

BEILÄUFIGER VOKABELERWERB

Theoretische Modelle und empirische Untersuchungen

von
Angelika Rieder

Philosophische Dissertation
angenommen von der Neuphilologischen Fakultät
der Universität Tübingen

am 8. Juli 2002

Wien

2002

Gedruckt mit der Genehmigung der Neuphilologischen Fakultät
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Kurt Kohn

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Hans Bernhard Drubig

Dekan: Prof. Dr. Tilman Berger

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	V
-----------------	---

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1 Stand der Forschung.....	1
1.1 <i>Beiläufiger Vokabelerwerb als Forschungsgegenstand.....</i>	<i>1</i>
1.2 <i>Inferenz vs. Erwerb der Wortbedeutung.....</i>	<i>5</i>
1.3 <i>Einflussfaktoren des beiläufigen Vokabelerwerbs.....</i>	<i>8</i>
1.4 <i>Ansatz der Arbeit</i>	<i>14</i>
2 Kognitive Grundmodelle.....	16
2.1 <i>Textbedeutung.....</i>	<i>16</i>
2.2 <i>Wortbedeutung.....</i>	<i>24</i>
2.3 <i>Interaktion von Text- und Wortbedeutung.....</i>	<i>33</i>
3 Wegweiser zur Wortbedeutung.....	41
3.1 <i>Wörter in Wörterbüchern</i>	<i>41</i>
3.2 <i>Wörter in Vokabelübungen.....</i>	<i>49</i>
3.3 <i>Wörter in Texten</i>	<i>56</i>
4 Denotationsaufbau als Wissenskonstruktion	67
4.1 <i>Strategische Grundannahmen und Prinzipien.....</i>	<i>68</i>
4.2 <i>Erschließung der Textbedeutung: Top-down vs. Bottom-up</i>	<i>70</i>
4.3 <i>Erschließung der Wortbedeutung: Enrichment und Fokus</i>	<i>73</i>
4.4 <i>Bedeutungsrevision im weiteren Leseprozess.....</i>	<i>77</i>
4.5 <i>Von der Bedeutungsererschließung zum Vokabelerwerb</i>	<i>79</i>
5 Einflussfaktoren: Text – Lerner – Situation	82
5.1 <i>Fokusbedingungen: Aufmerksamkeitslenkung.....</i>	<i>83</i>
5.2 <i>Enrichmentbedingungen: verfügbare Erschließungsressourcen.....</i>	<i>87</i>
6 Erwerbspotential von Texten.....	92
6.1 <i>Fokuspotential: Necessity – Rekurrenz – Prominenz</i>	<i>93</i>
6.2 <i>Enrichmentpotential: Bedeutungshinweise und ihre Aufbereitung.....</i>	<i>96</i>
6.3 <i>Ein Klassifikationsschema des Erwerbspotentials von Texten.....</i>	<i>108</i>

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN

7	Untersuchungsbeschreibung	113
7.1	<i>Fragestellung</i>	113
7.2	<i>Untersuchungsmethode</i>	114
7.3	<i>Untersuchungsdesign</i>	119
7.4	<i>Versuchstexte und Zielwörter</i>	126
8	Die Datenanalyse: Prozessvariationen und ihre Ursachen	132
8.1	<i>Die Operationalisierung der Untersuchungsfragen</i>	132
8.2	<i>Der Faktor Leseziel</i>	133
8.3	<i>Die Faktoren Lerner & Text</i>	139
8.4	<i>Die Interaktion der Einflussfaktoren</i>	147
9	Phasen des Erschließungsprozesses	151
9.1	<i>Prozesscharakteristika: Wechsel zwischen Text- und Wortebene</i>	151
9.2	<i>Eingangsphase</i>	155
9.3	<i>Hauptphase</i>	159
9.4	<i>Ausgangsphase</i>	165
10	Kernmerkmale des Aufbaus von Text- und Wortbedeutung	176
10.1	<i>Die Rolle von Hintergrund- und Framewissen</i>	176
10.2	<i>Die Funktion des Mentalen Modells</i>	180
10.3	<i>Der Stellenwert der Wortbedeutungserschließung</i>	182
10.4	<i>Charakteristika des unbekanntes Konzepts</i>	186
11	Strategien des Wortbedeutungsaufbaus	193
11.1	<i>Integration von Bedeutungshinweisen im Text</i>	193
11.2	<i>Semantische Einengung des Konzeptes</i>	198
11.3	<i>Konzeptaufbau beim wiederholten Antreffen des Wortes</i>	204
12	Vokabelerwerbsresultate	213
12.1	<i>Konsolidierung der Wortform</i>	214
12.2	<i>Verknüpfung von Wortform und konzeptueller Struktur</i>	216
13	Zusammenfassung und Ausblick	226
13.1	<i>Zusammenfassung</i>	226
13.2	<i>Ausblick</i>	231

Literaturverzeichnis	233
-----------------------------------	------------

Anhang

<i>Anhang 1: Vokabelübungsklassifikation.....</i>	<i>247</i>
<i>Anhang 2: Fallstudienablauf und Zusatzmaterialien</i>	<i>249</i>
<i>Anhang 3: Versuchstexte</i>	<i>253</i>
<i>Anhang 4: Zusammenfassung der Fallstudienresultate</i>	<i>266</i>

Einleitung

Gegenstand dieser Arbeit ist der beiläufige Erwerb neuer Wörter beim Lesen fremdsprachiger Texte, der in der Forschung als 'incidental vocabulary acquisition' bezeichnet wird. Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dieser Thematik war die Beobachtung, dass ein Großteil des Vokabulars eines Fremdsprachenlerner¹ offensichtlich beim Lesen erworben wird, dass aber viele unbekannte Wörter, die ein Lerner in einem Text antrifft, *nicht* erworben werden – weil sie nicht beachtet werden, weil die Wortbedeutung nicht eingegrenzt werden kann oder weil sie dem Lerner nach dem Lesen nicht im Gedächtnis bleiben.

Diese Beobachtungen warfen die Frage auf, welche Prinzipien und Einflussfaktoren den Aufbau von Wortbedeutungswissen innerhalb des Textverständnisprozesses steuern und wie sich dieser Prozessverlauf in der Folge auf den Erwerb dieser Wörter auswirkt. Da sich die einschlägige Forschung im Bereich des beiläufigen Vokabelerwerbs bisher auf eine Behandlung von Einzelaspekten dieses Phänomens beschränkt, sind hier kaum Antworten auf diese Frage zu finden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, zur Schließung dieser Forschungslücke beizutragen und die Dimensionen und Einflussfaktoren des beiläufigen Vokabelerwerbs aus einer umfassenden, kognitiven Perspektive zu beschreiben.

Im theoretischen Teil werden nach der Erläuterung der aktuellen Forschungslage und der Positionierung des Arbeitsansatzes (Kapitel 1) zunächst die zugrundegelegten kognitiven Modelle skizziert (Kapitel 2). Dabei wird auf der Basis von Wort- und Textbedeutungsmodellen die Interaktion dieser beiden Wissens Ebenen innerhalb des Textverständnisprozesses beschrieben. Weiters werden herkömmliche Wege der Wortbedeutungsvermittlung in Wörterbüchern und Vokabelaktivitäten analysiert und mit den Hinweiskonstellationen verglichen, die in Texten anzutreffen sind (Kapitel 3). Während im vierten Kapitel der kognitive Prozess des Aufbaus lexikalischen Bedeutungswissens während des Lesens im Zentrum der Betrachtungen steht, befasst sich das fünfte Kapitel mit den Bedingungen, die diesen Prozess von Seiten des Textes, des Lerner oder der Lesesituation beeinflussen. Abschließend werden Hinweiskonstellationen

¹ Die Form 'der Leser', 'der Lerner' etc. ist in dieser Arbeit immer als geschlechtsneutrale Form im Sinne von 'der Leser / die Leserin' bzw. 'der Lerner / die Lernerin' zu verstehen, bei der weibliche und männliche RepräsentantInnen gemeint sind.

in Texten analysiert und auf ihren Einfluss auf den beiläufigen Vokabelerwerb hin untersucht (Kapitel 6).

Auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen werden im empirischen Teil der Arbeit die Ergebnisse explorativer Fallstudien zu verschiedenen Dimensionen des beiläufigen Vokabelerwerbs beschrieben. Nach einer Skizzierung des Anliegens und des Ablaufs der Untersuchungen (Kapitel 7) wird zunächst ein Überblick über die Interaktion der Einflussfaktoren gegeben, die zu Prozessvariationen in den Fallstudien führten (Kapitel 8). Komplementär dazu werden im neunten Kapitel charakteristische Prozessmerkmale und -phasen der Wortbedeutungserschließung erarbeitet. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird parallel zur prozessorientierten Perspektive die Lernerperspektive untersucht. In diesem Zusammenhang werden Kernmerkmale der Vorgehensweise der Lerner charakterisiert (Kapitel 10) und unterschiedliche Lernerstrategien erläutert, die innerhalb des Erschließungsprozesses zum Tragen kommen (Kapitel 11). Im zwölften Kapitel werden schließlich die Auswirkungen der Ausgangsbedingungen und des Prozessverlaufs auf den Vokabelerwerb analysiert.

An dieser Stelle möchte ich allen, die mich bei der Abfassung dieser Arbeit unterstützt haben, meinen herzlichen Dank aussprechen. Kurt Kohn danke ich für die äußerst kompetente Betreuung und Unterstützung bei der Eingrenzung und Bearbeitung des Themas. Mein Dank gilt weiters Sabine Braun für zahlreiche anregende Diskussionen, die mich während der Entstehung der Arbeit immer wieder motiviert und auf gute Ideen gebracht haben. Auch Stephanie Lohr, Beate Waffenschmidt, Bernd Wick und den übrigen Teilnehmern des Forschungskolloquiums danke ich für den wertvollen Gedankenaustausch. Herzlichen Dank nicht zuletzt an alle Versuchspersonen, die sich für die Teilnahme an den Fallstudien zur Verfügung gestellt haben. Christoph Bünemann bin ich für Ermunterung und tatkräftige Unterstützung während der Endarbeiten außerordentlich dankbar. Vor allem seinem Engagement ist es zu verdanken, wenn der Text verständlich ist und sich flüssig liest. Abschließend möchte ich Brigitte Zeidner-Wegele danken, die durch ihre stetige Unterstützung und Ermutigung wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1 Stand der Forschung

1.1 *Beiläufiger Vokabelerwerb als Forschungsgegenstand*

Vokabelerwerb in der Sprachenforschung

Das mentale Lexikon stellt eine der zentralen Instanzen beim Gebrauch und Erwerb einer Sprache dar. Diese wichtige Rolle des lexikalischen Wissens wird in vielen komplementären Bereichen der Sprachenforschung, wie etwa der Spracherwerbsforschung, der Sprachrezeptions- bzw. Sprachproduktionsforschung oder auch der Soziolinguistik, anerkannt.

Auch in der Fremdsprachenforschung² wurde das Augenmerk in den letzten Jahren zunehmend auf die Rolle lexikalischen Wissens gelenkt. Nachdem das Lexikon innerhalb dieses Forschungsbereichs lange Zeit einen vernachlässigten Aspekt darstellte, rückte die Funktion lexikalischen Wissens innerhalb des Fremdsprachenerwerbs seit der Mitte der 80er Jahre verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit des Forschungsinteresses. Dies äußerte sich in einer zunehmenden Zahl von einschlägigen Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich (vgl. Carter 1987; Carter & McCarthy 1988; McCarthy 1990; Nation 1990; Haastrup 1991; Arnaud & Béjoint 1992; Meara 1992; Huckin, Haynes & Coady 1993; Coady & Huckin 1997).

Innerhalb dieses lexikalischen Schwerpunktes im Rahmen der Fremdsprachenforschung können wiederum verschiedene Bereiche unterschieden werden; so beschäftigen sich empirische Studien etwa mit dem Abruf, der Speicherung, der Verwendung und dem Erwerb lexikalischen Wissens oder dem Aufbau und der Struktur des bilingualen Lexikons. Ein Manko dieser einschlägigen Studien ist jedoch vielfach, dass sie verschiedene Forschungsbereiche meist nur fragmentarisch abdecken, und dass psycholinguistisch ausgerichtete und pädagogisch orientierte Studien in der Regel nicht verknüpft werden (vgl. Meara 1987, 1992).

Konzentriert man sich nun innerhalb der verschiedenen Dimensionen des Lexikons gezielt auf Aspekte des *Erwerbs* lexikalischer Bedeutung, so stellt sich zunächst einmal die Frage,

² Für die Begriffe Erst- bzw. Fremdsprache werden im Rahmen dieser Arbeit alternativ die gängigen Abkürzungen L1 bzw. L2 verwendet.

was es hier zu erwerben gilt bzw. ab wann man davon sprechen kann, dass ein Lerner ein fremdsprachiges Lexem auch tatsächlich erworben hat.

Carter (1987: 187) nennt in seinem Buch sechs Komponenten lexikalischen Wissens, die für eine umfassende Beherrschung eines Wortes bestehen müssen. Ein Wort zu kennen bedeutet für Carter:

1. es (mündlich und schriftlich) zu erkennen und es für den aktiven Gebrauch aufrufen zu können,
2. zu wissen, in welchen syntaktischen Konstruktionen es verwendet werden kann,
3. zu wissen, welche Relationen zu anderen Wörtern in der Fremdsprache (L2) und zu verwandten Wörtern in der Muttersprache (L1) bestehen,
4. die pragmatischen Funktionen und die Diskursfunktionen des Wortes sowie den Stil und den Formalitätsgrad des Wortes zu kennen,
5. die verschiedenen Bedeutungen des Wortes und die Reichweite seiner Kollokationen zu kennen, und
6. das Wort als Teil von festen Phrasen / formelhaften Redewendungen zu kennen.

Geht man von einer so umfassenden Definition der Vokabelkenntnis aus, so wird sich das lexikalische Wissen eines Lerners wohl auf einem Kontinuum bewegen, auf dem die eine oder andere Komponente noch mehr oder weniger lückenhaft bis gar nicht gemeistert wird. Unmittelbar klar wird aus der obigen Definition allerdings, dass nicht nur zwischen verschiedenen *Arten* des Vokabelerwerbs, sondern parallel zum Grad der Beherrschung der einzelnen lexikalischen Wissenskomponenten auch zwischen verschiedenen *Graden* des Erwerbs unterschieden werden muss.

In der Tat erscheint der Terminus 'Erwerb' an sich schon mehrdeutig zu sein. Einerseits kann sich dieser Begriff auf das Endergebnis des Lernens beziehen, andererseits kann er den Prozess selbst charakterisieren, der mit dem ersten Antreffen eines Wortes beginnt und mit der erfolgreichen Integration der Hauptkomponenten der Wortbedeutung im mentalen Lexikon endet (vgl. Gass 1999).

