

Hitzefrei, Rabenmutter und *Fremdbestimmung*:

Deutsche Realien und die Vermittlung von Wortbildungsmodellen im DaF-Unterricht mit frankophonen Lernern

1. Einleitung

Immer wieder werden Deutschlerner mit komplexen deutschen Sprachzeichen konfrontiert, die zum aktiven Wortschatz der deutschen Sprachgemeinschaft gehören, die für Ausländer aber nicht zu verstehen sind, wie etwa *hitzefrei*, *Rabenmutter* oder *Feierabend*. Solche Bildungen sind nicht transparent, d.h. dass sie sich aufgrund der Bedeutung der bildenden Konstituenten und mit der Kenntnis der zugrunde liegenden Bildungsmuster komplexer Zeichen nicht ohne weiteres interpretieren lassen¹. Die Verständnisschwierigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass diese komplexen Bildungen Realien bezeichnen, die es in der Sprachgemeinschaft der Deutschlerner gar nicht gibt oder die dort gar nicht versprachlicht werden. Das Sprachzeichen *hitzefrei* z.B. gehört zum deutschen Schulleben; es bezeichnet ein Ausfallen von Unterrichtsstunden, wenn die Temperatur der Klassenräume im Sommer eine gewisse Obergrenze überschreitet. Diese Regelung gibt es an französischen oder belgischen Schulen nicht, daher verfügen Sprecher des Französischen und Niederländischen² von ihrer Muttersprache her auch nicht über entsprechende Sprachzeichen. Im großen Pons Übersetzungswörterbuch für Experten und Universitäten Deutsch-Französisch (1999) gibt es keine Übersetzung für *hitzefrei*, es werden aber Paraphrasen angeboten für: *um 11 Uhr ist hitzefrei*, „les cours sont suspendus à partir de 11 heures en raison de la chaleur“; oder für *juhuu! hitzefrei*, „super, on n’a plus classe, il fait trop chaud“³. Auch Adventsplätzchen, die in Deutschland nur in der Adventszeit zu kaufen sind, sind den Französischsprachigen weitgehend unbekannt. Dies gilt auch für die ostdeutsche Weihnachtspyramide und das Räuchermännchen. Ein anderes Beispiel, das in der aktuellen Diskussion um die Kinderbetreuung in Deutschland immer wieder vorkommt, ist *Rabenmutter*. Eine wörtliche Übersetzung als *mère corbeau* würde für Französischsprachige keinen Sinn ergeben⁴. Es stellt sich die Frage, wie Deutschlerner die Bedeutung solcher schwer zu übersetzenden Beispiele erfassen können, und welche didaktischen Methoden Deutschlehrende anwenden können, um die Bedeutung dieser komplexen Zeichen „erkennbar“ (Pörings/Schmitz 2003: 65) zu machen. Es kann nicht einfach auf eine Übersetzung zurückgegriffen werden – sei es, weil sie nicht vorhanden ist, oder weil (wie bei *Rabenmutter*) eine wortwörtliche Übersetzung nicht weiterhelfen würde. Sprecher einer bestimmten Sprachgemeinschaft können auf eine ganze Reihe von bekannten Wissensfaktoren zurückgreifen: „Als Mitglieder einer kulturellen Gemeinschaft ist uns [Deutschen] schließlich auch der kulturelle Hintergrund bekannt.“ (Pörings/Schmitz 2003: 65)

Viele Gebrauchsweisen von Sprachzeichen lassen sich nur ausgehend von bestimmten konkreten Situationen im deutschsprachigen Raum erklären. Diese Situationen haben etwas mit Erfahrungen im Alltag, mit der Realitätswahrnehmung, mit für eine Sprachgemeinschaft typischen Ideologien oder mit

¹ Der „Rezeptionsprozess“ von komplexen Bildungen ist laut Löschmann (1993: 30) ein komplexer Prozess, d.h. „eine sprachlich-geistige Fähigkeit [dar], die durch das Weltwissen, die Beherrschung der Muttersprache wie der Fremdsprache(n), dem Metawissen über die Sprache(n), durch Kognition und Metakognition, durch logisches Denk- und Inferiervermögen (Analogiebildung, Klassifizierung) u. a. m. gespeist wird.“ (Löschmann 1993:30).

² Im Niederländischen gibt es wohl das Sprachzeichen *tropenrooster*, es entspricht aber nicht der deutschen Realität ‚hitzefrei‘; es bezeichnet eine Anpassung der Stundenpläne bedingt durch ein tropisches Klima; dabei wird mit der Arbeit oder der Schule früher angefangen und auch am frühen Nachmittag aufgehört.

³ Auch in Übersetzungswörterbüchern Deutsch-Englisch (Pons Collins 1997) ist keine akzeptable Übersetzung vorhanden. Das Englische greift nach einer langen beschreibenden Paraphrase: „to have time off from school or work on account of excessively hot weather“ (Pons Collins 1997).

⁴ Entsprechende Beobachtungen ließen sich auch aus Sicht des Niederländischen machen.

einem öffentlich-politischen Diskurs zu tun. In der Debatte über die Rolle der Frau in der deutschen Gesellschaft wird die Berufstätigkeit der Mutter oft noch verpönt, das Sprachzeichen *Rabenmutter* bezeichnet eine Mutter, die der Kindererziehung die Berufstätigkeit vorzieht.

In unserem Artikel möchten wir uns mit Komposita (und gelegentlich mit Derivationen) befassen, die typisch deutsche Realien bezeichnen und die meistens noch nicht im Wörterbuch zu finden sind oder deren Eintrag im Wörterbuch dem Fremdsprachenlerner nicht weiterhilft (vgl. die Übersetzung von *Rabenmutter* als ‚*mère dénaturée, mauvaise mère*‘ im Hachette/Langenscheidt Wörterbuch (1995)). Nach einer kurzen theoretischen Einführung (Abschnitt 2), in der über unterschiedliche Konzeptualisierungsmuster in verschiedenen Sprachen und über verschiedene Motivationsgrade bei komplexen Bildungen berichtet wird, wird eine Typologie der Verständnisschwierigkeiten der untersuchten Bildungen durch französischsprachige Lerner herausgearbeitet (Abschnitt 3). Im 4. Abschnitt werden einige Lernstrategien und didaktische Methoden beschrieben, die es ermöglichen sollen, die schwer zu verstehenden Bildungen zu erfassen und zu vermitteln. Einen allgemeinen theoretischen Rahmen für das Erfassen von Erfahrungen im Alltag und für die Beschreibung der entsprechenden Sprachzeichen bietet die kognitive Linguistik. Einige Ansätze zum Vermitteln deutscher Realien sind in der interkulturellen Sprachdidaktik zu finden.

2. Verschiedene Sprachen – verschiedene Konzeptualisierungen

Die kognitive Linguistik postuliert, dass Unterschiede in der Versprachlichung Unterschieden in der zugrunde liegenden Konzeptualisierung entsprechen: „Formal differences between languages are symptomatic of differences in conceptualization.“ (Taylor, 1993: 213) Die außersprachliche Realität ist nicht ein ungeordnetes Ganzes, vielmehr ist sie nach Langacker (1987) das Ergebnis einer Konzeptualisierung. Die Realität ist in Kategorien oder Domänen organisiert.

We communicate the world as our language structures the phenomena of the world and categorises them as entities, processes, actions, space, time, etc. Consequently our general cognitive ability, as far as categorisation functions are concerned, interacts with our linguistic ability. (Dirven 1989: 57)

Die kognitive Linguistik fasst die Sprache als ein Begriffs- und Kommunikationssystem auf, das die Konzepte und Erfahrungen einer bestimmten Sprach- und Kulturgemeinschaft aus der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Welt in eigene Begriffskategorien einordnet.

