



UDK 811.112.2'232=112.2

Originaler Forschungsartikel

Eingesandt am 29.05. 2012

Angenommen für Publikation am 26.09. 2012

Mateja Žavski-Bahč  
Universität Maribor

## Überlegungen zum mentalen Lexikon im DaF-Unterricht oder wie *Oktoberfest* zum *Festival im Oktober* wird

Im vorliegenden Beitrag werden Sprachverarbeitungsprozesse thematisiert, insbesondere Spezifika des Fremdsprachenlernens auf lexikalisch-semantischer Ebene im frühen Erwachsenenalter anhand des Sprachenpaares Slowenisch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache. Hervorgehoben werden gleichzeitig auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem natürlichen Spracherwerb und dem gesteuerten Fremdsprachenlernen. Eine besondere Aufmerksamkeit wird den in der Untersuchung analysierten Leistungen von Schülern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten gewidmet.

Auf eine kurze Einleitung zum Thema folgt ein Überblick über den theoretischen Hintergrund zur im Beitrag vorgestellten Untersuchung. Es folgt die Beschreibung der Forschungsmethodologie, die Auswertung der Forschungsergebnisse und deren Interpretation. Die Schlussfolgerungen deuten darauf hin, dass Lernschwierigkeiten jenen Gebieten der Forschung zugeordnet werden müssen, denen auch in der Sprachwissenschaft zukünftig wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss als heute.

**Schlüsselwörter:** mentales Lexikon; kognitive Semantik; Natürlichkeitstheorie; Lernschwierigkeiten; DaF-Unterricht.

### 1. Einführung

Menschen sind soziale Lebewesen. Sie können Informationen untereinander austauschen – Informationen darüber, was sich in ihren Gedanken abspielt, was sie sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken, was sie gerne tun oder tun würden. Dabei können sie verbal und/oder nonverbal kommunizieren.



Mensch und Sprache sind im Wortpaar Begriffe, die eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Beide sind lebendig und durch eine dynamische Entwicklung charakterisiert. Beschreiben können wir sie als offene, natürliche Systeme. Angesichts solcher Überlegungen ist es nicht verwunderlich, dass die Sprache und die Prozesse, in denen der Mensch muttersprachliche Kenntnisse erwirbt und Fremdsprachen erlernt, für Wissenschaftler eine unversiegbare Quelle von Forschungsmöglichkeiten darstellen. Empirische Arbeiten, in denen mentale Konzepte im Lichte der Natürlichkeitstheorie untersucht werden, sind selten. Untersuchungen, die sich mit der Ausformung und Anwendung mentaler Konzepte im Hinblick auf das Sprachpaar Slowenisch-Deutsch beschäftigen, gibt es in diesem Forschungsbereich kaum. Der vorliegende Artikel ist ein Versuch, einen Teil dieser Forschungslücke zu füllen. Im Fokus des Forschungsinteresses steht die Frage, wie Schüler im Früherwachsenalter mentale Konzepte in ihrer Muttersprache Slowenisch und in ihrer Fremdsprache Deutsch bilden und verbalisieren. Darüber hinaus wird auf der einen Seite der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich Unterschiede und Parallelen in der Ausformung und Verbalisierung mentaler Konzepte hinsichtlich der verwendeten Sprache zeigen. Auf der anderen Seite ist es das Vorhaben dieser Untersuchung, zu erforschen, wie einzelne Schüler im Sprachunterricht in einer heterogenen Gruppe, die keine, kleinere oder größere Lernschwierigkeiten aufweist, mentale Konzepte bilden und gebrauchen und ob sich dabei Unterschiede und Parallelen zeigen.

## **2. Spracherwerb und Sprachenlernen unter dem Aspekt der Natürlichkeitstheorie und des Modells der Selbstorganisation**

Den theoretischen Hintergrund des vorliegenden Artikels bilden die Natürlichkeitstheorie (Mayerthaler 1981; Mayerthaler, Fliedl und Winkler 1998; Teržan-Kopecky 2006) und die Theorie der Selbstorganisation (Peltzer-Karpf 1994; Zangl und Peltzer-Karpf 1998; Rohmann 2005), die die Entwicklung der Sprachkompetenz als eine Interaktion zwischen genetisch gegebener Sprachfähigkeit und dem Umfeld, in dem der Spracherwerb stattfindet, bestimmen. Die Theorien postulieren, dass sich Sprachsysteme und ihre kognitiven Grundlagen in einem langjährigen Prozess selbst organisieren. Ein konkretes System legt für den Organismus, der nach bestimmten Kriterien Informationen aus seinem Umfeld auswählt, Grundlagen für eine weitere Aufnahme und Bearbeitung von Eingangsdaten (*Input*) fest, wobei sich die schon bestehenden Systeme kontinuierlich ausdifferenzieren.



Weil dieser Prozess auf einer universellen, angeborenen Grundlage beruht, die sich in der Reaktionsfähigkeit der Neuronen, den Bewertungsmechanismen für die Merkmalsselektion der Informationen und in dem Aufbau der Neuronenverbindungen realisiert, kann das Selbstorganisationsmodell für die Interpretation des Spracherwerbsprozesses wie auch für nachfolgende Prozesse des Sprachenlernens verwendet werden.

Der Mensch braucht also Ordnung bzw. ein bestimmtes System, nach dem er beim Wahrnehmen und Handeln im Fremdsprachenlernprozess vorgeht. Wenn er noch nicht über notwendige Kategorien und Regeln, die Bestandteile dieses Systems darstellen, verfügt, formt er diese selbst, so dass er aus den Eingangsdaten zuerst einige Elemente herausfiltert, die im weiteren Prozess des Segmentierens einzelnen Gruppen, die ähnliche oder gleiche Merkmale aufweisen, zugeordnet werden. Es folgt das Herauslösen von sich wiederholenden, prototypischen Merkmalen der Elemente, danach die Suche von Regeln und schließlich die Organisation und Klassifikation der Merkmale bzw. Regeln.

Das Selbstorganisationsmodell (nach Zangl und Peltzer-Karpf 1998) besagt, dass das Fremdsprachenlernen als eine Interaktion zwischen schon bestehenden Systemen der erworbenen Muttersprache und der gelernten Fremdsprache sowie dem sozialen und sprachlichen Umfeld erfolgt, wobei sprachliche Daten eine zentrale Rolle im Prozess des Spracherwerbs und des Fremdsprachenlernens spielen. Das Segmentieren von Eingangsdaten bzw. des Inputs, das uns das Erkennen von sich wiederholenden Wortformen ermöglicht, gehört auf der lexikalisch-semantischen Ebene zu den wichtigsten menschlichen Aufgaben, sowohl im Prozess des Spracherwerbs als auch im Prozess des Fremdsprachenlernens. Nach Rohmann (2005) entwickelt sich das Sprachsystem unter dem Einfluss einer rücklaufenden bzw. zyklischen Tätigkeit der Eingangs- und Ausgangsdaten als ein komplexes, dynamisches System und baut sich selbstorganisatorisch auf eigener Grundlage und in einer eigenen Dynamik aus

Das Selbstorganisationsmodell und auch die Natürlichkeitstheorie verstehen die Sprache als ein natürliches, dynamisches, komplexes und offenes System. Die Entwicklungsdynamik verläuft nach Mayerthaler (1981), einem der wichtigsten Vertreter der Natürlichkeitstheorie, in Richtung des natürlichen Sprachwandels. Das heißt, dass der Natürlichkeitsgrad einer sprachlichen Struktur *höher* oder *niedriger* sein kann. *Ein höherer Natürlichkeitsgrad* impliziert strukturell und funktionsmäßig einfachere sprachliche Strukturen, die für den Produzenten einfacher zu bilden sind und somit für den Rezipienten leichter zugänglich



lich sind, was für das Dekodieren dieser Strukturen keine komplexen Dekodierungsprozesse erforderlich macht. *Ein niedriger Natürlichkeitsgrad* impliziert hingegen komplexere sprachliche Strukturen, die aus der Sicht des Produzenten mehr Bildungsaufwand voraussetzen. Für den Rezipienten erfordern solche Strukturen generell mehr kognitive Verarbeitungsschritte. Vertreter der Natürlichkeitstheorie sprechen im Zusammenhang mit dem Natürlichkeitsgrad von markierteren und un- bzw. weniger markierten sprachlichen Strukturen. *Markiertere* sprachliche Strukturen weisen einen niedrigeren Natürlichkeitsgrad auf, *unmarkiertere* bzw. *weniger markierte* dagegen einen höheren Natürlichkeitsgrad.