Betrachtet man die Vielschichtigkeit der Komponenten lexikalischen Wissens, so ist der Erwerb dieses Wissens in der Tat eher als gradueller, rekursiver und komplexer Prozess zu sehen. Einerseits beinhaltet er die Verknüpfung einer Wortform mit dem entsprechenden semantischen Konzept, das diese Form repräsentiert. Andererseits beinhaltet er auch die Organisation verschiedener Konzepte in Netzwerke sowie die Elaboration und Automatisierung des Wissens über individuelle Lexeme. In diesem Sinne ist

Vokabelerwerb als mehrdimensionales Kontinuum zu sehen, in dem sukzessive lexikalisches Bedeutungswissen auf verschiedenen Ebenen aufgebaut wird.

Eine wichtige Unterscheidung, die speziell für die Thematik dieser Arbeit relevant ist, ist in diesem Zusammenhang die Trennung zwischen rezeptiver (i.e. passiver) und produktiver (i.e. aktiver) Vokabelkenntnis. Kann ein Lerner ein Wort erkennen (hat er also in seinem mentalen Lexikon Zugriff auf die Bedeutungsstruktur, die mit der Wortform verknüpft ist), so heißt das nicht, dass er im umgekehrten Fall das Wort auch aktiv benutzen kann. Um Anforderungen der aktiven Produktion zu entsprechen, werden nicht nur andere Verarbeitungsmechanismen, sondern auch anderes Wissen (z.B. Wissen über syntaktische oder kollokative Restriktionen der Wortverwendung) benötigt. Erwirbt etwa ein Lerner beim Lesen eines fremdsprachigen Textes ein neues Lexem, so wird dadurch sein passiver Wortschatz vergrößert; für einen Erwerb der Fähigkeiten zur aktiven Wortverwendung wird Lesen allein jedoch nicht ausreichend sein (vgl. Paribakht & Wesche 1996). Da sich diese Arbeit mit dem Erwerb lexikalischen Wissens während des Leseverstehens beschäftigt, wird der Schwerpunkt der Untersuchung auf einem passiven Grad der Vokabelkenntnis liegen.

Beiläufiger Vokabelerwerb

Im ungesteuerten Spracherwerb werden neue Wörter typischerweise durch Konfrontation mit der Sprache in natürlichen Situationen gelernt. Auch für den gesteuerten Fremdspracherwerb wird vertreten, dass etwa beim Lesen fremdsprachiger Texte mit dem Ziel des Textverständnisses neue Lexeme erworben werden, indem die Bedeutung aus dem Kontext erschlossen wird (Nagy & Anderson 1984; Nagy, Herman & Anderson 1985; Nation & Coady 1988).

Even the most ruthlessly systematic direct vocabulary instruction could neither account for a significant proportion of all the words children actually learn, nor cover more than a modest proportion of the words they will encounter in school reading materials. (Nagy & Anderson 1984: 304)

Diese Art des Vokabelerwerbs bezeichnet man in der einschlägigen Literatur gemeinhin als 'incidental vocabulary acquisition'. Der Begriff 'incidental', der im Rahmen dieser Arbeit mit 'beiläufig' übersetzt wird, bezieht sich auf die Tatsache, dass dieser Prozess quasi als 'Nebenprodukt' anderer kognitiver Prozesse abläuft, ohne dass das Augenmerk des Lerners dabei speziell auf den Vokabelerwerb gerichtet ist. Dieser Aspekt der Beiläufigkeit, ohne dass der Lerner sich auf den Erwerb konzentriert, bildet auch die

gängige Definition des Begriffs 'incidental' in der Forschungsliteratur (Huckin & Coady 1999: 182 sprechen in diesem Zusammenhang auch von "secondary learning" und bezeichnen dies als "by-product, not the target, of the main cognitive activity, reading"). Wie jedoch Gass (1999) anmerkt, wird bei dieser operationalisierten Begriffsdefinition die aktive Rolle des Lerners innerhalb dieses Prozesses vernachlässigt. Denn dass der Erwerbsprozess beiläufig (d.h. neben dem Lesen) abläuft, heißt natürlich nicht, dass der Lerner dem entsprechenden Wort keine bewusste Aufmerksamkeit schenkt bzw. dass zum tatsächlichen Erwerb der Wortbedeutung keine bewussten Prozesse stattfinden müssen.

Die Frage, ob es sich beim beiläufigen Vokabelerwerb um einen bewussten oder unbewussten Prozess handelt, wird in der Literatur mehrfach aufgeworfen. Diese Diskussion wird dabei durch eine uneinheitliche Verwendung des Bewusstseinsbegriffs erschwert: So wird 'bewusst' in der Forschungsliteratur wechselnd mit 'absichtlich' bzw. 'im Fokus der Aufmerksamkeit' bzw. 'im Bewusstsein' gleichgesetzt (vgl. Schmidt 1990).

Ellis (1994) etwa geht von einer Gleichsetzung von 'incidental' mit 'unterbewusst' aus und kritisiert, dass durch den Begriff 'incidental learning' der beiläufige Lernprozess als Prozess gesehen wird, der ausschließlich im Unterbewusstsein abläuft. Vokabelerwerb ist ihrer Meinung nach zwar unbewusst im Sinne von unabsichtlich, als das Lernen ohne die explizite Lernabsicht erfolgt. Von einer anderen Ebene betrachtet beinhaltet das Vokabellernen jedoch sowohl bewusste als auch unbewusste Prozesse. Unbewusste Prozesse sind nach Ellis in diesem Zusammenhang der Erwerb der (lautlichen bzw. schriftlichen) Wortform, während die Erschließung adäquater semantisch-konzeptueller Strukturen und die Verbindung mit der Wortform auf bewussten Prozessen basieren:

Successful learners use sophisticated metacognitive knowledge to choose suitable explicit learning strategies appropriate to the task of vocabulary acquisition. These include: inferring word meanings from context, semantic or imagery mediation between the FL word (or a keyword approximation) and the L1 translation, and deep processing for the elaboration of the new word with existing knowledge.
(Ellis 1994: 51)

Anderson (1985) setzt im Gegensatz dazu 'bewusst' generell mit 'absichtlich' gleich und weist darauf hin, dass nicht die Absicht sondern die Art der stattfindenden Lernprozesse ausschlaggebend für den Lernerfolg ist:

Whether a person intends to learn or not really does not matter ... What matters is how the person processes the material during its presentation. If the individual engages in identical mental activities when not intending as when intending to learn, he or she gets identical memory performance in both conditions.

(Anderson 1985: 172)

Personen, die bewusst lernen, zeigen laut Anderson deshalb bessere Gedächtnisleistungen, weil sie eher Aktivitäten wählen, die dem Behalten der Informationen förderlich sind, wie z.B. Wiederholung oder elaborierte Verarbeitung. Dass größere Verarbeitungstiefe tendenziell zu einem besserem Behalten der verarbeiteten Informationen führt, besagt auch die 'Mental Effort Hypothesis' (Hulstijn 1992: 113). Nach dieser Hypothese werden mehr Wortbedeutungen behalten, wenn die Lerner die Bedeutung selbst erschließen, als wenn die Bedeutung angegeben wird, da in diesem Fall eine elaboriertere Verarbeitung erfolgt (vgl. auch Anderson 1985; Schouten-van Parreren 1989; Haastrup 1994).

Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit der Rolle von Bewusstsein für den beiläufigen Vokabelerwerb wird von Joe (1995) erwähnt. Sie betont die Bedeutung des bewussten Wahrnehmens und Verarbeitens der Informationen und merkt an, dass beiläufiges Lernen typischerweise dann stattfindet, wenn die Aufgabenstellung den Lerner dazu bringt, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Eigenschaften des Inputs zu lenken, die für das Lernen zentral sind. Im Hinblick auf den beiläufigen Vokabelerwerb ist diese Aussage vor allem deshalb zentral, weil die Aufmerksamkeitslenkung auf ein Wort in einem Text eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, dass der Lerner sich mit diesem Wort beschäftigt, i.e. dass er versucht, dessen Bedeutung zu erschließen, und diese in der Folge auch im Gedächtnis behält (vgl. Huckin & Coady 1999).

1.2 Inferenz vs. Erwerb der Wortbedeutung

Die Erschließung der Bedeutung eines unbekanntes Wortes, das in einem Text angetroffen wird, wird in der einschlägigen Forschungsliteratur als **Inferenz** bezeichnet. Diese eingeschränkte Auslegung des Begriffs *inferencing* wurde von Carton (1971) geprägt und stellt mittlerweile einen Standardterminus in der einschlägigen Forschung zum beiläufigen Vokabelerwerb dar:³

Inferencing refers to a process of identifying unfamiliar stimuli. In foreign language learning inferencing is concerned with the acquisition of new morphemes and vocables in 'natural contexts'. (Carton 1971: 45)

³ Im Gegensatz zu dieser speziellen Verwendung wird der Inferenzbegriff in anderen Forschungsrichtungen in allgemeineren, leicht variierenden Lesarten verwendet und bezeichnet dort das logische Schließen, das Knüpfen von Verbindungen oder das Füllen von Interpretationslücken und Diskontinuitäten (vgl. etwa Beaugrande & Dressler 1981; Brown & Yule 1983).

Die von Carton aufgestellte Kategorisierung der Informationsquellen, die den Rezipienten beim Prozess der Bedeutungsinferenz leiten, wird in der Literatur nach wie vor vielfach übernommen (vgl. Haastrup 1991). Nach Carton sind die Hinweise in drei verschiedene Kategorien einzuteilen, nämlich in *intralinguale*, *interlinguale* und *extralinguale* Hinweise. Während intralinguale Hinweise alle bedeutungseinengenden Merkmale umfassen, die dem Rezipienten durch die Analyse der syntaktischen Umgebung und der morphologischen Struktur des Wortes zur Verfügung stehen (bedeutungstragende Morpheme, Wortkategorie etc.), stellen interlinguale Hinweise relevante Fingerzeige aus anderen Sprachen dar (z.B. Lehnwörter in der Erstsprache, verwandte Wörter in der Erstsprache bzw. in anderen Fremdsprachen, etc.). Extralinguale Hinweise bezeichnen im Gegensatz dazu Informationen, die nicht aus dem Fokus auf das Wort selbst resultieren, sondern sich aus dem umliegenden Kontext oder aufgrund des Weltwissens des Rezipienten ergeben.

Durch das Zusammenwirken dieser verschiedenen komplementären Hinweisebenen ist es dem Lerner möglich, die unbekannte Wortbedeutung zu einem gewissen Grad einzuengen. Die Interaktion der Hinweise bei der Wortbedeutungsinferenz wird von Haastrup (1991) folgendermaßen zusammengefasst:

The procedures of inferencing involve making informed guesses as to the meaning of a word in the light of all available linguistic cues in combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of the co-text and her relevant linguistic knowledge. (Haastrup 1991: 13)

Der Prozess der Bedeutungsinferenz wird innerhalb der einschlägigen Forschung in einer Vielzahl von Studien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen untersucht. Dabei geht eine Kategorie von Studien von der Hinweisperspektive aus und betrachtet etwa die Art der Verarbeitung und Integration der Hinweise (Haastrup 1987, 1989, 1991) oder die Kategorien der verwendeten Hinweistypen und die erstellten Bedeutungshypothesen (Nemser 1998).

Eine weitere Kategorie von einschlägigen Studien zum Inferenzprozess versucht wiederum, den Prozess aus der kognitiven Perspektive zu skizzieren. Huckin & Bloch (1993) stellen etwa auf der Basis von Fallstudien ein gesamtheitliches kognitives Modell der Bedeutungsinferenz auf, während Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns (1987) den Einfluss des individuellen kognitiven Stils eines Lerners (holistisch oder analytisch) auf den Ablauf der Bedeutungerschließung untersuchen. Eine weitere Perspektive wird in Forschungsansätzen widergespiegelt, die die Bedeutungsinferenz als Verzahnung von

trainierbaren Lernerstrategien sehen, die je nach textuellen, situativen und lernerinternen Voraussetzungen flexibel variiert werden können (vgl. van Parreren & Shouten-van Parreren 1981).

Die Tatsache, dass offensichtlich ein Großteil des Wortschatzes eines Lerners beiläufig erworben wird, könnte prinzipiell vermuten lassen, dass dies eine effiziente Methode des Vokabelerwerbs darstellt. Betrachtet man jedoch die punktuellen Ergebnisse, so ist der beiläufige Erwerb neuer Lexeme beim Lesen von Texten vor allem durch dessen Unvorhersehbarkeit und geringe Erfolgsquote charakterisiert. Der Prozentsatz der neuen Wörter, die beim Lesen von Texten mit dem Ziel des Textverständnisses auch wirklich behalten werden, scheint in der Tat sehr gering zu sein. In der gängigen Forschungsliteratur wird die Wahrscheinlichkeit, dass ein unbekanntes Wort beim einmaligen Antreffen in einem Text gelernt wird, mit 5% bis 15% angegeben (Nagy et al. 1985; Hulstijn 1992; Coady 1993).

Dieser geringe Prozentsatz hängt zum einen damit zusammen, dass sich ein Lerner nicht mit allen unbekanntem Wörtern in einem Text beschäftigt. Zum anderen muss jedoch betont werden, dass auch bei einer erfolgten Bedeutungsinferenz nicht gesagt ist, dass der Lerner das entsprechende Wort im Gedächtnis behält. Der Prozess des Bedeutungerschließens ist keineswegs mit dem Lernen und Behalten der Wortbedeutung gleichzusetzen, sondern stellt erst den ersten Schritt zum Erwerb eines neuen Lexems dar. Auch einschlägige Forschungsergebnisse legen nahe, dass Bedeutungsinferenz und Vokabelerwerb grundlegend unterschiedliche kognitive Prozesse erfordern (vgl. Pressley et al. 1987). Der Erwerb einer neuen Wortbedeutung, die erfolgreich inferiert wurde, erfordert sowohl die Verbindung der neuen konzeptuellen Struktur mit vorhandenem Wissen, als auch die Speicherung der Wortform und die Verknüpfung von Wortform und Konzept. Um diese kognitive Verarbeitung zu gewährleisten, ist in der Regel das mehrmalige Antreffen des Wortes nötig:

Although substantial information about a new word can be gained from a single exposure, new conceptual structures are not acquired quickly or easily. Learning from expositions is especially dependent on relationships among concepts being made clear, and it may take repeated exposure not just to the words but to the system of ideas in a new domain to produce a significant level of incidental learning. (Nagy, Anderson & Herman 1987: 266)

Während in manchen Forschungsansätzen zwischen Bedeutungerschließung und Bedeutungserwerb getrennt wird, so ist ein immer noch weit verbreitetes Manko vieler einschlägigen Studien, dass der Inferenzprozess mit dem tatsächlichen Vokabelerwerb

gleichgestellt und der unterschiedliche kognitive Status dieser Komponenten nicht berücksichtigt wird.