Die Kategorisierung ist nicht universell, sondern kulturell bedingt und somit von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft unterschiedlich. Anders ausgedrückt: Zwischen den Versprachlichungen in verschiedenen Sprachen besteht nicht unbedingt Isomorphie. In seiner kontrastiven Untersuchung von Englisch und Spanisch macht Slobin (2000) deutlich, dass jede Sprache bei der Versprachlichung der Realitätserfahrung eine bestimmte Perspektive privilegiert. Aus folgenden kontrastiven Beispielen ergibt sich deutlich, dass selbst verwandte indoeuropäische Sprachen wie Französisch, Deutsch und Englisch ganz alltägliche Realien und Konzepte unterschiedlich bezeichnen. Während Deutschsprachige etwa von einem *Schraubenzieher* reden, d.h. von einem Gegenstand, mit dem Schrauben „gezogen werden“, reden Französischsprachige von einem *tournevis*, einem Gegenstand, mit dem Schrauben „gedreht“ werden. Das deutsche Sprachzeichen bezeichnet den Zweck, das französische die Art und Weise, wie das Werkzeug benutzt wird. Französischsprachige reden von *danger de mort*, 'Todes-Gefahr', Deutsch- oder Niederländischsprachige dagegen von *Lebensgefahr* oder *levensgevaar* (= ‚Gefahr für das Leben‘); das französische Wort *tiroir* und das englische Wort *drawer* bezeichnen einen Gegenstand, den man zieht, während man im Deutschen von einem zu schiebenden Gegenstand spricht: *Schublade*. Das französische *Trottoir* ist abgeleitet von *trotter*, ‚traben, trippeln‘, im Englischen ist die Rede von *pavement*, also vom Material, während das deutsche Wort *Bürgersteig* sich auf die Personengruppe bezieht, für die dieser Teil der Straße gedacht ist. Und während im Französischen und im Deutschen bei *fer à cheval* bzw. *Hufeisen* das Material im Vordergrund steht, bezieht sich die andere Konstituente des Kompositums auf unterschiedliche Konzepte: einmal auf das ganze Tier (*cheval*, ‚Pferd‘), einmal auf einen Körperteil (*Huf*). Auch das Englische privilegiert die Bezeichnung des ganzen Tiers (*horse*, ‚Pferd‘), allerdings sah der Englischsprachige dieses Artefakt ursprünglich wie einen Schuh (*shoe*). Sprecher der einzelnen Sprachgemeinschaften nehmen die zugrunde liegende

Motivation der besprochenen Komposita meistens nicht mehr bewusst wahr. So werden Engländer mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mehr konkret an einen Schuh denken, wenn sie von *horseshoe* sprechen.

Nach Ellis (1997: 139) ist der Verständnisprozess von fremden Sprachzeichen „a cognitive mediation dependent upon conscious explicit learning processes.“ D.h. dass der Fremdsprachenlerner sich bewusst mit den fremden Sprachzeichen auseinandersetzen muss. Dabei wird eine metasprachliche Rekonstruktion der Motiviertheit der Komposita und der Derivationen sehr hilfreich sein (Siehe mehr dazu in Abschnitt 4). In ihrem Buch *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (2008) betonen Boers und Lindstromberg, wie wichtig es für den Fremdsprachenunterricht ist, die Motiviertheit von Sprachzeichen – sei es für simplexe oder komplexe Sprachzeichen oder sogar für Redewendungen – zu nutzen. Es können verschiedene Motiviertheitsgrade unterschieden werden: „Komposita sind unterschiedlich stark durch die Bedeutung ihrer Einzelkomponenten motiviert“ (Pörings/Schmitz 2003: 63). Der Motiviertheitsgrad hängt von dem Transparenzgrad der Bedeutung der Konstituenten und der Bedeutungsbeziehung zwischen den Konstituenten ab. Die Motiviertheitskala geht von ‚voll motiviert‘ (etwa *Schulleiter*) über ‚teilmotiviert‘ (etwa *Hochhaus*) bis zu ‚idiomatisch‘ (z.B. *Weichei* zur Bezeichnung einer Person). „Idiomacity is usually defined as the fact that the meaning of the complex unit does not result from the simple combination of those of its constituents.“ (Arnaud/Savignon 1997: 161) Bei den Komposita, die typisch deutsche Realien bezeichnen, setzt das Erkennen der Bedeutungsbeziehung zwischen den Kompositumkonstituenten ein allgemeines Wissen über die deutsche Kultur, Politik und Gesellschaft voraus, die Deutschlerner nicht unbedingt besitzen. Die beschriebenen Komposita sind daher eher wie idiomatisierte Sprachzeichen.

3. Typologie der Verständnisschwierigkeiten

Das Fehlen einer Isomorphie in der Konzeptualisierung und in den Ausdrücken der Konzeptualisierungen zwischen verschiedenen Sprachen, aber auch der idiomatische Charakter der besprochenen Komposita, bereiten Deutschlernern Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten werden im Folgenden genauer erfasst, beschrieben und klassifiziert, und zwar exemplarisch unter Bezug auf das Sprachenpaar Französisch-Deutsch.

3.1. Das deutsche komplexe Sprachzeichen entspricht einer Realität, die in der Welt des Muttersprachlers nicht existiert.

In solchen Fällen ist es nicht überraschend, dass in der Muttersprache bzw. im Französischen kein entsprechendes Sprachzeichen für die Konzepte existiert, die für Deutschsprachige relevant sind. Denken wir z.B. an die Nachkriegsrealität, die das deutsche Volk so sehr geprägt hat. In diesem Kontext ist ein Konzept wie „Trümmerfrauen“ zu verstehen und zu erklären: Es waren Frauen – sehr oft Witwen –, die nach dem Zweiten Weltkrieg die Trümmer beseitigten und viele zerbombte Gebäude wiederaufbauten.

In diese Kategorie gehören auch die oben erwähnten Beispiele „hitzefrei“, „Räuchermännchen“, „Weihnachtspyramide“ und „Adventsplätzchen“. Aus dem Schulbereich stammt die „Schultüte“, eine Art großer Pappkegel gefüllt mit Leckereien, Schreibartikeln oder kleinen Geschenken, die junge Kinder bei der Einschulung bekommen. All diese Konzepte haben eine lange Tradition in Deutschland, die entsprechenden Sprachzeichen gehören zum aktiven Wortschatz der Deutschen, manchmal sind sie auch schon in Übersetzungswörterbüchern vorhanden – wenn auch umschrieben oder sogar falsch übersetzt.⁵

⁵ Im Pons finden wir für *Bierdeckel* ‚rond de bière‘. Dies ist eine fehlerhafte Übersetzung, die auch nicht das wiedergibt, was tatsächlich bezeichnet wird, nämlich, ‚dessous-de-verre, souvent en carton dans les cafés sur lesquels sont posés les verres de bière‘.

„Der Wortbestand einer Sprache reflektiert den konkret-historischen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung. Er reagiert auf den durch die soziale, politische, ökonomische, kulturelle Entwicklung ständig hervorgerufenen Bezeichnungs-, Verallgemeinerungs- und Bewertungsbedarf.“ (Löschmann 1993: 21)

So sind einige Bildungen nur im Rahmen aktueller Diskussionen in Deutschland zu verstehen: *Hartz-IV-Empfänger* ist eine neuere Bildung, die der deutschen Reform der Arbeitslosenhilfe durch das Hartz-IV-Gesetz zum 1. Januar 2005 entsprungen ist. Obwohl diese Bildung motiviert ist, fehlt dem Deutschlerner meistens das allgemeine soziale Wissen über die deutsche Regelung: Hartz ist der Name eines Volkswagen-Managers, der vor einigen Jahren von der Bundesregierung beauftragt wurde, das System der Arbeitslosenunterstützung zu reformieren. Dies fand in mehreren Etappen statt, die neueste Regelung ist die vierte Version dieser Reform (daher Hartz IV).