Die Natürlichkeitstheorie erklärt die natürlichen Merkmale einer Sprache auf phonetischer, morphologischer und syntaktischer Ebene. Diese Ebenen wirken auf eine spezifische Weise wechselseitig im Einklang mit bestehenden Regeln (Fenk-Oczlon 1998: 173). Für alle Komponenten der Sprache sind produktive Regeln als zentral festgelegt, unproduktive als marginal. Die Produktivität kann aus verschiedenen Parametern abgeleitet werden, wie beispielsweise aus der Häufigkeit: Je häufiger eine sprachliche Einheit im Sprachgebrauch Verwendung findet, desto produktiver ist sie (Dressler 1998: 114). Aus der Sicht der Natürlichkeitstheorie sind solche sprachlichen Einheiten *weniger markiert* im Vergleich mit Strukturen, die nicht so häufig gebraucht werden, und weisen einen höheren Natürlichkeitsgrad auf.

## **2.1. Grundsätze der Entwicklung des mentalen Lexikons**

Viele Studien (z. B. Kauschke und Stan 2004) befassen sich mit der Entwicklung von sprachlichen Funktionen auf der Wort- und Bedeutungsebene, die im Zentrum des gesamten Prozesses des Spracherwerbs und Sprachenlernens stehen. Die Besonderheiten beim Wortschatzlernen sind bedingt durch die Bedeutungsstruktur der sprachlichen Elemente. Im Prozess des Spracherwerbs bilden Kinder bei der Bearbeitung von perzeptuellen Reizen Konzepte oder so genannte gedankliche Repräsentationen bzw. Begriffe von Objekten, Taten etc. heraus, die unter anderem auch von Schwarz und Chur (2004: 24) als die Grundlage unseres Wissens beschrieben werden. Konzepte formen sich aufgrund von Erfahrungen aus, die wir im Kontakt mit der Umwelt erwerben. Der Bildung von Konzepten folgt im Prozess des Spracherwerbs die Verbindung der konzeptuellen Einheit mit der sprachlichen, was die Bedingung für den Spracherwerb auf der lexikalisch-semantischen Ebene darstellt und das Verstehen von Wortbedeu-



tungen und die Verwendung von Wörtern einschließt. Obwohl das Kind im Prozess des Spracherwerbs sprachliche Einheiten an Konzepte anknüpft, ist die Überzeugung, dass die konzeptuelle und sprachliche Entwicklung simultan verlaufen, falsch (Kauschke 2003: 112). Das Kind verfügt nämlich auch über Konzepte, die (noch) nicht mit der entsprechenden sprachlichen Einheit verbunden sind (Schwarz und Chur 2004: 25).

So können wir behaupten, dass jede erworbene Wortbedeutung auch ein Konzept darstellt, während wir für jede konzeptuelle Einheit nicht unbedingt eine erworbene Bedeutung besitzen.

Konzeptuelle Einheiten gliedern sich in das mentale Lexikon ein. Durch die konstante Einbindung von neuen Einheiten in das mentale Lexikon ist das bestehende System in einer ständigen dynamischen Entwicklung. Das „Inventar“ des mentalen Lexikons reorganisiert sich stetig und durchläuft Entwicklungen auf der Wort- und Bedeutungsebene von allgemeinen bis zu immer spezifischeren Differenzierungen einzelner Wortbedeutungen. Weil das Kind dem Wort neue Merkmale zuerkennt, kommt es stufenweise zur Umgestaltung der Wortbedeutung, bis sich diese mit der konventionellen Bedeutung der Erwachsenensprache deckt (Aitchison 2003: 193). Beim Prozess der Bedeutungs differenzierung kommt es allerdings häufig zunächst zur Übergeneralisierung (Wode 1993: 145), in dem das Kind das gleiche Wort für verschiedene Objekte verwendet. In diesen frühen Phasen verläuft die Wortentwicklung in der Regel nach folgendem Prinzip: Am Anfang ist das Referenzgebiet beschränkt, zum Beispiel beschreibt der Begriff *Hund* einen bestimmten Hund; in der folgenden Phase kommt es häufig zu Übergeneralisierungen, indem sich der Begriff auf alle Vierbeiner bezieht, und letztendlich folgt die Einschränkung, bis die Verwendung des Begriffs *Hund* schließlich der zielsprachlichen Verwendung entspricht.

Das Kind bildet seine ersten verständlichen Wörter um das erste Lebensjahr. Nach Szagun (2000) und Kauschke (2000) umfasst der Wortschatz am Anfang etwa 50 Wörter, im zweiten Lebensjahr erweitert er sich extrem schnell. Unter den Substantiven, die zuerst erlernt werden, überwiegen diejenigen, die konkrete Begriffe kennzeichnen, da sich das Kind auf seine perzeptuellen Erfahrungen stützt, also auf alles, was es sieht, hört und fühlt. Der frühe Wortschatz umfasst Gegenstände und Personen, die sich im unmittelbaren Umfeld des Kindes befinden, zum Beispiel Personen (*Mama, Papa*), Tiere (*Hund, Katze*), Spielzeug (*Ball, Rassel*), Kleidung und Fußbekleidung (*Hausschuhe, Strampelhose, Hose*) oder Lebensmittel (*Brot, Wasser, Saft, Milch*).



Nach den entscheidenden Schritten in den ersten Jahren gewinnt das Lexikon in den folgenden Jahren an Qualität und Quantität. Es strukturiert sich das allgemeine kategorische Weltwissen, das aus kategorischen Konzepten besteht, sowie das partikulare Weltwissen, das aus partikularen Konzepten besteht. Kategorische Konzepte bzw. *type*-Konzepte (Schwarz und Chur 2004: 25) ermöglichen uns die Anordnung von Impulsen aus dem Umfeld in der Weise, dass wir einzelne Objekte als Glieder einer bestimmten Kategorie erkennen. Unter der Kategorie *Stuhl* haben wir beispielsweise folgende Informationen gespeichert: Es ist ein Möbelstück, hat gewöhnlich eine Lehne und ist zum Sitzen für eine Person bestimmt. Objekte erkennen wir als Stühle, weil wir im Langzeitgedächtnis das Konzept *Stuhl* gespeichert haben, das uns das Erkennen und Kategorisieren des Objektes *Stuhl* ermöglicht. Es soll noch hinzugefügt werden, dass die Fähigkeit des Kategorisierens zu den Grundfähigkeiten des menschlichen kognitiven Systems bzw. der Kognition gehört. Das partikulare oder *token*-Konzept (Schwarz und Chur 2004: 25) stellt Informationen über einzelne Gegenstände, Situationen und Personen dar. So werden zum Beispiel partikulare Konzepte von uns vertrauten Personen, von einem zuletzt im Kino gesehenen Film oder von konkreten Gebrauchsgegenständen aus unserer Umgebung geformt. Das individuelle partikulare Weltwissen ist zeitlich und räumlich an unsere persönlichen Erlebnisse bzw. an unsere eigene Erfahrungswelt gebunden.

Das allgemeine, kategorische und das individuelle, partikulare Weltwissen wirken in einer ständigen Interaktion. Damit wir die partikularen Konzepte verstehen, müssen wir das kategorische Weltwissen verwenden. Das partikulare Weltwissen gebrauchen wir, damit wir die allgemeinen kategorischen Konzepte vervollständigen bzw. wenn nötig umgestalten können.