1.3 Einflussfaktoren des beiläufigen Vokabelerwerbs

Die Beschaffenheit des umliegenden Kontextes

Einen wichtigen Einflussfaktor darauf, ob bzw. wie weit unbekannte Wortbedeutungen aus textuellen Informationen erschlossen werden können, stellt die Beschaffenheit des umliegenden Kontextes dar. Sind etwa innerhalb des Textes zu viele Wörter dem Lerner unbekannt, so wird sowohl das Textverständnis insgesamt als auch die Inferenz von Wortbedeutungen behindert, da ab einer gewissen Schwelle von unbekanntem Wörtern der Kontext nicht mehr verständlich ist und somit auch keine Schlüsse mehr gezogen werden können. Dass sich eine größere Dichte **unbekannter Wörter** negativ auf die Bedeutungserschließung auswirkt, wird auch durch einschlägige Studien bestätigt (vgl. etwa Liu & Nation 1985).

Für die Verständlichkeit von Texten wird in der Literatur der Anteil unbekannter Wörter als entscheidender Faktor angegeben (Nation & Coady 1988: 97). Dabei scheinen sich unbekannte Wörter, je nachdem ob sie in wichtigen oder unwichtigen Textpassagen vorkommen, entsprechend mehr oder weniger störend auf das Textverständnis auszuwirken (vgl. Freebody & Anderson 1983). Als optimaler Anteil unbekannter Wörter in einem Text werden allgemein 2% angegeben (dieser Prozentsatz stammt ursprünglich von West (1941: 21)).

Weitere kontextuelle Faktoren, die die Bedeutungserschließung beeinflussen, sind die **Qualität und Quantität der Hinweise**, die innerhalb des Textes Rückschlüsse auf eine bestimmte Wortbedeutung zulassen. Empirische Studien von Hulstijn (1992) mit semantisch angereicherten Kontexten ergaben etwa, dass falsche Inferenzen wahrscheinlicher sind, wenn weniger Hinweise zur Wortbedeutung im Text gegeben sind. Ein Argument gegen die Verwendung authentischer Texte, das in diesem Zusammenhang oft vorgebracht wird, ist die Tatsache, dass die Hinweiskonstellationen dort meist unzureichend sind (vgl. Heidemann 1996: 49).

Auch das wiederholte Auftreten eines Wortes in einem Text kann zu einer reicheren und umfassenderen Hinweispalette führen und so günstigere Bedingungen für eine Bedeutungserschließung schaffen. Dafür, dass Wörter mehrmals in einer Reihe

verschiedener Kontexte präsentiert werden sollten, um eine umfassende Bedeutungserschließung zu ermöglichen, plädieren etwa Dirven et al. (1995) oder Schouten-van-Parreren (1989). Ein weiterer Effekt der Wiederholung eines Wortes ist, dass das wiederholte Antreffen von Wörtern auch das Lernerinteresse weckt und somit die Erwerbsbedingungen indirekt begünstigt (vgl. Hulstjin et al. 1996).

Generell ist anzumerken, dass in bisherigen Untersuchungen die Struktur des Kontextes nicht ausreichend Berücksichtigung fand. So liegen einerseits keine fundierten Aussagen zur Kategorisierung kontextueller Hinweise vor, andererseits wird der Einflussfaktor Kontext in den Untersuchungsbedingungen vielfach außer Acht gelassen. Die Ergebnisse ähnlicher Studien sind nicht zuletzt deshalb oft widersprüchlich, weil in den einzelnen Fällen uneinheitliche Texte zum Testen der aufgestellten Hypothesen verwendet wurden (z.B. künstliche Wörter, Cloze-Texte, rich context, isolierte Sätze), wodurch die kontextuellen Bedingungen stark variierten (vgl. Knight 1994).

Obwohl eine umfassende Charakterisierung und Kategorisierung der Hinweise in Texten, die Lernern beim Lesen Rückschlüsse auf die Bedeutung unbekannter Wörter ermöglichen, sehr erstrebenswert erscheint, sind in der Literatur keine befriedigenden und systematischen Kategorisierungen zu finden. Die anzutreffenden Klassifizierungen enthalten zwar einige nützliche Ansatzpunkte, sind aber in der Regel entweder einseitig oder unsystematisch.

In einem frühen Kategorisierungsversuch bietet zum Beispiel Ames (1966) eine Mischung aus textbasierten und lernerbasierten Informationsquellen an. Seine 14 Kategorien enthalten zwar einige interessante Hinweisdimensionen (z.B. Sinnrelationen, thematische Textorganisation, syntaktische Strukturen, etc.), sind aber generell zu uneinheitlich. Zudem basiert diese Kategorisierung ausschließlich auf der Analyse der Hinweise, die im Erschließungsprozess von Lesern ausgenützt werden und integriert in keiner Weise die textuellen Gegebenheiten an sich.

Andere Ansätze sind hingegen zu einseitig. So beinhaltet das Klassifikationsschema von Sternberg (1987) ausschließlich semantisch motivierte Hinweistypen. Die darin enthaltenen Hinweis-kategorien (zeitliche bzw. räumliche Hinweise, Werthinweise, Klassenzugehörigkeitshinweise, etc.) sind außerdem nicht auf alle Wortkategorien übertragbar. Die von Stein (1993) vorgeschlagene Klassifizierung basiert wiederum auf

rein syntaktischen Kategorien von Hinweisen (Apposition, Relativsätze, etc.), ohne darauf Bezug zu nehmen, auf welche Wortkategorien sie anwendbar sind.

Dass in eine valide Beschreibung kontextueller Hinweise auch die Interpretationsarbeit des Lernalers integriert werden muss, wird in den Ansätzen von Carroll & Drum (1983) und Carnine et al. (1984) deutlich. Hier wird zwischen expliziten Hinweisen (z.B. Definition, Paraphrase, Synonym) und impliziten Hinweisen in Texten unterschieden; letzteren Hinweistyp kategorisieren Carnine et al. (1984: 190) als 'inference relationship' ("a chain of words [that] allows the formation of a deduction"). Bei diesem Schema wird zwar die wichtige Rolle des Lernalers bei der Aufbereitung der Bedeutungshinweise berücksichtigt, gleichzeitig jedoch bleibt die Klassifizierung dadurch sehr vage und unterscheidet nicht zwischen textuellen Hinweiskonstellationen und kognitiven Verarbeitungsprozessen. Diese Vermischung von logischen Strukturen und psychologischen Prozessen scheint in der Tat ein Merkmal vieler Klassifizierungsansätze kontextueller Bedeutungshinweise zu sein (vgl. van Parreren & Schouten-van Parreren 1981).

Einen wichtigen Hinweis auf eine weitere Ebene textueller Bedingungen bietet in diesem Zusammenhang Sternberg (Sternberg et al. 1983, Sternberg 1987). Er listet parallel zu seiner semantischen Hinweistypisierung eine Reihe von allgemeinen Textkonstellationen auf, die die Qualität und Ausnützbarkeit der textuellen Hinweise beeinflussen. Seine sogenannten 'moderating variables' beinhalten Faktoren wie die Auftretenshäufigkeit des Wortes, die Wichtigkeit des Wortes für das Verständnis des Kontextes oder die Variabilität und Nützlichkeit des umliegenden Kontextes. Diese Einflusskategorien bleiben zwar in ihrer Beschreibung relativ unspezifisch, zeigen aber einige wichtige Dimensionen auf, die im hier gewählten kognitiven Klassifizierungsansatz gegebenenfalls integriert wurden.