Durch neue Diskussionen in den Medien sind einige Bildungen im deutschsprachigen Raum wiederbelebt und manchmal semantisch neu besetzt worden. Hier können etwa *Rabenmutter* oder *Rabeneltern* erwähnt werden, die durch die Veröffentlichung einiger Bestseller zur Frauenrolle in der heutigen deutschen Gesellschaft – etwa *Das Eva-Prinzip* von der ehemaligen Tagesschausprecherin Eva Hermann (2006), *Die neue F-Klasse. Wie die Zukunft von Frauen gemacht wird* von Thea Dorn (2006) und *Die Schule der Frauen. Wie wir die Familie neu erfinden* von Iris Radisch (2007) – oder durch neue Initiativen, die von der kinderreichen Familienministerin von der Leyen angeregt wurden, eine etwas veränderte Bedeutung bekommen haben. Eine *Rabenmutter* bezeichnet nicht einfach – wie vielleicht von Französischsprechenden angenommen und in den meisten Übersetzungswörterbüchern angegeben wird – eine schlechte Mutter, sondern viel spezifischer eine Mutter, die berufstätig ist und ihre Kinder in fremde Betreuung gibt, was in der deutschen Gesellschaft von einigen konservativen Gruppen verpönt wird, wie folgendes Zitat dokumentiert: „[D]as „traditionelle deutsche Frauenbild“ infrage zu stellen, das immer noch kategorisch zwischen karrierefexierter Rabenmutter und fürsorglicher Heimchenmama unterscheidet.“ (© ZEIT online, 3.4.2007). Mit diesem Sprachzeichen wird auch noch eine negative Bewertung vermittelt. Der ausschlaggebende Zusammenhang zwischen dem Mutter-Dasein und der Berufstätigkeit kommt in der Pons-Übersetzung (1999) ‚*mère dénaturée*‘ nicht zum Ausdruck. Auch der Ausdruck *mauvaise mère* (Hachette/Langenscheidt 1995) ist nicht eindeutig.

3.2. Das deutsche komplexe Sprachzeichen entspricht einer Realität, die es in der Muttersprachlergemeinschaft zwar gibt, die aber nicht versprachlicht wird.

Zu erwähnen wäre hier etwa das Konzept des Feierabends und das entsprechende deutsche Sprachzeichen *Feierabend* mit der französischen Übersetzung: ‚*fin du travail*‘; ‚*heure de fermeture*‘ (Pons 1999). Obwohl das Sprachzeichen *Feierabend* im Übersetzungswörterbuch vorhanden ist, ist die französische Übersetzung mit der Bedeutung des deutschen Sprachzeichens nicht gleichzusetzen, das französische und das deutsche Sprachzeichen werden auch in verschiedenen Kontexten und Situationen benutzt. Regelmäßig hört man in Deutschland *Ich habe Feierabend!* oder einfach *Feierabend!* (Im Hachette/Langenscheidt Wörterbuch (1995) wird *Wir machen~!* durch ‚*On ferme!*‘ übersetzt). Die beiden obigen französischen Umschreibungen aus dem Pons-Wörterbuch entsprechen nur einem Teil der deutschen Realität. *Feierabend* wird in Deutschland auch oft und einfach für ‚Schluss, es ist vorbei‘ benutzt.

Obwohl moderne Gesellschaften das Phänomen des *Steuerschlupflochs* kennen, ist es erstaunlich, dass offensichtlich Deutschsprachige – anders als Französischsprachige – das Bedürfnis verspüren, diese Realität zu benennen. Auch hierher gehört *steueroptimiert*. In beiden Fällen kann nur mit Hilfe von Umschreibungen übersetzt werden. Ob das Phänomen des *Steuerschlupflochs* zu dem so genannten unübersetzbaren deutschen *Nervenkitzel* gehört?

Diese Beispiele machen auch deutlich, dass die deutsche Sprache sich häufig bekannter synthetischer Wortbildungsmechanismen wie der Komposition oder der Derivation bedient, um Realien zu bezeichnen. Diese Vorliebe teilt die französische Sprache nicht, die eine analytischere Ausdrucksweise privilegiert. So wird ein Kompositum wie *Schulferien* etwa durch eine Konstruktion der Art ‚Nomen + attributives Adjektiv‘ übersetzt: *vacances scolaires*. Sehr beliebt sind im Französischen alternative Konstruktionen mit ‚Nomen + Genitivattribut‘, wie in *danger de mort* – *Lebensgefahr*.

Kompositionsmodelle existieren zwar in der französischen Sprache (etwa *pomme-de-terre*, ‚Kartoffel‘, *tire-bouchon*, ‚Korkenzieher‘,...), sie werden aber nicht privilegiert und produktiv eingesetzt wie im Deutschen⁶. In der deutschen Sprache werden sowohl Nomen als auch Adjektive oder Verben zusammengesetzt: *Zukunftsfähigkeit* (z.B. eines Produkts), *Fremdbestimmung*, *Quereinsteiger*, *Nachwuchswissenschaftler* (Nomen), *zweckentfremdet*, *altersübergreifend* (Adjektive/Partizipien) oder *preisgebe*, *gesundbeten* (Verben).

Deutsche Komposita entsprechen oft nur komplizierten und approximativen französischen Paraphrasen: *Fremdbestimmung* ist im Großwörterbuch für Experten und Universität (Pons 1999) als solches nicht vorhanden, nur das entsprechende Adjektiv *fremdbestimmt* wird wie folgt übersetzt: ‚téléguidé; sous l’influence de l’étranger‘. Dies sind eher krückerhafte Paraphrasen, die auch nicht dem widerspiegeln, was im Deutschen tatsächlich gemeint ist: ‚Eine Mutter kann durch ihre Familie fremdbestimmt werden, indem sie keine eigenen Spielräume mehr hat; ein Arbeitnehmer kann von seinem Chef fremdbestimmt werden, ...‘; vgl. auch z.B. ‚Ärzte fürchten Fremdbestimmung durch den Staat‘ (net-tribune.de, 15.05.07). Berücksichtigen wir diese Kontexte, so können wir zu folgender ungefähre Übersetzung von *Fremdbestimmung* kommen: ‚destinée, vocation, décision déterminée par de tierces personnes‘.

Für das komplexe Sprachzeichen *Zukunftsfähigkeit* ist das Wörterbuch auch keine Hilfe, es entspricht ungefähr folgender langer französischer Umschreibung: ‚disposition, aptitude à jouer un rôle dans le futur, qui a des perspectives dans le futur, propriété de quelque chose qui a de l’avenir‘. Weder die französische Pons-Übersetzung (1999) ‚détourné de son usage‘ noch die Übersetzungen ‚désaffecté/détourné de sa destination‘ (Hachette/Langenscheidt 1995) werden der Bedeutung von *zweckentfremdet* gerecht. Dieses Wort bedeutet eher ‚détourné de sa finalité‘, was aber im Französischen kein üblicher Ausdruck ist. Die Übersetzung von *übergreifen* als ‚se propager‘ ist keine Unterstützung für das Verstehen der Bedeutung von *altersübergreifend*; hier sind alle Altersstufen gemeint. Das Gleiche gilt für die Bedeutung von *Quereinsteiger*, für das die Übersetzung von *quer* (als ‚en travers‘ im Pons 1999) es nicht einfach ermöglicht, auf die Bedeutung des Kompositums zu schließen. Das Hachette-Langenscheidt Wörterbuch (1995) spricht fälschlicherweise von *qui change de cap*, ‚der die Richtung wechselt‘.

Auch die Bedeutung von Derivaten lässt sich oft nur mit umständlichen Umschreibungen erfassen. Ganz besonders gilt dies für die produktiven so genannten Partikelverben wie etwa *mitdenken*, *mitfühlen*, *mitfahren* usw. Weitere Beispiele ähnlicher produktiver Muster sind etwa *hineininterpretieren*, *hineinwachsen*, *herausoperieren*, *dahinvegetieren*, *einwerfen*, *einzeichnen*, *sich einlesen*, *sich einarbeiten*, *etwas umfunktionieren* oder auch die Substantive *Vorfreude*, *Einblick*, *Ein-/Umschulung*. Adjektive und Partizipien wie *mitreißend* gehören auch hierher. Eine Beschreibung jedes einzelnen Beispiels würde den Rahmen dieses Artikels sprengen.

