präsuppositionen sind die das 'universe of discourse' determinierenden, bereits in den Text eingeführten Propositionen; sie konstituieren jeweils den als bekannt und

²⁸⁶ Ducrot, Oswald: Präsuppositionen und Mitverständnisse. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.247.

²⁸⁷ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002.S.31.

akzeptiert unterstellten kommunikativen Hintergrund. Diese Textpräsuppositionen sind nur relativ zu der Position des jeweiligen Satzes im Text zu bestimmen.“²⁸⁸

„Die Präsuppositionen sind ein Teil der Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Äußerung in einem gegebenen Kontext angemessen sein kann.“²⁸⁹ Präsuppositionen sind also demnach sogenannte stillschweigende Voraussetzungen, die sich auf das Weltwissen der Zuhörer oder Leser beziehen und bei der Entschlüsselung der Textkohärenz bei muttersprachigen sowie bei fremdsprachigen Texten mitwirken. Dr. Lomb hebt genau dieses „Weltwissen“ in ihrer Methode hervor. In Wunderlichs (1973) Beispiel wird dieses sogenannte „Weltwissen“²⁹⁰ am besten verdeutlicht:

Zum Beispiel: Peters Kinder gehen schon zur Schule.

1. Peter hat Kinder. (Präsupposition)
2. Die Kinder gehen zur Schule. (Aussageinhalt vom Beispielsatz)

Francks (1973) Beschreibung nach betrachtet die Linguistik Präsuppositionen sehr unterschiedlich: einmal als „semantische wahrheitsfunktionale Relation“ oder als „Anwendbarkeitsbedingung bezüglich des Kontexts“ oder als „Erfolgsbedingung für Sprechakte“ oder eben als „operational definiertes auf Äußerungssituationen bezogenes Konzept“. Ebert (1973) bezeichnet Präsuppositionen als „Urteile des Sprechers über Tatsachen, Wissen, Fähigkeiten des Hörers, die in die Formulierung einer Mitteilung eingehen“²⁹¹. Der Sprecher setzt beim Kommunikationsprozess bestimmte Gegenstände und Sachverhalte als unbestreitbar gegeben und als dem Hörer bekannt voraus, was für die Formulierung der Aussage bestimmte Folgen hat und das Verstehen im Weiteren

²⁸⁸ Franck, Dorothea: Zur Problematik der Präsuppositionsdiskussion. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.37.

²⁸⁹ Franck, Dorothea: Zur Problematik der Präsuppositionsdiskussion. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.11.

²⁹⁰ Wunderlich, Dieter: Präsuppositionen in der Linguistik. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.467-484.

²⁹¹ Ebert, Karen H.: Präsuppositionen im Sprechakt. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.423.

beeinflusst. Franck geht tiefer bei ihrer Untersuchung und beschäftigt sich mit der Rolle des Wahrheitswertes der Präsuppositionen:

„Wenn ein Sprecher einen Satz mit Präsuppositionen ernsthaft behauptet, so verpflichtet er sich nicht nur auf die Wahrheit der der präsupponierten Proposition, sondern er bringt mit den Präsuppositionen auch Annahmen über die Äußerungssituation selbst, insbesondere über den Hörer und dessen Erwartungen und Vorwissen zum Ausdruck.“²⁹²

Neben dem Wahrheitswert ist auch der Grad der Informativität bei dem Erschließungsprozess von großer Bedeutung. Franck (1973) führt aus: „Die Bekanntheit oder der Grad an Informativität, die den Präsuppositionen [...] zugeordnet werden, beziehen sich natürlich nicht auf einen allgemeinen absolut meßbaren Gehalt an Information...“ Es ist vielmehr die „subjektive Verarbeitung des Sprechers bezüglich der Bereitschaft des Hörers, bestimmte Aussagen ohne weiteres als selbstverständlich zu akzeptieren“²⁹³. Auch Petöfi wies auf die Wichtigkeit dieser semantischen wahrheitsfunktionalen Relationen hin und erklärte in seinem Beitrag dass, „die Wahrheit der Präsuppositionen eines Satzes eine notwendige Voraussetzung für die Wahrheit oder Falschheit eben dieses Satzes ist. Wenn diese Bedingung als operationale Bedingung betrachtet werden soll, muß man wissen, was ‘Wahrheit’ und ‘Falschheit’, auf die Objektsprache bezogen, bedeuten“²⁹⁴. Grice (1975) nennt diese Schlussverfahren ‘Konversationelle Implikaturen’²⁹⁵ und formulierte Regeln (Maximen) für das Ablaufen von Konversationen. An erster Stelle steht die Kooperationsbereitschaft des Sprechers dem Hörer gegenüber, so werden bestimmte Erwartungen ans Gespräch geknüpft:

²⁹² Franck, Dorothea: Zur Problematik der Präsuppositionsdiskussion. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.37.

²⁹³ Franck, Dorothea: Zur Problematik der Präsuppositionsdiskussion. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.38.

²⁹⁴ Petöfi, János S./Rieser, Hannes: Präsuppositionen und Folgerungen in der Textgrammatik. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973. S.493.

²⁹⁵ Schlussfolgerungen, die sich aus dem Kontext ergeben. Siehe Ernst (2002) S.125.

1. Quantität: Der Beitrag muss so informativ wie möglich sein, aber nicht informativer als nötig.
2. Qualität: Der Beitrag soll so gestaltet werden, dass er wahr und begründet ist.
3. Relevanz: Die gewünschten Informationen sollen gegeben werden.
4. Modalität: Wichtig ist, dass man sich klar und kurz ausdrückt und dadurch Mehrdeutigkeiten vermeidet.

Die Präsuppositionen, als selbstverständliche Voraussetzungen können in zwei Gruppen²⁹⁶ eingeordnet werden:

Die gebrauchsgelundenen Präsuppositionen sind nicht sprachlich formulierte, aber durch den Text vorausgesetzte Wissensbestände. Sie ergeben sich erst aus dem Gebrauch, der von einem sprachlichen Ausdruck gemacht wird. Sie basieren auf Alltagserfahrungen, auf dem Welt- und Handlungswissen des Rezipienten. Sie müssen vom Hörer oder/und Leser erschlossen und verstanden werden. Sie spielen eine Rolle bei der Kohärenz, indem sie im Text zwei Sachverhalte sinnvoll verknüpfen. Diese Sachverhalte stehen in keiner syntaktischen Beziehung zueinander.

Zum Beispiel: Ich mach mal eben rasch die Kuchentür zu. Die Milch ist
übergelaufen.

Die zeichengeundenen Präsuppositionen hingegen beziehen sich auf die in den sprachlichen Zeichen vorhandenen Sachverhalte.

- Eine Art von zeichengebundene Präsupposition, die auch an das sprachliche Zeichen gebunden ist, wird als semantische Präsupposition²⁹⁷ an die Semantik einzelner Wörter oder Ausdrücke gebunden. Es ist eine nicht direkt ausgesprochene, aber mitgemeinte Bedeutung. Zum Beispiel:

²⁹⁶ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik Erg. um ein Kapitel "Phonetik und Phonologie". Niemeyer, Tübingen, 1994.S.232.

²⁹⁷ Reis, Marga: Präsuppositionen und Syntax. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1977. S.21.

Sven hat es geschafft, Karten für das Konzert zu bekommen.

(Er hat sich bemüht.)

- Referentielle Präsupposition ist an die Form eines sprachlichen Ausdrucks gebunden. Durch die Verwendung des bestimmten Artikels ist es leicht zu identifizieren. Zum Beispiel:

Der König von Frankreich hat eine Glatze.

(Es gibt einen König von Frankreich.)