Der Einfluss von Situations- und Lernerfaktoren

Neben den textuellen Konstellationen beeinflusst auch die **Lesesituation** die Beschäftigung mit unbekanntem Wörtern in Texten. Bisher liegen nur sehr wenige Studien zum Einfluss der Lesesituation auf den beiläufigen Vokabelerwerb vor, deren Ergebnisse zudem nur sehr eingeschränkt vergleichbar sind.

Eine einschlägige Untersuchung, die in diesem Zusammenhang zu erwähnen ist, ist etwa die Studie von Hulstijn (1993), der untersucht, inwieweit das Lernerinteresse an unbekanntem Wörtern vom Verarbeitungsziel beeinflusst wird. Seine Ergebnisse legen nahe,

dass die erwartete Anwendung des Wissens das Nachschlageverhalten beeinflusst. So wurden etwa von einer Versuchsgruppe, die Verständnisfragen zu beantworten hatte, in den für die Fragen relevanten Textpassagen mehr Wörter in Wörterbüchern nachgeschlagen als von einer Parallelgruppe, die eine Zusammenfassung schreiben sollte. Paribakht & Wesche (1998, 1999) berichten hingegen, dass das Leseziel, eine Zusammenfassung zu schreiben, die Lerner auf mehr unbekannte Wörter achten ließ als das Leseziel der Beantwortung von Verständnisfragen. Dieses widersprüchliche Ergebnis ist sicherlich dadurch zu begründen, dass in der Studie von Paribakht & Wesche die Verständnisfragen erst nach dem Lesen ausgegeben wurden. Insofern ist die Lernerreaktion verständlich, da bestimmte Schlüsselwörter für eine Zusammenfassung aktiv verwendet werden müssen und die Lerner das Augenmerk daher wohl speziell auf diese Wörter lenken, während bei Verständnisfragen eher eine passive Abfrage von Informationen erfolgt, deren Fokus der Lerner, wenn er die Fragen nicht kennt, nicht steuern kann. Bisher sind jedoch noch keine umfassenden Untersuchungen zur Lesesituation als Einflussfaktor durchgeführt worden.

Ob und wie sich ein Lerner mit einem Wort innerhalb des Textes befasst und inwieweit er Bedeutungsstrukturen aufbaut und behält, wird natürlich neben textuellen und situativen Faktoren entscheidend von **individuellen Lernerfaktoren** wie Persönlichkeit, Lese- und Lernstrategien oder subjektivem Interesse an einem Wort bestimmt. Meist werden in Studien Lernervariablen ohne fundierte Begründung nur am Rande als Einflussfaktoren erwähnt (Fincher-Kiefer et al. (1988) erwähnen z.B. den Einfluss von Motivationsfaktoren auf die Verarbeitungstiefe; Nagy, Anderson & Herman (1987) wiederum betonen die Wichtigkeit des konzeptuellen Ausgangswissens des Lerners). In anderen Studien wiederum werden Lernerfaktoren als eine von mehreren Variablen mit einbezogen (Grace (1999) berücksichtigt in ihrer Studie etwa den Einfluss des Persönlichkeitstyps und der Ambiguitätstoleranz auf den beiläufigen Vokabelerwerb). Studien, die sich gezielt mit der Lernerdimension beschäftigen und diesbezüglich fundierte Ergebnisse beitragen, sind jedoch rar.

Unterstützung durch Bedeutungserläuterungen

Um die Bedeutung unbekannter Wörter einzuengen, kann sich der Lerner einerseits auf die durch den Kontext (oder das Wort selbst) erschließbaren Informationen stützen, andererseits kann ihm diese Bedeutungserschließung durch Unterstützungen wie

Wörterbücher, Glossare, Bedeutungsillustrationen etc. erleichtert werden. Dabei herrschen unterschiedliche Ansichten darüber, inwieweit diese Methoden den Vokabelerwerb unterstützen.

Den Auswirkungen der Bereitstellung verschiedener Hilfsmittel bei der Bedeutungserschließung auf den Vokabelerwerb wurde in der einschlägigen Forschung bereits vielfach Aufmerksamkeit geschenkt, wobei sich diesbezügliche Studien meist mit ausgewählten Teilaspekten beschäftigen. In Studien, die die Auswirkungen der Wörterbuchbenutzung auf den beiläufigen Vokabelerwerb untersuchen, wird diese Einflussgröße mit anderen Größen verglichen (Knight 1994: Wörterbuch-Benutzung und 'verbal ability'; Hulstijn et al. 1996: Wörterbuch-Benutzung vs. Glossar vs. keine Unterstützung; Luppescu & Day 1995: mit bzw. ohne Wörterbuch). Andere Studien untersuchen wiederum gezielt Einzelaspekte wie den Effekt auf das Behalten der Wörter (Krantz 1990; Luppescu & Day 1995; Hulstijn et al. 1998), die Nützlichkeit für Sprachverständnis vs. Sprachproduktion (Summers 1988) oder das Nachschlageverhalten der Lerner (Hulstijn 1993). Auch die Problematik der adäquaten Verwendung von Wörterbüchern wird in der Forschungsliteratur behandelt (vgl. Scholfield 1982).

Werden nun unbekannte Wörter mittels Glossar erläutert, so können sich hier verschiedene Typen von Glossaren unterschiedlich auf den beiläufigen Vokabelerwerb auswirken (Roby 1999). Je nachdem ob die Bedeutung etwa mittels L1-Übersetzung, L2-Paraphrase oder Bild umschrieben wird, können entsprechend unterschiedliche Ausgangsbedingungen für den Wortbedeutungserwerb gegeben sein. Die Ergebnisse der Studien, die sich mit der Glossar-Unterstützung beschäftigen, sind jedoch schwer zu vergleichen, da sie sich meist isolierten Einzelaspekten widmen. Kost et al. (1999) etwa beschäftigen sich mit dem Einfluss von Bild- bzw. Textglossar auf den Kurz- und Langzeitvokabelerwerb, während Hulstijn (1992) die Auswirkungen von Multiple-Choice-Glossaren mit denen von angereicherten Kontexten vergleicht. In anderen Studien wiederum wird der Effekt von Glossaren für das allgemeine Leseverständnis untersucht (Davis 1989; Lomicka 1998).

Neben den oben erwähnten Unterstützungsformen haben sich in den letzten Jahren mehr und mehr Studien mit multimedialen Annotationsmöglichkeiten bei Computertexten beschäftigt. Der Vorteil dieser Unterstützungsformen ist, dass hier die Informationen in Ton, Bild und Text gespeichert und schnell bzw. nach Bedarf durch ein Anklicken der entsprechenden Wörter im Text abgerufen werden können. Vor allem die Visualisierung

der Bedeutung unbekannter Wörter stellt eine substantielle Unterstützung für Lerner bei der Bedeutungserschließung und Einprägung dar (vgl. Heidemann 1996; Chun & Plass 1996). In anderen Studien, die sich mit Computertexten beschäftigen, wird aber bezweifelt, dass die Bereitstellung von Hyperlinks mit Bedeutungsangaben eine Hilfe darstellt. Vielmehr wird angemerkt, dass diese gleichzeitig eine Ablenkung vom Kontext bewirken, was zu einer geringeren Verarbeitungstiefe führen kann (vgl. De Ridder 1999). Die Unterstützung von Computertexten durch Ton scheint sich dagegen positiv auf die Verarbeitungstiefe auszuwirken (vgl. Kohn & Rieder 1997; Rieder 1998). Generell stellt sich hier die Frage, ob man bei der Präsentation von Texten auf dem Computer von einem multimediaspezifischen Verhalten der Lerner bezüglich des Lesens und Abrufens bzw. Verarbeitens von Zusatzinformationen sprechen kann (vgl. Rieder 1998), das sich von der Verarbeitung von ausgedruckten Texten unterscheidet.