3.3. Das deutsche komplexe Sprachzeichen ist nach Analogie zu einem anderen deutschen Sprachzeichen gebildet.

Das Vorwissen, das benötigt wird, um einige komplexe Zeichen zu verstehen, bezieht sich manchmal nicht auf unbekannte bzw. nicht versprachlichte Realien, sondern auf ähnlich gebildete deutsche Sprachzeichen. Oft besitzt der Deutschler die Kenntnis der zugrunde liegenden Bildungen nicht, was dazu führt, dass er die neue Analogiebildung nicht verstehen kann. *Unwort* ist nach demselben Muster gebildet wie andere deutsche komplexe Sprachzeichen mit der Partikel *Un-*; diese Bildungen bringen etwas Negatives zum Ausdruck: *Unmensch*, *Unwetter*,...; bei *Zweisamkeit* erkennt man noch die Verbindung mit *Einsamkeit*, bei *nachbereiten* die Analogie zu *vorbereiten*. Das Bezugswort lässt sich oft übersetzen: *Wort* – ‚mot‘, *Einsamkeit* – ‚solitude‘, *vorbereiten* – ‚préparer‘. Das Bezugswort selbst kann manchmal eine schwer zu übersetzende Bildung sein: In der aktuellen Diskussion um die *Rabenmutter* ist manchmal auch – wenn auch wesentlich seltener – *Rabenvater* zu hören. Interessant ist dabei die Tatsache, dass, obwohl die Definition eines *Rabenvaters* im Duden Wörterbuch (1996) unmittelbar auf die *Rabenmutter* verweist, der Aspekt der Berufstätigkeit beim *Rabenvater* keine Rolle spielt. Ein *Rabenvater* ist einfach ein schlechter Vater (ob berufstätig oder nicht). Ähnlich ist

⁶ Außerdem haben sie oft eine andere interne Struktur. Im Französischen entspricht die erste Konstituente dem Basismorphem, im Deutschen ist es die zweite bzw. die letzte Konstituente.

Rabeneltern zu interpretieren. Entsprechend kann übrigens das oben erwähnte *Fremdbestimmung* auch als Analogiebildung zu *Selbstbestimmung*, 'auto-détermination' (Pons 1999) verstanden werden.

3.4. Bildhafte und textuelle Neubildungen, die im Text entstehen und das Produkt vorhergehender Erklärungen sind.

In dieser letzten Kategorie sind Beispiele komplexer Bildungen zu finden, die punktuell im Rahmen eines Textes entstehen und nur durch diesen Text zu verstehen sind: In einem Zeitungsartikel war die Rede von *Mondholz* (Die Zeit, 27.3.2003); um diese Bildung zu verstehen, ist die vorangehende textuelle Information wichtig:

Stimmt's, dass das Schlagen bestimmter Baumarten bei Vollmond härteres Holz ergibt ? (...) Bei allen Behauptungen, dass die Mondphasen auf etwas anderes wirken als auf den Meeresspiegel, springt bei mir der Legendensensor an. (...) Und das Holz soll seine Beschaffenheit im Vierwochenrhythmus ändern ? (...) Härteunterschiede am Holz je nach Mondphase feststellen zu können. (...) an verschiedenen Schweizer Instituten zu diversen Parametern des Holzes kein Unterschied zwischen Neumond- und Vollmondholz gefunden werden. (...) Früher habe man die Bäume vorwiegend bei absteigendem Mond gefällt – das ist die Winterzeit ab Januar, wenn die Bahn des Mondes immer flacher wird. (...) (letzter Satz): Dass immer mehr Holzhändler mit dem „Mondholz“ werben, bezeichnet der Biologe als „Geschäftsmacherei“. (Die Zeit, 27.3.2003)

Festzustellen ist, dass

[j]eder neue Satz bringt eine zusätzliche Information, die am Ende des Textes zusammenfassend mit dem metaphorischen Kompositum noch einmal erfasst wird. Die beiden Konstituenten von *Mondholz* kommen selbstständig oder in neuen längeren Komposita (wie etwa *Neumondholz*, *Vollmondholz*, *Mondphase*, *Holzhändler*) in verschiedenen Sätzen vor. (De Knop 2003: 259)

Solche Beispiele können auch metaphorischer oder bildhafter Natur sein wie etwa *Finanzkarussell* oder *Milliarden-Omelett*, die aus der deutschen Presse stammen. Im Französischen würde man von *carroussel financier* oder von *une omelette de milliards* sprechen. Es wird schnell deutlich, dass diese Beispiele außerhalb des Kontexts, in dem sie punktuell entstanden sind, schlecht zu verstehen sind.

Die Kategorien, mit denen wir uns im Folgenden näher befassen wollen, betreffen komplexe Bildungen, die zum aktiven Wortschatz der Deutschen gehören, und weniger Sprachzeichen, die einmalige textuelle Neubildungen sind. Somit sind Beispiele dieser letzten Kategorie aus unserer Untersuchung ausgeklammert. Für eine nähere Beschreibung dieser Beispiele verweisen wir auf De Knop (2003).

4. Das Erfassen und Vermitteln der fremden Konzepte und Versprachlichungen

Mit Tests bei unseren französischsprachigen Nichtanfänger-Studenten an den Facultés universitaires Saint-Louis in Brüssel und an den Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix in Namur (Belgien) haben wir versucht zu ermitteln, wie viele der oben erwähnten komplexen Bildungen unsere Germanistikstudenten ohne Hilfe des Kontexts verstehen und ob sie deren Bedeutung kennen. Selbst bei gebräuchlichen komplexen Sprachzeichen wie *Schultüte*, *hitzefrei*, *Rabenmutter*, usw. stellte sich heraus, dass sie mit diesen Sprachzeichen wenig oder sogar nichts anfangen konnten, da sie solche deutschen Realitäten nicht kannten oder da sie die Beziehung zwischen den Kompositumkonstituenten nicht erfassen konnten – auch wenn sie beide Konstituenten einzeln verstanden. Auch bei Analogiebildungen wie *Zweisamkeit* erkannten nur wenig Studierende die Analogie zu einem anderen Sprachzeichen⁷.

⁷ Einige Studenten entwickeln manchmal Strategien, um die Bedeutung der Komposita zu rekonstruieren oder sie erkennen eine falsche Analogie wie etwa in *Reformhaus*. Diese Neubildung wurde bei dem Test in Zusammenhang mit dem Protestantismus gebracht, es wurde demnach auf schon Gelerntes, auf ein Vorwissen – auch wenn es falsch ist – zurückgegriffen.

Da aus den oben beschriebenen Schwierigkeiten deutlich geworden ist, dass mit einer bloßen Übersetzung der Sprachzeichen wenig anzufangen ist, stellt sich die Frage, wie Sprachzeichen wie *hitzefrei*, *Rabenmutter*, *Fremdbestimmung* oder *Zweisamkeit* und deren entsprechende Konzepte Deutschlernenden beigebracht werden können. Schon Danesi (1993) weist auf solche Schwierigkeiten hin:

According to Danesi (1993: 490), students often develop a high level of speaking proficiency in a second language, but they continue to think „in terms of their native conceptual system: that is, students typically use target language words and structures as ‘carriers’ of their own native language concepts. (Lantolf, 1999, 43)

Und so kommt Lantolf zu dem Schluss:

Although it may be possible for people to develop an intellectual understanding and tolerance of other cultures, a more interesting question, perhaps, is if, and to what extent, it is possible for people to become cognitively like members of other cultures; that is, can adults learn to construct and see the world through culturally different eyes ? (...) The focus of the following discussion is precisely on trying to understand what needs to happen for someone to acquire (i.e. appropriate) a second culture. (Lantolf, 1999, 29f)

Es geht also nicht nur darum, fremde Sprachzeichen zu identifizieren und zu versuchen, sie aufgrund der Konstituenten und Bildungsmuster des Deutschen zu verstehen, sondern auch vielmehr darum, eine fremde (in diesem Falle deutsche) Konzeptualisierung mit einem kulturellen, sozialen und politischen Hintergrund zu erfahren und fremde Kategorien und Konzepte wahrzunehmen. Wie kann dies erzielt werden? Niemeier deutete 2004 darauf hin, dass Lehrende alleine gelassen werden, wenn es darum geht, die fremde Kultur zu vermitteln:

So far, teaching about the foreign culture is left to a very large extent to the teachers themselves, who – at least in Germany – do not necessarily have any personal experience with the foreign culture and are thus in no position whatsoever to teach about the culture apart from what they may have read or heard or what the textbooks provide. (2004: 100)

Bei der Beschreibung der obigen Schwierigkeitstypologie ist klar geworden, dass die Ursachen für die Verständnisschwierigkeiten unterschiedlicher Natur sein können: konzeptueller Art (Kategorien 3.1. und 3.2.) und/oder sprachlicher Art (Kategorie 3.3.). Im Folgenden möchten wir für jede Kategorie einige didaktische Vorschläge für das Vermitteln dieser komplexen Bildungen oder so genannte *Erschließungsstrategien* (Löschmann 1993: 32) anbieten. Wie konkret Wortschatzarbeit mit Schülern/Studenten aussehen kann wird ausführlich in Börner (2000), Coady/Huckin (1997) und Ellis (1997) beschrieben. Qian (2004) und Wolff (2000) betonen die Wichtigkeit des Kontextes beim Erschließen der Wortbedeutung. Wie konkret Erschließungsstrategien für Sprachzeichen, die typisch deutsche Realien bezeichnen, aussehen können, wird aber nicht beschrieben.