Zeichengebundene Präsuppositionen sind direkt an den materiell gegebenen Text gebunden, gebrauchsbundene Präsuppositionen hingegen werden vom Sender unter Rückgriff auf sein Weltwissen gemacht und müssen vom Rezipienten mitverstanden und erschlossen werden. Im Falle eines nicht vorhandenen Weltwissens muss der Hörer oder Leser sinnvolle Textzwischenstücke rekonstruieren, die es möglich machen, den Text als kohärent zu verstehen. Solche Schlussverfahren werden Inferenzen genannt.²⁹⁸

4.6.3 Inferenz

Zum Verstehen tragen viele Prozesse der Informationsaufnahme und der Informationsverarbeitung bei. Eine der wichtigsten ist die Inferenzbildung, da die Informationen während der Kommunikation nicht eindeutig zum Hörer/Leser übermittelt werden, sondern eher mehrdeutig und meistens auch nicht

²⁹⁸ Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik Erg. um ein Kapitel "Phonetik und Phonologie". Niemeyer, Tübingen, 1994.S.234.

vollständig. Walter (1984) nennt es „inferencing“ und „intelligentes Raten“²⁹⁹, bei Wolff (1984) erscheint es als „Inferieren“³⁰⁰. Inferenz ist ein kognitiver Prozess, der nicht beobachtbar im Kopf des Rezipienten abläuft. Sie ist keine materielle Größe, sondern die „kognitive Repräsentation der Information, die durch den Text übermittelt wird“³⁰¹. So entstehen die sogenannten semantischen Wissensstrukturen, die dann als Bedeutung zugeordnet werden. Es ist gleichzeitig ein Vorgang und auch das Ergebnis einer kognitiven Operation: Der Rezipient schließt von der Aussage eines vorhandenen Textes ausgehend auf eine damit verbundene Aussage.

„Inferenzen haben [...] die Funktion, vorhandene Kohärenzlücken innerhalb des Textes zu schließen.“³⁰²

Inferenz hängt von der kommunikativen Situation ab und ist an bestimmte Verwendungssituationen gebunden. Pohl (2002) erklärte das Phänomen mit Hilfe eines literarischen Beispiels³⁰³ und kam auf die Schlussfolgerung, dass „der Inferenzbildung im Rahmen holistisch-dynamischer Textrepräsentation die Funktion zugeschrieben wird, ein ‘passendes’ Schema zu aktivieren und die Leerstellen zu schließen, entweder mit Elementen aus einem materialen Text oder mit Elementen aus dem Vorwissen des Rezipienten [...]“³⁰⁴. Die so gebildeten Inferenzen sind von der Quantität und Qualität des vorhandenen Wissens des Rezipienten abhängig und werden dann im Text verwendet, um unbekannte

²⁹⁹ Walter, Heribert: Einführung in die Texterschließung durch Kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen&Klasing, Berlin, 1984. S.27-29.

³⁰⁰ Wolff, Dieter: Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen&Klasing, Berlin, 1984. S.6.

³⁰¹ Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, S.534.

³⁰² Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz/Spada, Hans: Wissenspsychologie. Psychologie Verlags Union, München, 1988.S.304.

³⁰³ Christian Morgenstern: Galgenlieder.

³⁰⁴ Pohl, Inge: Inferenzkonzept und Bedeutungskonstruktion. In: Sprache, System und Tätigkeit. Band 40. Prozesse der Bedeutungskonstruktion. Hrsg.: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, 2002.S.23.

Wörter zu erschließen (auch Rückwärtsinferenz genannt) und um spätere Stellen besser zu verstehen (Vorwärtsinferenz).³⁰⁵

Der Sprecher/Schreiber geht immer davon aus, dass der Hörer/Leser ein gemeinsames Wissen mit ihm teilt und das Mitgeteilte mit Hilfe von Inferenzen versteht und „dieser die zwar nicht gesagte, aber mitgemeinte Information aus dem übermittelten Text und eventuell zusätzlichen Informationen inferiert“³⁰⁶ und so „im Rahmen der satzübergreifenden Verarbeitung auch dann propositionale Kohärenz“³⁰⁷ herstellt, wenn diese der Textoberfläche nicht direkt entnommen werden kann. Inferenz wird bei Rickheit/Strohner (1990) als „als die Bildung neuer semantischer Informationen in einem gegebenen Kontext“³⁰⁸ erklärt. Der Kontext (auch der kulturelle Kontext) bekommt eine hervorgehobene Rolle im Verstehensprozess. Burkhardt (1995) bezeichnet die Inferenz als „im Text explizit enthaltene Informationen, die dem Leser Hinweise darauf geben, welche Informationen er aus seinem eigenen Wissen generieren kann“³⁰⁹, oder muss. Inferenzen sind also kognitive Verläufe, die in den verschiedenen Prozessen eingebettet sind.

„Der Kontext [...] hat die wichtige Funktion, Inferenzen zu kanalisieren, was sich in der Erscheinung der Inferenzaffinität zeigt, die im Kontext bestätigt oder revidiert werden kann.[...]“³¹⁰

³⁰⁵ Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, 1990. S.534.

³⁰⁶ Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, 1990. S.533.

³⁰⁷ Stiefenhöfer, H.: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986. S.53.

³⁰⁸ Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, 1990. S.534.

³⁰⁹ Burkhardt, L.: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.103.

³¹⁰ Pohl, Inge: Inferenzkonzept und Bedeutungskonstruktion. In: Sprache, System und Tätigkeit. Band 40. Prozesse der Bedeutungskonstruktion. Hrsg.: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2002.S.26.

Zahlreiche Wissenschaftler, wie zum Beispiel Knapp (1984) oder Hagboldt (1926) führten verschiedene sprachliche Tests³¹¹ an Studenten durch, um herauszufinden, wie sie die Bedeutung eines unbekannten Wortes erschließen. Hagboldt (1926) ist zu dem Ergebnis³¹² gekommen, dass in den meisten Fällen folgende 'inference' vorliegt:

1. Etimological inference: grand-grande-giant
2. Inference from cognates: Wind, Hand, Warm (Engl.-Dt.)
3. Onomatopoetical: "le glouglou de la bouteille"
4. Cumulative
5. Inference from activity or function: Die Tür drehte sich in den Angeln.
6. Typical habit
7. Genus to differentia or membership in a certain class: Das Bett und die anderen Möbel...
8. Inference from situation
9. Inference based on similarity: nutzte die Gelegenheit - seized the opportunity

Rickheit/Strohner (1990) erklären: „Inferenzen, die zu einer lokalen Kohärenzstruktur des Textes beitragen, sind für die Rezipienten fremdsprachlicher Texte besonders wichtig, da sie teilweise das Nichtverstehen einzelner Textteile zu kompensieren vermögen.“³¹³ Demnach sind Inferenzen nichts anderes als „Antworten des Lesers auf von ihm selbst gestellte Fragen. Sie haben die Funktion, die mentale Repräsentation anzureichern und zu

³¹¹ Knapp, Karlfried: Zum empirischen Vorgehen bei der Untersuchung von Lernstrategien. In: Empirie und Fremdsprachenunterricht. Hrsg.: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1984. S.77-82.

³¹² Hagboldt, Peter: On inference in reading. In: The Modern Language Journal 11. 1926. 2, S.73-78. Zitiert von: Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungerschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995. S.11.

³¹³ Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, S.540.

differenzieren. Die Inferenzbildung folgt den Anforderungen der mentalen Modellkonstruktion, nicht der Kohärenzstruktur des Textes.“³¹⁴

Schnotz (1987) erklärt, dass „der Umfang der Inferenzbildung vom Aufbau eines Textes beeinflusst wird: Je nachdem, wie häufig der Leser Themenwechsel nachvollziehen muß, ist das bisher Gelesene offenbar in größerem oder in geringerem Umfang mental verfügbar, und dementsprechend werden unterschiedlich viele Inferenzen gebildet. [...] Insgesamt kann man festhalten, daß das Textverstehen offenbar mehr beinhaltet als ein einfaches Verknüpfen von Propositionen.“³¹⁵ Wie bei einem Puzzle muss der Rezipient beim Textverstehen die Aufeinanderfolge von semantischen Einheiten zu einem lückenlosen Ganzen zusammenfügen, die fehlenden Teile durch Inferenzen ergänzen.