Insgesamt lassen zwar manche Untersuchungsergebnisse Tendenzen eines positiven Effektes der verschiedenen Hilfsmittel auf den beiläufigen Vokabelerwerb erkennen, die Ergebnisse deuten jedoch keineswegs alle in diese Richtung. Während nämlich durch die Unterstützung der Bedeutungserschließung dem Lerner einerseits explizite Brücken zur Wortbedeutung geschlagen werden, so wird andererseits genau dadurch, dass er diese Informationen nur abrufen und nicht selbst aufbereiten muss, die Verarbeitungstiefe reduziert.

1.4 Ansatz der Arbeit

Während aus den obigen Ausführungen klar wird, dass Einzelaspekte des beiläufigen Vokabelerwerbs durchaus im Forschungsinteresse standen, so wird andererseits auch ersichtlich, dass dieses Forschungsgebiet bisher nur aus Einzelperspektiven untersucht wurde.

Die Schwächen der bisherigen Forschungsansätzen sind dabei auf mehreren Ebenen anzusiedeln. Einerseits wurden in verschiedenen Studien isolierte Teilaspekte des Phänomens unter uneinheitlichen Ausgangsannahmen untersucht, so dass die Ergebnisse einerseits nicht vergleichbar sind, andererseits aber auch nicht in ein umfassendes Erwerbsmodell eingebettet werden können. Weiters handelt es sich bei den meisten Untersuchungen um quantitative Studien, bei denen der Erwerb der Wortbedeutung nur statistisch erfasst wurde, ohne dass die qualitativen Facetten des kognitiven Prozesses berücksichtigt wurden. Eine umfassende Beschreibung des kognitiven Prozesses des beiläufigen Vokabelerwerbs ist in der einschlägigen Literatur bisher nicht anzutreffen.

Eine weitere Lücke in der Forschungslage ist durch die mangelnde Einbeziehung der textuellen Ebene gegeben; eine zufriedenstellende Beschreibung der Auswirkungen von Textkonstellationen auf die Erschließung einer unbekanntes Wortbedeutung ist bisher nicht anzutreffen. Auch das Zusammenwirken von textuellen, situativen und lernerbezogenen Faktoren im Erschließungs- und Erwerbsprozess wurde nicht umfassend beschrieben.

Bei der Analyse der kognitiven Prozesse des beiläufigen Vokabelerwerbs wiederum scheinen in der Forschungsliteratur zwei Dimensionen nicht ausreichend berücksichtigt zu werden: Einerseits werden die Ebenen der Textbedeutung und der Wortbedeutung, auf denen sich der Lerner bewegt, nicht ausreichend unterschieden, was jedoch bei einer Charakterisierung der Erwerbsbedingungen wesentlich ist. Andererseits wird der Prozess der Erschließung einer unbekanntes Wortbedeutung während des Lesens vielfach mit dem Erwerb eines neuen Lexems gleichgesetzt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher die umfassende Beschreibung des Prozesses des beiläufigen Vokabelerwerbs aus einer kognitiven Perspektive, die die oben genannten Dimensionen und Einflusskomponenten berücksichtigt. Ausgehend von einem kognitiven Wort- und Textbedeutungsmodell wird dabei ein kombiniertes Verarbeitungsmodell des

beiläufigen Vokabelerwerbs skizziert, das den Prozess der Überbrückung einer Textkontinuitätslücke bei fehlendem Wortbedeutungswissen beschreibt. Dabei werden vor allem die Problematik der Inferenz der Bedeutung unbekannter Wörter durch die vom Text vermittelten Informationen und der nicht triviale Schritt von textueller zu denotativer Bedeutung in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt. Weiterhin wird die Interaktion von Text, Lerner und Situation im Prozess der beiläufigen Wortbedeutungserschließung in die Betrachtungen mit einbezogen. Auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen werden schließlich im empirischen Teil der Arbeit Ergebnisse von explorativen Fallstudien mit prototypischen Textkonstellationen präsentiert, anhand derer verschiedene Dimensionen des beiläufigen Vokabelerwerbs beleuchtet werden.

2 Kognitive Grundmodelle

In einem ersten Schritt werden im folgenden Kapitel die kognitiven Modelle erläutert, von denen die Beschreibung des beiläufigen Vokabelerwerbs in dieser Arbeit ausgeht. Dabei wird zunächst die Konstruktion der **Textbedeutung** durch den Leser skizziert und zur speziellen Situation des zweitsprachigen Leseprozesses Stellung genommen. Im Anschluss daran wird das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Modell der **Wortbedeutung** erläutert und gleichzeitig auf die Erwerbssituation für den beiläufigen Vokabelerwerb Bezug genommen. Abschließend wird die **Interaktion von Textbedeutung und Wortbedeutung** im Leseprozess analysiert und beschrieben, welche grundlegenden Voraussetzungen für die beiläufige Erschließung und den Erwerb der Wortbedeutung erfüllt sein müssen.

2.1 Textbedeutung

Textbedeutung als Konstruktion des Lesers

Während bei frühen Forschungsansätzen der Textverstehensforschung der Fokus auf dem Produkt des Leseprozesses lag, hat sich in der moderneren Forschung das Augenmerk auf den Prozess des Lesens an sich verlagert (vgl. Alderson & Urquhart 1984). Mittlerweile geht man nicht mehr davon aus, dass Textverstehen ein passiver Dekodierungsprozess ist, sondern sieht die Konstruktion der Textbedeutung als aktive Tätigkeit des Lesers. Wie Meutsch es formuliert:

Die konstruktive Position des Textverstehens geht nicht davon aus, dass Texte Sinn enthalten, sondern sie konzipiert Textsinn/Textbedeutung als kommunikative, handlungstheoretische Kategorie. (Meutsch 1987b: 3)

Der modernen Textverstehensforschung zufolge konstruiert der Leser die Bedeutung des Textes durch das Zusammenwirken kognitiver Prozesse, indem er eine mentale Repräsentation erstellt, die sich einerseits auf die im Text enthaltenen Informationen und andererseits auf Zusatzinformationen aus anderen Wissensquellen stützt (vgl. van Dijk & Kintsch 1983; Johnson-Laird 1983; Flores d'Arcais & Schreuder 1983).

Die kognitiven Ressourcen, die die Basis für das Textverständnis bilden, umfassen einerseits relevantes Wissen (sprachliches Wissen sowie Hintergrund- und Weltwissen), andererseits Prozesse und Strategien zur Anwendung dieses Wissens. Der Sinn des Textes

ergibt sich demzufolge nicht nur aus der Summe der vom Text vermittelten Propositionen⁴, sondern erst aus der Aktivierung zusätzlichen Weltwissens und der Anwendung kognitiver Schlussfolgerungen (vgl. Kohn 1988).