Wie schon am Anfang von Abschnitt 2 erwähnt wird eine metasprachliche Arbeit mit den komplexen Sprachzeichen notwendig sein, bei der in einem ersten Schritt versucht werden sollte, die Motivation der Konstituenten zu nutzen, um weiter über die deutsche Realität zu berichten. Dabei wird der Paraphrasierungsmethode (Römer/Matzke 2005: 68f) zur Festlegung der den Konstituenten zugrunde liegenden Beziehung eine besondere Bedeutung beigegeben. Löschmann (1993: 21) und Kühn (2000: 14) reden von *Semantisierung*:

Wichtig ist dabei, dass unter *Semantisierung* nicht allein die lehrergesteuerten Erklärungstechniken (z.B. Synonymangabe, Definition, Beispielsatz), sondern auch die lernerbezogenen Entschlüsselungstechniken und -prozesse (z.B. Hypothesenbildung, das inzidentelle Wortschatzlernen) verstanden werden müssen. (Kühn 2000: 14)

In einem Beispiel wie *Strandkorb* kann zunächst von der Bedeutung der Konstituenten *Strand* und *Korb* ausgegangen werden. Mit dem Basismorphem *Korb* werden Lerner nicht viel anfangen können, aber die erste Konstituente *Strand* bringt schon einen Hinweis auf die Situation, bei der dieses Artefakt benutzt wird. Der/Die Lehrende wird über das Strandleben in Deutschland berichten können oder über andere Kanäle erschließen lassen. Bezug nehmend auf die Beschreibungen von Doyé (1971) und Baur/Grzybek (1990) unterscheidet Köster (2000: 199) zwischen einer demonstrierenden,

unmittelbaren Erklärung (durch Kinesik, Mimik, Gestik oder durch eine ostensive Definition mit einem Verweis auf Anschauungsobjekte oder konkrete Lernsituationen) und einer bildlichen, mittelbaren Erklärung dank einer Visualisierung. Auf die einzelnen Möglichkeiten werden wir im Folgenden eingehen.

4.1. Konzeptuelle Unterschiede erfassen und beschreiben.

Die Ursachen der Schwierigkeiten bei der so genannten „interkulturellen Wortschatzarbeit“ (Löschmann 1993: 41) hat Löschmann sehr treffend in folgendem Zitat erfasst:

An dieser Stelle setzt wiederum die interkulturelle WSA [Wortschatzarbeit] ein, denn in der Begegnung zweier Sprachen treffen sich identische, meist nur mehr oder minder teilweise identische Begriffe aufeinander, oder es fehlt sogar der entsprechende Begriff in einer der Sprachen.

Zur effizienten Wortschatzarbeit sollen seines Erachtens folgende Bedingungen erfüllt sein:

Es muß das Andere, Fremde erst einmal wahrgenommen und kulturbezogen analysiert und interpretiert werden. Für die WSA [Wortschatzarbeit] bedeutet das, die Kulturgebundenheit eines Teils des Wortschatzes zu erkennen. Die Interpretation bedingt „language awareness“ (Sprachbewußtsein) und setzt das Vergleichen, Abwägen, Einordnen, das Bemühen um Verstehenwollen des Fremden voraus. (ebd.: 12)

Der Lerner soll „ein neues begriffliches System aufbauen“ (ebd.: 41). Aber in Löschmanns Augen sind diese sogenannten „äquivalentlosen lexikalischen Einheiten“ (ebd.: 23) nicht unbedingt am schwierigsten zu erwerben. „Geringe Abweichungen in der Semantik, Pragmatik und Kombinatorik können viel größere Schwierigkeiten bereiten (...)“ (ebd.: 23)

Eine Möglichkeit, die konzeptuellen Unterschiede zu vermitteln, könnte darin bestehen, dass Lehrende den Lernenden der deutschen Sprache die fremde kulturelle Welt mit ihren Gepflogenheiten und gesellschaftlichen Strukturen beschreiben oder sie von ihnen entdecken lassen. Diese Lösung eignet sich besonders für das deutsche Schulwesen, das sich doch wesentlich vom belgischen oder französischen unterscheidet. Es könnte zum Beispiel wie folgt berichtet werden: „Schüler haben nur vormittags Unterricht, die Schule hat in Deutschland nicht eine Aufsichtspflicht und -verantwortung wie in französischsprachigen Ländern, der Pausenhof und das Schulgelände sind offen und für alle zugänglich, Schüler kommen und gehen etwas freier als in Belgien oder Frankreich. Ist eine Lehrkraft krank oder abwesend, werden Schüler nach Hause geschickt.“ In diesem Kontext können Begriffe wie *hitzefrei* oder *Schlüsselkind* erklärt werden: „Weisen die Klassenzimmer eine übermäßig hohe Temperatur auf, werden Schüler (oft ohne Vorankündigung) nach Hause geschickt. Einige Kinder (die so genannten *Schlüsselkinder*), deren Mütter berufstätig sind, tragen den Hausschlüssel um den Hals, damit sie in solchen Situationen ins Haus hereinkönnen.“

Wer weiterhin erfahren hat, dass Kindergartenplätze in Deutschland (vor allem in den westlichen Bundesländern) keine Selbstverständlichkeit sind, dass Kindergärten lange Wartelisten haben, dass der Kindergartenplatz von den Eltern selbst zu finanzieren ist, wird auch ein Wort wie *Pflicht-Vorschuljahr* besser verstehen. Dies ist das letzte Jahr vor der Einschulung, das Kinder im Kindergarten oder in einer sogenannten Vorschule besuchen müssen, damit sie auf die Schule vorbereitet sind.

Ein weiteres Beispiel für die fremden gesellschaftlichen Strukturen wird in Deutschland in der neuesten Diskussion um die Rolle der Frauen und Mütter deutlich: Von Frauen, die Kinder bekommen, wird in vielen deutschen Kreisen erwartet, dass sie ihre Kinder selbst zu Hause betreuen. Fremde Betreuungsmöglichkeiten für die Kinder berufstätiger Mütter (wie etwa Krippen oder Tagesmütter in Frankreich oder Belgien) gibt es in Deutschland nur wenig. Berufstätige Mütter haben in vielen Gesellschaftsschichten einen schlechten Ruf. In diesem Kontext ist das Sprachzeichen *Rabenmutter* zu verstehen.

Die Weihnachts- und Adventszeit hat in Deutschland einen anderen Stellenwert als in anderen europäischen Ländern. So könnte erklärt werden, wie die Adventszeit und Weihnachten in Deutschland gefeiert werden, welchen Platz diese Zeit einnimmt, welche Aktivitäten mit dieser Zeit verbunden sind: „Es werden Plätzchen gebacken, die Familie rückt zusammen, es werden Kerzen

angezündet und Weihnachtsgeschichten vorgelesen, man besucht die Weihnachtsmärkte, auf denen man *Weihnachtspyramiden*, *Adventskalender*, *-kränze* und *Räuchermännchen* kaufen oder einen Glühwein trinken kann, usw.

