

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Némettanár és magyar mint idegen nyelv tanára (MA)

Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht

A tanulói önállóság fejlesztése a szövegértés területén a német
mint idegen nyelv oktatásban

Témavezető:

Dr. Feldné dr. Knapp Ilona
egyetemi docens, tanszékvezető

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék

Készítette:

Garay Bianka

A lezárás dátuma: 2015. január 7.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Kontexte der Sprachentwicklung	6
1.1. Der Erstspracherwerb.....	6
1.2. Das Fremdsprachenlernen.....	7
1.2.1. Die erste Fremdsprache.....	7
1.2.2. Deutsch als zweite Fremdsprache	8
2. Lerntheoretische Kontexte	9
2.1. Die Entstehung und Relevanz der Lernerautonomie	9
2.2. Lernstrategien	10
3. Texte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts	12
3.1. Überblick über die Rolle der geschriebenen Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.....	12
3.2. Textverstehen als Grundvoraussetzung für den Umgang mit Texten.....	14
4. Die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita im Text als Lernproblem	15
4.1. Linguistische Annäherung	15
4.2. Didaktische Annäherung	16
4.2.1. Begründung der Ursache des Lernproblems	16
4.2.2. Strategien für die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita.....	17
5. Die empirische Untersuchung	23
5.1. Vorbereitungsphase.....	24
5.1.1. Erster Schritt: Problemstellung	24
5.1.2. Zweiter Schritt: Suche nach für das Ziel geeigneten Texten	24
5.1.3. Dritter Schritt: Recherche nach Strategien in der Fachliteratur.....	25
5.2. Durchführung der Untersuchung	26
5.2.1. Bestimmung der Zielgruppe	26
5.2.2. Bewusstmachung des Einsatzes von Lernstrategien im Allgemeinen	27
5.2.3. Präsentation des Phänomens	28
5.2.4. Übungsphase – Darstellung und Analyse von Beispielen	28
5.2.5. Bewusstmachung und Gruppierung der gesammelten Strategien	35
5.2.6. Letzte Übungsphase – Texte mit den komplexeren Zusammensetzungen	35
5.3. Reflexionsphase.....	38
6. Fazit	39

Literaturverzeichnis.....	42
Anhang	45
A.1.Die wichtigsten Textbeispiele der empirischen Untersuchung.....	45
A.1.1. Gefahr im Auto – Hitzeschlag und Sonnenstich.....	45
A.1.2. Deutsches Paar auf den Philippinen verschleppt	46
A.1.3. Bayerische Schulen: Gesichtsschleier verboten	48
A.1.4. Erich Kästner: Das doppelte Lottchen	49
A.1.5. Cornelia Funke: Gespensterjäger in der Gruselburg	50
A.1.6. Orientierungshilfe: Finde heraus, welches Brückenjahr zu dir passt!	51
A.1.7. Verkehrssicherheit – Viel Aktionen gegen wenige Geisterfahrer	53
A.1.8. Angst vor Plastikflaschen: Prost, Leitungswasser!	54
A.2. Zwei ausgewählte Beispiele aus den Lerntagebüchern der Lernenden	57
A.2.1. Das Lerntagebuch einer Lernenden der DaF1-Gruppe.....	58
A.2.2. Das Lerntagebuch einer Lernenden der DaF2-Gruppe.....	68
A.3. Fragebögen der Reflexionsphase	79
A.3.1. Fragebögen einiger Lernenden der DaF1-Gruppe.....	79
A.3.2. Fragebögen einiger Lernenden der DaF2-Gruppe.....	89
A dolgozat magyar nyelvű összefoglalója.....	97

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie Lernende im Fremdsprachenunterricht befähigt werden können, selbstständig Texte in einer Fremdsprache zu lesen und zu verstehen. Diese Fähigkeiten brauchen sie einerseits im Unterricht, um die unterrichtlichen Angebote in Textform wahrnehmen zu können, andererseits beim Gebrauch der Sprache in verschiedensten Situationen ihres Lebens außerhalb des Unterrichts.

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht findet textorientiert statt, das bedeutet, der Unterricht geht vom Text zum Text. Texte werden als Input eingesetzt und über ihr Thema werden die Lernenden im Rahmen des Unterrichtes zur eigenen Textproduktion geleitet. Das Lesen und Verstehen von fremdsprachigen Inputtexten stellt die Lernenden vor eine große Herausforderung, denn sie müssen sich in der Textwelt einer fremden Sprache zurechtfinden und orientieren. Für das selbstständige Verstehen fremdsprachiger Texte sind verschiedene Lesestrategien notwendig, derer sich die Lernenden bedienen. Das Ziel, selbstständig lesen zu können, kann nur erreicht werden, wenn der Unterricht zur Entwicklung der Lernerautonomie beiträgt, damit die Lernenden die Schwierigkeiten des Textverstehens selbst lösen können. Textverstehen stellt für die Lernenden ein Lernproblem dar (vgl. Feld-Knapp 2005, Krause 1996, Bimmel 1993, Wolff 1996).

Textverstehen vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen. Die erste Ebene ist die Wortebene, hier muss die Wortbedeutung erschlossen werden. Ein Problem auf dieser Ebene kann durch die für die Lernenden unbekannten Wörter ausgelöst werden. Besonders wichtig sind dabei die Wörter, die als Schlüsselwörter im Text fungieren (vgl. Drewnowska 1997, Ehlers 1993, 1998, 2006).

In dieser Arbeit wird untersucht, wie die substantivischen Zusammensetzungen, die Nominalkomposita in Schlüsselfunktionen strategisch erschlossen werden können. Sie kommen im Deutschen häufig vor und sind für die deutsche Sprache charakteristisch. Für die ungarischen Sprachenlernenden zeigt sich dieses Phänomen besonders problematisch, weil es in unserer Sprache nicht so produktiv und häufig erscheint. Die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita kann als typisches Lernproblem erwähnt werden, deshalb ist die Beschäftigung mit dem Thema für den Fremdsprachenunterricht von großer Relevanz (vgl. Bernstein 1990, Feine 1993, Fandrych/ Thurmair 1994, Bohn 1999).

Die Arbeit setzt sich zum Ziel zu untersuchen, wie Lernende befähigt werden können, die Bedeutung von Nominalkomposita selbstständig zu erschließen. Da dieser Prozess eine große kognitive Leistung erfordert, wird dadurch auch eine komplexe Denkweise in der

Fremdsprache gefördert. Darüber hinaus können erworbene oder selbst entwickelte Lernstrategien in andere Wissensbereiche übertragen werden.

Die Arbeit gliedert sich nach thematischen Einheiten. Die Kapitel 1-4 setzen sich mit theoretischen Schwerpunkten auseinander. Zuerst wird auf die Kontexte der Sprachentwicklung eingegangen. Vor allem werden solche Begriffe behandelt, wie Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen. Vier Begriffe werden in dieser Einheit gegenübergestellt und die wesentlichen Unterschiede erläutert: Spracherwerb und Sprachenlernen, dann erste Fremdsprache und zweite Fremdsprache.

Im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen wird der Begriff der Lernerautonomie eingeführt. In dieser Einheit werden die Vorstellungen über die Lehrer- und Schülerrollen dargestellt. In Bezug auf die Herausbildung der Selbstständigkeit von Lernenden wird auf den Schlüsselbegriff „Lernstrategie“ eingegangen. Der ausgewählte Bereich, in dem die Anwendung von Lernstrategien untersucht wird, ist das Textverstehen.

Drittens wird ein kurzer Überblick über die Rolle von geschriebenen Texten im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gegeben. In dieser Einheit wird das Textverstehen als Grundvoraussetzung für den Umgang mit Texten erfasst und werden auch die verschiedenen Ebenen des Textverstehens unter die Lupe genommen.

Schließlich werden die substantivischen Zusammensetzungen erst aus linguistischer Sicht, zweitens aus didaktischer Sicht behandelt. In der linguistischen Annäherung werden substantivische Zusammensetzungen beschrieben und erfasst. Durch die didaktische Behandlung werden die Verstehensschwierigkeiten der Nominalkomposita in den Mittelpunkt gerückt.

Im fünften Kapitel der Arbeit wird die empirische Untersuchung vorgestellt und bewertet. Die Untersuchung wurde qualitativ angelegt, also in den Mittelpunkt wurden die Sprachlernenden selbst gerückt. Bei der Vorstellung der Untersuchung wird auf die Zielgruppen, die Methoden, den Ablauf und auf die Schritte der Untersuchung, sowie auf einige ausgewählte Beispiele und die Schlussfolgerungen eingegangen. Die Arbeit endet mit einem Fazit, in der die Ergebnisse zusammengefasst werden.

1. Kontexte der Sprachentwicklung

In dieser Arbeit kommt der Frage der Sprachentwicklung eine zentrale Rolle zu, deshalb werden vor allem ihre grundlegenden Kontexte dargestellt. In der Fachliteratur haben sich für die Beschreibung der Sprachentwicklung zwei Begriffe etabliert: der Spracherwerb und das Sprachenlernen. Während Spracherwerb einen natürlichen und unbewussten Prozess bedeutet, der sich über soziale Kontakte vollzieht, bezeichnet Sprachenlernen einen bewussten zielorientierten Vorgang, der in institutionellen Rahmen stattfindet (vgl. Apeltauer 1997:14, Wolff 1996: 545). Im Folgenden wird auf diese beiden Begriffe näher eingegangen. Die Arbeit behandelt hauptsächlich das Deutsche als Fremdsprache, trotzdem ist es unverzichtbar, den Bereich Erstspracherwerb einzubeziehen, da er eine wesentliche Rolle in der Aneignung von Fremdsprachen spielt.

1.1. Der Erstspracherwerb

Die Sprache, mit der man zuerst im Leben in Beziehung tritt, wird Erstsprache oder Muttersprache genannt. In gewissen Fällen kommt es vor, dass eine später erworbene Sprache die Rolle der Muttersprache übernimmt, aber in dieser Arbeit wird der Reihenfolge der erworbenen Sprachen eine besondere Bedeutung beigemessen und nicht die Emotionen und Einstellungen des Sprechers gegenüber den von ihm beherrschten Sprachen. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Terminus Erstsprache anstatt dem Begriff Muttersprache verwendet.

Der erste Baustein im Bereich der Erstsprache ist das erste Wort. Dieses ist ein komplexes Produkt, das durch das Zusammenwirken von mehreren Teilkompetenzen und Faktoren entsteht, wie den biologischen, kognitiven und sozial-interaktiven Voraussetzungen (vgl. Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002:118). Die Wichtigkeit der Interaktionen ist auch in mehreren Spracherwerbstheorien hervorgehoben (vgl. Roche 2005). Dabei wird davon ausgegangen, „dass die kognitiven Repräsentationen des Kindes vor allem im Prozess der Interaktion mit seinen Kommunikationspartnern herausgebildet werden.“ (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002:127). Daraus ergibt sich, dass der Spracherwerb des Kindes außer durch biologische Faktoren durch die umgebende Welt entscheidend beeinflusst wird. Ohne eine fördernde Umgebung können sich die angeborenen Fähigkeiten nicht entfalten. Mit dem Eintritt in die Schule sind Kinder kompetente Sprecher ihrer Muttersprache (vgl. Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002:121) und in dieser Periode fangen sie in den meisten Fällen an, eine Fremdsprache zu lernen.

1.2. Das Fremdsprachenlernen

1.2.1. Die erste Fremdsprache

In den ersten Schuljahren konfrontieren sich Kinder mit einer Fremdsprache im institutionellen Rahmen, einige schon in der ersten Klasse, andere erst in der Oberstufe. Mit sechs Jahren stehen den Kindern noch keine Kenntnisse über die Funktion und Struktur der Sprache zur Verfügung. In dieser Hinsicht kann festgestellt werden, je früher mit der Fremdsprachenunterricht einsetzt, desto stärker sollte die Sprachvermittlung der Erstsprache ähneln. Der Erwerb der Fremdsprache erfolgt noch unbewusst, und der Lernvorgang wird von einer Lehrperson gesteuert (vgl. Apeltauer 1997).

Das Erlernen der ersten Fremdsprache setzt voraus, dass Lernende schon eine Erstsprache beherrschen. Wie nah oder fern diese Sprache von der gelernten Fremdsprache steht, beeinflusst besonders die frühere Aneignung. Es ist eine allgemein anerkannte Tatsache, dass Nachbarsprachen schneller erlernt werden können. Im Falle von entfernten Sprachen kann auch nach möglichen Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen gesucht werden und auf sie fokussiert werden, weil sie mit weniger Anstrengung verarbeitet und gespeichert werden und dadurch motivierend auf den Lernprozess wirken können (vgl. Brdar-Szabó 1991, Apeltauer 1997:77, Lutjeharms 1999).