Stiefenhöfer (1986) erklärt, dass fremdsprachige Leser „nicht so risikofreudig“ sind. „Sie verarbeiten tiefer als eigentlich nötig ist und haben weniger Mut, ein Schema nur in einigen wesentlichen Punkten zu füllen und in anderen leer zu lassen.“³¹⁶ Rickheit/Strohner (1990) sind auch der Meinung, dass „Textrezipienten anscheinend äußerst sparsam zum Mittel der Inferenzbildung greifen“³¹⁷. Der Grund könnte sein, dass sie mit dem Text selbst oft so beschäftigt sind, dass sie sich auf das Notwendigste an Aktivität beschränken müssen, oder wie Lomb es erklärt, dass dem Rezipienten die nötigen Strategiekennntnisse fehlen.

5 Schlussbetrachtung

³¹⁴ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. Forschungsberichte/ Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Arbeitsbereich Lernforschung; 43.Tübingen, 1987.S.14.

³¹⁵ Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. Forschungsberichte/ Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Arbeitsbereich Lernforschung; 43.Tübingen, 1987.S.11.

³¹⁶ Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986.S.83.

³¹⁷ Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt, S.540.

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war, die Relation zwischen Wort-Kontext-Kotext genauer zu untersuchen. Zentraler Inhalt der Arbeit war genauer gesehen die Analyse der Rolle des Kontextes bei fremdsprachigen schriftlichen und mündlichen Texten, mit besonderer Rücksicht auf die Erschließungsprozesse. Es wurden themenrelevante Bereiche der Lexikologie, Semantik und Textlinguistik untersucht und ein fachübergreifender Überblick über das Thema geschaffen.

Eingangs wurde das Ziel formuliert, durch die vorliegende Arbeit aufzuzeigen, dass das Semantisieren fremdsprachiger Texte sowie das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen am erfolgreichsten mit Hilfe des gegebenen Ko(n)textes ohne Verwendung des Wörterbuches geschieht.

Das Lesen bzw. Hören fremdsprachiger Texte mit einem bestimmten Anteil an unbekannten Wörtern hindert das Verstehen nur kurzfristig, fördert aber im Gehirn des Lernenden den Aufbau des Sprachbildes über das grammatische System der Zielsprache. Nicht nur das Verstehen und die Deutung, vielmehr das Analysieren des Mikro- und Makrokontexts erleichtern die Entschlüsselung unbekannter Wörter. Der Kontext hat somit eine große Rolle bei der Bedeutungserschließung. Einerseits muss der Makro/Mikro-Kontext des Wortes auf der Wortebene, Satzebene und Textebene untersucht werden, andererseits können außersprachliche Faktoren als Hilfe beim Erschließungsprozess eingesetzt werden. Die mit Hilfe des Ko(n)texts erschlossene Bedeutung unbekannter fremdsprachiger Wörter wird im Gehirn längerfristiger gespeichert, als die bei der Deutung mit einem externen Lexikon. Sobald Wörter/Lexeme aus dem Kontext heraus gedeutet werden, wird es mit einem persönlichen Erlebnis verbunden und wird dadurch im Gehirn eingeprägt. Dr. Lombs Methode beruht auf dem gleichen Prinzip. Es wird kein Wörterbuch gebraucht beim Semantisieren, da im Kontext zahlreiche auf die Bedeutung des unbekannten Wortes hinweisende Zeichen bzw. Zusammenhänge zu finden sind. Die anfangs bewusst eingesetzten Analysen dieser Zusammenhänge werden mit der Zeit, nachdem der Lernende im Gehirn ein Bild der Grammatik der Zielsprache aufgebaut hat und jederzeit fehlerfrei abrufen kann, zu bewussten Prozessen. Die Gesamtbedeutung eines mündlichen oder

schriftlichen Textes ist demnach das Resultat komplexer kognitiver Prozesse, bei denen das Verstandene, das Vorwissen – auch lebenspraktische Hintergründe – und die dazwischen bestehenden semantischen Zusammenhänge das Verstehen erleichtern. Außersprachlicher Kontext wie Situationskontext, Kulturkontext und das Vorwissen über den Inhalt des Textes ermöglichen das Erschließen.

6 Zusammenfassende Überlegungen

Im Vorliegenden wurde das Phänomen des kontextuellen Erschließens kritisch unter dem Aspekt betrachtet, inwieweit und mit welchen grammatischen und lexikalischen Hilfsmitteln der Kontext zu einem modernen und kognitiv bestimmten, sprachgebrauchsorientierten Fremdspracherwerb beitragen kann. Mit Hilfe Dr. Lombs Methoden wurden einzelne Strategien und Techniken gezeigt und gleichzeitig die bei der Bedeutungserschließung im Hintergrund ablaufenden sprachlich-syntaktischen Prozesse aus dem Blickwinkel der Linguistik vorgestellt. Dr. Kató Lombs Arbeitsweise stellt einen komplexen, kognitiven Prozess dar. Ihre Fremdsprachlernmethoden wurden ausführlich behandelt: Die Vielzahl der syntaktischen Untersuchungen, die die Beziehungen zwischen den Elementen eines Satzes oder Textes beschreiben zeigt uns deutlich den Reichtum der Sprache und des Spracherwerbs selbst. Die Zweckgebundenheit, aber gleichzeitige Flexibilität, durch die sich die kontextuelle Analyse auszeichnet, lassen sie als Methode für den Selbstunterricht geeignet erscheinen, aber auch vor ihrer Anwendung im Unterricht sollte nicht zurückgeschreckt werden.

Durch eine optimale Anpassung der in der Arbeit vorgestellten sprachlichen Erscheinungen an die Praxis würde das Einbeziehen der bewussten Analyse des Ko(n)textes sowohl für den außerschulischen Fremdspracherwerb als auch für den Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' viele Vorteile bringen. Die verschiedenen Methoden, die beim kontextuellen Erschließen zu Hilfe kommen,

bieten Lernenden die Möglichkeit, die Zielsprache und deren grammatische, syntaktische und semantische Zusammenhänge besser zu verstehen. In Folge dessen werden bessere Ergebnisse im schulischen und außerschulischen sowie im individuellen Fremdsprachenerwerb erzielt. Ohne auf die Kontroversen innerhalb der Psychologie näher eingehen zu können, wurden in der Arbeit sechs Thesen untersucht und größtenteils auch bestätigt.

Das Forschungsthema liegt im Schnittpunkt zwischen Psychologie und angewandter Linguistik und verlangt nach weiteren detaillierten Untersuchungen in der Psychologie und Methodik. Es herrscht große Einigkeit darüber, einige kontextuelle Elemente in den Unterricht zu integrieren, viele Erscheinungen werden bereits von fremdsprachigen Rezipienten unbewusst angewendet. Dennoch ist es erkennbar, dass die Rolle des Kontextes beim Semantisieren unbekannter Wörter von der Seite der Lernenden, aber auch von der Seite des Lehrers unterschätzt wird, beziehungsweise das absolute Ziel des Fremdsprachenlernens bereits am Anfang des Studiums nicht korrekt bestimmt wird. „Außerdem ist anzunehmen, daß diese geringere Sicherheit bei der Bedeutungserschließung, in Verbindung mit bestimmten unterrichtsspezifischen Lernanforderungen bezüglich Korrektheit [...] dazu führt, daß das als universelle Fähigkeit ausgebildete Einbeziehen des Kontexts nicht in dem Maße übertragen und fruchtbar gemacht wird, wie es theoretisch möglich wäre.“³¹⁸ Das lässt sich bei den Hörern/Lesern vor allem in echten zielsprachigen Sprachsituationen erkennen, da Lernende sich ohne Wörterbuch oft 'verloren' fühlen. Ein anderer Grund dafür könnte die fehlende oder mangelhafte Vermittlung der Kenntnisse und Strategien zum Erkennen kontextueller Zusammenhänge sein.