Bei der Differenzierung der Bedeutungen im Prozess des Spracherwerbs spielt weiterhin das Umfeld eine große Rolle, denn schon die Missbilligung des Umfeldes bzw. das Lachen erwachsener Personen setzt eine unbewusste Kontrolle in Gang, die das bestehende System aus dem Gleichgewicht bringt und zur Reorganisation bzw. differenzierten Bearbeitung der erworbenen sprachlichen Elemente führt. Dieser Einfluss der Faktoren aus dem Umfeld ist nicht nur im Prozess des Spracherwerbs wichtig, sondern auch im Prozess des Sprachenlernens. Die Gewährleistung entsprechender rücklaufender Informationen liegt in der Verantwortung der Fremdsprachenlehrenden den Fremdsprachenlernenden gegenüber, da das schulische Lernumfeld den Ort darstellt, an dem der Lernende auf eine Fremdsprache und die damit verbundene Kultur trifft.



## 2.2. Semantische Beziehungen zwischen einzelnen mentalen Einheiten

Der Zuwachs und die Vervollständigung des lexikalisch-semantischen Systems, das im Langzeitgedächtnis gespeichert ist, ermöglicht die Bildung verschiedener Bedeutungs- und Wortfelder. Die Mehrheit von Wörtern bildet mit anderen Wörtern Bedeutungsgruppen, die wir beispielsweise nach dem Prinzip der Opposition bzw. des Gegensatzes (z. B. *groß – klein*), der Komplementarität (z. B. *Tag – Nacht*) oder der Konversion (z. B. *kaufen – verkaufen*) bilden. Ein umfangreicheres Beispiel eines Bedeutungsfeldes können auch Unterbegriffe (Hyponyme) von einem Oberbegriff (Hyperonym) bilden, wie etwa die Unterbegriffe *Bluse*, *Hose* und *Rock* zum Oberbegriff *Kleidung*, die im Gegensatz zu oppositionellen Paaren keine Gegensätze bezeichnen, sondern untereinander austauschbar sind.

Ein Wortfeld (Löbner 2003: 130) besteht aus einer Gruppe von mindestens zwei Lexemen, die der gleichen grammatischen Kategorie angehören und in ihren Bedeutungen erkennbare gemeinsame Teile widerspiegeln. Zwischen den Lexemen in einem Wortfeld bestehen genau festgelegte Bedeutungsbeziehungen, die die Gruppe als Wortfeld vervollständigen. Bei Wortfeldern wie *Pflanzen*, *Tiere*, *Möbelstücke* oder *Kleidung* sprechen wir von Taxonomien, die auf dem Prinzip *Oberbegriff-Unterbegriff* beruhen. Die Spitze der Bedeutungshierarchie bildet dabei der Oberbegriff. Ein Beispiel dafür ist der Begriff *Beförderungsmittel*, dem Unterbegriffe auf mehreren bzw. mindestens zwei Niveaus folgen. Von Unterbegriffen höheren Ranges sprechen wir im Rahmen unseres Fallbeispiels bei Begriffen wie *Auto*, *Fahrrad* oder *Zug*, da sich ihnen Unterbegriffe eines niedrigeren Ranges anschließen. Zum Oberbegriff *Auto* gibt es beispielsweise Unterbegriffe wie *Personenkraftwagen*, *Lastkraftwagen* oder *Rettingswagen*. Diese können auf noch niedrigerem Niveau auch in der Rolle eines Oberbegriffs auftreten: Dem Oberbegriff *Personenkraftwagen* entsprechen etwa Unterbegriffe wie *Ford Fiesta*, *Opel Astra*, *Renault* oder *Megan*.

Oberbegriffe stellen in Taxonomien hinsichtlich ihrer Bedeutung eine abstraktere Kategorie dar und gehören nach der Natürlichkeitstheorie generell zu markierteren Kategorien. Dabei soll aber hervorgehoben werden, dass die Position eines Begriffes in der Taxonomie nicht das einzige Kriterium für den Markiertheitsgrad sein darf. In der taxonomischen Reihe *Auto – Personenkraftwagen* sollte es beispielsweise demnach heißen, dass der Begriff *Auto* als Unterbegriff eines höheren Ranges in der Beziehung zum Begriff *Personenkraftwagen* – Unterbegriff eines niedrigeren Ranges – eine markiertere Kategorie dar-



stellt, da er Abstrakteres kennzeichnet und damit von der Bedeutung her markierter sein müsste. Das ist aber nicht der Fall, denn das Markiertheitsverhältnis hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Wie bereits im Kapitel 2 erwähnt, sind die Produktivität eines Begriffes im Sprachgebrauch und die darauf basierende Spracherwerbsabfolge wichtige Faktoren zur Bestimmung des Markiertheitsgrades. Das heißt, dass Wörter, die hoch produktiv sind und häufig gebraucht werden, auch im Spracherwerbsprozess früher erworben werden und zu den einfachsten, zugänglichsten, natürlichsten und zu den weniger markierten Kategorien zählen, obwohl sie in einer taxonomischen Hierarchie nicht die unterste Kategorie darstellen. Solche Wörter stellen nach der Protopypentheorie die Basisebene in einer Taxonomie dar. Bei der Sprachproduktion zeigt sich, dass die Basisebene die für die Benennung bevorzugte Ebene ist. Die Konzepte dieser Ebene werden von Kindern früh erworben, denn sie „sind die ersten und die natürlichsten Formen der Kategorisierung“ (Lakoff 1987: 49).

Beim Wortfeld *menschlicher Körper* beispielsweise sprechen wir von einer *Mereologie*. Bei dieser Art von Wortfeldern handelt es sich um Hierarchien, in denen Oberbegriffe (*Holonyme*) und Unterbegriffe (*Meronyme*) in einer Teil-Ganzes-Beziehung zueinander stehen. Die Bedeutung eines Oberbegriffs oder Holonyms, beispielsweise *Arm*, ist teilweise auch in Unterbegriffen eingeschlossen, etwa in *Oberarm*, *Unterarm* und *Handfläche*, die den Oberbegriff *Arm* konzipieren.

Wenn wir die Bedeutungsbeziehungen innerhalb einer Taxonomie und einer Mereologie vergleichen, können wir feststellen, dass die Beziehungen zwischen Ober- und Unterbegriffen verschiedener Niveaus in Taxonomien auf der Stufenleiter der Bedeutungshierarchie eine gleichwertige Position einnehmen: *Ford Fiesta* ist beispielsweise ein Unterbegriff zum Begriff *Personenkraftwagen*, aber auch ein Unterbegriff zum Oberbegriff *Beförderungsmittel*, was eine Kettenan-einanderreihung ermöglicht. Bei Mereologien sind die Beziehungen zwischen den Begriffen anders gestaltet: Der Begriff *Zeh* etwa ist ein konstitutiver Teil des Begriffes *Fuß* und der Begriff *Fuß* ist ein konstitutiver Teil des Begriffes *Bein*; doch können wir schwer behaupten, dass der Begriff *Zeh* ein konstitutiver Teil des Begriffes *Bein* ist (Löbner 2003: 135).