Die ungarische Sprache gehört zum finnougriischen Zweig der uralischen Sprachfamilie, während das Deutsche, das Englische und andere von vielen gesprochene und gelernte Sprachen wie Französisch, Spanisch und Italienisch Teil der indoeuropäischen Sprachfamilie sind. Aus diesem Grund unterscheiden sich die Strukturen, der Aufbau der Sätze und der Wortschatz des Ungarischen von den oben erwähnten Sprachen. Die zwei nahen und am meisten verbreiteten Verwandten der ungarischen Sprache, das Finnische und das Estnische, weisen ebenfalls keine auffallenden Ähnlichkeiten mit dem Ungarischen auf, die sprachgeschichtliche Verwandtschaft erleichtert den Lernenden nicht den Lernprozess. Wegen der Isoliertheit der ungarischen Sprache gegenüber den anderen in Europa gesprochenen Sprachen sind also ungarische Lernende im Fremdsprachenlernen vor große Herausforderungen gestellt.

In der Lexik des Deutschen und Ungarischen können gewisse Parallelen entdeckt werden, zum Beispiel die Existenz der Verbpräfixe, weiterhin können die meisten deutschen Wörter durch die wörtliche Übersetzung des Ungarischen produziert werden, wie *esernyő* und *Regenschirm*, dagegen benutzt dafür das Englische keine Zusammensetzung, sondern das völlig andere Wort *umbrella*. Um diese gemeinsamen Züge im Dienste des Textverstehens

auszunutzen, müssen aber Lernende über den Grundwortschatz des Deutschen schon verfügen. In dieser Hinsicht kann ausgesagt werden, dass die ungarischen Lernenden mit elementaren Deutschkenntnissen mit dem Deutschen erfolgreich operieren können und unter den indoeuropäischen Sprachen das Deutsche als geeignet für sie betrachtet werden kann.

1.2.2. Deutsch als zweite Fremdsprache

Der Vormarsch des Englischen im XX. Jahrhundert als offizielle Weltverkehrssprache kann nicht geleugnet werden. In den letzten Jahrzehnten, seitdem der Systemwandel die freie Sprachwahl mit sich brachte, wird es auch in Ungarn am häufigsten als erste Fremdsprache gelernt. Infolge der weltweiten Verbreitung des Englischen zählt das Deutsche heutzutage zu den typischen zweiten Fremdsprachen, oder mit dem entsprechenden Terminus genannt, zu den typischen Tertiärsprachen. Während das Ungarische eine weniger fördernde Basis für das Erlernen von indoeuropäischen Sprachen bietet, können die Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und Deutschen den Lernprozess positiv beeinflussen. Sie können dank der Nähe der beiden Sprache in der Sprachfamilie auch von den Lernenden leicht entdeckt werden (vgl. Lutjeharms 1999).

Das Erlernen einer zweiten Fremdsprache wird frühestens in der Oberstufe der Grundschule begonnen, typischerweise aber geschieht es eher in der Mittelschule. Bis zu dieser Periode verfügen Lernende außer über die Beherrschung der Erstsprache schon über die Kenntnis einer Fremdsprache, über eigene Lernerfahrungen, Lerntechniken und Lernstrategien. Mit anderen Worten, außer dem deklarativen Sprachwissen, das die Kenntnis über die Elemente und die Struktur der Sprache bedeutet, steht den Lernenden auch das prozedurale Wissen zur Verfügung, das die eigenen Erfahrungen und Reflexionen über die fremdsprachlichen Lernprozesse umfasst. Gerade aus diesem Grund verlangt der Unterricht einer zweiten Fremdsprache andere Methoden und Einstellungen als im Falle der ersten Fremdsprache (vgl. Hufeisen 1999). Das Sprachenlernen kann und soll auf eine bewusste Ebene gehoben werden, das die raschere und effektive Aneignung fördert. Die aus der ersten Fremdsprache erworbenen Kenntnisse dürfen auch nicht ausgeschlossen werden. Die ständige Berücksichtigung der vorhandenen Kenntnisse aus der ersten Fremdsprache kann auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache lernfördernd und motivierend wirken, weil mit dem häufigen Vergleich des Wortschatzes und der Grammatik der beiden Sprachen die Aufmerksamkeit für die Ähnlichkeiten geweckt werden kann und auch die Gefahr des negativen Transfers reduziert werden kann (vgl. Lutjeharms 1999). Die Bewusstheit und Selbststeuerung sind aber nicht nur für die Aneignung einer zweiten Fremdsprache wichtige

Begriffe, sondern es wird heutzutage danach gestrebt, diese Fähigkeit in den Lernenden so früh wie möglich herauszubilden.

2. Lerntheoretische Kontexte

Das Konzept Lernerautonomie geht auf die konstruktivistische Lerntheorie zurück. Das konstruktivistische lerntheoretische Konzept stellt einen wichtigen Paradigmenwechsel dar und wird als eine Erweiterung des kognitivistischen Ansatzes betrachtet. Im Sinne der kognitiven Wende wird der Lernprozess als eine Aktivität aufgefasst, die sich auf der Basis der Vorkenntnisse der Lernenden vollzieht. In diesem Konzept kommt den Lernenden eine aktive Rolle zu, was eine Abkehr vom früher vorherrschenden behavioristischen Konzept bedeutet, das den Lernprozess als einen Prozess der Nachahmung und Veränderung beschreibt. Die Konstruktivisten heben einerseits die aktive Teilnahme der Lernenden hervor, andererseits betonen sie die Einmaligkeit des Lernprozesses, der von den Lernenden selbst konstruiert wird (vgl. Bimmel 1993, Wolff 1996).

2.1. Die Entstehung und Relevanz der Lernerautonomie

In den letzten Jahrzehnten können bedeutende Veränderungen in der Gesellschaft, wie die Verschiebung der Normen und Werte beobachtet werden. Im Falle der Jugendlichen ist es durch eine zunehmende Individualisierung und Unabhängigkeit geprägt (vgl. Bimmel/Rampillon 1996:39). Diesem Phänomen entsprechend erhöht sich auch das Bedürfnis für die Entfaltung der Kreativität, die Berücksichtigung von individuellen Unterschieden und das Vertreten des eigenen Individuums. Demzufolge mussten auch die Schulen einsehen, dass unter den veränderten Umständen die Ziele im Rahmen des klassischen autoritären Unterrichts immer weniger erreicht werden könnten. Die Didaktik reagierte darauf mit zahlreichen Neuerungen, die unter dem Konzept Lernerautonomie zusammengefasst werden können. Dieser Terminus kann unter anderen mit solchen Unterbegriffen verbunden werden, wie Selbststeuerung, Selbstverantwortung, Schülerorientierung und Bewusstmachung (vgl. Nodari 1996, Krumm 2006).

Als erster Schritt wurde gefordert, die Rolle der Schüler und Lehrer zu überdenken und neu zu definieren. Früher galt der Lehrer als ein Alleswissender, der im Mittelpunkt des Unterrichts stand und von dem dieser ausschließlich gesteuert wurde. Heutzutage wäre das Ziel, dass sich das Dasein des Lehrers in den Stunden in der Rolle eines Beraters oder Helfers verwirklichen sollte, der von hinten die Aktivitäten der Lernenden steuert, Hilfe leistet und nötige Selbstständigkeit sichert. Im Hinblick des veränderten Lehrerbildes wandelte sich

auch die Vorstellung über die idealen Schüler und Schülerinnen um. Dementsprechend sind sie keine Objekte der Lehrtätigkeit mehr, sondern Subjekte ihres Lernens, die aktiv in der Stunde mitmachen und die Möglichkeit haben, ihren Verlauf zu beeinflussen (vgl. Bimmel/Rampillon 1996:46).

Der Gedanke, mit aktiven, motivierten und selbstverantwortlichen Lernenden zusammenzuarbeiten, kann zuerst sehr utopisch lauten, deshalb wurde Lernerautonomie von vielen stark kritisiert. Einerseits besteht die Gefahr, dass das soziale Lernen in Gruppen durch das ausschließliche Selbstlernen ersetzt wird, das die Isolation der Lernenden und ein asoziales Verhalten mit sich bringt. Um diese Gefahr zu vermeiden, sollen auch im Unterricht die gemeinsamen Momente, der Austausch von Gedanken und die Wichtigkeit und Effizienz von kooperativen Unterrichtsformen hervorgehoben werden (vgl. Nodari 1996).

Aus einem anderen Aspekt taucht oft die Frage auf, ob den Vorstellungen der Lernerautonomie nach die zielbewussten, selbstständigen Schüler überhaupt noch Lehrpersonen brauchen würden. Die Antwort lautet, dass sie ohne Zweifel Lehrpersonen brauchen, weil die Herausbildung und Förderung der Selbstverantwortlichkeit, der Fähigkeit zum selbstständigen Denken und die Motivierung der Lernenden zu den wichtigsten Aufgaben der Lehrpersonen gezählt werden können und sollen (vgl. Rampillon 2006). Damit diese Einstellung erreicht werden kann, sollte sie vom Lehrer in den Lernenden schrittweise herausgebildet werden. Außer dem deklarativem Wissen muss hoher Wert darauf gelegt werden, wie die Fakten gelernt und gebraucht werden können. Dies wird prozedurales Wissen oder Wie-Wissen genannt. Das heißt, die Lehrperson sollte nicht nur geeignete Materialien anbieten, sondern auch Methoden und Strategien zum effizienten Lernen, Rezeption und Produktion, also zum erfolgreichen Umgang mit einer Fremdsprache vermitteln (vgl. Feld-Knapp 2005:23, Jenkins 1990).

2.2. Lernstrategien

Die Einbeziehung der Prozessebene (Feld-Knapp 2005:24) im Unterricht kann durch die Vermittlung von Lernstrategien ermöglicht werden. Eine umfassende Definition für den Begriff Lernstrategie wird von Peter Bimmel gegeben: „Eine Lernstrategie ist ein Plan mentalen Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“ (Bimmel 1996:72).

Im Kontext des Fremdsprachenlernens werden Lernstrategien grundsätzlich in zwei großen Gruppen eingeteilt: es gibt Sprachlernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien. Dieser Einteilung liegt ein Verständnis fremdsprachlichen Unterrichts zugrunde, von dem der Unterricht als eine spezielle Form menschlicher Kommunikation aufgefasst wird. Diese

Kommunikation unterscheidet sich von der natürlichen dadurch, dass sie zielorientiert durchgeführt wird. Der fremdsprachige Unterricht hat darüber hinaus noch ein wichtiges Merkmal, dass die Fremdsprache nicht vom Anfang an für die Kommunikation im Unterricht zur Verfügung steht, aber der Unterricht vollzieht sich schon in der Fremdsprache. Das Sprachenlernen und der Sprachgebrauch finden in einem Prozess statt, deshalb hat diese Einteilung von Lernstrategien für den fremdsprachigen Unterricht eine hohe Relevanz (vgl. Feld-Knapp 2005).

Die Lernstrategien werden auf zwei Ebenen wirksam: auf der kognitiven Ebene befinden sich die Strategien für den Umgang mit dem Sprachmaterial, auf der metakognitiven Ebene sind Strategien für die Überwachung und Kontrolle der gesetzten Ziele während des Lernprozesses zu finden. Die beiden Ebenen ergänzen und bedingen einander und das Zusammenspiel der beiden Typen von Lernstrategien ist eine grundlegende Voraussetzung für das autonome Lernen. In der Fachliteratur wird über die beiden Ebenen hinaus die Rolle der affektiven Lernstrategien betont, denen bei dem erfolgreichen Sprachgebrauch eine wichtige Rolle zukommt (vgl. Bimmel/Rampillon 1996).

Der Einsatz von Lernstrategien kann in drei großen Schritten erfolgen. Der erste Schritt ist die Bestimmung des Lernziels, das erreicht werden soll. Im zweiten Schritt können für das Erreichen des Ziels geeignete Techniken bzw. Strategien von der Lehrperson vermittelt werden. Bei der Vermittlung von Lernstrategien kann in verschiedenen Weisen vorgegangen werden: entweder können sie von der Lehrperson direkt präsentiert und benannt werden oder die Lernenden können durch auf die Aneignung von Lernstrategien gerichtete Beispiele herangeführt werden und die Strategien selbst entdecken und benennen (vgl. Bimmel/Rampillon 1996). Es ist effektiver, wenn die Strategie von den Lernenden selbst entwickelt wird, weil in diesem Schritt schon ihr selbstständiges Denken verlangt wird, das das Ziel des Konzeptes ist. Ohne die aktive Teilnahme der Lernenden kann sich keinen wirklichen Fortschritt im Unterricht vollziehen (vgl. Nodari 1996). Nach der Bestimmung des Lernziels und der Entwicklung der Strategien werden diese in einem dritten Schritt mit Hilfe von gezielten Übungen automatisiert. Wichtig ist hervorzuheben, dass in der Lerngruppe auch der Reflexion und dem Austausch der Gedanken Zeit gewidmet werden soll, weil Lernende aus den Erfahrungen der anderen viel profitieren können. Lernende, die über Lernstrategien verfügen, sind zielbewusst, können ihre Lernziele effektiver erreichen, sind motiviert und können ihre Lernprozesse selbstständig steuern. Die Wichtigkeit von Lernstrategien geht über den Fremdsprachenunterricht hinaus, weil sie auch in anderen Kontexten eingesetzt werden

können, was auch im Hinblick auf das lebenslange Lernen von hoher Relevanz ist (vgl. Bimmel/Rampillon 1996, Nodari 1996).