In den Fällen von konkreten Artefakten- oder Personenbezeichnungen kann manchmal eine Visualisierung weiterhelfen oder die Erklärungserläuterungen ergänzen. Dies kann laut Börner (2000: 48) ostensiv geschehen, also durch das Vorführen von Gegenständen, durch das Präsentieren von Bildern, Graphiken, Filmsequenzen, oder durch Pantomimen. Entweder werden die entsprechenden Gegenstände in den Unterricht mitgebracht; dies lässt sich mit etwa einem Räuchermännchen gut durchführen:



Räuchermännchen
(aus: http://shop.strato.de/epages/243717.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/243717/Products/21039)



Weihnachtspyramide
(aus: http://shop.strato.de/epages/243717.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/243717/Products/16721)

Oder es werden Bilder, Fotos oder Reportagen (vgl. z.B. „Einblicke“, „Kubus“, „Deutsche Welle“, usw.) eingesetzt. Das Internet ist nicht nur für Lehrende, sondern auch für Lernende eine Fundgrube. Das untere Foto macht deutlich, was die *Trümmerfrauen* geleistet haben. Diese Realität lässt sich im Kontext der Nachkriegszeit gut erfassen.



(aus: Wikipedia, http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/b/bf/Steine_klopfen_janczikowsky.jpg)

Was ist ein *Strandkorb*? Das untere Bild spricht für sich:



(aus: http://www.strandkorbhersteller.de/modell_praesident.htm)

Einige wenige Details über die Benutzung eines Strandkorbs im Kontext des Strandlebens können bei der Aufklärung der Lernenden weiterhelfen, ohne auf die Notwendigkeit einer Übersetzung zurückzugreifen.

4.2. Schaffung von Scripts auf der Basis der NSM (Natural Semantic Metalanguage).

Wierzbicka (1998) behauptet, dass die Art und Weise, wie eine Gesellschaft sich ausdrückt, mit Hilfe von impliziten „kulturellen Scripts“ (cultural scripts) identifiziert und beschrieben werden kann. Diese Scripts basieren auf lexikalischen Universalien und werden in einer Metasprache ausgedrückt: „Natural semantic metalanguage“ (NSM). Im Folgenden sind die „Natural semantic primitives“ aufgelistet:

substantives	I, YOU, SOMEONE, PEOPLE, SOMETHING/THING, BODY
mental predicates	THINK, KNOW, WANT, FEEL, SEE, HEAR, BE
speech	SAY, WORD, TRUE
actions, events, movement	DO, HAPPEN, MOVE, PUT, GO
existence and possession	THERE IS, HAVE
life and death	LIVE, DIE
time	WHEN/TIME, NOW, BEFORE, AFTER, A LONG TIME, A SHORT TIME, FOR SOME TIME
space	WHERE/PLACE, HERE, ABOVE, BELOW; FAR, NEAR; ON THIS SIDE, INSIDE; TOUCHING
logical concepts	NOT, MAYBE, CAN, BECAUSE, IF
Intensifier	VERY
Augmentor	MORE
quantifiers	ONE, TWO, SOME, ALL, MANY/MUCH
evaluators	GOOD, BAD
descriptors	BIG, SMALL, (LONG)
taxonomy, paronymy	KIND OF, PART OF
similarity	LIKE
determiners	THIS, THE SAME, OTHER

(Wierzbicka 1998: 243)

Diese Scripts können vor allem beim Vermitteln abstrakterer Vorgänge, Handlungen oder Zustände hilfreich sein. Wierzbicka illustriert diese Scripts am Beispiel von *verboten* im Deutschen. Schilder in öffentlichen Anlagen weisen oft auf ein Verboten hin: *Parken verboten, Plakatieren verboten, Rauchen verboten, Durchgang verboten*. Diese Ausdrucksweisen betonen einen besonderen Aspekt des Handelns, nämlich die Tatsache, dass jemand anders für mich entscheidet, dass etwas nicht stattfinden sollte.⁸ Die englische Sprache dagegen bedient sich ganz anderer Ausdrucksweisen, oft solcher mit *no*: *no playing on the lawn, no parking here, no cycling*, usw. Dabei tritt die Funktion eines Dritten, der über mein Handeln entscheidet, nicht in den Vordergrund wie in der deutschen Sprache. Der deutschen Ausdrucksweise liegt folgender kultureller Script zugrunde:

it is good if people know what they have to do;
it is good if people know what they can't do;
it is good if someone says what people have to do;
it is good if someone says what people can't do. (Wierzbicka 1998: 254).

Ohne dass auf die Einzelheiten dieses Modells eingegangen werden kann, soll hier anhand eines Beispiels wie *Fremdbestimmung* gezeigt werden, wie dieses Modell auf andere Konzepte der deutschen Sprache übertragbar ist und wie anhand einiger semantischer Primitive das zugrunde liegende Konzept von *Fremdbestimmung* beschrieben werden kann. Da Deutschlernende dieses Sprachzeichen und das entsprechende Konzept nicht kennen, ist es für Lehrende ratsam, den Lernenden einige Sätze mit diesem Sprachzeichen zu liefern. Folgende Beispielsätze sollen den Kontext verdeutlichen:

*Eine Mutter kann von ihrer Familie fremdbestimmt werden, so dass sie keine Freiräume mehr hat;
Politiker können durch die Partei fremdbestimmt werden;
Eine Sekretärin, ein Arbeitnehmer wird von ihrem/seinem Chef fremdbestimmt, sie haben gar keine
Entscheidungsmöglichkeiten mehr;
Ärzte können durch den Staat fremdbestimmt werden.*

Hier sind die passenden kulturellen Scripts:

Es sind mindestens zwei Personen involviert, A und B;
A und B können auch eine Gruppe von Personen sein (Kinder, eine Schulklasse, Ärzte, usw.);
A beeinflusst B in seinem Handeln;
B fühlt sich in seinem Handeln eingeschränkt; ...

Nehmen wir noch das Beispiel *Quereinsteiger*; es lässt sich mit folgendem Script erfassen und beschreiben:

Eine Tätigkeit, eine Handlung, eine Beschäftigung läuft schon seit einiger Zeit;
Jemand ist bei dieser Tätigkeit, Handlung oder Beschäftigung nicht von Anfang an dabei;
Diese Person steigt irgendwann mitten drin ein.“

4.3. Auf analoge Bildungen zurückgreifen.

Unter 3.3. sahen wir, dass einige komplexe Sprachzeichen nach Analogie zu einem anderen komplexen Sprachzeichen gebildet sind: *Zweksamkeit* kann auf *Einsamkeit* zurückgeführt werden. Um das Kompositum und das entsprechende Konzept zu verstehen, ist es wichtig, dass auf das zugrunde liegende Bezugswort zurückgegriffen wird. *Fernweh* kann in Verbindung mit *Heimweh* erklärt und verstanden werden. Das Bezugswort wird häufig von dem/der Lehrenden geliefert werden müssen (nicht unbedingt bei Fortgeschrittenen). Obwohl folgendes Beispiel noch gar nicht gebräuchlich ist,

⁸ Interessant ist dabei auch die Unterscheidung zwischen den deutschen Ausdrucksweisen in Deutschland und denen in Österreich; Österreicher privilegieren eher Ausdrucksweisen mit *unerwünscht: Reklame unerwünscht* (Wierzbicka 1998: 273).

möchten wir es unseren Lesern nicht vorenthalten: *Männergarten*, entdeckt in einigen deutschen Einkaufszentren. Diese Bildung ist analog zu *Kindergarten* gebildet und bedeutet soviel wie ‚Hort, eingerichtet für Männer, die sich mit Fernsehen, Lesen o. Ä. die Zeit vertreiben können, während ihre Frauen einkaufen‘.

Manchmal ist die komplexe Bildung nicht nur nach Analogie zu einem einzigen Sprachzeichen gebildet, sondern zu einer Reihe ähnlicher Sprachzeichen: *Unwort* → *Unmensch, Unwetter, Untat, Unrat, Unmut*, usw. Bei den produktiven abgeleiteten Partikelverben können Verben mit derselben Partikel in Gruppen organisiert werden, woraus sich Regelmäßigkeiten ergeben: *mitfühlen, mitdenken, mitfeiern, mithören, mitentscheiden, mitdiskutieren* usw. Die Partikel *mit* vermittelt dieselbe Bedeutung in all diesen Verben, nämlich die Idee des Begleitens, *mit* wird metonymisch für *mit jemand/dir/einer anderen Person*, usw. benutzt. Lehrende können Lernende dazu anregen, selber ähnliche Bildungen aufzulisten, oder sie können vom wohlbekannteren *mitkommen* ausgehen und Lernende bitten, die durch die Partikel *mit-* vermittelte Bedeutung zu beschreiben⁹. Dann kann diese Interpretation auch auf Substantive übertragen werden: *Mitbürger, Mitstudent, Mitbewerber, Mitangeklagter, Mitarbeit*, usw.