### 2.3. Lernschwierigkeiten und deren Abbildung in Sprachprozessen

Der Zuwachs und die Vervollständigung des lexikalisch-semantischen Systems ist ein Prozess, auf den auch Erziehungs- und Unterrichtsprozesse einen wichtigen Einfluss ausüben. Da jeder Einzelne ein einmaliges Lebewesen, ein einzigartiges Individuum mit verschiedenen kognitiven, sozialen, emotionalen und anderen Merkmalen darstellt, bilden Schüler einer Klassengemeinschaft in der Regel heterogene Gruppen, in denen sich gewöhnlich eine Handvoll Einzelpersonen finden, die größere Schwierigkeiten beim Lernen haben als ihre Mitschüler. Experten, die am Ministerium für Schulwesen und Sport der Republik Slowenien beim *Projekt Lernschwierigkeiten in der Grundschule* (Projekt *Učne težave v osnovni šoli* 2008) mitwirken, beschäftigen sich vor allem mit Lernschwierigkeiten von Grundschulern. Sie unterscheiden dabei zwischen allgemeinen und spezifischen Lernschwierigkeiten und erläutern, dass sich beide Arten von Lernschwierigkeiten von leichteren bis zu schwierigeren, von einfachen bis zu komplexen erstrecken. Auch nach der Dauer gibt es unterschiedliche Schwierigkeiten, und zwar solche, die eine kürzere oder eine längere Zeit andauern, bis zu Schwierigkeiten, die ein Leben lang anhalten. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich nicht mit unterschiedlichen Formen von Lernschwierigkeiten, sondern befasst sich mit dem Phänomen der allgemeinen Lernschwierigkeiten. Nach der Definition von Magajna u. a. (2008: 10) führen allgemeine Lernschwierigkeiten dazu, dass Lerner, die größere Schwierigkeiten beim Erwerb von Wissen und anderen Fähigkeiten als ihre Mitschüler haben, in einem oder mehreren Schulfächern schlechtere Schulleistungen zeigen, weil sie ihr Wissen im Allgemeinen langsamer erwerben und/oder mit emotionalen Problemen zu kämpfen haben. Die Experten, die am Projekt teilnehmen, beschreiben die Misserfolge der Schüler beim Lernen als *relativ* (wenn die Schulleistungen eines Schülers schlechter sind, als man von seinen Fähigkeiten erwarten würde) oder als *absolut* (wenn der Schüler die Klasse wiederholen muss).

In dieser Forschungsarbeit liegt das Hauptinteresse bei Schülern im Früherwachsenenalter, da diese „das in der vorhergegangenen Phase erworbene „Wissen“ konsolidieren und umstrukturieren, um aus der Quantität Qualität zu machen“ (Kacjan 2008: 41). Zu dieser Altersgruppe existieren hinsichtlich der Lernschwierigkeiten im wissenschaftlichen Bereich kaum relevante empirische Untersuchungen. In einer heterogenen Schülergruppe fokussieren wir uns auf die Schüler mit allgemeinen Lernschwierigkeiten beim Sprachunterricht, die sich im Übergang von der Adoleszenz zum frühen Erwachsenenalter befinden und fast am Ende ihrer Mittelschulausbildung sind und deren schulische Misser-



folge relativ waren, da sie keine Klasse wiederholten. Schüler mit spezifischen, z. B. krankheitsbedingten Lernschwierigkeiten wurden in dieses Forschungsvorhaben nicht miteinbezogen. Die gemeinsamen unabhängigen Variablen in dieser Studie waren das Alter (jüngere Erwachsene von 18 bis 19,5 Jahren), die Muttersprache (Slowenisch), Englisch als erste Fremdsprache und das Deutsche als zweite Fremdsprache, das sie im Umfang von 270 Stunden gelernt hatten. Aufgrund dieses Umfangs erwarteten wir Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, was auch aus der Curriculumsplanung ersichtlich ist.

### 3. Theoretische Grundannahmen

Die Grundannahme, auf der die vorliegende Forschungsarbeit basiert, stammt aus der Natürlichkeitstheorie und lautet, dass komplexere bzw. markiertere Sprachmuster von natürlichen Sprechern später erworben und gelernt werden und dass sie auch beim Lernen einer Fremdsprache in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter, wo die kognitive Entwicklung nach Piaget schon beendet ist, Schülern mit Lernschwierigkeiten größere Probleme bei der Sprachproduktion und -rezeption bereiten als einfachere und weniger markierte Sprachmuster, die früher erworben und gelernt werden.

Die zweite zentrale Annahme besteht darin, dass alle sprachlichen Gebiete mit universellen sprachlichen Gesetzmäßigkeiten verbunden sind und sich in der Sprache zeigen, und zwar dort, wo diese an kognitiv anspruchsvollen Stellen mit starken Markiertheitsstufen reagiert. Ein Schüler, der eine Fremdsprache erlernen muss, hat an diesen Stellen die meisten Lern- bzw. Mitteilungsprobleme. Bei Schülern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten werden deswegen an solchen Stellen höhere Fehlerquoten erwartet als bei den Mitschülern, die keine Lernschwierigkeiten aufweisen. Die Identifizierung solcher Stellen ist die Kernmotivation des gegenwärtigen Forschungsvorhabens. Mit den gewonnenen Erkenntnissen erhoffen wir uns Informationen, die die Planung und Ausführung des DaF-Unterrichts bezüglich der Wortschatzarbeit aus didaktischer und methodischer Hinsicht optimieren könnten, vor allem in der Hinsicht, dass mit lern- und leistungsschwachen Schülern diesen besonders empfindlichen Stellen methodisch und didaktisch eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.



#### 4. Forschungsmethodologie

Hinsichtlich der Ausrichtung und des Zieles der Forschungsarbeit, bei der 91 Schüler mitwirkten, entschieden wir uns für einen induktiv-deduktiven Ansatz. Beim Sammeln der Daten, Informationen, Standpunkte und Meinungen über den Forschungsgegenstand (Lernschwierigkeiten im Sprachunterricht) wurden Fragebögen verwendet. Im induktiven Teil wurde in Fortführung der Forschungsarbeit die Methode des Quasi-Experiments verwendet, da sprachliche Daten in zeitlich begrenzter und in zuvor festgelegter Reihenfolge gesammelt wurden. Das bedeutet, dass die Schüler im ersten Teil der Untersuchung die Aufgaben in der Fremdsprache Deutsch und im zweiten Teil der Untersuchung die identischen Aufgaben in der Muttersprache Slowenisch lösen mussten. Wir nahmen in der Rolle des Experimentators aktiv daran teil. Bei der quantitativen Bearbeitung und Darstellung der gewonnenen Daten wurden statistische Methoden eingesetzt.

Der Ausgangspunkt für die Gruppeneinteilung waren die Endnoten bzw. die Schulleistung der Schüler beim Sprachunterricht (DaF-Unterricht, Slowenischunterricht und Englischunterricht) im 1., 2., 3. und im 4. Jahrgang. Die erste Gruppe (Versuchsgruppe) bestand aus 49 Schülern, die zweite Gruppe (Kontrollgruppe) aus 42 Schülern. Die Schüler füllten auch einen Fragebogen aus, anhand dessen sie selbst über ihren Lernerfolg und ihre Lernschwierigkeiten reflektierten. Diese Selbstzuordnung wurde mit der Gruppeneinteilung anhand der Leistungen beim Sprachunterricht verglichen. Daraus ergab sich das gleiche Bild, denn genau 42 Schüler hatten angegeben, keine Lernschwierigkeiten beim Sprachunterricht zu haben, während 49 Schüler angeführt hatten, mit allgemeinen Lernschwierigkeiten beim Sprachunterricht zu tun zu haben.

Im Folgenden lösten die Probanden Aufgaben, die sich mit dem Umfang und mit der semantischen Gliederung des Wortschatzes beschäftigten, beispielsweise das Benennen von Oberbegriffen zu Unterbegriffen, das Aufzählen von Unterbegriffen zu Oberbegriffen, das Erklären kulturspezifischer Begriffe u.a.

Die Leistungen der Probanden wurden hinsichtlich zweier Variablen analysiert: der *Sprache* (Muttersprache/Slowenisch und Fremdsprache/Deutsch) und der genannten *Lernschwierigkeiten* (Schüler mit allgemeinen Lernschwierigkeiten sowie Mitschüler ohne Lernschwierigkeiten).



## 5. Forschungsergebnisse und Interpretation

### 5.1. *Bildung semantischer Felder*

Bei der ersten Aufgabe sollten in beiden Teilen der Untersuchung semantische Felder gebildet werden, indem zu einem vorgegebenen Oberbegriff (z. B. *Obst, Kleidung, Möbel, Berufe, Körperteile, Familienmitglieder*) fünf Unterbegriffe angegeben werden mussten, wobei die zur Verfügung gestellte Zeit begrenzt war, z. B.