Die Methoden von Dr. Lomb eignen sich besonders diese gegebenen sprachlichen und außersprachlichen ko(n)textuellen Mittel unterschiedlicher Ebenen (Wort, Satz, Text) vorzustellen und im Fremdsprachenunterricht anzuwenden. Die vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung lassen darauf schließen, dass der Ko(n)text im Fremdsprachenunterricht eine viel wichtigere Rolle bekommen

³¹⁸ Stiefenhöfer, H.: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986.S.87.

sollte, als es ihm jetzt zugeschrieben wird. Nicht nur praktische Quellen, sondern auch Lomb sowie die Verfasserin dieser Diplomarbeit sind der Meinung, dass die Anwendung der in dieser Arbeit behandelten Strategien und Methoden zu einer viel höheren Erfolgsquote bei der Bedeutungserschließung und Speicherung und letztendlich zu einer erfolgreicherem Fremdsprachenaneignung führt.

Anhang

Ungarische Zusammenfassung – Magyar nyelvű összefoglalás

A szövegtől a szavakig és a szótól a jelentésig

A kontextus szerepének bemutatása idegennyelvű szövegek értelmezésekor Dr. Lomb Kató módszere alapján

A bécsi egyetem tanár szakos hallgatójaként az utóbbi években lehetőségem nyílt arra, hogy tapasztalatot szerezzek az idegennyelvek nemcsak elsajátításáról, hanem oktatásáról is, hiszen mint tanár szakos hallgató megismerkedhettem a magyarral, mint idegen nyelvvel és a némettel, mint anyanyelvvel, annak nyelvi sajátosságaival, s így egy teljesen más szemszögből közelíthettem meg azokat. Mivel a jövőben mindkét nyelvet mint idegennyelvet kívánok oktatni, elsődlegesen ezekre a jelenségekre koncentráltam a diplomamunkám során.

A kontextus szerepének vizsgálata a megértésben írott és hallott szövegek esetén, pszichológiai és nyelvészettudományi téma is egyben, melynek ötlete egy rendkívül érdekfeszítő könyv olvasása közben fogalmazódott meg bennem. Dr. Lomb Kató: 'Így tanulok nyelveket' című módszertani jellegű könyve az általános nyelvtanulónak íródott, azonban rengeteg olyan kérdést eredményezett, ami elvezetett odáig, hogy a könyvben leírt és bemutatott módszereket és az ezzel összefüggő jelenségeket nyelvészeti szempontból megvizsgáljam. Dr. Lomb Kató tizenhat nyelven beszélt, melyek nagy részét autodidakta módon sajátította el. Hosszú és tartalmas élete során számos könyvet írt kultúrákról, a nyelvről, azok logikájáról illetve saját nyelvtanulási technikájáról. Módszere alapját a kontextus jelenti, melyet munkám során részletesen megvizsgállok, segítségül hívva a pszichológiát, pszicholinguisztikát, szakmódszertant és a nyelvészetet.

1 Célok

A dolgozat célja a szó-kontext-kotext valamint a jelentés összefüggéseinek vizsgálata, különös tekintettel a megértési folyamatokra idegennyelvű szövegek esetén. A harmadik pontban felállított tézisek igazolása a lexikológia, szemantika illetve textlingvisztika releváns témaköreinek bevonásával történik, hogy így egy interdiszciplinális áttekintést kapjunk erről az idegennyelv oktatás során eléggé mellőzött témáról: a kontextus szerepéről. Véleményem szerint Dr. Lomb Kató módszere lehet a 'kulcs' a sikeres idegennyelv elsajátításhoz. Mindez egy komplex kognitív folyamat, mely a jelenleg alkalmazásban lévő módszerek nagy hányadánál nem kap megfelelő figyelmet. A nyelvoktatás során így nem lesznek azok a velünk született nyelvi kompetenciák kiaknázva, melyek a kontextuális szövegértelmezés során elemi fontosságúak egy nyelvtanuló számára. Munkám során a következő téziseket vizsgálom:

1. A re-kódolás, és a de-kódolás egy induktív, egymásra ható kognitív folyamat.
2. Az idegennyelvű írott/hallott szövegben felbukkanó ismeretlen szavak szótárból való kikeresése nem szükséges. A szöveg értése nem gátolt ezáltal.
3. Nemcsak az adott szó vizsgálata, hanem sokkal inkább a mikro- és makrokörnyezet elemzése szükséges a megértéshez.
4. Ha a tanuló számára ismeretlen szó bukkan fel az adott idegennyelvű szöveg hallása/olvasása során, mindez a szövegértést csak részlegesen hátráltatja, segíti viszont olyan képek felépítését, melyek az idegennyelv nyelvtani sajátosságait célozzák meg.
5. A szövekontextusból kihámozott és megértett szavak sokkal tartósabban kerülnek eltárolásra és gyorsabban lehívhatóak, mint a szótárból kikeresett szójelentés esetén.
6. Az olvasott/hallott idegennyelvű szöveg jelentése egy komplex kognitív folyamat eredménye, amelyben a megértett, a háttértudás, élettapasztalat, általános tudás és az azok között lévő kapcsolat segítik elő a megértést.

2 Tagolás

A dolgozat összesen öt fejezetből áll, melyből az első a téziseket, a második Dr. Lomb életét és munkásságát mutatja be. A harmadik fejezet rövid módszertani áttekintéssel szolgál az idegennyelv oktatás történetére illetve módszereire vonatkozóan. Az általános didaktikai bemutatás mellett a természetes és mesterséges idegennyelv elsajátítás témája is előkerül. A negyedik fejezetben a munka szempontjából fontos fogalmak állnak a középpontban, mint kontext-kotext illetve jelentés, melyeket három különböző szinten (szavak szintje, mondatok szintje, szövegszint) értelmezem. Ebben a fejezetben kerül sor azon nyelvi jelenségek vizsgálatára, melyek az idegennyelvű szövegek elemzésekor lezajlanak a kontextus segítségét igénybe vevő nyelvtanulóknál. Az ötödik fejezetben a dolgozat zárásaképpen a tézisek kiértékelése történik, amikor is resümee formájában a munka központi gondolata és a vizsgálat eredménye kerül bemutatásra.

3 Dr. Lomb Kató

Lomb Kató Magyarország legismertebb szinkrontolmácsa, aki kivételes nyelvtelhetségének köszönhetően rengeteg sikert ért el ezen a területen, s világhírnévre tett szert. A fiatal Lomb Kató gyermekkorától kapcsolatban volt az idegen nyelvekkel, természetesen több-kevesebb sikerrel: németből például kettes volt. Valószínű ezen negatív tapasztalatok hatására állt neki a kémianak, s egy időre hagyta a nyelveket: kémiából doktorált. Könyvében beszámol arról, hogyan szerezte mindezek ellenére első sikerélményeit az idegennyelvekkel kapcsolatban a világháború során, s hogyan sajátította el az orosz nyelvet egy óvóhelyen a legnagyobb budapesti bombázások közepette. A háború után a Turisztikai Hivatal vezetője lett, majd egyre gyakrabban hívták tolmácsolni, illetve fordítani. Dr. Lomb a világ első szinkrontolmácsai között van számon tartva. Lomb Kató hazai berkekben kevésbé, külföldön annál inkább ismert műve az 'Így tanulok nyelveket', melyben nyelvtanulási módszereit, stratégiáit mutatja be.

A könyv meglepően nagy sikert aratott angolnyelvű módszertani szakmai körökben, s azóta számos nyelvre lefordították, mint például az orosz, japán, litván illetve angol. Dr. Lomb sokéves nyelvtanulás során megtapasztalta, hogy számára az iskolai nyelvoktatás nem a legsikeresebb módszereken alapul. Ez a felismerés vezette el őt oda, hogy saját tanulási szituációit kiértékelve informális módszerek kidolgozásával, továbbá új szemlélettel, közelítse meg az idegennyelvtanulást és -oktatást.