Analoge Bildungen können auch Adjektive sein. In einem Beispiel wie *zukunftsfähig* (und weiter *Zukunftsfähigkeit eines Produktes*) kann anhand anderer Adjektive auf *-fähig* ein Bedeutungsmuster abgeleitet werden: *wettbewerbsfähig, sendefähig, zitierfähig, aufnahmefähig, explodierfähig, mehrheitsfähig, politikfähig*, usw. Ähnlich ist es mit *umweltfreundlich, ausländerfeindlich*, und mit dem vom Adjektiv abgeleiteten Substantiv *Fleischfeindlichkeit*. In diesen Fällen kann die gegensätzliche Bedeutung von *freundlich* und *feindlich* genutzt werden. Diese Konstituenten eignen sich besonders gut, um einige Produktionsübungen bei den Lernenden anzuregen, etwa die Bildung weiterer, neuer Komposita mit diesen Konstituenten (Siehe dazu auch Zimmermann (2002: 90f)).

4.4. Mehrkanäliges Lernen privilegieren und zugrunde liegende Metaphern nutzen.

Auf den Nutzen des mehrkanäligen Lernens wurde schon in den 70er Jahren von Vester (1978) hingewiesen. Dieser didaktische Ansatz geht davon aus, dass Kenntnisse, die über verschiedene Lernkanäle erfasst und gelernt werden, besser und schneller erworben werden (Siehe dazu u.A. Sperber (1989), Assbeck (1990) und Vester (1992)). Engelkamp (1990: 333) geht einen Schritt weiter, wenn er „eine Wirksamkeit multimodaler Präsentation auf Wahrnehmung und Verarbeitung neuer lexikalischen Einheiten“ postuliert. Paivio (1986) beschreibt den besonderen Nutzen der *doppelten Enkodierung* für das Beibehalten des Neuerlernten. Partikelverben mit Partikeln, die eine Bewegung zum Ausdruck bringen (etwa: *aus, ein, hinaus, hinein, heraus,...*), eignen sich besonders gut für mehrkanälige Lern- und Unterrichtsmethoden. Die Bedeutung der Partikel *ein* etwa kann mit einer Geste in folgenden Partikelverben verdeutlicht werden: *eintüten, einmassieren, einölen, einbetonieren, einschulen*, usw. Dies gilt auch für die komplexere Partikel *hinein* in dem Beispiel *hineininterpretieren*.

In den Beispielen mit *(hin)ein* kann auch auf die zugrunde liegende konzeptuelle Metapher (Siehe auch Lakoff/Johnson 1980) zurückgegriffen werden, um die Bedeutung des Partikelverbs zu verdeutlichen: Etwas wird metaphorisch wie einen Container aufgefasst. Der Container wird entweder direkt durch das Hauptverb ausgedrückt: bei *eintüten* ist es die Tüte, bei *einschulen* die Schule. Oder der Container wird dank unseres Wissens über die Realität um uns herum rekonstruiert: *einmassieren* betrifft das Haar (z.B. *Shampoo*), *einölen* den Körper; bei den abstrakteren Verben *sich einlesen* oder *hineininterpretieren* ist der Container ein Text, ein Gedicht, die Worte einer Person, usw. Der Container von *sich einarbeiten* kann einem Lernstoff, auch einem Gebiet, einer Materie, einer Tätigkeit, einer Arbeit entsprechen.

Auf dieselbe konzeptuelle Metapher kann die gegensätzliche Partikel *(her)aus* zurückgeführt werden, wie etwa in *herausoperieren*; dabei wird z.B. der Körper als Container aufgefasst: Ein Tumor, eine Kugel, eine Geschwulst wird aus dem Körper herausoperiert, d.h. aus einem Container operativ entfernt. Ähnlich ist es bei den Verben *herausschneiden, herausschmecken* (etwa aus einem Gericht, aus einem Topf), *herausfiltern, herausfühlen, herauskommen*, usw. aber auch mit der einfachen

⁹ Dies ist für Niederländischsprachige eine leichte Übung, da das Niederländische über ähnliche Bildungen verfügt: *meekomen* ‚mitkommen‘.

Partikel *aus* wie etwa in *ausgraben*. Bei den abstrakteren Verben *herauslesen*, *herausbekommen* ist der Container selbst metaphorisch zu verstehen.

Mit der Partikel *an* bezieht sich die Metapher nicht auf einen Container, sondern auf eine Oberfläche: *sich anschnallen*, *annähen*, *anbringen*, *anschlagen*, *der Anwohner* usw. Die Partikel *um*, wie etwa in *umstrukturieren*, *umfunktionieren*, *umstimmen* usw. drückt eine Veränderung, einen Übergang aus, *weg* (*weghexen*, *wegdrücken*, *wegdenken*) dagegen das Verschwinden, usw.

Mit Hilfe ein und derselben zugrunde liegenden Metapher lassen sich auch komplexe Bildungen erklären, die abwechselnd mit der einen oder der anderen Partikel vorkommen können: *Ein-/Aus-/Zuwanderer* (Der Container ist ein Land), *ein-/aus-/umziehen* (Der Container ist eine Stadt, ein Gebäude, ein Haus oder Ähnliches).

5. Abschließende didaktische Anmerkungen

Unser Beitrag hat Beispiele komplexer Sprachzeichen beschrieben, die für den Deutschler oft problematisch sind. Es wurde versucht, eine Typologie der Verständnisschwierigkeiten aufzustellen. Entweder bezeichnen die deutschen komplexen Sprachzeichen typisch deutsche Realien, die in der französischsprachigen Gemeinschaft nicht existieren oder die nicht versprachlicht werden. Oder die komplexen Sprachzeichen sind nach Analogie zu anderen komplexen Sprachzeichen gebildet, die der Deutschler nicht kennt. Ziel unseres Beitrags war auch, einige didaktische Methoden vorzuschlagen, die es den Deutschlehrenden ermöglichen, diese komplexen Bildungen zu vermitteln. An verschiedenen Stellen ist deutlich geworden, dass für ein und dasselbe Beispiel oft verschiedene didaktische Methoden oder Erschließungsstrategien gleichzeitig oder ergänzend eingesetzt werden können. Denken wir etwa an *Strandkorb*, für das der/die Lehrende ausgehend von der ersten Konstituente *Strand* über das Strandleben in Deutschland berichten kann. Dazu kann er/sie ein Bild eines Strandkorbs zeigen. Je nach Alter und Niveau der Lerner wird sich die eine oder andere Methodik besser eignen. Bei Jüngeren oder Anfängern können privilegiert Bilder und Gestik eingesetzt werden, bei Fortgeschrittenen kann auf zugrunde liegende Metaphern zurückgegriffen werden. Es ist sicherlich ratsam, für schwer zu verstehende Bildungen der deutschen Sprache Erklärungsmethoden anzubieten, die so zahlreich und so vielseitig wie möglich sind (Vgl. auch den oben erwähnten didaktischen Ansatz des erwünschten Lernens über verschiedene Kanäle nach Vester (1978)). Laut Paivio (1986) sollen die verschiedenen Erklärungskanäle nicht nur das Verstehen solcher Bildungen fördern, sondern auch deren Beibehalten und die Produktivität bei der Bildung neuer Sprachzeichen anregen.

Aus den besprochenen Beispielen ist ersichtlich geworden, dass ein Vermitteln solcher Sprachzeichen im Unterricht ohne entsprechenden konzeptuellen und kulturellen Kontext wenig Erfolg verspricht. Sprachzeichen vermitteln auch immer Kulturelles und die für eine bestimmte Sprachgemeinschaft wichtigen Kategorisierungen und Konzeptualisierungen. Dafür plädiert auch die interkulturelle Sprachdidaktik. Die beschriebenen Lehrmethoden für schwer zu verstehende und zu übersetzende komplexe Bildungen setzen eine metasprachliche Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache voraus, indem über deutsche komplexe Bildungen nachgedacht wird. Dies kann zu gezielten Sprachübungen – etwa in der Form von Dialogen – führen, die dem Fremdsprachenunterricht zugute kommen. Zusammenfassend kann man mit Swan (1997:179) sagen, dass

Informed teaching can help students to formulate realistic hypotheses about the nature and limits of crosslinguistic correspondences, and to become more attentive to important categories in the second language which have no mother-tongue counterpart.