*Zum Obst gehören ...*  
*Zur Kleidung gehören ...*  
*Zu Möbeln gehören ...* usw.

Wie bereits im Kapitel 4 erwähnt wurde, mussten die Probanden im zweiten Teil der Untersuchung zu denselben Oberbegriffen wie im ersten Teil der Untersuchung Unterbegriffe auf Slowenisch nennen, z. B.

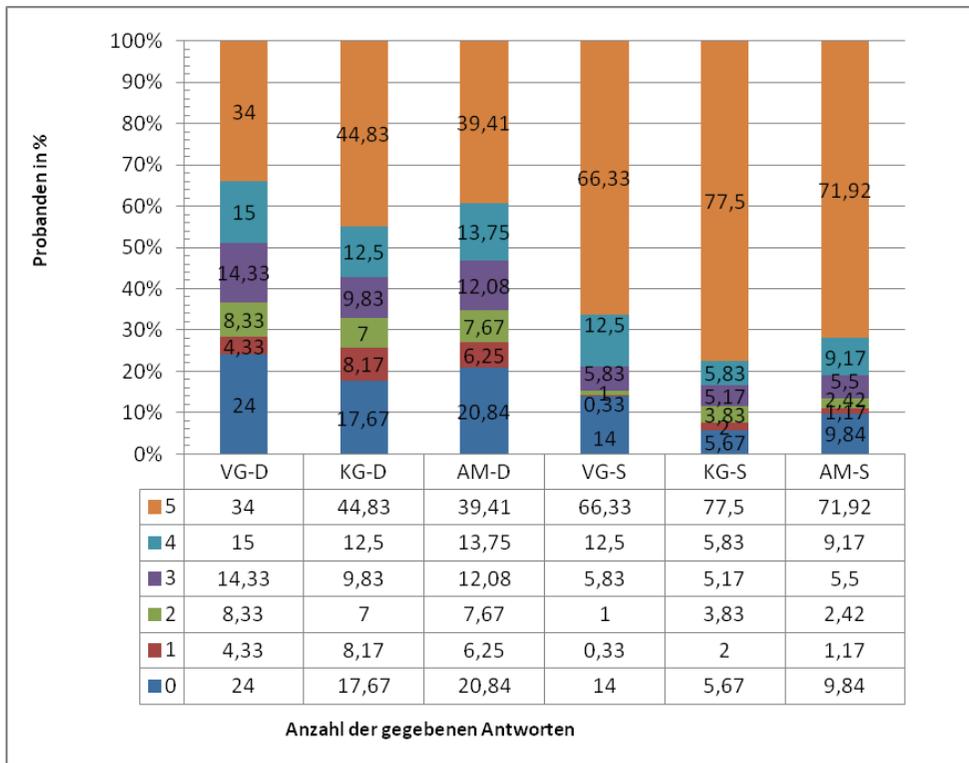
*K sadju sodijo ... (Zum Obst gehören ...)*  
*K oblačilom sodijo... (Zur Kleidung gehören ...)*  
*K pohištvu sodijo ... (Zu Möbeln gehören ...)* usw.

Die quantitative Analyse der auf diese Weise gewonnenen Daten zeigte folgendes Bild. Tabelle 1 stellt den Anteil der Probanden dar, die bei dieser Aufgabe keine (0), eine (1), zwei (2), drei (3), vier (4) oder fünf bzw. mehrere (5) Antworten nannten. Die Probanden erzielten bessere Resultate in der Muttersprache (Slowenisch), was den Erwartungen entsprach. Dabei wurde einigermaßen überraschend festgestellt, dass es zu großen Abweichungen in der Zahl der Antworten bezüglich der Sprache (Mutter- oder Fremdsprache) kam. Bei dieser Aufgabe wurde der Grundwortschatz getestet und man hatte erwartet, dass er auch in der Fremdsprache (Deutsch) auf diesem Sprachniveau schon längst hätte erworben sein müssen und dass die semantischen Felder sowohl in der Muttersprache (Slowenisch) als auch in der Fremdsprache (Deutsch) ohne größere Probleme und ohne größere Unterschiede bezüglich der Sprache hätten bewältigt werden müssen. Allerdings ist der Informationsabruf aus dem Langzeitgedächtnis ein anspruchsvoller kognitiver Prozess, der durch eine Zeitbegrenzung offensichtlich noch schwieriger zu bewältigen ist. Unser sprachliches Handeln läuft in Testsituationen sicherlich auch anders ab als bei natürlichem, kontextbezogenem Sprachgebrauch. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass in einer solchen Situa-



tion die Reaktionsfähigkeit besser und die Reaktionszeit in derjenigen Sprache kürzer ist, in der sich der Sprecher am besten auszudrücken vermag bzw. in der seine sprachliche Kompetenz am weitesten entwickelt ist, d. h. in der Muttersprache.

Graph mit Tabelle 1. Semantische Felder.



Legende: VG = Schüler mit Lernschwierigkeiten, KG = Schüler ohne Lernschwierigkeiten, AM = arithmetisches Mittel, D = Antworten auf Deutsch, S = Antworten auf Slowenisch.

Nachdem die Ergebnisse der Schülergruppe mit allgemeinen Lernschwierigkeiten mit den Ergebnissen der Schülergruppe ohne Lernschwierigkeiten genauer verglichen worden waren, konnte man feststellen, dass in der Erstsprache keine markanten Unterschiede zu beobachten waren, während in der Fremdsprache die Gruppe mit Lernschwierigkeiten wesentlich schlechtere Resultate aufwies.

Der Anteil der Probanden, die sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache überhaupt nicht versuchten, die Aufgabe zu lösen, war in der Versuchsgruppe größer. Gleichzeitig war der Anteil der Probanden, die diese Aufgabe



vollständig lösen, in der Lernschwierigkeiten-Gruppe niedriger. Das schlechtere Ergebnis der lernschwächeren Gruppe bei dieser Aufgabe ist durch die oben angegebenen Tatsachen bedingt.

Allgemein wurde aber festgestellt, dass die Probanden bei der Bildung semantischer Felder erfolgreich waren, was bedeutet, dass sehr viele drei, vier, fünf oder sogar mehr Begriffe nannten. Das entspricht den Erwartungen, denn die Probanden führten zu einem angegebenen Oberbegriff Unterbegriffe an, die Konkretes bezeichnen und deswegen zu den kognitiv leichter zu verarbeitenden Spracheinheiten gehören. Die Theorie der Selbstorganisation besagt, dass die Kinder im Spracherwerbsprozess zuerst den Prototyp einer Klasse (den charakteristischsten Unterbegriff dieser Klasse) vor seinem entsprechenden Oberbegriff erwerben (Kauschke 2003: 112). Solche Konzepte, die früh im Spracherwerbsprozess geformt wurden, sind leichter und schneller aus dem Langzeitgedächtnis abrufbar. Diese These vertritt auch die Natürlichkeitstheorie. Die natürlicheren, weniger markierten sprachlichen Strukturen werden im Vergleich mit ihren semantischen Varianten, die im komplexeren sprachlichen Umfeld auftreten und nach der Natürlichkeitstheorie als markierter und weniger natürlich gelten, schneller erworben und leichter aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen (Teržan-Kopecky 2001: 66).

#### 5.1.1. *Ergebnisse der qualitativen Analyse am Beispiel des semantischen Feldes Obst/sadje*

Dieselben Begriffe wurden in der gleichen Reihenfolge erst auf Deutsch und dann auf Slowenisch abgefragt.

Die qualitative Analyse zeigt, dass beim Konstituieren der Wortfelder unter den häufigsten Begriffen sowohl in der Muttersprache (Slowenisch) als auch in der Fremdsprache (Deutsch) die gleichen semantischen Konzepte vorkamen. Das bestätigt die Annahme, dass das Abrufen der Begriffe aus bestimmten semantischen Feldern in beiden Sprachen nach dem gleichen Muster verläuft. Die Forschungsarbeit zeigte, dass es dabei um Konzepte geht, die sich schon in der frühen Kindheit ausformen, denn es handelt sich um perzeptuell prägnante Objekte, denen wir in unserem sozialen und kulturellen Umfeld schon sehr früh und sehr häufig begegnen und die wir im Spracherwerbsprozess sehr früh benennen können.