Lomb módszere a kontextuson alapul. Becenévként ezért is kapta a Kontext Kató nevet. Lomb először egy 'képet' készített a célnyelvről, itt előnyben részesítette az írott szövegeket a hallottal szemben. Néha csak egy szótár, vagy egy irodalmi mű volt vizsgálatának tárgya, melyeken többször egymás után 'átrágtá' magát. Az ismeretlen szavakat kijegyzetelte a lap szélére, mígnem az ismeretlenek többszöri olvasás után szintén a lap szélére vándoroltak. Így építette fel minden egyes elsajátított nyelv nyelvtanát, s annak jellegzetességeit. Szótárat csak nagyon ritka esetben használt: az ismeretlen szó megmagyarázza magát a kontextusban. Lomb módszere egyedülálló, bár számos kritikusa tudománytalannak tartja, talán mindezt azért, mert a kontextus szerepének vizsgálata idegennyelvű szövegek értelmezésekor a mai napig egy viszonylag keveset vizsgált és kutatott terület az idegennyelvi lingvisztika illetve módszertan területén.

4 Természetes és formális idegen nyelv tanulás

A nem institutionális keretek között zajló idegen nyelv elsajátítás nem szisztematikus, hanem logikus. A legtöbb szakirodalom szerint sikeres idegen nyelv elsajátításra gyermekként van a legnagyobb esélyünk. Nyugat-európai országként Ausztria már óvodás korban többnyelvű ifjúsággal rendelkezik, gondoljunk itt például a török, francia angol nyelvekre. Itt a gyermekek nagyrészt a közvetlen interakciók, vagyis fizikai kontextus során sajátítják el a nyelvet. Motivációjuk a megértés és megérttetés elsősorban pedig a közösségbe való integráció. Hasonló véleményen van számos amerikai didaktikus is, akik már a múlt század közepén arra a következtetésre jutott, hogy a kontextusból elsajátított idegen szavak igen hasonló módon kerülnek be a tanuló tudásába, mint az anyanyelvi fogalmak,

jelentések. Mindez egy olyan nyelvi stratégia alkalmazásával történik, mely az idegennyelv elsajátításakor is aktivizálható és amelyre sajnálatos módon a gyakorlatban nem kerül sor. Érdekes itt megvizsgálni az anyanyelv és az idegennyelv összefüggéseit is, melyek szerint az anyanyelv az individuum legerősebben bevéssődött nyelvi rendszere, mely alapjába véve magától érthetődéseken és automatizmusokon alapul, s így elsajátítása természetes kontextuális nyelvelsajátításként is értelmezhető. Mindezzel párhuzam vonható a természetes idegennyelv elsajátítással, mely Bickes (2009) véleménye szerint ugyanezek az alapvető mechanizmusok, melyek az anyanyelv elsajátítását lehetővé teszik, mint mintafelismerés, kategorizálás, analízis, analógia keresés egy komplett és teljes idegennyelvelsajátítást tesznek lehetővé.

5 Kontextus, mint kulcs a nyelvtanuláshoz

Az előzőekben megállapítottuk, hogy az anyanyelvi elsajátítás, illetve a természetes, nem institutionális keretek között zajló kontextuson alapuló idegennyelv elsajátítás között kapcsolat van. Dr. Lomb szerint a kontextuális jelentésértelmezés számos stratégiával működik. Először eliminálja a szótárat, melynek használata csak elvonja a hallgató/olvasó figyelmét a szöveg tartalmáról. Véleménye szerint vannak bizonyos kulcsszavak, melyek meghatározzák egy mondat jelentését, s ezek ismerete elég, hogy a mondat vagy szöveg lényegét magunkévá tegyék. Nem csak a kulcsszavak, hanem az ismert szavak környezete, kontextusa is nagy szerepet játszik az értelmezés során, egyrészt azért, mert bizonyos lexémák kontextspecifikusak, vagyis csak a szöveggörnyezetben nyerik el aktuális jelentésüket, illetve másrészt az ismert elemekből, azaz a grammatikai szintaktikai és szemantikai kontextusból az ismeretlen szó kikövetkeztethető. Fontos itt a pontos fogalommeghatározáskor leszögezni, hogy a tudomány két fogalmat is megkülönböztet: a Kontext, amely a szó közvetlen 'fizikális' nyelvi környezetét jelenti illetve a Kontext, amely a nyelvi rendszeren kívül eső környezetre vonatkozik.

Löschmann (1969) kategorizálása alapján megkülönböztetjük a következőket:

1. nyelven kívüli kontextus (szituációkontextus, kulturkontextus), valamint a szövegre vonatkozó tudás
2. kotext: lexikai valamint szemantikai kontextus, vagyis a szavak szemantikai illetve grammatikai környezete
3. a szóképzés jellegzetességeinek ismerete, nyelvtani szabályok ismerete
4. bilingvális vagy interlingvális analógia

Amikor a nyelvtanuló az idegennyelvű szövegben ismeretlen szavakkal találkozik, bizonyos nyelvi segédeszközöket is igénybe kell vennie hogy az olvasottat vagy hallottat értelmezni tudja. A nyelv 'formális' oldalát tekintve meg kell vizsgálni minden olyan jelenséget, mely a szó alakjával, grammatikai, szintaktikai funkciójával kapcsolatban van. Ide tartozik a szószerinti közvetlen kontextus. A nyelv szemantikai oldalát tekintve a szöveg nyelvi jeleinek tartalmi oldala áll a vizsgálat középpontjában. Mindezen két oldal analízise után a nyelvtanuló bizonyos stratégiák segítségével, kérdés-felelet-teszt formájában azonosítja a szó jelentését. Ez a folyamat kezdetben tudatos, kissé hosszadalmas, azonban idővel teljesen automatikussá válhat.

1. Az ismeretlen szó a megértés szempontjából fontos, vagy nem?
2. Kikövetkeztethető-e a jelentés kontextusból?
3. Milyen szóképzési jelenségek ismerhetők fel?
4. Felismerhető-e valamilyen hasonlóság más nyelvekkel vagy az anyanyelvvel?

Mindezen stratégiák automatizmusával felépíthető egy bizonyos nyelvi kompetencia, mely a megértésnél a nyelv szintaktikai és lexikai analógiáit kihasználva, valamint a tanuló általános tudását beleolvasztva, az így nyert ismeretek segítségével a szövegben felbukkanó ismeretlen egységek jelentését tárja fel.

Idegennyelvű szövegeken belüli ismeretlen szavak jelentése csak akkor következtethető ki eredményesen, amennyiben a kontextus számos, az ismeretlen szó jelentésére utaló jelet tartalmaz. Ezek a jelek csak abban az esetben értelmezhetőek, amennyiben a nyelvtanuló tisztában van az adott nyelv szabályaival. Ezen tényleges nyelvi utalásokon felül a kontextus segítségével történő szójelentés azonosítás számos más folyamattól függ. Ezek a kognitív folyamatok, melyek ezt befolyásolják, elsősorban az analitikus gondolkodás, mely Dr. Lomb szerint egyike a legfontosabb kognitív feltételeknek a meghatározásnál. Fontos szerepet játszik továbbá az úgynevezett általános tudás, szaktudás, az adott szöveg tartalmára vonatkozó háttértudás, mely lehetővé teszi a kontextusból való kikövetkeztetést. Dr. Lomb elengedhetetlennek tartja a motivációt mindenféle téren, s így a kontextussal való munkánál is, s egyfajta keresztretjtvény-megoldáshoz hasonlítja a folyamatot. Kiemeli a kíváncsiság és a személyes sikerélmény szerepét is. Mindezek ismeretében kifejtem és bemutatom azokat a nyelvi jelenségeket, melyek a kontextuális jelentésmeghatározás során felismerhetők illetve felhasználhatók.

Elsőként a szavak szintje kerül nagyító alá, ahol a motivált szavak, a szavak közti lexikai-szemnatikai kapcsolatok mint a poliszémia, homonímia, szinonímia, heteronímia, komplementaritás, antonimitás kerülnek bemutatásra és elemzésre példák segítségével.