In dieser Arbeit werden Strategien für das Textverstehen unter die Lupe genommen, deshalb wird im nächsten Punkt auf die Rolle der geschriebenen Texte im Fremdsprachenunterricht eingegangen.

3. Texte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts

Texten wird im Fremdsprachenunterricht große Wichtigkeit zugeschrieben. Im modernen Fremdsprachenunterricht werden Texte im kommunikativen Ansatz wieder systematisch eingesetzt. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick gegeben, welche Rolle die Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht einnehmen.

3.1. Überblick über die Rolle der geschriebenen Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht wurde durch die Fremdsprachendidaktik in Gang gesetzt, die die Ziele neu definiert hat. Die Ziele wurden im Komplex der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst, die die sprachliche Handlungsfähigkeit umfasst. Diese neue Zielformulierung wurde einerseits durch die pragmatische Wende in der Sprachwissenschaft, andererseits durch die emanzipatorische Philosophie von Habermas angeregt. Die pragmatische Wende in der Sprachwissenschaft brachte die Neudefinition der Sprache mit sich. Sprache wurde als soziales Handeln betrachtet, ein Werkzeug für die Kommunikation im schriftlichen und mündlichen Bereich zwischen den Menschen. Die emanzipatorische Philosophie hebt die Wichtigkeit der Mündigkeit hervor. Die Förderung der kommunikativen Kompetenz bedeutet also einerseits Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit, andererseits die Förderung der Diskurskompetenz. Das heißt die Kompetenz, reflektiert mit Mitteilungen und Inhalten umgehen zu können (vgl. Feld-Knapp 2009).

In den 70-er Jahren, als die kommunikative Didaktik ihre erste Phase erlebte, wurde auf Mündlichkeit Wert gelegt und kurze Alltagsdialoge waren die bevorzugte Textsorte im Unterricht. Sie boten den Lernenden zwar Muster für sprachliche Handlungen an, diese Dialoge waren aber für die meisten Lernenden uninteressant, denn die Inhalte waren für sie aus ihrem Alltag sowieso schon bekannt. Sie können nicht als Lesetexte gehalten werden, durch die die Lernenden neue Anregungen bekommen und ihr Interesse geweckt wird. Der

Einsatz dieser Textsorte im Unterricht wurde zuerst von Piepho am Ende der 70-er Jahre, dann später von Hunfeld stark kritisiert. Sie meinten, dass vorgefertigte Dialoge nur zur Sprachimitation führen, in denen die Kreativität der Lernenden und ihre eigene Meinungen und Einstellungen über verschiedenen Themen nicht entfaltet werden können. Um eine Sprache zu erlernen, brauchen Lernende am Anfang Übungen zur Reproduktion von sprachlichen Mitteln, aber später ist es erfordert, die Sprache selbstständig zu produzieren (vgl. Brusch 1984).

Nach der sogenannten ersten pragmatischen Phase der kommunikativen Didaktik wurden ganze Texte verwendet, die auch wichtige Inhalte anboten. Der Text im Fremdsprachenunterricht bedeutete also eine inhaltliche Bereicherung, gleichzeitig aber eine methodische Herausforderung für die Lehrenden, wie sie die Lernenden befähigen können, Texte zu verstehen. Die zweite Phase der kommunikativen Didaktik ist durch interkulturelle Orientierung geprägt, die Begegnung mit der fremden Kultur und mit fremden Menschen wird durch den Einsatz von literarischen Texten ermöglicht. Nach dieser Ansicht dienen literarische Texte als Tür zur fremden Welt. Weiterhin bieten literarische Texte den Lernenden die Möglichkeit, sich mit Protagonisten und mit den von ihnen vertretenen Einstellungen zu identifizieren und gelten als Anlässe für die eigene Textproduktion. Texte der Kinder- und Jugendliteratur sind dafür besonders geeignet. Die Wichtigkeit der Entdeckung literarische Texte geht über den Sprachunterricht hinaus und ermöglicht die Verwirklichung erzieherischer Aufgaben, da literarische Texte zur Persönlichkeitsentwicklung einen wichtigen Beitrag leisten können. In den 90-er Jahren wurden diese Zielsetzungen mit der Förderung des selbstbestimmtes Lernen und der kreativen Kompetenz der Lernenden erweitert, in der der Umgang mit Texten eine zentrale Rolle spielt (vgl. Feld-Knapp 2005:15).

Texte stellen also wichtige Bestandteile für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht dar. Sie erfüllen einerseits eine Mitteilungsfunktion, das heißt, sie sind aufgrund ihrer Inhalte wichtig. Andererseits weisen sie eine Musterfunktion auf, weil die Texte die Fremdsprache und die fremde Kultur für die Lernenden repräsentieren und musterhaft darstellen. Schließlich dient der Text durch seine Kontrollfunktion als Vergleichsgröße für die Bewertung der eigenen produzierten Texte (vgl. Feld-Knapp 2005:17).

3.2. Textverstehen als Grundvoraussetzung für den Umgang mit Texten

Für den Umgang mit Texten wird eine spezifische Kompetenz verlangt, die Textkompetenz genannt wird. Textkompetenz bedeutet die Fähigkeit, selbstständig und reflektiert Texte zu verstehen, zu produzieren und zum Lernen nutzen zu können, das heißt, über Texte neues Wissen erwerben können (vgl. Portmann-Tselikas /Schmölzer-Eibinger 1998).

„Textverstehen setzt die Fähigkeit des Lesens voraus “ (Feld-Knapp 2005:34). Die Fähigkeit, fremdsprachige Texte zu verstehen, muss im Fremdsprachenunterricht eingeübt und systematisch aufgebaut werden. Der fremdsprachige Unterricht weist das Charakteristikum auf, dass die Sprache, die im Unterricht für die Kommunikation benutzt wird, nicht von Anfang an zur Verfügung steht, die fremdsprachige Handlungsfähigkeit wird stufenweise aufgebaut. Dabei kommt Texten eine zentrale Rolle zu, denn dieser Prozess erfolgt textorientiert, „das Sprachenlernen und fremdsprachige Lesenlernen sind miteinander eng verbunden, die beiden Bereiche bauen aufeinander auf und bedingen einander“ (Feld-Knapp 2005:34). Das erfolgreiche Lesen und die Kompetenz, Texte erfolgreich zu verstehen, hängen von vielen Faktoren ab. Dabei spielen sprachbezogene Faktoren eine zentrale Rolle (vgl. Ehlers 1998).

Um einen Text verstehen zu können, muss sich der Leser auf verschiedenen Ebenen bewegen können. Beim Textverstehen verlaufen zwei gegenseitige Prozesse der Textverarbeitung. Der eine Prozess beginnt auf der Wortebene und wird durch die Erschließung der Wortbedeutung begleitet. Er hat seine Fortsetzung auf Satzebene, auf der die Wörter innerhalb des Satzes verstanden werden. Die Sätze sind die größten Bausteine im Text, und durch ihr Verstehen gelangt der Leser zum Textverstehen. Dieser Prozess nennt sich aufsteigende Verarbeitung des Textes, er wird angeregt durch verschiedene Indikatoren des Textes. Der andere Textverarbeitungsprozess geht vom Text als Ganzen aus, und hat seinen Anfang bei den vorhandenen Wissensbeständen des Lesers, die mental repräsentiert sind. Einen wichtigen Bestandteil dieser Wissensbestände bildet das sogenannte Textmusterwissen, das bei der Textverarbeitung aktiviert wird und dem Textverstehen zugrunde liegt (vgl. Heinemann/Heinemann 2002, Feld-Knapp 2005).

4. Die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita im Text als Lernproblem

Substantivische Zusammensetzungen (auch als Nominalkomposita bezeichnet) bilden einen wesentlichen Teil des Gesamtwortschatzes. In jedem deutschsprachigen Text, egal ob fachsprachlich oder Alltagssprachlich, ist eine Vielzahl von Nominalkomposita zu finden (vgl. Fandrych/Thurmair 1994). In den folgenden Kapiteln werden substantivische Zusammensetzungen aus zwei Aspekten behandelt. Zuerst werden sie aus linguistischer Sicht charakterisiert und darauf folgend aus didaktischer Sicht erfasst. Die linguistische Annäherung fokussiert auf die Beschreibung der morphologischen Eigenschaften. Bei der didaktischen Annäherung wird die Bedeutungserschließung als Lernproblem in den Mittelpunkt gestellt, andererseits werden Strategien gesammelt und dargestellt.

4.1. Linguistische Annäherung

Die Komposition oder Zusammensetzung ist die am häufigsten vorkommende, produktivste und eine sehr ökonomische Art der Ausdruckserweiterung der deutschen Sprache der Gegenwart. Zusammensetzungen sind solche Elemente des Wortschatzes, die das Vorhandensein von mindestens zwei freien Elementen voraussetzen, aus denen eine neue lexikalische Einheit gebildet werden kann. Komposita bestehen typischerweise aus zwei Konstituenten, aus dem Erstglied und dem Zweitglied, aber prinzipiell können sie grenzenlos erweitert werden. Die Bestandteile können verschiedenen Wortarten angehören, aber immer das Zweitglied (auch Grundwort) determiniert die Wortart der Gesamtkonstruktion und auch andere morphosyntaktische Eigenschaften, wie Genus und Flexionsklasse. Dagegen erfüllt das Erstglied die Rolle des Modifikators, weil durch die von ihm ausgedrückten Zusatzmerkmale das Zweitglied näher bestimmt und modifiziert wird. Aus diesem Grund wird das Erstglied auch Bestimmungswort genannt (vgl. Knipf-Komlósi 2007:86).

Unter den verschiedenen Kompositionsarten ist die substantivische Zusammensetzung der prototypischste Kompositionstyp. Substantivkomposita kommen in den folgenden Kombinationen vor: Substantiv + Substantiv (z. B. Schultasche), Adjektiv + Substantiv (z. B. Sauerkirsche), Verb + Substantiv (z. B. Leselampe), Präposition + Substantiv (z. B. Nebenzimmer), Sonstiges + Substantiv (z. B. Ich-Erzähler, Aha-Erlebnis). Obwohl es zahlreiche Beispiele für alle Versionen vorhanden sind, werden substantivische Grundwörter am häufigsten mit einem anderen Substantiv kombiniert (vgl. Knipf-Komlósi 2007:85).

Die beiden Bestandteile von Komposita werden in meisten Fällen mit Hilfe eines Fugenzeichens verbunden, das an der Grenze zwischen dem Erstglied und dem Zweitglied

auftritt. Die Vielfalt der Fugenzeichen kann mit der Formvariation der Flexion in Zusammenhang gebracht werden. Dem Inventar der Fugenzeichen werden folgende Morpheme zugeordnet: -n, -s, -ns, -e, -er, -en, -es, -ens, und das Nullmorphem (vgl. Knipf-Komlósi 2007:91). Fugen entsprechen den Flexiven des Plurals bzw. des Genitivs in Singular, „doch ist ihr sprachüblicher grammatischer Wert in der Regel aufgehoben“ (Erben 1993:61). Fremdsprachenlernende können durch Fugenzeichen beim Verstehen von Komposita irregeführt werden, weil das Festlegen der Grenze zwischen Bestimmungs- und Grundwort Schwierigkeiten verursachen kann, z.B. im Falle des Morphems -er. Manchmal ist es nicht eindeutig, ob es als ein Fugenzeichen, ein Suffix des Bestimmungswortes oder als ein Präfix des Grundwortes auftritt, z.B. im Wort Eierlöffel ist es ein Fugenzeichen aber im Wort Eiersatz erscheint es als ein Präfix (vgl. Bernstein 1990:139).

4.2. Didaktische Annäherung

4.2.1. Begründung der Ursache des Lernproblems

Wie aus der linguistischen Annäherung der Nominalkomposita hervorgegangen ist, stellt der Umgang mit Nominalkomposita einen äußerst komplizierten Vorgang dar, bei dem Lernende Unterstützung und Beratung der Lehrperson brauchen. In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, warum das Verstehen von Nominalkomposita im Text ein Lernproblem darstellt und auf welche Strategien Lernende sich dabei stützen können.

Das Lernproblem entsteht durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren. Nominalkomposita verursachen wesentliche Schwierigkeiten den Lernenden dadurch, dass sie im Ganzen nur selten im Wörterbuch zu finden sind. Darauf reagierend schlagen Lernende im Wörterbuch die Bedeutungen der Bestandteile nach. Bei diesem Punkt ist es wichtig zu bemerken, dass ein zentrales Ziel im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Förderung des selbstständigen Textverstehens wäre, das Benutzen des Wörterbuches bis zum Minimum zu reduzieren, indem Lernende dazu befähigt werden, die Bedeutungen zusammengesetzter Wörter soweit wie möglich zu erschließen (vgl. Bernstein 1990:133). Es gibt aber viele Zusammensetzungen, deren Gesamtbedeutungen nicht automatisch aus der Einzelbedeutung der Bestandteile hervorgehen, besitzen aber wegen ihrer häufigen Präsenz Schlüsselpositionen im Text, deshalb müssen kognitive Verstehensstrategien eingesetzt werden.