In der vorliegenden Studie, in deren Rahmen von slowenischen Muttersprachlern, die Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt hatten, Wortfelder gebildet wurden, führten beim Wortfeld *Obst* den Begriff *Apfel* in der deutschen Sprache 76% aller Probanden und auf Slowenisch 71% aller Probanden an. Ähnliche Resultate zeigten sich auch bei anderen getesteten Wortfeldern.

Da die Probanden Deutsch nach Englisch gelernt hatten, ist zu erwähnen, dass es sich beim Referenzobjekt *Apfel* im Falle des Sprachpaars Englisch – Deutsch um phonetisch sehr ähnliche Formen (*apple* ‘Apfel’) handelt, sodass auch interlingualer, positiver Transfer nicht ganz auszuschließen ist. Die Benennungen für das Referenzobjekt *Banane*, das am zweithäufigsten angegeben wurde, sind phonetisch und schriftlich nicht nur auf Deutsch (*Banane*) und Englisch (*banana*), sondern auch auf Slowenisch (*banana*) sehr ähnlich.

Unter den Antworten kamen auch „Neubildungen“ vor, aus deren schriftlichen Form der Einfluss des Englischen ersichtlich ist – als ein Beispiel dafür kann Folgendes angeführt werden: \**Blaubery* ‘Blaubeere’. Solche Formen zeigen sich vereinzelt und bei solchen Lexemen, die auf Englisch und Deutsch ähnlich ausgesprochen werden. Auch dabei handelt es sich um Konzepte, die im frühen Kindesalter ausgebildet werden und typische Eigenschaften ihrer Klasse (*Obst*) aufweisen, die in der deutschen Sprache jedoch lexikalisch offensichtlich noch nicht ganz besetzt sind. Auf der formalen Ebene kommt bei solchen „Neubildungen“ der Einfluss der ersten Fremdsprache (Englisch) auf die zweite Fremdsprache (Deutsch) zum Ausdruck.

Derartige Formen sind Hinweise darauf, dass das Fremdsprachenlernen auf der lexikalisch-semantischen Ebene in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter anders verläuft als der Erstspracherwerb. Ein erweitertes und verfeinertes mentales Lexikon ist die Grundlage, die mit dem erworbenen metasprachlichen Wissen auf diesem Niveau der kognitiven Entwicklung beim Prozess des Fremdsprachenlernens einen effektiven Ansatz zur Bearbeitung von sprachlichen Informationen ermöglicht, und das auch in der Fremdsprache.

Die oben erwähnte Definition des Fremdsprachenlernprozesses, die auf Basis des Selbstorganisationsmodells formuliert wurde, müsste in dem Sinne modifiziert werden, dass der Prozess des Fremdsprachenlernens als fortwährende Interaktion zwischen dem bestehenden System der erworbenen Muttersprache, den Systemen der gelernten Fremdsprachen sowie dem sozialen und sprachlichen Umfeld verläuft, wobei sprachliche Eingangsdaten aus dem engen sozialen Um-



feld einen großen Einfluss auf den Prozess des Spracherwerbs und des Fremdsprachenlernens ausüben.

Interessant ist auch die Feststellung, dass 12% der Schüler mit allgemeinen Lernschwierigkeiten und 14% von jenen ohne Lernschwierigkeiten zum Begriff *Apfel* in der slowenischen Sprache auch die Begriffe *Birne* und *Pflaume* angaben. *Apfel, Birne, Pflaume* ist auch der Titel eines Liedes, das die Kinder in unserem Kulturraum häufig schon im frühen Kindesalter lernen. Dabei stellt sich die Frage, ob es sich bei der gleichzeitigen Anführung der Begriffe *Apfel, Birne, Pflaume* um das Abrufen von drei verschiedenen kategorischen Konzepten handelt, die schon in früher Kindheit ausgeformt werden, oder vielleicht um das Abrufen des abstrakten partikularen Konzeptes, das sich in Verbindung mit dem erwähnten Lied herausbildete und zeitlich wie auch räumlich an persönliche Erlebnisse aus der Kindheit bzw. an die eigene Erfahrungswelt gebunden ist.

Am seltensten traten in der deutschen Sprache folgende Begriffe auf: *Blau-beere, Aprikose, Birne, Mango*. Bemerkenswert ist auch, dass die ersten drei erwähnten Begriffe als Randvertreter in beiden Schülergruppen auftraten. Unter den slowenischen Beispielen wurden sehr selten die Begriffe *Melone, Pampelmuse, Mandarine, Nektarine, Sauerkirsche, Himbeere, Mango* und *Heidelbeere* erwähnt. Eine große Anzahl und die Vielfalt der Antworten bestätigten jedoch die Erwartung, dass der Wortschatz in der Muttersprache selbstverständlich größer als in der Fremdsprache ist.

Was zeigen die beiden Datensätze? Bei der qualitativen Analyse wurde festgestellt, dass die Probanden vorwiegend die Obstsorten, die in dieser Jahreszeit reiften und/oder zur Zeit des Quasi-Experiments in Geschäften zu sehen und zu kaufen waren, angeführt hatten. Wie das Selbstorganisationsmodell besagt, verlaufen Spracherwerb und Sprachgebrauch als Zusammenspiel phylogenetischer und ontogenetischer Faktoren. Demnach wird der Sprachgebrauch durch die aktuelle Zeit und den aktuellen Raum determiniert, was etwas spekulativ formuliert bedeutet, dass die Antworten anders ausgefallen wären, wenn die Tests nicht in Slowenien, sondern an einem anderen Ort, und nicht Ende Mai, sondern zu einer anderen Zeit stattgefunden hätten.



## 5.2. Vom Oberbegriff zu Unterbegriffen und von Unterbegriffen zum Oberbegriff

Den Probanden wurde des Weiteren eine Aufgabe gestellt, bei der zu angegebenen Unterbegriffen die passenden Oberbegriffe zu suchen waren. Die Ergebnisse zeigten folgendes Bild: Der Anteil der Probanden, die keine Begriffe im Slowenischen nannten, lag in der schwächeren Lernergruppe bei 20% und in der Kontrollgruppe bei 17%. Bei der Aufgabenstellung auf Deutsch war dieser Anteil wesentlich größer und lag in der lernschwachen Gruppe bei 43% und in der Kontrollgruppe bei 33%.

Oberbegriffe, die Abstraktes bezeichnen, werden in der Natürlichkeitstheorie im Vergleich zu den Unterbegriffen, die Konkretes bezeichnen, als kognitiv anspruchsvollere und markiertere sprachliche Einheiten aufgefasst. Demnach überraschen die oben genannten Zahlen nicht; die Probanden haben sich generell in höherem Maße mit der Aufgabe auseinandergesetzt, bei der sie nach Konkretem befragt wurden, also nach Unterbegriffen (siehe Graph mit Tabelle 1); nur 24% der Schüler mit Lernschwierigkeiten und 18% der Schüler in der Kontrollgruppe (Schüler ohne Lernschwierigkeiten) versuchte nicht, diese Aufgabe auf Deutsch zu lösen.

In Bezug auf die Ergebnisse muss noch hervorgehoben werden, dass diese Aufgabe im Vergleich zu jener mit freier Antwort, deren Ergebnisse in den vorigen Kapiteln vorgestellt wurden, kognitiv anspruchsvoller war. Auf Deutsch wurde sie von insgesamt mehr als der Hälfte der am Test Teilnehmenden, genauer von 52% der lernschwächeren Probanden und von 62% der Probanden in der Kontrollgruppe, richtig gelöst.