A második szinten olyan nyelvi jelenségekkel foglalkozom, melyekben a szavak közti predikatív, attributív, objektív vagy adverbális összefüggések kerülnek bemutatásra. Ezek segítségével állít fel hipotéziseket ismeretlen szavak értelmezésénél a nyelvtanuló. Fontos szerepet kapnak a mondat szintjén az úgynevezett 'előfordulási relációk', melyeket Coseriu (1973) illetve Tesnière (1980) is vizsgált. Megállapítható, hogy bizonyos szavak egy bizonyos kombinációban fordulnak elő a leggyakrabban, s mindez bebizonyítja, hogy miért sikeres a következtetés vagy találgatás módszere. Ezek szerint a szavak között mondaton belüli kapcsolatok, úgynevezett konnexiók léteznek, mely nem fizikai fogalom, hanem az elemek közti láthatatlan összefüggés.

Az idegennyelvű mondat elemei között olyan kapcsolatokról is beszélhetünk itt, melyet Tesnière dependenciának nevez, s mely jelenségre dependenz-grammatikáját építette fel. Ez egy strukturalista és operacionális nyelvtani analízis, melyben a mondatban betöltött funkciót és pozíciót illetően regent és dependens különböztethetünk meg, ami nem más, mint a mondat szavainak lineális összefonódása. A dependenz-grammatika egyik részteóriája a valenz-teória, mely a szavak környezetét elsősorban szintaktikai szempontból elemzi. Először igékre vonatkozóan vizsgálták és alkalmazták. Tesnière egy atomhoz hasonlítja az igét, mely bizonyos számú és minőségű kiegészítést határoz meg, vagyis vonzatot, mely lehet kötelező vagy fakultatív is. A szavaknak ezt a tulajdonságát nevezi valenznek.

A harmadik szint a szöveg szintje, melyben az előző szintek globálisan kerülnek vizsgálat alá, s kiegészülnek olyan további jelenségekkel, mint a preszuppozíció, inferencia valamint a propozíciók. A propozicionális modell a szöveget apró elemeire bontja, szétszedhető egységként jeleníti meg. Szövegértéskor először ezek az elemek kerülnek elemzésre, melyek a folyamat végén a teljes vagy 'rész' jelentést eredményezik.

A skriptek és a frame-teória, melyek kiindulópontja egy egyfajta vizuális modell szintén ebben a pontban kerül bemutatásra, ahol részletes elemzést találunk a textualitás témakörébe tartozó, a szöveg fogalmát pontosító úgynevezett textualitási kritériumokról (Beaugrande/Dressler). Röviden vázolom mind a kohézió, koherencia, intencionalitás, akceptabilitás, szituacionalitás, informativitás illetve intertextualitás problematikáját. Ehhez kapcsolódóan kitérek a szövegben felbukkanó ismeretlen szavak elemzése szempontjából fontos kohéziós elemek bemutatására, mint a rekurrencia, szubsztitúció, deixis és pro-formák.

Mindezen nyelvi jelenségek vizsgálata után megállapítható, hogy a szó-kontext-kontext-reláció szerepe az idegennyelv elsajátításban pontosabban idegennyelvű olvasott vagy hallott szövegek elemzésében és a benne felbukkanó ismeretlen szavak jelentésének értelmezésében kulcsfontosságú.

6 Befejezés

Munkám során Dr. Lomb módszerei és stratégiái, valamint az ezzel szorosan összefüggő kontextuális jelentésmeghatározás került alapos vizsgálat alá, melynek során nem-nyelvi illetve nyelvi, szintaktikai és szemantikai összefüggések lettek megvilágítva. Mindezen vizsgálat eredményeként megállapítható, hogy Dr. Lomb Kató módszere kiváló az egyéni nyelvelsajátítás gyakorlására, s egyidejűleg institutionális keretek közti használatra is eredményes lehet. A bemutatott nyelvi jelenségek gyakorlatban való használata során mind a tanerőnek, mind a diáknak tudatos technikákat kell bevetniük, hogy a kontextuális összefüggések és azok a megértést pozitívan befolyásoló tulajdonságát idegennyelvű szövegértés során kihasználhassák. Szakmai körökben a kontextuális elemek értelmezésben való szerepét fontosnak tartják, ennek ellenére kevés figyelmet kap a gyakorlatban. Véleményem szerint Dr. Lomb módszere illetve technikáinak nagy része alkalmas arra, hogy a nyelvtanuló univerzális készségeit kihasználva leegyszerűsítse, felgyorsítsa illetve effektívebbé tegye az idegennyelv tanulást úgy, hogy sokkal inkább fizikális létet kölcsönöz neki.

Abstract

Der Fremdspracherwerb ist ein komplexer, kognitiver Prozess, was aber in vielen heute präferierten Unterrichtsmethoden außer Acht gelassen wird: Die in unseren Sprachen vorhandenen universalen und angeborenen Möglichkeiten werden nicht ausgeschöpft. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es daher, die Relation zwischen Wort, Kotext, und Kontext sowie deren Bedeutung in den Bedeutungserschließungsprozessen genauer zu untersuchen. Zentraler Inhalt der Arbeit ist genauer gesehen die Analyse der Rolle des Kontextes bei fremdsprachigen schriftlichen und mündlichen Texten, die mit Hilfe der themenrelevanten Bereiche der Lexikologie, Semantik und Textlinguistik untersucht werden. Der fachübergreifende Überblick über diese zu wenig untersuchte und während des Fremdsprachenunterrichts zu wenig beachtete Beziehung wird durch die ausgewerteten Techniken von Dr. Kató Lomb geschaffen.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Georgina Gabriella Pinto-Szabó
Anschrift: Michaelerstrasse 8, 1180, Wien
Geburtsdatum/-ort: 30.08.1980 in Szombathely, Ungarn

Schulische Ausbildung

1987-1995 Paragvári Utcai Általános Iskola
Szombathely, Ungarn

1995-1999 Szent-Györgyi Albert Gimnázium,
Spezielle Media-Fakultät, Abschluss mit Matura
Szombathely, Ungarn

Universitäre Ausbildung

2000-2004 Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola
Szombathely, Ungarn
Deutsch (DaF Lehramt)-Kulturmanagement
Abschluss mit der Magisterprüfung

2004 Studienbeginn an der Universität Wien,
Deutsch-Ungarisch (Lehramt)

Praktika

12/2003-02/2004 Simon István Volksschule,(1-8.Kl.)
Szombathely, Ungarn

11/2008-12/2008 Zweisprachiges Bundesgymnasium (2-8.Kl.)
Oberwart,

Wissenschaftliche Tätigkeit

05/2004 'Studenten forschen' wissenschaftliche
Studentenkonferenz, Vortragende
BDF, Szombathely, Ungarn

Sprachen

Ungarisch
Deutsch
Englisch
Spanisch

Literaturverzeichnis

Admoni, Wladimir G.: Der deutsche Sprachbau. Beck'sche Elementarbücher. C.H.Beck, München, 1982.

Alt, Robert: Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs. Hrsg.: Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1953.

Ammann, Hermann: Der Satz. Die menschliche Rede. Moritz Schauenburg Verlag, 1928.

Apresjan, D.: Ideen und Methoden der modernen strukturellen Linguistik. Hrsg.: Haltorf, Brigitte/Mai, Elisabeth. Max Hueber Verlag, Berlin, 1966.

Bauernschuster, Stefan: Die englische Sprache in Zeiten der Globalisierung. Voraussetzung oder Gefährdung der Völkerverständigung? Tectum Verlag, Marburg, 2006.

Bausch, Karl-Richard/Kasper, G.: Der Zweitspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. Linguistische Berichte 1979/64,

Bickes, Hans, Pauli, Ute: Erst- und Zweitspracherwerb. Fink, Paderborn, 2009.

Bierwisch, Manfred: Semantik. In: Neue Perspektiven in der Linguistik. (Rororo-Studium; 66: Linguistik) Hrsg.: Lyons, John. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1975.

Bloomfield, Leonard: Language. Henry Holt and Company, New York, 1933.

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Hrsg.: Besch, Werner/Steinecke, Hartmut. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1992.

Burkhardt, Livia: Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Universitätsverlag Dr.N.Brockmeyer, Bochum, 1995.

Campbell, Robin/Wales, Roger: Die Erforschung des Spracherwerbs. In: Neue Perspektiven in der Linguistik. (Rororo-Studium; 66: Linguistik) Hrsg.: Lyons, John. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1975.