Ein anderer Faktor ist die Klärung der Beziehung zwischen Grundwort und Bestimmungswort. Das Verhältnis zwischen Bestimmungswort und Grundwort wird formal nicht gekennzeichnet, dadurch entsteht eine Lücke in der Bedeutung der Komposita und wird

das Verstehen erschwert. Grundsätzlich braucht der Leser ausgeprägte Sprach- und Sachkenntnisse, um den Inhalt der Zusammensetzungen zu erraten, ganz besonders im Falle von Augenblickkomposita, bei denen das Situations- und Weltwissen erhöht einbezogen werden müssen (vgl. Erben 1993:62).

Aus den obenerwähnten Gründen stellt sich heraus, warum die Bedeutungerschließung von Komposita als Lernproblem für den Fremdsprachenunterricht von hoher Relevanz. Obwohl es kein alleingültiges Lösungsschema für die Bedeutungerschließung von Nominalkomposita zur Verfügung steht, gibt es verschiedene Methoden und Strategien, die zu ihrem Verstehen beitragen. Im Folgenden wird es versucht, die wichtigsten Strategien darzustellen, die im Unterricht eingesetzt werden können.

4.2.2. Strategien für die Bedeutungerschließung von Nominalkomposita

Die Probleme der Wortbildung werden sowohl in fachdidaktischen Publikationen als auch in der Unterrichtspraxis vernachlässigt (vgl. Brdar-Szabó 1991). Auf die formalen Eigenschaften von Nominalkomposita wird kurz im Unterricht eingegangen, die Bedeutungerschließung wird aber kaum behandelt, in der das Lernproblem steckt (vgl. Fandrych/Thurmair 1994, Bohn 1999). Kein problematischer Bereich einer Fremdsprache dürfte im Unterricht ausgeklammert werden, besonders wenn er zu ihren charakteristischen Eigenschaften gezählt werden kann. Als Ergebnis einer langen und mühevollen Recherche wurden solche Beiträge der Fachliteratur entdeckt, die hochgradig wertvolle Gedanken und Vorschläge in Bezug auf dieses Thema umfassen. Im Folgenden werden auf sie ausführlich eingegangen.

Paraphrasenmethode

Die Beziehungen auf der syntaktisch-semantischen Ebene können im Hinblick auf die Bedeutungerschließung ausgenutzt werden. Als eine grammatisch basierte Annäherung zur Interpretation der Nominalkomposita dient die Paraphrasenmethode, in der die Bedeutungsstruktur und die semantischen Beziehungen der Konstituenten von Zusammensetzungen analysiert werden (vgl. Erben 1993:63). Von Gisbert Fanselow (1981) wurde die Problematik der ungeklärten Beziehung zwischen den Kompositumbestandteile aufgegriffen und bearbeitet. Nach seinen Untersuchungen können Komposita bei der Interpretation in zwei Gruppen, in Rektionskomposita und Nichtrektionskomposita eingeteilt werden.

Rektionskomposita haben eine Konstituente, die eine grammatische Rektion besitzt und dadurch die Relation im Kompositum bestimmt (vgl. Feine 1993). Durch diese Eigenschaft können Komposita mit anderen Strukturen ausgedrückt werden, wie z.B. das Kompositum *Aggressionsneigung* als Neigung zur Aggression. Dagegen ist bei Nichtrektionskomposita die Beziehung zwischen den Bestandteilen äußerst vielfältig. Für die Darstellung der Gruppe kann ein Beispiel von Angelika Feine (1993) hervorgehoben werden. Das Wort *Müllpackung* kann folgenderweise interpretiert werden: Die Frage ist, ob es eine Packung aus Müll, für den Müll oder wie Müll ist. In diesen Fällen muss der Leser sich noch mehr auf sein Kontext-, Sach- und Weltwissen verlassen.

Wegen des ökonomischen Charakters von Nominalkomposita ist es möglich, dass sie mit syntaktischen Strukturen, mit Sätzen erklärt bzw. ersetzt werden können. Obwohl dadurch die Beziehung zwischen den Bestandteilen geklärt werden kann, wird die Bedeutung von unbekannten Bestandteilen nicht entschlüsselt. In solchen Fällen sollte eher die Rolle des Kontextwissens, Situationswissens und Weltwissens betont werden (vgl. Fandrych/Thurmair 1994). Es lohnt sich, diese Strategie einzusetzen, wenn die Verstehensschwierigkeit spezifisch darin liegt, dass die Bedeutungserschließung trotz der Kenntnis der Kompositumbestandteile nicht erfolgreich vorgeht. Durch die Paraphrasenmethode können weiterhin der Wortschatz und die grammatikalischen Kenntnisse der Lernenden gefördert werden. Trotz dieses Vorteils muss aber die Grenze gezogen werden. Es besteht die Gefahr, dass wegen der mangelnden grammatikalischen Kenntnisse der Lernenden auf weitere Schwierigkeiten bei der Bedeutungserschließung stoßen, die den Lernprozess verkomplizieren und dadurch auf ihn demotivierend wirken können.

Ausnutzung des Kontext- und Weltwissens

Im Text sind verschiedene Hinweise auf die Bedeutung eines Wortes zu finden. Die Bedeutungserschließung vollzieht sich also durch den Satz- oder Textzusammenhang. Wie erfolgreich diese Strategie eingesetzt werden kann, hängt auch von dem Vorwissen der Lernenden ab, das individuell unterschiedlich sein kann, deshalb wird Textverstehen als ein individueller Prozess betrachtet. Durch die im Text niedergeschriebenen Informationen werden solche Kenntnisse aktiviert, die mit eigenen Erfahrungen verbunden werden. Innerhalb der Vorkenntnisse wird es von den Lernenden verlangt, außer ihren vorhandenen Sprachkenntnissen ihre Kenntnisse über die Welt, also ihr Weltwissen einzubeziehen. Im

Komplex des vorhandenen Sprachwissen und Weltwissen vollzieht sich das Textverstehen (vgl. Bimmel 1990, Feine 1993, Fandrych/Thurmair 1994, Bohn 1999, Feld-Knapp 2005).

Ausnutzung der paradigmatischen Beziehungen

Unter paradigmatischen Beziehungen werden Synonymie und Antonymie verstanden. Ein Synonym bedeutet ein bedeutungsgleiches- oder ähnliches Wort, während durch Antonyme gegenteilige Bedeutungen ausgedrückt werden. Wenn ein Synonym oder Antonym für das unbekannte Wort im Text zur Verfügung steht und von den Lernenden entdeckt wird, kann dadurch die Bedeutung erschlossen werden. Das Problem liegt darin, dass es von den Lernenden möglicherweise nicht entdeckt wird und so keine Hilfe leisten kann (vgl. Bohn 1999).

Ausnutzung der logisch-begriffliche Beziehungen

Zwischen den Wörtern bestehen logisch-begriffliche Beziehungen, nach denen sie in unserem Gedächtnis strukturiert, vernetzt und gespeichert sind. Diese Beziehungen entstehen beispielsweise aufgrund von hierarchischen oder analogischen Zusammenhängen zwischen den Bedeutungen. Bei den hierarchischen Beziehungen sind Wörter nach Ober- und Unterbegriffen strukturiert. Wörter, die hierarchisch gleichrangig sind, werden als Nebenordnungen bezeichnet. Als Beispiel kann die folgende Verkettung hervorgehoben werden: Die nebengeordneten Wörter Sommer, Herbst, Frühling und Winter sind Unterbegriffe für den Oberbegriff Jahreszeiten. Wenn das unbekannte Wort als Mitglied einer Verkettung mit einer logisch-begrifflichen Beziehung im Text erscheint, kann das Verstehen des Ober-, Unter- bzw. Nebenbegriffs zur Bedeutungerschließung beitragen (vgl. Bohn 1999).

Umschreibungen im Text

Es kommt vor, dass wichtige Wörter im Text umgeschrieben werden. Eine Umschreibung kann zum Beispiel mit Hilfe einer Definition angegeben werden. Im Falle von Definitionen ist zuerst immer eine Kategorie angegeben, der das zu erklärende Wort angehört, und danach werden weitere Merkmale benannt. Dementsprechend ist zum Beispiel ein Personalausweis ein Dokument, das Angaben zur Identität einer Person enthält (vgl. Bohn 1999).

Einbezug der Kenntnisse aus anderen Sprachen

Wie schon das erste Kapitel erläutert, wirken Ähnlichkeiten zwischen den bereits bekannten Sprachen und der zu erlernenden Fremdsprache motivierend für den Lernprozess. Lernende verfügen über vorhandene Sprachkenntnisse aus der Muttersprache und später aus der ersten Fremdsprache, dementsprechend können Wortähnlichkeiten zwischen Mutter- und Fremdsprache und zwischen erster und zweiter Fremdsprache der Bedeutungserschließung dienlich sein. Ein wesentlicher Teil der ähnlichen Wörter gehört der Gruppe der Internationalismen an. Die Ähnlichkeiten können graphisch bzw. akustisch wahrgenommen werden, was durch die folgenden Beispiele veranschaulicht werden kann: das deutsche Wort *Schuh* weist akustische Ähnlichkeit mit dem englischen *shoe* auf, dagegen im Falle des deutschen Wortes *Theater* und des englischen *theatre* sind die Gemeinsamkeiten eher schriftlich wahrnehmbar (vgl. Bohn 1999).

Die Ähnlichkeiten können meistens im Dienste der Bedeutungserschließung erfolgreich ausgenutzt werden, trotzdem müssen Lernende auf die Gefahr des negativen Transfers und auf falsche Freunde aufmerksam gemacht werden. Falsche Freunde sind solche Wortpaare aus verschiedenen Sprachen, die formal ähnlich sind, aber unterschiedliche Bedeutungen aufweisen. Dafür gibt es zahlreiche Beispiele im deutsch-englischen Zusammenhang, wie das Substantiv *Gift*. Das deutsche Wort *Gift* heißt auf Englisch *poison* und das englische Wort *gift* mit kleiner Buchstabe heißt *Geschenk* auf Deutsch (vgl. Bimmel 1990, Bohn 1999, Lutjeharms 1999).

Trotz der möglichen Interferenzen wirkt die Kenntnis des Deutschen und Englischen bei Fremdsprachenlernenden positiv aufeinander, während mit der ungarischen Erstsprache nur ganz wenige Wortähnlichkeiten bestimmt werden können. Wegen der Nachbarschaft von Ungarn und Österreich gibt es aber mehrere deutsche Wörter, die in Ungarn verwendet werden, wie zum Beispiel Kunst, Kundschaft, Schlager, usw.

Ausnutzung der Wortbildungsregeln

Im Fremdsprachenunterricht sollte Wert darauf gelegt werden, Kenntnisse über Wortbildung zu vermitteln. Mit Hilfe dieser Kenntnisse kann die Autonomie der Lernenden im Bereich des Wortschatzlernens und der semantischen Erschließung von Wörtern gefördert werden (vgl. Bohn 1999). Im Falle der Ableitung soll auf die Präfixe und Suffixe und auf ihren semantischen Wert eingegangen, die auch mit den Affixen des Ungarischen gegenübergestellt werden können. Das System der Ableitung des Deutschen und Ungarischen weist mehrere

Ähnlichkeiten auf, die auf die kognitiven Prozesse positiv wirken können. Wenn Lernende diese Regeln kennen, können sie beim Sprachgebrauch selbstständig neue Wörter bilden.

Tabellarische Zusammenfassung der Strategien

Die aus der Fachliteratur gesammelten Strategien können unter Berücksichtigung der Nominalkomposita umformuliert, ergänzt und gruppiert werden. Sie können in drei Spalten eingeteilt werden. Die zwei grundlegenden Wissensbereiche, durch die sich das Textverstehen vollzieht, sind das Sprachwissen und das Welt- bzw. Kontextwissen. Die Gruppe des Sprachwissens kann in zwei weiteren Gruppen eingeteilt werden. Einerseits können die Bestandteile der Komposita selbst, anhand ihrer sprachlichen Eigenschaften analysiert werden. Andererseits können Komposita oder die Kompositumbestandteile mit verwandten Wörtern aus dem Kontext gegenübergestellt werden, mit denen sie in einer semantischen Beziehung stehen, wie zum Beispiel mit einem Synonym, ein Antonym, ein Oberbegriff, usw. In der dritten Spalte werden solche Strategien gesammelt, die den Einbezug des Gesamttextes, des Situations- und des Weltwissens erfordern.

Die Tabelle dient nicht dem Ziel, die Bedeutungserschließung von substantivischen Zusammensetzungen nur einer ausgewählten Strategie zuzuordnen. Je mehr aus diesen Methoden im Falle eines Kompositums im Text eingesetzt werden können, desto wahrscheinlicher und erfolgreicher kann die Bedeutung des unbekannten Kompositums erraten werden.