Weiter wird mit den komplexen Bildungen, die Realien bezeichnen, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden gefördert und somit das Prinzip des „Lernens, in der Fremdsprache zu denken“ unterstützt. Für Lantolf (1999: 29f) ist das Erlernen einer Fremdsprache erfolgreich, wenn Lernende nicht nur die sprachlichen Strukturen der Fremdsprache verinnerlicht haben, sondern wenn sie auch auf kognitiver Ebene wie Mitglieder der fremden Kultur geworden sind. Wir hoffen, mit diesem Beitrag einige Wege zu diesem Ziel hin beschrieben zu haben.

Literatur

- Achard, Michel und Susanne Niemeier (Hrsg.) (2004): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Arabski, Janusz (Hg., 2002): *Time for Words – Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Arnaud, Pierre J. L./Savignon, Sandra J. (1997): *Rare words, complex lexical units and the advanced learner*. In: Coady, James/Huckin, Thomas (Hg.): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 157-173.
- Assbeck, Johann (1990): *Schüler können auch das Lernen lernen Gedächtnispsychologie und Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe II*. In: *Fremdsprachenunterricht* 102. S. 41-46.
- Boers, Frank/Lindstromberg, Seth (Hg., 2008): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Baur, Rupprecht S./Grzybek, Peter (1990): *Sprachlehrforschung und Semiotik*. In: Koch, Walter A. (Hg.): *Semiotik in den Einzelwissenschaften*. Halbband I. Bochum: Brockmeyer. S. 249-286.
- Bogaards, Paul (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier Hatier.
- Bogaards, Paul/Laufer, Batia (Hg., 2004): *Vocabulary in a Second Language – Selection, Acquisition, and Testing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Börner, Wolfgang (2000): *Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: Kühn, Peter (Hg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V: Wortschatzarbeit in der Diskussio.*, Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 29-56.
- Coady, James/Huckin, Thomas (Hg., 1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danesi, Marcel (1993), *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*. In: Alatis, James E. (Hg.): *Language, Communication, and Social Meaning. Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics, 1992*. Washington D.C.: Georgetown University Press. S. 489-500.
- De Knop, Sabine (2003): *Die Rolle des Textes bei der Interpretation von metaphorischen Neubildungen*. In: *Deutsche Sprache* 31. S. 250-262.
- Dictionnaire français-allemand/allemand-français à l'usage des deux nations* (1793). Berlin: Arnold Wever, Tome IV.
- Dirven, René (1989): *Cognitive Linguistics and Pedagogic Grammar*. In: Graustein, Gottfried/Leitner, Gerhard (Hg.), *Reference Grammars and Modern Linguistic Theory*. Tübingen: Niemeyer. S. 56-75.
- Dorn, Thea (2006): *Die neue F-Klasse. Wie die Zukunft von Frauen gemacht wird*. München: Piper.
- Doyé, Peter (1971): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover: Schroedel.
- Duden, Deutsches Universalwörterbuch* (1996). Mannheim/Leipzig: Dudenverlag. 3. Auflage.
- Ellis, Nick C. (1997): *Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning*. In: Schmitt, Norbert/McCarthy, Michael (Hg.): *Vocabulary – Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 122-139.
- Engelkamp, Johannes (1990): *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Goddard, Cliff (2004): *'Cultural scripts': A new medium for ethnographic instruction*. In: Achard, Michel/Niemeier, Susanne (Hg.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 143-163.
- Hachette/Langenscheidt (1995): *Dictionnaire Français-Allemand, Allemand-Français*. Paris: Hachette Livre.
- Herman, Eva (2006): *Das Eva-Prinzip*. München: Pendo.
- Hervey, Sandor/Higgins, Ian (1992): *Thinking Translation. A Course in Translation Method: French-English*. London/New York: Routledge.
- Holland, Dorothy and Naomi Quinn (1987): *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge; London: Cambridge University Press.

- Hüllen, Werner (1992): *Kognitive Linguistik - Eine Möglichkeit für den Grammatik-unterricht. Ein neuer Vorschlag zur Lösung eines alten Problems*. In: Barrera-Vidal, A./Raupach, M./Zöfgen E. (Hg.): *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema 'Fremdsprachen-grammatik'*. In memoriam Hartmut Kleineidam. Tübingen: Gunter Narr. S.15-30.
- Köster, Lutz (2000): *Wort-Erklärungen und Semantisierungsprozesse*. In: Kühn, Peter (Hg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V: Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 195-208.
- Kühn, Peter (Hg. 2000): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V: Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Lakoff, George/Johnsson Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Langacker, Ron (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lantolf, James P. (1999): *Second culture acquisition: Cognitive considerations*. In: Hinkel, Eli (Hg.): *Culture in Second Language Teaching and Learning* Cambridge: Cambridge University Press. S. 28-46.
- Laveau, Paul (2004): *Kerndeutsch: Les mots allemands "intraduisibles" classés et commentés*. Paris: Ellipses.
- Löschmann, Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit – Alte und neue Wege – Arbeit am Wortschatz integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Malmkjaer, Kirsten (2005): *Linguistics and the Language of Translation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Niemeier, Susanne (2004): *Linguistic and cultural relativity: Reconsidered for the foreign language classroom*. In: Achard, Michel/Niemeier Susanne (Hg.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 95-118.
- Paivio, A. (1986): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Pons Großwörterbuch für Experten und Universität, Französisch-Deutsch, Deutsch-Französisch* (1999). Stuttgart: Klett.
- Pons Collins Gro wörterbuch für Experten und Universität, Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch* (1997). Stuttgart: Klett.
- Pörings, Ralf und Ulrich Schmitz (Hg., 2003): *Sprache und Sprachwissenschaft: Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Pütz, Martin/Niemeier, Susanne (Hg., 2001.: *Applied Cognitive Linguistics: Language Pedagogy*. Berlin: de Gruyter.
- Qian, David D. (2004): *Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices*. In: Bogaards, Paul/Laufer, Batia (Hg.): *Vocabulary in a Second Language – Selection, Acquisition, and Testing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 155-169.
- Radisch, Iris (2007): *Die Schule der Frauen. Wie wir die Familie neu erfinden*. München: DVA Verlag.
- Römer, Christine/Matzke, Brigitte (2005): *Lexikologie des Deutschen: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schmitt, Norbert/McCarthy, Michael (Hg., 1997): *Vocabulary – Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: Ludicum.
- Slobin, Dan (2000): *Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism*. In: Niemeier, Susanne/Dirven, René (Hg.): *Evidence for Linguistic Relativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 107–138.
- Swan, Michael (1997): *The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use*. In: Schmitt, Norbert/McCarthy, Michael (Hg.): *Vocabulary – Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press. S. 156-180.
- Taylor, John (1993): *Some pedagogical implications of cognitive linguistics*. In: Geiger, Richard A./Rudzka-Ostyn, Brygida (Hg.): *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. S. 201-223.
- Tomasello, Michael (2000): *First steps toward a usage-based theory of language acquisition*. In

Cognitive Linguistics 11. S. 61-82.

Vester, Frederic (1978/1992): *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutscher Taschenbuchverlag.

Vinay, Jean-Paul/Darbelnet Jean (2000): *A methodology for translation*. In: Venuti, Lawrence (Hg.): *The Translation Studies Reader*. London; New York: Routledge.

Wierzbicka, Anna (1998): German 'cultural scripts': Public signs as a key to social attitudes and cultural values. In: *Discourse and Society* 9(2). S. 241-282.

Wolff, Dieter (2000): *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht*. In: Kühn, Peter (Hg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V: Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 195-208.

Zimmermann, Rüdiger (2002): *Advanced foreign language vocabulary – a closer look at word-formation and idiom*. In: Arabski, Janusz (Hg.): *Time for Words – Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*, Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 83-95.