Catford, J.C.: A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics. Oxford University Press, 1965.

Christen, Barbara: Die Rolle der rechten Hirnhälfte im Verständnis von Phraseolexemen mit und ohne Kontext. Peter Lang AG, Bern, 1995.

Corder, S. Pit: A Role for the Mother Tongue. In: Language transfer in language learning. Language acquisition & language disorders ; 5, Hrsg.: Susan M. Gass/Larry Selinker. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1992.

Coseriu, Eugenio: Probleme der strukturellen Semantik: Vorlesung gehalten im Wintersemester 1965/66 an der Universität Tübingen; autorisierte und bearbeitete Nachschrift von Dieter Kastovsky /Eugenio Coseriu. Narr, Tübingen, 1973.

Coseriu, Eugenio: Textlinguistik. Eine Einführung. Hrsg.: Albrecht, Jörn. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 1981.

Deci/Ryan (1985) In: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Hrsg.: Hasselhorn, Markus/ Gold, Andreas. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2009.

Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen, 1995.

Dieterich, Helmut: Die Validität des kognitiven Stils der Feldabhängigkeit, Feldunabhängigkeit für die pädagogische Diagnostik. Diss. Münster, 1975.

Dillström, Sibylle: Motiviertheit in der Wortbildung entlehnter Einheiten. Eine deskriptive Studie von Personenbezeichnungen mit Fremdsuffixen im Deutschen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Germanistica Upsaliensia; 39, Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1999.

Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 13. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1973.

Ducrot, Oswald: Präsuppositionen und Mitverständnisse . In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973.

Ebert, Karen H.: Präsuppositionen im Sprechakt. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973.

Engelkamp, Johannes: Psycholinguistik. 2. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München, 1983.

Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen-Anwendungen-Probleme. Walter de Gruyter, Berlin, 2002.

Felix, S.W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Narr Verlag, Tübingen, 1982.

Forsgren, Kjell-Åke: Satz, Satzarten, Satzglieder: zur Gestaltung der deutschen traditionellen Grammatik von Karl Ferdinand Becker bis Konrad Duden; 1830 – 1880. Nodus-Publ. Münster, 1992.

Franck, Dorothea: Zur Problematik der Präsuppositionsdiskussion. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg.: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973.

Günther, Herbert: Sprache Hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Beltz Verlag, Weinheim, 2008.

Hasselhorn, Markus/ Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2009.

Helbig, Gerhard/ Schenkel, Wolfgang: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Niemeyer, Tübingen, 1983.

Hergovich, Andreas: Feldabhängigkeit – Die Entwicklung eines Computertests zur Messung der psychischen Differenzierung. Peter Lang, Frankfurt am Main, 1994.

Heringer, Hans Jürgen: Wort für Wort: Interpretation und Grammatik. 1. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart, 1978.

Hofmann, Alexander: Bedeutungsbegriff und Bedeutungstheorie. Zur Erklärung eines Rätsels. Basler Studien zur Philosophie; 6, Hrsg.: Ottmann, Henning/Pieper, Annemarie. Francke Verlag, Tübingen, 1995.

http://www.hetek.hu/eletmod/199811/a_nyelvekkrol_jut_eszembe 10.05.2010

Hüllen, Werner: Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005.

Kleiber, Georges: Prototypensemantik. Eine Einführung. Übersetzt von Michael Schreiber. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998.

Knapp, Karlfried: Zum empirischen Vorgehen bei der Untersuchung von Lernstrategien. In: Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hrsg.: Bausch, Karl-Richard. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1984.

Knapp-Pothoff, A./Knapp, K.: Fremdsprachenlernen und -lehren. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1982.

Kranz, D.: Die Übersetzung und der moderne Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. 1984/Jahrgang 37, Heft 4. Cornelsen-Velhagen & Klasing Verlag, Berlin, 1984.

Kroschewski, Annette: False friends und true friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikation Europäische Hochschulschriften: Reihe 14, Angelsächsische Sprache und Literatur; 372. Lang, Frankfurt/Main; Wien, 2000.

Lehberger, Reiner: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg.: Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. Francke, Tübingen, 1989.

Lewis, Narcisia: The sparrow Family.
<http://www.birdnature.com/oct1901/sparrow.html> 03.10.2010.

Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Niemeyer Verlag, Tübingen. 1994,

Lomb, Dr. Kató: „Nyelvekről jut eszembe...” Szerzői Kiadás, 1983.

Lomb, Dr. Kató: Bábeli harmónia. Interjúk Európa híres soknyelvű embereivel. Gondolat Kiadó, Budapest, 1988.

Lomb, Dr. Kató: Egy tolmács a világ körül. Gondolat Könyvkiadó, 1979.

Lomb, Kató Dr.: Így tanulok nyelveket. Egy tizenhatnyelvű tolmács feljegyzései. Aqua Kiadó, Budapest, 1995.

Lorenz, Wolfgang/Wotjak, Gerd: Zum Verhältnis von Abbild und Bedeutung. Überlegungen im Grenzbereich zwischen Erkenntnistheorie und Semantik. Sammlung Akademie Verlag 39. Akademie Verlag, Berlin, 1977.

Lutzeier, Peter Rolf: Lexikalische Felder – was sie waren, was sie sind und was sie sein könnten. In: Ein Textbuch zur Lexikologie. Band I. Hrsg.: Hessky, Regina/Knippf, Erzsébet. Holnap Kiadó, Budapest, 1998.

Metzeltin, Michael: Textsemantik: ein Modell zur Analyse von Texten. Narr Verlag, Tübingen, 1983.

Müller, Klaus: Lernen im Dialog: Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Narr Verlag, Tübingen, 2000.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. 7. Auflage. Langenscheidt Verlag, Berlin, 2001.

Neuner, Gerhard: Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Hrsg.: Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich. Langenscheidt Verlag, München-Wien, 1991.

Newen, Albert: Kontext, Referenz und Bedeutung: eine Bedeutungstheorie singulärer Terme. Schöningh, Paderborn, Wien, 1996.

Nikula, Henrik: Zum Problem der semantischen Valenz. In: Valenztheorie. Einsichten und Ausblicke. Hrsg.: Welke, Klaus/Thielemann, Werner. Nodus Publikationen, Münster, 2001.

Pairits, Sabine: Zum Zusammenhang von Feldabhängigkeit/Feldunabhängigkeit und Impulsivität/Reflexivität. Universität Wien, Diplomarbeit, 2001.

Paul, Hermann : Prinzipien der Sprachgeschichte. Niemeyer Verlag, Tübingen, (1898) 1966.

Petöfi, János S./Rieser, Hannes: Präsuppositionen und Folgerungen in der Textgrammatik. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg.: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973.

Petöfi, János, S.: Transformationsgrammatiken und eine ko-textuelle Texttheorie. Grundfragen und Konzeptionen. Linguistische Forschungen. Band 3. Hrsg.: Fillmore/Heger/Kiefer/Klein/Wunderlich. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1971.

Pocetti, Paolo/Poli, Diego/Santini, Carlo: Eine Geschichte der lateinischen Sprache. Ausformung, Sprachgebrauch, Kommunikation. Üs: Hansbert Bertsch., A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 2005.

Pohl, Inge: Inferenzkonzept und Bedeutungskonstruktion. In: Sprache, System und Tätigkeit. Band 40. Prozesse der Bedeutungskonstruktion. Hrsg.: Pohl, Inge/Sommerfeldt, Karl-Ernst. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main, 2002.

Pukánszky, B.: Neveléstörténet, Band 1., Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.

Reis, Marga: Präsuppositionen und Syntax. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1977.

Rickheit, Gerd/Strohner, Hans: Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: Die neueren Sprachen. Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Gebiet der modernen Fremdsprachen. Jahrgang 1990. Band 89. Diesterweg, Frankfurt,

Rierner, Claudia/ Schlak, Torsten: Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 3 pp. 2004.
[http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Rierner Schlak2.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Rierner_Schlak2.htm) 13.10.2010

Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Francke, Tübingen, 2005.