Sprachwissen		Einbezug des Kontextes und des Weltwissens
Analyse innerhalb des Kompositums	paradigmatische und logische Beziehungen zwischen Wörtern	
- die beiden Glieder sind bekannt → Paraphrasenmethode, wenn es notwendig ist -ein Glied ist bekannt -ein Glied ist ein Internationalismus - weist Ähnlichkeiten mit der Muttersprache auf -weist Ähnlichkeiten mit einer anderen Fremdsprache auf - ist aus einem bekannten Stammwort abgeleitet bzw. gebildet	Im Text gibt es -ein Synonym -ein Antonym -ein Oberbegriff -ein Nebenordnung für ein Glied oder für die ganze Zusammensetzung	- Im Text gibt es eine Umschreibung oder Definition für das Kompositum - in der angegebenen Situation kann das Kompositum interpretiert werden - das Weltwissen wird einbezogen, das von Hinweisen bzw. bestimmten Textstellen ausgelöst wird

Abbildung 1: Tabellarische Zusammenfassung der Strategien für die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita

5. Die empirische Untersuchung

In der empirischen Untersuchung werden Nominalkomposita in Texten unter die Lupe genommen und die Frage in den Mittelpunkt gestellt, mit welchen Strategien ihre Bedeutung erschlossen werden kann und wie es bei den Lernenden operationalisiert werden kann. Die Behandlung des Begriffs Wortschatz innerhalb einer Arbeit ist wegen des großen Umfangs unmöglich, deshalb wird nur ein Bereich ausgewählt, der in den meisten Fällen als Lernproblem gilt.

Die empirische Untersuchung ist in drei großen Schritten erfolgt: In der Vorbereitungsphase wurde vor allem die zu behandelnde Problematik bestimmt. Darauffolgend wurde in der Fachliteratur zum theoretischen Hintergrund des Themas recherchiert und gleichzeitig auch das Konzept der empirischen Untersuchung erdacht und erstellt. Danach wurden die Schritte der Untersuchung ausführlich ausgearbeitet: Zuerst wurde nach Texten mit Nominalkomposita in Schlüsselposition gesucht, deren erfolgreiches Textverstehen behindert werden kann. Das Ziel ist zu erreichen, dass Lernende anhand der ausgewählten Textbeispiele Strategien zur Bedeutungerschließung entwickeln können und mit Hilfe dieser entwickelten bzw. erworbenen Strategien ihre Autonomie im Bereich des Textverstehens gefördert werden kann. Unter Berücksichtigung der substantivischen Zusammensetzungen wurde wieder in der Fachliteratur recherchiert, diesmal aber direkt nach Strategien für die Bedeutungerschließung von unbekannten Wörtern.

Im zweiten großen Schritt, nach der Vorbereitungsphase wurde die empirische Untersuchung an einem sechsklassigen Gymnasium durchgeführt, die vier Wochen lang gedauert hat. Diese Periode umfasste vier Sitzungen, die auf der Arbeit der Lernenden basierten, die diese zu Hause geleistet hatten. In der letzten Sitzung wurde eine Reflexionsphase eingesetzt, in der die Lernenden über ihre eigene Entwicklung und über das Thema der Untersuchung Rückmeldungen gaben. Nach der Durchführung der Untersuchung, im dritten Schritt, wurden die Ergebnisse analysiert, bewertet und die Schlussfolgerungen zusammengefasst, die in dem folgenden Kapitel ausführlich dargestellt werden.

5.1. Vorbereitungsphase

Die Vorbereitung der empirischen Untersuchung ist in drei Schritten erfolgt, die in den nächsten Punkten beschrieben werden.

5.1.1. Erster Schritt: Problemstellung

Im ersten Schritt habe ich das Thema der Arbeit bestimmt. Die Bestimmung des Themas war von dem Prinzip der Problemorientierung geprägt, das bedeutet, ich wollte ein Problemgebiet des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache eröffnen und dafür Lösungsvorschläge entdecken und anbieten. Dementsprechend habe ich zuerst mich selbst als Sprachenlernende reflektiert und dabei Schlussfolgerungen gezogen, mit welchen Schwierigkeiten ich als zukünftige DaF-Lehrende rechnen muss. Auf der Basis meiner eigenen Erfahrungen habe ich die Entscheidung getroffen, die Bedeutungerschließung von Nominalkomposita auszuwählen.

Das ist ein charakteristisches Merkmal des Deutschen, dass mit Hilfe der geeigneten Fugenelemente eine unbegrenzte Menge von Komposita mit fast unendlicher Länge gebildet werden kann, im Gegensatz zum Ungarischen und auch zum Englischen. Während auf die Bildung von Nominalkomposita im Unterricht kurz eingegangen wird, wird die Behandlung ihrer Bedeutungerschließung vernachlässigt. Dieses Gebiet zeigt sich aber als ein Lernproblem, einerseits, weil sich aus der Verbindung der Bestandteile oft eine ganz neue Bedeutung ergibt. Andererseits stoßen ungarische Lernende beim Verstehen der Bedeutung und beim Übertragen in die Muttersprache oft auf Schwierigkeiten, weil Nominalkomposita des Deutschen im Ungarischen häufig mit anderen Strukturen ausgedrückt werden, sind aber im Ganzen im Wörterbuch nur selten zu finden. Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, die Bedeutungerschließung von Nominalkomposita in meiner Arbeit behandeln.

5.1.2. Zweiter Schritt: Suche nach für das Ziel geeigneten Texten

Im zweiten Schritt, nach der Bestimmung des Themas habe ich Texte ausgewählt, die substantivische Zusammensetzungen in der Position der Schlüsselwörter enthalten. Ich habe sowohl im Bereich der Sachtexte, als auch in literarischen Texten recherchiert. Ich habe festgestellt, dass deutschsprachige Texte überaus reich an Nominalkomposita sind, was wiederum die Relevanz der Behandlung dieses Phänomens beweist.

Ich habe versucht, bei der Textauswahl das Sprachniveau und die Interessen der Zielgruppe zu berücksichtigen, deshalb habe ich Sachtexte vor allem in einer Online-Plattform für Jugendzeitschriften gesucht und literarische Textauszüge in Werken der Jugendliteratur. Ich habe danach gestrebt, solche Texte auszuwählen, die außer der Darstellung von vielfältigen Nominalkomposita und der Übung ihrer Bedeutungserschließung auch dafür geeignet sind, den Lernenden inhaltlich etwas Neues und Interessantes anzubieten. Dieses Ziel wurde vor allem durch die Sachtexte verwirklicht, die literarischen Texte haben eher die Rolle erfüllt, als Leseimpulse zu dienen, die Lernenden zum Weiterlesen des vollständigen Textes anzuregen. Ich habe insgesamt zehn Textbeispiele vorbereitet, sieben Sachtexte und drei literarische Textauszüge.

5.1.3. Dritter Schritt: Recherche nach Strategien in der Fachliteratur

Im dritten Schritt habe ich in der Fachliteratur recherchiert und Strategien für die Bedeutungserschließung von unbekannten Wörtern im Text gesammelt. Im Laufe der Recherche habe ich einige Beiträge der Fachliteratur ausgewählt, die als Basis zur Untersuchung dienen.

Besonders wichtig waren für mich die Arbeiten, die direkt die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita behandeln, wie die Studie von Angelika Feine (1993) aufgrund Gisbert Fanselow's Untersuchungen (1981). Hier wird die Problematik in den Mittelpunkt gestellt, dass die Verstehensschwierigkeiten sich daraus ergeben, dass die semantische Beziehung zwischen den Kompositumbestandteilen nicht explizit sind (vgl. Fanselow 1981). Die Studie von Fandrych und Thurmair (1994) bezieht auch diesen Aspekt ein, wird aber die Wichtigkeit des Kontextwissens gegenüber der Analyse der Beziehung zwischen den Bestandteilen betont.

Ich habe Ideen aus den Arbeiten gewinnen, die auf die Bedeutungserschließung bzw. -vermittlung von unbekannten Wörtern im Allgemeinen eingehen, die auch in Bezug auf Nominalkomposita erfasst werden können. Im Beitrag von Peter Bimmel (1993) wird auf Lesestrategien auf allen drei Ebenen des Textverstehens eingegangen. Für diese Arbeit sind aus diesem Beitrag hauptsächlich die Lesestrategien auf der Wortebene relevant. Von Bimmel werden aufgrund der Arbeit von Buhlmann und Fearn's (1987) drei Strategien hervorgehoben: die Ausnutzung der Wortähnlichkeiten und Internationalismen, der Wortbildungsregularitäten und die Ausnutzung des Kontextes. Diese Strategien sind in der Studie nicht ausführlich beschrieben, sondern nur stichpunktartig aufgezählt, weil darin eher die Rolle der Textkonnektoren beim Leseverstehen erörtert wird.

Im 22. Band der Fernstudieneinheit mit dem Titel Probleme der Wortschatzarbeit (1999) werden zahlreiche Methoden von Rainer Bohn dargestellt, die zu Kerngedanken der empirischen Untersuchung geworden sind. Von Bohn wird auch meine persönliche Feststellung bestätigt, laut der „die meisten Lehrwerke grammatisch-morphologische Hinweise zu Zusammensetzungen geben, aber deutlich weniger Lehrwerke bieten den Benutzern Hilfe bei der semantischen Erschließung der Wörter an“ (Bohn 1999). Im zweiten Kapitel werden verschiedene Verfahren der Bedeutungsvermittlung beschrieben, die auch als Strategien für die Bedeutungsererschließung von unbekannten Wörtern im Text interpretiert werden können.

5.2. Durchführung der Untersuchung

5.2.1. Bestimmung der Zielgruppe

Die Forschung habe ich in zwei Lerngruppen durchgeführt: einerseits mit Lernenden, die die neunte Klasse besuchen und Deutsch als erste Fremdsprache (im Folgenden als DaF1-Gruppe) lernen, andererseits mit Lernenden des elften Jahrgangs, die Deutsch als zweite Fremdsprache (im Folgenden als DaF2-Gruppe) nach Englisch lernen. Das Gemeinsame war das Niveau ihrer Kenntnisse im Bereich Textverstehen, die sich auf B2 bewegen. Insgesamt 10 Lernende haben sich an der Untersuchung beteiligt.

Am Anfang habe ich versucht, mit Hilfe eines Fragebogens die Interessen der Lernenden und ihre Einstellungen zur deutschen Sprache kennenzulernen. Zuerst stelle ich die DaF1-Gruppe vor. Alle sechs Lernenden haben angefangen, Deutsch in der ersten Klasse zu lernen, aber zwei Lernende haben noch hinzugefügt, dass sie den Eindruck haben, dass ihr Deutschlernen eigentlich erst ab der vierten Klasse begonnen hat. Sie sind sehr motiviert, haben konkrete Ziele mit der Sprache und möchten über in echten Kommunikationssituationen brauchbare Sprachkenntnisse verfügen. In einer Frage bin ich auf ihre Lieblingsbereiche im Fremdsprachenlernen eingegangen. Vier Lernende haben die Antwort gegeben, dass sie am liebsten auf Deutsch mündlich kommunizieren. Zwei Lernende verfügen bereits gute Sprachkenntnisse der englischen Sprache, die anderen haben im September angefangen, Englisch als zweite Fremdsprache zu lernen. Ich war noch darauf neugierig, wie viel Zeit sie mit den verschiedenen Gebieten des Deutschlernens verbringen. Am meistens befassen sie sich mit dem Wörterlernen, täglich zirka 15-30 Minuten. Sie setzen sich intensiv mit deutschsprachigen Texten auseinander, aber nicht fakultativ, sondern in Bezug auf das Lernmaterial, weil der Unterricht sich textorientiert vollzieht.

In der anderen Lerngruppe gab es vier Lernende, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen. Obwohl sie sich für die deutsche Sprache interessieren, zeigen sie eine Vorliebe für ihre erste Fremdsprache, für das Englische. Alle vier Lernenden haben angefangen, in der neunten Klasse Deutsch zu lernen. Ihre Lieblingsbereiche im Deutschlernen sind ganz unterschiedlich: Zwei Lernende haben die mündliche Kommunikation, eine Lernende das Hörverstehen, und eine das Lesen ausgewählt. Wichtig ist zu bemerken, dass die Lernende, die das Lesen als Lieblingsbereich benannt hat, in dieser Gruppe beim Textverstehen meist herausragend geleistet hat. Aus der Frage bezüglich der dem Deutschlernen gewidmeten Zeit stellte sich heraus, dass die Lernenden dieser Gruppe sich mit dem Englischen zu Hause mehr beschäftigen, als mit dem Deutschen.