## 5.3. Kulturspezifische Begriffe

Bei der letzten Aufgabe wurden die folgenden Begriffe angegeben: *Kneipe*, *Fasching*, *Goethe*, *Berliner Mauer* und *Oktoberfest*, die zu erklären waren. Nach Kühn (2006: 27) handelt es sich bei solchen Begriffen um einen semantisch auffälligen Wortschatz, der nicht durch eine einfache Wortäquivalenz in anderen Sprachen wiedergegeben werden kann, da die Begriffe eng mit dem deutschen sozio-historischen Kulturraum zusammenhängen. Gleichzeitig handelt es sich um Begriffe, die nicht unbedingt im slowenischen sozio-historischen Kulturraum, in dem die Probanden aufgewachsen sind, eine Referenz aufweisen.



Bei diesen Begriffen überprüft man daher sowohl sprachliches Wissen wie auch Weltwissen, da dieses in allen kognitionslinguistischen Prozessen involviert ist.

Tabelle 2. kulturspezifischer Wortschatz.

	VG-r	VG-f	VG- k A	KG-r	KG-f	KG-kA
<b>Kneipe</b>	25%	6%	69%	29%	14%	57%
<b>Fasching</b>	21%	18%	61%	38%	7%	55%
<b>Goethe</b>	59%	2%	39%	71%	5%	24%
<b>Berliner Mauer</b>	14%	53%	33%	26%	52%	22%
<b>Oktoberfest</b>	49%	20%	31%	55%	21%	24%
<b>AM</b>	<b>33,60%</b>	<b>19,80%</b>	<b>46,60%</b>	<b>43,80%</b>	<b>19,80%</b>	<b>36,40%</b>

Legende: VG-r = Anteil der Schüler mit Lernschwierigkeiten, die richtig antworteten, VG-f = Anteil der Schüler mit Lernschwierigkeiten, die falsch/nicht vollständig antworteten, VG-kA = Anteil der Schüler mit Lernschwierigkeiten, die keine Antwort gaben, KG-r = Anteil der Schüler ohne Lernschwierigkeiten, die richtig antworteten, KG-f = Anteil der Schüler ohne Lernschwierigkeiten, die falsch/nicht vollständig antworteten, KG-kA = Anteil der Schüler ohne Lernschwierigkeiten, die keine Antwort gaben, MA = arithmetisches Mittel

Die Ergebnisse zeigten, dass ein hoher Anteil der Probanden (59% der Lerner mit allgemeinen Lernschwierigkeiten und 71% der Lerner in der Kontrollgruppe) den Begriff *Goethe* erklärten. *Goethe* gehört zu den Autoren, die auch im Slowenischunterricht behandelt werden, da seine Werke einen wichtigen Beitrag zur Weltliteratur darstellen. Da der slowenische und deutschsprachige Kulturraum geografisch aneinander anknüpfen, bestehen schon seit Jahrhunderten zwischen beiden interkulturelle Kontakte. So überrascht die Tatsache nicht, dass den Probanden auch der Begriff *Oktoberfest* bekannt ist, den sie mit „bayerisches Bierfest“ erläutern haben, da die Veranstaltung auch für Slowenen ein beliebtes touristisches Ausflugsziel darstellt. Darüber hinaus hat in Slowenien das Brauwesen ebenfalls eine langjährige Tradition und dementsprechend gibt es ebenfalls ein Volksfest, das aber in kleinerem Umfang und zu einer anderen Jahreszeit stattfindet. Die Begriffe *Kneipe* und *Fasching* ließen die Probanden in den meisten Fällen unerklärt.

Der Fasching gehört sowohl im deutschen als auch im slowenischen Kulturraum zu Festen und Bräuchen mit einer reichen, langjährigen Tradition; daher wurde ein solches Ergebnis nicht erwartet. Auch für den umgangssprachlichen



Begriff *Kneipe*, der im Deutschen Universalwörterbuch von der Dudenredaktion (2007: 970) als ein „kleines, einfaches, aber auch gemütliches Lokal, das man v. a. aufsucht, um dort etwas Alkoholisches zu trinken“ bezeichnet wird, könnte man in unserem Kulturraum semantische Entsprechungen finden. Möglich wären z. B. der Begriff *Schenke*, der auch im Deutschen als eine stilistische Variante gekennzeichnet wird, sowie *Weinstube*, *Pub* oder die besonders in letzter Zeit in Slowenien immer populärere Bezeichnung *Taverne*. Interessant ist hier die Feststellung, dass bei den gewählten thematischen Inhalten, die aus interkultureller Sicht relevant für eine Darstellung im Fremdsprachenunterricht wären, die Probanden keine Referenz zwischen beiden Sprach- und Kulturräumen fanden.

Im letzten Teil der Analyse sollte festgestellt werden, bei welchen Begriffen die mentalen Repräsentationen der Probanden nicht dem symbolischen Inhalt der vorgegebenen Begriffe entsprechen. Informationen darüber erhielten wir aus der Analyse der falschen und unvollständigen Antworten. Bei diesem Teil zeigte die Analyse, dass die Probanden bei der Bearbeitung von abstrakten sprachlichen Inhalten, die einen kulturspezifischen Charakter besitzen, häufig die Strategie der wortwörtlichen Übersetzung verwendeten, z. B. beim Begriff *Berliner Mauer* wurde die slowenische Übersetzung *Berlinski zid* angegeben. Antworten ohne eine Erklärung fanden wir bei 39% der Schüler mit Lernschwierigkeiten und bei 40% der Schüler der Kontrollgruppe. Eine Beschreibung, aus der man hätte entnehmen können, was sich die Probanden unter dem Begriff *Berliner Mauer* vorstellen, fehlte. Beim Begriff *Oktoberfest* kam bei 10% der Schüler mit Lernschwierigkeiten und 7% der Schüler ohne Lernschwierigkeiten die wortwörtliche Übersetzung *festival v oktobru* vor. Unter den Antworten zum Begriff *Oktoberfest* tauchten bei beiden Gruppen auch solche auf, die den Begriff mit dem deutschsprachigen Raum, nicht aber mit Bayern verbanden (6% der Schüler mit Lernschwierigkeiten und 4% Schüler ohne Lernschwierigkeiten) oder die Veranstaltung als ein Musik- oder Tanzfestival definierten.

Aus den unvollständigen Beschreibungen beider Gruppen können wir schlussfolgern, dass der inhaltliche Gehalt von Lexemen, die relativ abstrakte Inhalte ausdrücken, bei den Probanden in einer Form vorhanden ist, die nur die am stärksten ausgeprägten perzeptuellen Eigenschaften des Referenzobjektes umfasst. Die symbolische Bedeutung und die funktionale Seite des Konzepts, die für die gewählten Begriffe wesentlich und mit dem deutschen sozio-kulturellen Raum verbunden sind, sind teilweise nicht einmal als Denotat erworben, sondern bei unserer Untersuchung einfach wortwörtlich übersetzt worden. Die Erläuterungen zu den Begriffen wurden auf Slowenisch gegeben.



Solche abstrakten und vielschichtigen Inhalte, die nicht in Konzepten erfasst sind, die sich im Spracherwerbsprozess ausformen, gehören zu kognitiv komplexeren, nach der Natürlichkeitstheorie zu markierteren Konzepten und stellen für Schüler mit Lernschwierigkeiten ein sehr großes Problem dar. Deswegen bedienen sich die Lernenden bei der mentalen Repräsentation dieser Inhalte bei bereits in der Muttersprache bestehenden semantischen Konzepten.

Die systematische Wiederholung strategischer Fehler im Sprachlernprozess ist kein Zufall, sondern bestätigt das gegenwärtige relative Gleichgewicht im bestehenden System. Das Selbstorganisationsmodell postuliert, dass sprachliche Muster, die die Lernenden durch Nachahmung ausformen bzw. nach eigenen aktuell vorhandenen Regeln im System bilden, diese Regeln so lange bestärken, bis sie in der Kommunikation als nicht der Zielsprache entsprechend zurückgewiesen werden. Dann bricht das Gleichgewicht des Systems zusammen, was eine dynamische Selbstreorganisation des bestehenden Systems auslöst. Es kommt also zur ständigen gegenseitigen Verstärkung zwischen den Regeln und den sprachlichen Mustern im bestehenden Sprachsystem des Einzelnen, das entscheidend von sprachlichen Informationen aus dem Umfeld beeinflusst wird.