Sauer, H.: Der Fremdsprachenlehrer. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg.: Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Francke, Tübingen, 1995.

Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984.

Schneider, Edgar W.: Variabilität, Polysemie und Unschärfe der Wortbedeutung. Theoretische und methodische Grundlagen. Linguistische Arbeiten 196. Niemeyer, Tübingen, 1988.

Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. Forschungsberichte/ Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Arbeitsbereich Lernforschung; 43. Tübingen, 1987.

Schnotz, Wolfgang: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Wissenspsychologie. Hrsg.: Mandl, Heinz/Spada, Hans. Psychologie Verlags Union, München, 1988.

Stadelmann, Dr.W.: Lernen aus Sicht der Neuropsychologie. Referat zur Bildungsplanung Zentralschweiz. Luzern, 2001.
<http://homepage.mac.com/horstbickel/gehirn/doc/lerneneuropsychy.pdf>
20.06.2010.

Stiefenhöfer, Helmut: Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform, Band 6. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1986.

Tesnière, Lucien: Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel. Verlagsgemeinschaft Ernst Klett- J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart, 1980.

Trabant, Jürgen: Europäisches Sprachdenken: von Platon bis Wittgenstein. Beck, München, 2006.

Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Gehirnforschung, wie sie jeden angeht. Dt. Verlags-Anst., Stuttgart, 1975.

Vgl.: Beaugrande, Robert de/Dressler, Wolfgang Ulrich: Einführung in die Textlinguistik. Niemeyer, Tübingen, 1981.

Vgl.: Beaugrande, Robert de: Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 28. Hrsg.: Beaugrande, Robert de/Dressler, Wolfgang Ulrich. Niemeyer, Tübingen, 1981.

Vgl.: Carton, Aaron S.: „Inferencing: a process in using and learning language.“ In: The psychology of second language learning. Papers from the second international congress of applied linguistics. Cambridge, 8-12 september 1969. Hrsg.: Pimsleur, Paul; Quinn, Terence. Cambridge University Press, 1971. S.45-58.

Vgl.: Engelkamp/Zimmer: Neues aus der Bedeutungsforschung. Was bedeutet ein Wort. In: Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz 1982. Band 1., Hrsg.: Lüer, Gerd. Verlag für Psychologie, Göttingen, 1983.

Vgl.: Gardner, Howard: Abschied vom IQ: die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Aus d. Amerikan. übers. von Malte Heim.: Klett-Cotta, Stuttgart, 1994.

Vgl.: Gardner, R.C./Lambert, W.E.: Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House, Rowley, Mass. 1972.

Vgl.: Grice, H. Paul: Logic and conversation. In: Speech acts. Syntax and Semantics 3, Hrsg.: Cole, P./Morgan, J.L. New York,

Vgl.: Hagboldt, Peter: On inference in reading. In: The Modern Language Journal 11. 1926. 2, S.73-78.

Vgl.: Hagboldt, Peter: On inference in reading. In: The modern language Journal 11. 1926. 2. S.73-78. in: Burkhardt, 1995.

Vgl.: Hill, Leslie A.: Practice in intelligent guessing of meaning from context. In: Zielsprache Englisch 3,1978. S.1-2.

Vgl.: Jolles, André: Antike Bedeutungsfelder. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur (PBB). Band 1934, Heft 58, Niemeyer Verlag,

Vgl.: Klein, Josef: Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität. Stauffenburg-Linguistik 5. Hrsg.: Klein, Josef/Fix, Ulla, Stauffenburg Verlag, Tübingen, 1997.

Vgl.: Krashen, S.D.&Kiss, N.: Notes on a polyglot. System, 24(2), 1996,

Vgl.: Krashen, S.D./Kiss, N.: Notes on a polyglot. System, 24(2), 1996, 207-210.

Vgl.: Löschmann, Martin: Zur Entwicklung des unmittelbar verstehenden (immedialen) Lesens im Deutschunterricht für Ausländer. Ein Beitrag zur Zielkonzeption, Text- und Übungsgestaltung eines modernen Leseunterrichts in einer Fremdsprache. Diss.Leipzig, 1969.

Vgl.: Madden, J. F.: Developing pupils' vocabulary-learning skills. In: RELC Journal (Suppl.) 3, 1980.

Vgl.: Manthey, Fred: Kriterien für das Erschließen unbekannter lexikalischer Einheiten aus dem Kontext und Probleme der Rezipierbarkeit beim (stillen) Lesen. In: Deutsch als Fremdsprache 13, 1976.

Vgl.: Matz, Klaus-Dieter/ Röhr, Gerhard: Kognitive Aspekte der Lernbarkeit kontextualen Erschließens. In: Deutsch als Fremdsprache 25, 1988.

Vgl.: Mitterrutzner, Johann Chrysostomus: Joseph Cardinal Mezzofanti, der große Polyglott. Eine Lebensskizze. Brixen, 1885.

Vgl.: Ponten, Josef: Der babylonische Turm. Geschichte der Sprachverwirrung einer Familie. Dt. Verl.-Anst., Stuttgart, 1920.

Vgl.: Porzig, Walter: Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft. Hrsg.: Jecklin, Andreas / Rupp, Heinz. 9. Aufl., Francken, Tübingen, 1993. In: Ein Textbuch zur Lexikologie. Band I. Hrsg.: Hessky, Regina/Knipf, Erzsébet. Holnap Kiadó, Budapest, 1998.

Vgl.: Rosch, Eleanor [Hrsg.]: Cognition and categorization. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass. 1978.

Vgl.: Seibert, L. C.: A study on the practice of guessing word meanings from a context." In "The Modern Language Journal 29, (1945) 4

Vgl.: Seibert, Louise C.: A study on the practice of guessing word meanings from a context. In: The Modern Language Journal 29. 1945.

Vgl.: Staats, A. W./Staats, C. K.: Complex human behavior. A systematic extension of learning principles. Holt, Rinehart & Winston, New York: 1963. zitiert in: Engelkamp, 1983.

Vgl.: Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens; mit Übungsprogrammen. 1. Aufl., 2. Hueber Verlag, München, 1991.

Vgl.: Wotjak, Gerd: Lexikalische Semantik und Textbeschreibung. In: Lüdi, G./Strikker, H./ Wüest, J. (Hrsg.): Romania ingeniosa. Festschrift für Prof. Dr. Gerold Hilty zum 60. Geburtstag. Bern et al.: Peter Lang, 1987c, S.527-548.

Vgl.: Ziegler, Albert: Die Entwicklung schlußfolgernden Denkens. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; 461). Lang, Frankfurt am Main; Wien, 1994.

Vgl.: Trier, Jost: Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. 2. Auflage, unv. Nachdruck der Erstauflage 1931 . Winter, Heidelberg, 1973.

Vollmer, Helmut, J.: Spracherwerb und Sprachbeherrschung. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit; ein empirischer Beitrag zu einer psycholinguistisch orientierten Sprachlehr-, -lernforschung. Tübinger Beiträge zur Linguistik. Narr, Tübingen, 1982.

Walter, Heribert: Einführung in die Texterschließung durch kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984.

Werner, Edeltraud: Translationstheorie und Dependenzmodell. Kritik und Reinterpretation des Ansatzes von Lucien Tesnière. Francke, Tübingen, 1993.

Wolff, Dieter: Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Cornelsen-Velhagen& Klasing GmbH& Co., Berlin, 1984.

Wolff, Dieter: Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89: 1-6: Phonetische Studien. 1990.

Wotjak, Gerd: Valenztheorie im Aufwind? Versuch einer Bilanz. In: Valenztheorie. Einsichten und Ausblicke. Hrsg.: Welke, Klaus/Thielemann, Werner. Nodus Publikationen, Münster, 2001.

Wunderlich, Dieter: Präsuppositionen in der Linguistik. In: Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik. Hrsg.: Petöfi, János/Franck, Dorothea. Athenäum Verlag, Frankfurt am Main, 1973.

Ziem, Alexander: Sprache und Wissen. Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Hrsg.: Felder, Ekkehard. Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2008.