5.2.2. Bewusstmachung des Einsatzes von Lernstrategien im Allgemeinen

In der ersten Sitzung habe ich mich mit den Lernenden über ihre Strategien in den verschiedenen Bereichen des Sprachenlernens unterhalten. Mit diesem Schritt wurde das Thema eingeführt und vorbereitet, weil es in der Forschung hauptsächlich um die Bewusstmachung von Lernstrategien im Bereich Bedeutungerschließung von unbekannten Wörtern geht. Die Lernenden haben zuerst einen Fragebogen zu Lernstrategien bekommen. Im ersten Punkt wurde die Frage gestellt, was sie unter Lernstrategien verstehen. Die Vermutungen der Lernenden kamen dem richtigen Begriff sehr nahe. Die meisten von ihnen haben Lernstrategie einfach als Lernmethode definiert. Ihre Lösungen habe ich mit dem von Peter Bimmel formulierten Begriff ergänzt und präzisiert: „Eine Lernstrategie ist ein Plan mentalen Handelns, um ein Lernziel zu erreichen.“(Bimmel, 1996:72)

Nach der Klarstellung des Begriffs habe ich die Lernenden zu ihren Lernstrategien in den verschiedenen Bereichen des Sprachenlernens befragt. Die von mir aufgezählten Bereiche waren das Wortschatzlernen, Grammatiklernen, Hörverstehen, Leseverstehen und mündliche Kommunikation. Innerhalb des Textverstehens wurden sie über zwei Bereiche befragt: einerseits, wie sie gezielte Fragen im Bezug auf den Inhalt beantworten, andererseits, wie sie die Schwierigkeit lösen, wenn sie auf unbekannte Wörter im Text stoßen. Alle Lernenden haben die Antwort gegeben, dass sie versuchen, die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe des Kontextes zu erschließen aber wenn es nicht geht, greifen sie nach dem Wörterbuch. Drei Lernende haben es noch damit ergänzt, dass sie auch versuchen, das Wort in kleinere Elemente zu zerlegen, wenn es hilfreich erscheint.

Ziel des Fragebogens war, im Allgemeinen das Thema Lernstrategien einzuführen und Einblick in die Lerngewohnheiten der Lernenden zu gewinnen, darüber hinaus auch, sich an die Denkweise zu gewöhnen, mit dem eigenen Lernprozess reflektiert umzugehen.

5.2.3. Präsentation des Phänomens

In einem zweiten Schritt habe ich einen Text ausgewählt, den ich als geeignet für die Präsentation des Phänomens befunden habe. Das war ein Sachtext, der eine große Menge von Nominalkomposita enthält. Zuerst habe ich die Lernenden nur darum gebeten, den Text zu lesen. Danach habe ich sie gefragt, wie sie die Sprache des Textes finden. Sie hatten die Meinung, dass der Text sprachlich schwierig ist, weil sich darin viele Zusammensetzungen befinden. Diese Feststellung habe ich erwartet und dann habe ich sie darum gebeten, die Nominalkomposita im Text zu unterstreichen. Ich habe vermutet, dass die Lernenden auch die Ableitungen in diese Kategorie einbeziehen werden. Mein Verdacht hat sich bestätigt, deshalb haben wir den Unterschied zwischen Ableitung und Komposition besprochen.

Am Ende habe ich einige Komposita ausgewählt, deren Bedeutung von den Lernenden zu Hause erschlossen werden sollten. Ich habe sie darum gebeten, niederzuschreiben oder irgendwie zu markieren, wie die Bedeutung erraten wurde. Da es unsere erste Sitzung und der erste Text mit dem Schwerpunkt Nominalkomposita war, habe ich ihnen erlaubt, ein Wörterbuch zu benutzen, aber nur als letzte Lösung. Die Benutzung des Wörterbuchs dient nicht nur als Erleichterung der Aufgabe, sondern ich war neugierig, wie sie nach Zusammensetzungen suchen, da sie im Ganzen nur selten in Wörterbüchern zu finden sind. Ich halte es für wichtig, den Lernenden beizubringen, wie sie das Wörterbuch benutzen, besonders in komplizierten Fällen. Darauf wollte ich nur kurz eingehen, die Strategien zur Wörterbuchbenutzung wurden aber nicht in meiner Arbeit thematisiert, sondern gerade ihr Gegenteil, wie die Bedeutung von Komposita ohne Wörterbuch erschlossen werden kann.

5.2.4. Übungsphase – Darstellung und Analyse von Beispielen

Nach der Vorbereitung der Untersuchung und der Präsentation des Phänomens wurde eine Übungsphase eingesetzt, in der die Lernenden sich intensiv mit Texten auseinandergesetzt haben, die zahlreiche Zusammensetzungen in der Schlüsselposition hinsichtlich des Textverstehens enthielten. Ich habe die ausgewählten Textbeispiele den Lernenden in einer Reihenfolge angeboten, in der sie im Hinblick auf die zu verwendenden Strategien für die Bedeutungserschließung schrittweise immer größere Komplexität verlangen.

Die Sitzungen waren bewusst vorbereitet, sie liefen immer nach der gleichen Struktur ab. Die Lernenden haben Texte mit unterstrichenen Nominalkomposita bekommen, die sie zu Hause lesen sollten. Sie sollten sich zudem auf die Bedeutung der ausgewählten Wörter konzentrieren, weil sie in Bezug auf das Globalverstehen des Textes eine wichtige Rolle spielen. In der darauf kommenden Sitzung wurde der Inhalt der Texte mit Hilfe von gezielten Fragen mündlich kontrolliert, und inzwischen auch die Bedeutung der Wörter besprochen und was noch wichtiger ist, wie sie von den Lernenden erschlossen wurden. Die Texte, die ausgewählten Wörter, ihre Bedeutungen und die Strategien wurden in den diesem Ziel gewidmeten Heften der Lernenden gesammelt, die als Lerntagebücher funktioniert haben.

Mit Hilfe der zu Hause niedergeschriebenen Informationen und den neuen Impulsen in den Sitzungen hat sich das laute Denken vollzogen. Die von mir mitgeteilten Hinweise und Heranführungen werden als Impulse verstanden. Das laute Denken, also die Reflexion über das Wie-Wissen, die Besprechung der Bedeutung der Komposita und des Inhalts der Texte haben sich auf Ungarisch vollzogen. Es war sehr wichtig, weil Lernende auf diesem Sprachniveau und in diesem Alter noch nicht in der Lage sind, in einer Fremdsprache sprachliche Erscheinungen und Lernprozesse reflektieren zu können und zu wollen.

Für die Sitzungen wurden insgesamt zehn Texte für die Lernenden vorbereitet, in denen sie sich intensiv mit Nominalkomposita auseinandergesetzt haben. Im Folgenden wurden die wichtigsten Beispiele hervorgehoben und analysiert, die im Hinblick auf die Untersuchung besonders bemerkenswert waren. Die behandelten Texte selbst sind im Anhang zu finden.

- **Text der ersten Sitzung – Komposita in Elemente zerlegen**

Titel und Thema des Textes

Hiermit wird auf den ersten Text mit dem Titel *Gefahr im Auto. Hitzeschlag und Sonnenstich* ausführlicher eingegangen, der zur Präsentation des Phänomens verwendet wurde. Es ist ein Sachtext vom Hitzeschlag und von seinen Symptomen und Folgen, der überaus reich an Nominalkomposita ist.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

Jeder Satz dieses Textes enthält mehrere Zusammensetzungen, deshalb war er für die Präsentation besonders geeignet. Die Komposita in diesem Text bestehen häufig aus abgeleiteten Substantiven, wie zum Beispiel *Wahrnehmungsfähigkeit, Informationsaufnahme und -verarbeitung, Aggressionsneigung, Konzentrationsstörung*, usw. Wichtig ist die

Lernenden darauf aufmerksam machen, dass es zum Beispiel im Falle der Endungen –ung und –keit um ein Stammwort geht, die wahrscheinlich für sie bereits bekannt sind. Das Substantiv *Störung* kann auf das Verb *stören* zurückgeführt werden, das zu dem Grundwortschatz des Deutschen gezählt werden kann.

Die Methode der Paraphrasierung bei Rektionskomposita habe ich den Lernenden vermittelt, die anlässlich einiger Beispiele durchgeführt wurde, wie zum Beispiel beim Wort *Aggressionsneigung*, die eine Neigung zur Aggression bedeutet. Das Grundwort ist das abgeleitete Substantiv *Neigung*, das vom Verb *neigen* gebildet wird. Das Bestimmungswort Aggression haben sie natürlich auf Basis ihrer vorhandenen Sprachkenntnisse gekannt, aber in dieser Kombination konnten sie das Gesamtwort nicht verstehen. Dieses Beispiel ist besonders problematisch erschienen, da das Wort Aggressionsneigung ins Ungarische in Form eines zusammengesetzten Substantivs nicht übersetzt werden kann, es kann nur mit einer anderen, komplizierten Struktur ausgedrückt werden.

Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Im Falle dieses Textes sind die Lernenden bei der Bedeutungserschließung der Nominalkomposita ohne Ausnahme analytisch vorgegangen: Sie haben die Zusammensetzungen in Elemente zerlegen und den Kontext oder andere Beziehungen außer Acht gelassen, obwohl sie den Kontext als ein wichtiges Hilfsmittel zur Bedeutungserschließung im Fragebogen erwähnt haben. Die Lernenden wurden von den langen Zusammensetzungen vor große Herausforderung gestellt und die Aufgabe war neu für sie, sich konzentriert mit dieser Einheit des Wortschatzes zu beschäftigen, deshalb haben sie beim Zerlegen festgesessen.

Bei der Besprechung der Bedeutungen und der eingesetzten Methoden habe ich festgestellt, dass Lernende auf diesem Niveau die Fähigkeit noch nicht besitzen, abgeleitete Substantive auf die Grundwörter zurückführen zu können, von denen die Ableitung ausgeht. Obwohl Lernende die Zusammensetzung in zwei Bestandteile zerlegen konnten, waren noch nicht dazu befähigt, die Komposita selbstständig auf einer so komplexen Ebene zu analysieren.

- **Texte der zweiten Sitzung – Einbezug des Kontextes und des Weltwissens**

Erster Text

Titel und Thema des Textes

Für die zweite Sitzung haben Lernende zwei Texte bekommen. Erstens einen kurzen Sachtext von der Online-Plattform der Jugendzeitung YAEZ mit dem Titel *Bayerische Schulen: Gesichtsschleier verboten*. Im Text wird beschrieben, warum einer Mädchen verboten wurde, Gesichtsschleier anzuhaben.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

An der Sitzung wurde der Inhalt des Textes besprochen, die Bedeutung des ausgewählten Wortes *Gesichtsschleier* geklärt und der Prozess erörtert, wie die Bedeutung des Wortes erschlossen wurde. Aus dem Kompositum Gesichtsschleier haben Lernende nur den Bestandteil Gesicht verstanden. Im Titel treten die Wörter *Schule* und *verboten* im Zusammenhang mit Gesicht auf, deshalb sind die Lernenden auf die Vermutung gekommen, dass Gesichtsschleier etwas Ähnliches wie Schminke bedeuten kann. Von diesen ersten Hinweisen aus dem Kontext wurden sie aber irregeführt. Dann haben sie den Text weiter gelesen und sind sie auf solche verräterische Textstelle gestoßen, wie „eine muslimische Schülerin“ und „der Gesichtsschleier, der nur die Augen freilässt“. Nach dem Durchlesen des Textes hat sich herausgestellt, was Gesichtsschleier bedeutet. Das Kompositum wurde von allen Lernenden erschlossen, obwohl sie den treffenden Ausdruck auf Ungarisch häufig nicht gefunden haben, was aber nicht das primäre Ziel war.

Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Im Falle dieses Beispiels sind und sollten die Lernenden aus dem Rahmen des Wortes hinausgetreten und haben den Kontext berücksichtigt und eine noch weitere Größe, das Weltwissen einbezogen. Ohne die Kenntnis, wie sich muslimische Frauen kleiden, wäre nicht möglich, die Bedeutung des Wortes zu inferieren. Der Text wird von den Lernenden auf Basis ihrer Vorkenntnisse über die Welt und verschiedene Kulturen mit solchen Zusatzinformationen ergänzt, die im Text nicht direkt auftreten. Durch dieses Beispiel wurde bewiesen, dass Textverstehen sich durch Einsatz des Sprachwissens und Weltwissens vollzieht.

Zweiter Text

Titel und Thema des Textes

Der zweite Text war ein Artikel mit dem Titel *Deutsches Paar auf den Philippinen verschleppt. BILD erklärt den Geisel-Dschungel von Terroristen* von der Online-Plattform BILD.de. Im Text werden kurze Berichte über den Fall eines Paares gegeben, das zur Geisel genommen wurde.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

Das Wort *Geisel* kommt im Text mehrmals in mehreren Kombinationen vor und auch deswegen besitzt eine Schlüsselposition, war aber seine Bedeutung für die Lernenden unbekannt. In den folgenden Kombinationen tritt das Wort *Geisel* auf: *Geiseldrama, Geisel-Dschungel, Geiselnehmer und Geisel-Krieg*. Im Gegensatz zum Erstglied *Geisel* haben die Lernenden alle Zweitglieder verstanden, entweder weil sie Internationalismen waren, oder weil die zum Grundwortschatz des Deutschen gehören. Die Vielfalt ans Vorkommen des unbekannten Wortes im Text trägt zur erfolgreichen Bedeutungerschließung bei. Darüber hinaus wird es in einer eindeutig geklärten Situation verwendet, die zum Beispiel von den Ausdrücken *Terror, Terrorist, Opfer, muslimische Rebellen und Todesangst* verraten wurden. Mit Berücksichtigung dieser Hinweise aus dem Kontext und der vorkommenden Kombinationen wurde die Bedeutung von der Mehrzahl der Lernenden erfolgreich erschlossen.

Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Wörter in unserem Gedächtnis sind nicht wie in Schubladen getrennt gespeichert, sondern sind miteinander auf verschiedenen Ebenen vernetzt (vgl. Bohn 1999). Aus diesem Grund ist es wichtig, nicht nur einzelne Wörter, sondern ganze Wendungen, Wörter im Kontext zu lernen. Durch diese Vernetzung im Kopf wird die ökonomische Funktion unseres Gedächtnisses ermöglicht. Im Zusammenhang mit einem Wort können auch mehrere Wörter verschiedener Wortarten aktiviert und abgerufen werden, die miteinander in semantischen Beziehungen stehen. Dieser Prozess konnte im Falle dieses Textes bei dem Lernenden beobachtet werden. Obwohl das Wort *Geisel* den Lernenden unbekannt erschienen ist, konnte es auch durch den Einbezug des Kontextwissens entschlüsselt, das von den semantisch verwandten Wörtern hervorgerufen wurde.

- **Texte der dritten Sitzung – Üben durch literarische Texte**

Für die dritte Sitzung haben die Lernenden drei literarische Textauszüge bekommen, aus denen hiermit auf zwei Texte eingegangen wird. Auf den Texten wurde mit Zahlen markiert, in welcher Reihenfolge sie gelesen werden sollen.

Erster Text

Titel und Thema des Textes

Der erste literarische Textauszug wurde aus dem Werk *Das doppelte Lottchen* von Erich Kästner ausgewählt. Den Lernenden wurde die erste Seite des Romans vorbereitet, in der der Ort vorgestellt wird.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

Der Textauszug hat nur leicht zu verstehende Zusammensetzungen enthalten, wie *Schnellzug*, *Gongschlag*, *Ferienheim*, *Schlafsaal* und *Kindertränen*. Darin hat es nur ein Kompositum gegeben, dessen Bedeutung Schwierigkeiten für die Lernenden bedeutet hat und nur von einem Lernenden selbstständig erschlossen wurde. Dieses Wort war *Bienenstock*, das im folgenden Kontext aufgetreten ist: „Solche Ferienheime sind Bienenstöcke des Kinderglücks und Frohsinns.“ Die eine Hälfte der Lernenden hat keinen aus den Bestandteilen verstanden, die andere Hälfte hat das Erstglied *Biene* gekannt. Lernende, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, haben das Wort *Biene* gekannt, die Lernenden der DaF2-Gruppe haben es nicht verstanden.

Von einer Lernenden wurde eine sehr falsch gelungene Lösung angegeben, deren Ursache aber vom ersten Augenblick an klar war. Statt *Bienenstock* hat das Wort die Lernende als „Beinensocke“ interpretiert. Sie wurde von den phonetischen und akustischen Übereinstimmungen zwischen Wörtern *Bein* und *Biene* bzw. *Stock* und *Socke* innerhalb der deutschen Sprache irregeführt.

Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Wegen des einfachen Charakters der Sprache hat dieser Text als Vorübung zur weiteren Arbeit gedient. Mein Ziel war, diese Übungsphase mit einem leicht verstandenen Text einzuführen, der aber ziemlich reich an Nominalkomposita ist. Es war interessant, dass die Bedeutung des Wortes *Biene* von keinen Lernenden der DaF2-Gruppe erschlossen werden konnte. Ich bin der Meinung, dass die Thematik der Tiernamen typisch in der Unterstufe

behandelt wird und auf sie im Tertiärsprachunterricht ausführlich oder überhaupt nur selten eingegangen wird. Die Lernenden der DaF1-Gruppe haben auch hinzugefügt, dass die dieses Wort zum letzten Mal im Kindergarten oder in der Unterstufe gehört bzw. verwendet haben.

Zweiter Text

Titel und Thema des Textes

Als zweites literarisches Textbeispiel wurde ein Textauszug aus dem Kinder- und Jugendroman *Gespensterjäger in der Gruselburg* von Cornelia Funke ausgewählt. Im Gegensatz zu Erich Kästners Roman ist die Sprache und das Thema dieses Textes moderner, hier wurde die Geschichte von drei Gespensterjägern eingeführt.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

Ein ausgewähltes Nominalkompositum, das eine zentrale Rolle im Textverstehen spielt, ist im Titel zu finden: *Gespensterjäger*. Der Bestandteil Jäger war den Lernenden bekannt, aber das Erstglied Gespenst musste noch erschlossen werden. Da sie Gespenst nicht verstanden haben, können sie in der Situation und im Stil des Romans irregeführt werden. Anhand solchen Wörtern wie *retten* und *Ausstattung* ist zum Beispiel eine Lernende darauf gekommen, dass es in diesem Text um drei Feuerwehrmänner geht. Da für sie Gespenst unbekannt war, konnte sie auch die Gesamtsituation nicht erfassen. Von vielen wurden aber die textsortenspezifischen Merkmale für einen Fantasy-Roman für Kinder erkannt, wie zum Beispiel die ungewöhnlichen und witzigen Namen der Protagonisten. Die Erkenntnis der Situation trägt bedeutend zur Bedeutungserschließung von unbekannten Wörtern bei, da so einige thematische Bereiche des Wortschatzes einbezogen bzw. ausgeschlossen werden können. Als Hilfe habe ich die Lernenden darauf aufmerksam gemacht, dass im Text ein Synonym für Gespenst steckt. In der DaF1-Gruppe haben zwei Lernende, in der anderen Gruppe hat ein Lernender das Synonym gefunden. Das Synonym für Gespenst im Text ist *Geist*, das von allen Lernenden gekannt wurde. Durch dieses Beispiel wurde dargestellt, dass der Text auch verwandte Wörter enthalten können, die in einer paradigmatischen Beziehung miteinander stehen.

Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Ich halte es für besonders wichtig, im Fremdsprachenunterricht solche Begriffe zu vermitteln und zu behandeln wie Synonymie und Antonymie. Sie spielen eine sehr wichtige Rolle in der Wortschatzarbeit und der Wortschatzvermittlung, die auch zu der schon erwähnten

semantischen Vernetzung der Wörter im Kopf und dadurch zu ihrem schnelleren Abrufen beitragen. Lernenden müssen darauf aufmerksam gemacht werden, diese semantischen Relationen auch beim Lesen fremdsprachiger Texte zu beachten, weil diese Kenntnisse auch in der Bedeutungserschließung ausgenutzt werden können

5.2.5. Bewusstmachung und Gruppierung der gesammelten Strategien

Der intensiven Übung folgt die Phase der Bewusstmachung, in der die von den Lernenden verwendeten Strategien gesammelt und gruppiert wurden. Die Lernenden haben Zeit dafür bekommen, in Paaren die bereits eingesetzte Strategien aus den Texten schriftlich zu sammeln und zu versuchen, die Strategien zu benennen. Ich habe die Tabelle mitgebracht, die schon im Punkt 4.2.2. als Abbildung¹ dargestellt wurde. Die von den Lernenden mitgeteilten Strategien habe ich absichtlich in drei Spalten an die Tafel geschrieben, wie sie auch in der Tabelle stehen. Zu den Strategien sollten sie auch ein Kompositum erwähnen, bei dem sie eingesetzt wurden. Nach der Sammlung aller bereits vorgekommener Strategien und ihrer präziser Benennung habe ich die Lernenden darum gebeten, zu versuchen, Namen den drei Spalten zu geben oder mindestens ihre Vermutungen mitzuteilen. Die Lernenden haben die behandelten Strategien ganz gründlich gesammelt, bedeutet aber für sie eine Schwierigkeit, mit adäquaten Fachbezeichnungen selbstständig umgehen. Es wurde von ihnen wegen der mangelnden Vorkenntnissen nicht erwartet, aber ist es wichtig, dass sie immer aktiv im Unterricht mitdenken und mitmachen. Von dieser Seite haben sie eindeutig die Unterstützung der Lehrperson gebraucht, damit diese Strategien später von ihnen auch gekannt wird und angemessen verwendet werden kann.

5.2.6. Letzte Übungsphase – Texte mit den komplexeren Zusammensetzungen

Nach der Sammlung und Gruppierung der Strategien hat sich eine letzte Übungsphase vollzogen, in der die Strategien der Bedeutungserschließung mit den angegebenen Fachbezeichnungen bestimmt werden sollten und dadurch vertieft wurden. Für die letzte Sitzung wurden solche Texte vorbereitet, in denen die Bedeutungserschließung der ausgewählten Nominalkomposita die komplexeste Leistung erfordert.

Erster Text

Titel und Thema des Textes

Der Titel des ersten Textes war *Verkehrssicherheit – Viel Aktion gegen wenige Geisterfahrer*. Im Text geht es um die Falschfahrmeldungen im Deutschland.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textstellen

Im Text wird das Kompositum *Geisterfahrer* in den Mittelpunkt gestellt, das aber nur ganz schwierig, mit anderen Strukturen oder sogar mit einer ganzen Umschreibung ins Ungarische übertragen werden kann. Die Gesamtbedeutung des Kompositums *Geisterfahrer* ergibt sich nicht automatisch aus der Bedeutung der beiden Bestandteile. Im Text gibt es aber mehrere Hinweise, die bei der Bedeutungerschließung helfen, wie

– „Falschfahrer“,

– „manche fahren absichtlich in die falsche Richtung“,

– „Auf gut 16.000 Kilometern Strecke kommt rein rechnerisch täglich rund fünf Mal jemanden entgegen.“,

– „auf Landstraßen passieren mehr tödliche Zusammenstöße mit entgegnkommenden Autos als auf Autobahnen.“

Von sieben aus den zehn Lernenden wurde die Bedeutung des Wortes mit Hilfe des Kontextes erraten. Die anderen haben nur die Bestandteile übersetzt und danach haben sie sich verwirrt, weil sie anhand der Übersetzung überhaupt nicht erfasst haben, worum es sich im Text handelt.

Zweiter Text

Titel und Thema des Textes

Der zweite Text war ein anderer Sachtext mit dem Titel *Orientierungshilfe: Finde heraus, welches Brückenjahr zu dir passt*. Im Text wurden Vorschläge für Jugendliche gesammelt, womit sie ihr Brückenjahr verbringen können.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textteile

In diesem Sachtext wird der Begriff *Brückenjahr* eingeführt. Als die Lernenden dieses Kompositum gelesen haben, hatten sie keine Ahnung, was es bedeuten kann, obwohl die beiden Kompositumbestandteile für sie bekannt waren. Wenn sie wortwörtlich übersetzt werden, entsteht dadurch ein solches Kompositum auf Ungarisch, das in unserer Sprache nicht existiert und auch keinen Sinn hat. Das Wort *Brückenjahr* bezeichnet etwas, was mit

nichts aus den vorhandenen Kenntnissen der Lernenden verbunden werden konnte. Im Text wird aber ganz eindeutig erklärt, was unter Brückenjahr verstanden werden soll. Durch die folgende Textstelle wird es erklärt: „Brückenjahr: Zwischen Abschluss und Studium liegt oft eine Wartezeit“.

Dritter Text

Titel und Thema des Textes

Titel des letzten Textes war *Angst vor Plastikflaschen: Prost, Leitungswasser!* Hier werden die möglichen Nachteile des Mineralwassers gegenüber dem Leitungswasser dargestellt.

Beispiele, eingesetzte Strategien und wichtige Textteile

In diesem Text wurde das Wort *Leitungswasser* als Schlüsselwort zum Textverstehen hervorgehoben. Das Grundwort Wasser war den Lernenden bekannt, aber das Kompositum Leitungswasser wurde von ihnen auf ersten Augenblick nicht verstanden. Durch das Zusammenspiel von mehreren Faktoren konnte aber die Bedeutung eindeutig erschlossen werden. Einerseits wird das Substantiv *Leitung* aus dem Verb *leiten* gebildet, das von der Mehrzahl der Lernenden verstanden werden konnte. Andererseits ist es am Ende des Textes eine Textstelle zu finden, durch die die Bedeutung erraten werden kann:

„(...), wo wir doch alle eine Leitung im Haus haben, durch die Wasser kommt, das ständig kontrolliert wird. Ich gehe jetzt zum Wasserhahn und zapfe mir ein frisches Leitungswasser – Prost!“

Schlussfolgerungen, didaktische Bemerkungen

Im Falle der Texte der letzten Übungsphase wurde von den Lernenden eine hochgradige kognitive Leistung erfordert. Einerseits sollten die bereits vorhandenen strategischen Kenntnisse eingesetzt werden und wurde ein besonderer Wert auf die Wichtigkeit des Kontextes gelegt. Andererseits bei *Brückenjahr* und *Geisterfahrer* sollte die Bedeutung solcher Nominalkomposita erschlossen werden, über die die Lernenden noch nie gehört haben und durch die sie vor große Herausforderungen gestellt wurden. Den Lernenden wurden also neue Inhalte vermittelt, in einem neuen Kontext sollten sie sich auf die vorhandenen Strategien stützen.

5.3. Reflexionsphase

Im letzten Schritt haben die Lernenden schriftlich auf den Schwerpunkt der Sitzungen und auf ihre eigene Entwicklung aufgrund angegebener Fragen reflektiert. Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen aus den Reflexionen der Lernenden zusammengefasst.