## 6. Fazit

In diesem Artikel ist erneut erwiesen worden, dass es durch Sprachforschung an einer bestimmten Sprechergruppe einerseits möglich ist, über die Gesetzmäßigkeiten ihres Sprachsystems Vermutungen anzustellen. Andererseits ermöglicht ein solches Forschen Annahmen über ihre Sprachkompetenz. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass im DaF-Unterricht Wechselbeziehungen zwischen Lernerfolg und Trefferquoten bestehen. Diese Korrelation kam speziell bei den kulturspezifischen Termini zum Ausdruck, die eigentlich im sprach- und kulturinternen Gebrauch als relativ schwach markiert gelten. Das verweist wiederum auf die Relativität der Begriffe *Markiertheit* und *Natürlichkeit*. Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass bereits die Situation des DaF-Unterrichtes die sonst inner-sprachlich geltenden Markiertheits- bzw. Natürlichkeitsverhältnisse stark beeinflussen bzw. sogar verändern kann. In der Fremdsprache herrschen nämlich für den Lerner generell markiertere Verhältnisse, da sprachlicher Input nicht so konsequent, umfangreich und die Gebrauchsfrequenz niedriger als in der Erstsprache sind. Genau diese Faktoren können die Komplexität der kognitiven Prozessierung stark beeinflussen. Deshalb müsste man Texte mit kulturspezifischen



schem Wortschatz öfter in den DaF-Unterricht integrieren, um Lernschwierigkeiten in diesem Bereich vorzubeugen.

Im Beitrag wurden neben Sprachverarbeitungsprozessen auch Lernschwierigkeiten thematisiert, da viele Experten heute der Meinung sind, dass schulischer Misserfolg zu den am schwierigsten zu lösenden Problemen gezählt werden muss, mit denen sich die heutige moderne Gesellschaft auseinandersetzt. Nach Angaben und Prognosen der am Projekt „Učne težave v osnovni šoli“ (deutsch: „Lernschwierigkeiten in der Grundschule“) beteiligten slowenischen Experten bleibt in Slowenien ungefähr ein Viertel bis zu einem Drittel der Jugendlichen ohne Berufsausbildung und findet nur sehr schwer einen Arbeitsplatz. Aufgrund dessen geraten immer mehr Lernende mit Lernschwierigkeiten an den sozialen Rand. Unter Berücksichtigung der oben erwähnten Angaben ist abschließend demzufolge festzuhalten, dass Lernschwierigkeiten zu jenen Forschungsbereichen gezählt werden müssen, denen in Zukunft wesentlich mehr Aufmerksamkeit und Energie geschenkt werden sollten als heute, auch im sprachwissenschaftlichen Bereich.

## Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean (2003). *Words in the Mind. An introduction to the mental Lexicon*. 3. Aufl. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dressler, Wolfgang Ulrich (1998). Produktivität als Zentralbegriff der grammatischen (bes. flexionsmorphologischen) Systemadäquatheit. Teržan Kopecky, Karmen, Hrsg. *II. internationales Symposion zum Thema Natürlichkeitstheorie, 23. bis 25. Mai 1996*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 1998, 113–124.
- Dudenredaktion: Kunkel-Razum, Kathrin, Werner Scholze-Stubenrecht, Matthias Wermke, Hrsg. (2007). *Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Aufl. Duden: Mannheim.
- Fenk-Oczlon, Gertraud (1998). Thesen zu einer natürlichen Typologie. Teržan Kopecky, Karmen, Hrsg. *II. internationales Symposion zum Thema Natürlichkeitstheorie, 23. bis 25. Mai 1996*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 1998, 173–183.
- Kacjan, Brigita (2008). *Sprachelementspiele und Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen (ZORA 58)*. Maribor: Philosophische Fakultät, Universität Maribor.
- Kauschke, Christina (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kauschke, Christina (2003). Entwicklung, Störungen und Diagnostik lexikalischer Prozesse. Wortverständnis und Wortproduktion. *Sprache, Stimme, Gehör* 27: 110–118.
- Kauschke, Christina, Anke Stan (2004). Lexikalische und semantische Entwicklung am Beispiel kindlicher Benennleistungen. *Linguistische Berichte* 198: 191–219.



- Kühn, Peter (2006). *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, Chicago – London: University of Chicago Press.
- Löbner, Sebastian (2003). *Semantik. Eine Einführung*. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Magajna, Lidija, Marija Kavkler, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Sonja Pečjak, Ksenija Bregar Golobič (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [http://www.ucne-tezave.si/UserFiles/File/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.ucne-tezave.si/UserFiles/File/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf) (27.12.2009).
- Mayerthaler, Willi (1981). *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Athenaion.
- Mayerthaler, Willi, Günter Fliedl, Christian Winkler (1998). *Lexikon der Natürlichkeitstheoretischen Syntax und Morphosyntax*. Tübingen: Staufenburg.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (1994). *Spracherwerb bei hörenden, sehenden, hörgeschädigten, gehörlosen und blinden Kindern*. Tübingen: Gunter Narr.
- Piaget, Jean (1967). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich; Stuttgart: Rascher Verlag.
- Rohmann, Heike (2005). *Chunking und Variabilität in der lernersprachlichen Produktion. Theoretische Überlegungen und Ergebnisse einer Fallstudie zum Zweitspracherwerb einer spanischen Deutschlernerin*. <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/tfs/article/view/85/70> (27.12.2009).
- Schwarz, Monika, Jeanette Chur (2004). *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Szagan, Gisela (2000). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch Verlag.
- Teržan Kopecky, Karmen (2001). *Psihološke dimenzije jezikovnih ravnanj*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Teržan Kopecky, Karmen (2006). Translate als kognitive Entitäten oder die Natürlichkeitstheorie im Kontext der sprachlichen und psychosozialen Paradigmata der mehrsprachlichen Kommunikation. *Linguistica* 46.2: 81–98.
- Wode, Henning (1993). *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*: Ismaning: Hueber.
- Zangl, Renate, Peltzer-Karpf, Annemarie (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

### **Anschrift des Autors:**

Univerza v Mariboru  
Filozofska fakulteta Maribor  
Koroška cesta 160  
2000 Maribor  
[mateja.zavski-bahc@guest.arnes.si](mailto:mateja.zavski-bahc@guest.arnes.si)



**RAZMIŠLJANJA O MENTALNOM LEKSIKONU U NASTAVI NJEMAČKOG KAO STRANOG JEZIKA, ILI KAKO JE *OKTOBERFEST* POSTAO *FESTIVAL U LISTOPADU***

Ovaj se rad bavi procesiranjem jezičnog materijala, osobito posebnostima učenja stranog jezika na leksičko-semantičkoj razini kod mladih odraslih osoba na temelju jezičnog para slovenski (materinski jezik) – njemački (strani jezik). U radu se istovremeno ističu sličnosti i razlike između prirodnog usvajanja jezika i vođenog učenja stranog jezika. Posebna se pažnja pridaje analiziranim podacima dobivenim od učenika s općim poteškoćama pri učenju.

Nakon kratkog uvoda u temu slijedi pregled teoretske osnove na kojoj se temelji istraživanje predstavljeno u radu. Slijede opis istraživačke metodologije, prikaz rezultata istraživanja i njihova interpretacija. Zaključci ukazuju na to da se problemi pri učenju moraju svrstati u ona istraživačka područja kojima i jezikoslovlje u budućnosti treba pridati znatno više pažnje nego je to slučaj danas.

**Ključne riječi:** mentalni leksikon; kognitivna semantika; teorija prirodnosti; poteškoće pri učenju; nastava njemačkog kao stranog jezika.