Die Lernenden haben die Sitzungen mit dem Schwerpunkt Nominalkomposita im Texten nützlich gefunden. Sie haben es damit begründet, dass sie sich mit einem Gebiet der deutschen Sprache ausführlich beschäftigt haben, mit dem noch nie, aber das Verstehen von Nominalkomposita für sie eine Schwierigkeit bedeutet hat. Sie sollten selbstständig nachdenken und Strategien entwickeln, die in den Sitzungen besprochen, präzisiert und erweitert wurden. Darüber hinaus haben mehrere Lernende hervorgehoben, dass sie gleichzeitig auch viele neue Wörter gelernt haben. Ein Lernender hat noch erwähnt, dass er die tabellarische Sammlung von Strategien für hilfreich hält, weil sie auf dieser Weise transparent gemacht werden und bewusst eingesetzt werden können.

In Bezug auf die behandelten Texte hatten die Lernenden die Meinung, dass sich das Verstehen von Sachtexten schwieriger vollgezogen hat als im Falle der literarischen Texte. Der Grund dafür ist, dass sie viele Fachausdrücke beinhalten, viele Informationen in einem Text zusammengefasst werden und die Themen auch spezifisch waren. Eine wichtige Feststellung wurde noch von einem Lernenden bemerkt: Obwohl Sachtexte schwieriger verstanden werden können, werden in ihnen die Fachausdrücke bzw. spezielle Begriffe oft erklärt. Was die literarischen Textauszüge betrifft, haben die Lernenden gemeint, dass sie leichter verstanden werden können, da sie alltagsnahe Themen bearbeiten und deshalb ihr Wortschatz weniger kompliziert ist.

In der DaF2-Gruppe wurde auch der Frage nachgegangen, ob und in welchem Maße die Lernenden das Englische im Falle dieser Texte einbezogen haben. Sie haben die Antwort gegeben, dass sie ihre Kenntnisse in der englischen Sprache beim Erlernen und auch bei der Bedeutungserschließung deutscher Wörter ständig einsetzen. Am Ende der Sitzungen haben sie aber eher danach gestrebt, innerhalb der deutschen Sprache zu denken und den Kontext immer mehr zu berücksichtigen.

6. Fazit

In der Arbeit wurde die Frage in den Mittelpunkt gestellt, wie die Selbstständigkeit der Lernenden beim Lesen und Verstehen fremdsprachiger Texte gefördert werden kann. Dementsprechend wurde ein Bereich des Wortschatzes ausgewählt, der häufig in deutschsprachigen Texten auftritt aber die Lernenden bei seinem Verstehen oft in Schwierigkeiten versetzt. Als lernproblematischer Bereich des Wortschatzes wurden Nominalkomposita ausgewählt und in der Arbeit behandelt. In der empirischen Untersuchung wurde versucht, in Lerngruppen Strategien für diese Schwierigkeit zu vermitteln und sie zu automatisieren.

Wichtigkeit des persönlichen Bezugs

Bei der Gestaltung der Untersuchung machte ich meine ersten Versuche als Forscherin. Im ersten Schritt habe ich in dieser Rolle mich selbst reflektiert und meine eigenen Erfahrungen als Sprachlernende in Erinnerung gerufen, welche Probleme die Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für mich als Sprachenlernende im Textverstehen bedeutet haben, welche Strategien ich bewusst für mich selbst entwickeln musste, um die Probleme des Textverstehens zu lösen. Ohne persönliche Bezüge ist es nicht möglich, sich mit der zu behandelnden Problematik tatsächlich zu identifizieren.

Im zweiten Schritt habe ich nach Texten gesucht, die sich für die Untersuchung eignen. Solche Texte zu finden, die zahlreiche Nominalkomposita enthalten, hat keine Schwierigkeiten bedeutet, was auch die Relevanz der Behandlung des Phänomens bestätigt. Diese Texte sollten aber nicht nur der sprachlichen Darstellung der ausgewählten Problematik dienen, sondern auch inhaltlich etwas Zusätzliches den Lernenden anbieten, damit ihr Interesse und ihre Motivation geweckt werden, den ganzen Text lesen zu wollen. Ich habe versucht, das Phänomen den Lernenden so darstellen, dass sie die Lernschwierigkeit selbst wahrnehmen können und dadurch sie dazu motivieren, die Arbeit mit Interesse und ernst genommen durchzuführen.

Erfahrungen in Bezug auf die eingesetzten Textbeispiele

Im Laufe der Durchführung der empirischen Untersuchung wurden Sachtexte und literarische Texte behandelt. Die zwei unterschiedlichen Textsorten haben unterschiedliche Funktionen erfüllt. Obwohl in literarischen Texten einfachere Komposita zu finden waren, hat die Schwierigkeit darin bestanden, dass literarische Texte keinen inhaltlichen Fokus aufweisen, deshalb müssen alle Wörter verstanden werden, um den Sinn des Textes zu erraten. Dagegen

wird in Sachtexten immer ein inhaltlicher Schwerpunkt in den Mittelpunkt gestellt, der in diesen Fällen von Nominalkomposita ausgedrückt wurde. Aus diesen Gründen war es wichtig, die Beispiele beider Textsorten in den Sitzungen zu behandeln

Didaktische Bemerkungen zur Entwicklung der Lernenden im Laufe der Untersuchung

Ziel der Forschung war, dass Lernende einen Einblick gewinnen, wie die Bedeutung von Nominalkomposita in Texten ohne Wörterbuch erschlossen werden kann, und dafür Strategien entwickeln können, die später selbstständig von den Lernenden automatisch eingesetzt werden können. Bei der ersten Auseinandersetzung mit Texten, die Nominalkomposita in Schlüsselposition enthalten, sind die Lernenden ohne Ausnahme analytisch vorgegangen. Bis zum Ende der Untersuchung wurde aber erreicht, eine komplexere Denkweise in den Lernenden herauszubilden. Dementsprechend konnte der Prozess beobachtet werden, wie die Lernenden die bereits erworbenen Strategien aufeinander aufgebaut eingesetzt haben und gleichzeitig wurde von ihnen verlangt, immer auch neue Aspekte einzubeziehen. Wichtig ist hervorzuheben, dass dieser Erfolg nur schrittweise verwirklicht werden kann und die bewusste Planung von Seiten der Lehrperson erforderlich ist.

Was die Lernenden der zwei verschiedenen Lerngruppen betrifft, können keine bedeutenden Unterschiede festgestellt werden. Wichtig ist hervorzuheben, dass die Lernenden der DaF2-Gruppe ähnlich gut nach zweijährigen Sprachenlernen geleistet haben, als die Lernenden der DaF1-Gruppe. Diese Leistung kann ihren vorhandenen Sprachkenntnissen und Erfahrungen im Bereich des Fremdsprachenlernens zugeschrieben werden. Die Lernenden der DaF1-Gruppe haben immer schneller und erfolgreicher auf die richtigen Lösungen dank ihrer 6-8-jährigen Erfahrungen mit der deutschen Sprache gekommen.

In Bezug auf die konkreten Strategien ist es bemerkenswert, dass die Lernenden am Anfang als bereits vorhandene Strategien zur Bedeutungserschließung von Nominalkomposita die Zerlegung in Elemente und die Ausnutzung des Kontextes erwähnt haben, die aber noch weiter ergänzt und aufgeteilt werden können. Dementsprechend kann festgestellt werden, dass von den Lernenden nur die Ausgangspunkte gekannt wurden und sich die Bedeutungserschließung deswegen nicht vollständig und erfolgreich vollgezogen hat. Aus diesem Grund wurden sie auch am Ende der Untersuchung in der Gruppe gemeinsam gesammelt und gruppiert, und danach wurde noch eine letzte Übungsphase eingesetzt, damit die Strategien bewusst vertieft werden konnten.

Schlussbemerkung

Aus den Reflexionen der Lernenden hat sich auch herausgestellt, dass in den Sitzungen ein Phänomen behandelt wurde, bei dem die Lernenden oft auf Schwierigkeiten stoßen, auf das im Unterricht aber noch nie ausführlich eingegangen wurde. Die Vermutung hat sich bestätigt, dass Nominalkomposita in Texten häufig in Schlüsselpositionen stehen und ihre Bedeutungerschließung zum erfolgreichen Textverstehen beitragen kann. Hoffentlich werden die entwickelten bzw. erworbenen Strategien von den Lernenden in der Zukunft erinnert und weiterentwickelt. Nicht zuletzt muss hervorgehoben werden, dass die Lernenden im Laufe der Sitzungen zum strategischen Denken und zum selbstständigen Handeln im Allgemeinen angeregt wurden, das für das lebenslange Lernen von großer Relevanz ist, wurde aber gleichzeitig die Wichtigkeit des gemeinsamen Denkens und der Reflexionsfähigkeit ständig betont.

A lezárás dátuma: 2015. 01. 07.

Literaturverzeichnis

- APELTAUER, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Langenscheidt, Berlin
- BERNSTEIN, Wolf Z. (1990): Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache. Julius Groos Verlag, Heidelberg
- BIMMEL, Peter (1990): Wegweiser im Dschungel der Texte. Lesestrategien und Textkonnectoren. In: Fremdsprache Deutsch, 1990/ 2., Klett Verlag, Stuttgart, S. 10-19
- BIMMEL, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 1993/1. Klett Verlag, Stuttgart, 4-12
- BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute (1996): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 20. Langenscheidt, Berlin
- BOHN, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Langenscheidt, Berlin
- BRDAR-SZABÓ, Rita (1991): Wortbildung zwischen Theorie und Praxis: Einige Möglichkeiten der Anwendung von Forschungsergebnissen im Fremdsprachenunterricht. In: DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. 1991/1. TIT-Nyomda, Budapest. S. 6-15
- BRUSCH, Wilfried (1984): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Heid, Manfred: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Goethe-Institut, München, 1985, S. 47-67.
- DREWNOWSKA VARGÁNÉ, Ewa (1997): Ein neues textlinguistisches Instrumentarium. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 58. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main
- EHLERS, Swantje (1998) Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr Verlag, Tübingen
- EHLERS, Swantje (1993) Deuten als Problemlösen. In: Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Swantje Ehlers. Goethe-Institut, München, 120-132
- EHLERS, Swantje (2006) Literatur im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 192-204.

- ERBEN, Johannes (1993): Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. 3. Auflage, Erich Schmidt Verlag, Berlin
- FANDRYCH, Christian/ THURMAIR, Maria (1994): Ein Interpretationsmodell für Nominalkomposita: linguistische und didaktische Überlegungen. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 1994/1., Langenscheidt, München. S. 34-44
- FANSELOW, Gisbert (1981 a): Neues von der Kompositafront, oder: Zu drei Paradigmata der Kompositagrammatik. In: Studium Linguistik 11, 43-57.
- FANSELOW, Gisbert (1981 b): Zur Syntax und Semantik der Nominalkomposition. Ein Versuch praktischer Anwendung der Montague-Grammatik auf die Wortbildung im Deutschen. (Linguistische Arbeiten 107), Niemeyer Verlag, Tübingen,
- FEINE, Angelika (1993): Zur Bedeutungerschließung von Nominalkomposita. In: Bartes, Gerhard/ Pohl, Inge (Hg.): Wortschatz – Satz - Text. Beiträge der Konferenzen in Greifswald und Neubrandenburg 1992. Lang Verlag, Frankfurt am Main S. 107-115
- FELD-KNAPP, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Verlag Dr. Kovac, Hamburg
- FELD-KNAPP, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen: Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger L, Masát A, Ellen Tichy (2009) Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest; Bonn: GUG ; DAAD S. 60-73
- HEINEMANN, Margot – HEINEMANN, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion Text Diskurs. Max Niemeyer Verlag, Tübingen
- HUFEISEN, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 1999/2 Klett Verlag, München, S. 4-6
- JENKINS, Eva-Maria (1990): Schaltplan zum „Knacken“ deutscher Texte. In: Fremdsprache Deutsch 2, 1990/2. Klett Verlag, München, S. 24
- KNIPF-KOMLÓSI, Erzsébet (2007): Grundlagen der deutschen Wortbildung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage, ELTE BTK Germanisztikai Intézet, Budapest

- KRAUSE, Wolf-Dieter (1996): Literarische, linguistische und diadaktische Aspekte von Intertextualität. In: Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Hrsg. von W. Börner und K. Vogel. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1996, 45–61
- KRUMM, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren- Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 60–76
- LUTJEHARMS, Madeline (1999): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 1999/2 Klett Verlag, München, S. 7-11
- NODARI, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch. 1996/ Sondernummer Klett, Stuttgart S. 4-10
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. – SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. 2008/ 39.Klett, Stuttgart S. 5–17.
- RAMIPPON, Ute (2006) Fremdsprachen lernen lernen. Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg): Lernen lehren-Lehren lernen. S.. 76-84
- RICKHEIT, Gert/ SICHELSCMIDT, LORENZ/ STROHNER, Hans (2002): Psycholinguistik. Stauffenburg Verlag, Tübingen
- ROCHE, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. UTB. Francke, Tübingen
- WOLFF, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info Deutsch als Fremdsprache, 1996/ 23. S. 541–560.