Um die Bedeutung eines Textes zu konstruieren, greift der Rezipient auf zwei Kategorien von Wissensressourcen zu. Auf der einen Ebene benutzt er sein **sprachliches Wissen** (i.e. lexikalisches u. syntaktisches Wissen sowie formales Diskursstrukturwissen), um zu den gelesenen Wörtern die entsprechenden Bedeutungen zu aktivieren und den Wortfolgen Strukturen und Propositionen zuzuordnen. Mit Hilfe seines Sprachwissens erstellt der Leser also eine propositionale Textbasis (Anderson 1985).

Diese Propositionsbasis wird jedoch an vielen Stellen unvollständig sein, da viele Informationen, die für das Textverständnis vorausgesetzt werden, nicht explizit im Text verankert sind. Um die Summe der Satzbedeutungen also zu einer kohärenten mentalen Repräsentation der Textbedeutung zusammenzufügen, muss der Rezipient zusätzlich adäquates **Weltwissen** aktivieren, das von spezifischem Fach- und Situationswissen bis zu generellem Hintergrundwissen reichen kann, und die Kohärenzlücken durch Explikaturen und Implikaturen füllen (vgl. Blakemore 1992, siehe auch Kapitel 4). Die aktive Interpretations- und Komplementierungsarbeit wird dabei stets von der Annahme geleitet, dass die textuellen Informationen optimal relevant sind (vgl. Sperber & Wilson 1995).

Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

- (1) *The animal ran towards him with lowered horns. Peter quickly climbed over the fence.*

Der Leser von Satz (1) wird das Lexem 'animal' wohl als Bulle interpretieren und folgern, dass Peter als Reaktion auf das herannahende Tier die Weide über den Zaun verlässt, weil er Angst vor dem Bullen hat und nicht etwa, dass er über den Zaun auf die Weide klettert. Diese Informationen sind nicht im Text enthalten und basieren rein auf der Aktivierung von relevantem Weltwissen (vgl. Schwarz 2000).

Nach Ansicht der prozeduralen Semantik ist das hierfür herangezogene Weltwissen in verschiedenartigen globalen Mustern, sogenannten **Frames**, gespeichert (der Begriff

⁴ Propositionen werden hier als konzeptuelle Repräsentationen der Satzbedeutung verstanden, vgl. van Dijk & Kintsch 1983.

'Frame' wird hier als Oberbegriff für 'Schemata', 'Pläne', 'Skripts', etc. verwendet⁵). Frames stellen netzartige mentale Strukturen dar, in denen Alltagswissen über stereotype Situationen, Ereignisse oder Zustände gespeichert sind. Die Basis dieser komplexen Repräsentationen bilden variable Konzepte (sogenannte 'slots', die mit Ausgangs-Werten gefüllt sind), die durch Relationen verknüpft sind. Im Verstehensprozess können diese bei Bedarf modifiziert werden (vgl. Minsky 1975; Schank & Abelson 1977; Fillmore 1982; Brown & Yule 1983).

Das relevante Framewissen wird über die im Text verwendeten sprachlichen Ausdrücke beim Rezipienten aktiviert, so dass er die in den Frames gespeicherten Informationen versteht, auch wenn sie im Text selbst gar nicht genannt werden. Gleichzeitig werden durch die Frameaktivierung auch alle Wörter aktiviert, deren Denotationen dem entsprechenden Frame zugeordnet sind (siehe Kapitel 2.2). Der Verfasser eines Textes wiederum setzt die Verfügbarkeit dieses Framewissens beim Leser insoweit voraus, als er in vielen Fällen die Entitäten, auf die er sich bezieht, nicht explizit erwähnt, wenn er annimmt, dass sie aufgrund der Frames erschließbar sind. Je nachdem, wie viel vorhandenes Hintergrund- und Weltwissen bei einem Leser vorausgesetzt wird, wird der Verfasser die entsprechenden Informationen also mehr oder weniger explizit im Text ausformulieren. Text (2) stellt etwa eine Beschreibung dar, die beim Rezipienten in hohem Maße kulturspezifisches Frame- und Sprachwissen voraussetzt:

- (2) *Das schönste Stadtcafé von altem Schrot und Korn oder, besser gesagt, von frischem Nußbeugel und duftender Melange ist und bleibt für mich das Café Hawelka ... Hier im Hawelka begrüßt der Chef des Hauses seine Stammkunden noch mit Handschlag, herrscht der Ober, Herr Fritz, souverän wie ein britischer Oberst, über sein Revier ...* (H.C. Artmann, Nußbeugeln und Melangen, 250)

Ein Leser, der nicht über den typischen Frame des Wiener Kaffeehauses mit den dortigen Gepflogenheiten und das damit verbundene kulturelle Hintergrundwissen verfügt, wird wichtige Aspekte der Textbedeutung nicht erschließen können und den Text daher auch nicht in seiner ganzen Tragweite verstehen. Zwar wird er über einen generellen Café-Frame relevantes Hintergrundwissen aktivieren können (wie etwa die Tatsache, dass in einem Café Kaffee oder Süßspeisen serviert und konsumiert werden), so dass er ein vages

⁵ Für eine Gegenüberstellung der verschiedenen Termini siehe etwa Beaugrande & Dressler 1981: 94f; einen Vergleich der verschiedenen Modelle innerhalb der Sprachrezeptionsforschung bieten z.B. auch Rickheit & Strohner 1993.

mentales Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte aufbauen kann. Kennt der Rezipient aber die Wörter 'Nussbeugel' (= Nusshörchen), 'Melange' (= Milchkaffe) oder 'Ober' (= Kellner) nicht bzw. weiß er nicht, wie diese als typische Komponenten mit dem Wiener Kaffeehaus verknüpft sind, so sind die spezifischen Bedeutungseinheiten des Textes für ihn nicht verständlich.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, wie eng Sprach- und Weltwissen bei der Konstruktion einer mentalen Repräsentation der Textbedeutung interagieren. Die Rolle des Weltwissens in diesem Konstruktionsprozess ist dabei keineswegs nur die eines Werkzeuges zum Füllen von Lücken im Text. Vielmehr stellt das Hintergrundwissen eine essentielle Basis für den Textbedeutungsaufbau dar.

Entsprechend der Interaktion der verschiedenen Wissensebenen können die Textverarbeitung und das Textverstehen durch zwei komplementäre Prozesse charakterisiert werden:

Einerseits wird durch den Einsatz von Sprachwissen (i.e. die Analyse der lexikalischen und grammatikalischen Texteigenschaften) mittels **Bottom-up** Prozessen die Bedeutung der textuellen Basis erschlossen und aktualisiert (vgl. Brown & Yule 1983). Diese Prozesse reichen über das Erkennen der im Text verwendeten Wörter und die Aktivierung der entsprechenden Wortbedeutungen bis hin zur Analyse der syntaktischen Anordnung und Zuordnung der entsprechenden konzeptuellen Strukturen und Relationen, die die propositionale Textbasis darstellen.

Diese Repräsentation der explizit im Text verankerten Informationen wird gleichzeitig durch Welt- und Hintergrundwissen komplementiert und zu einem kohärenten mentalen Modell der Textbedeutung zusammengefügt. Aufgrund des schon bestehenden Modells und auf der Grundlage des aktivierten Weltwissens werden wiederum Hypothesen über die Bedeutung bzw. die Organisation der Textwelt erstellt und ständig überprüft. Gleichzeitig mit der Bottom-up Analyse wird der Text somit mittels **Top-down** Prozessen durch Assoziationen und Voraussagen auf der Basis des Zusatzwissens und der schon verarbeiteten Informationen interpretiert. Wie Brown & Yule es formulieren:

*In one part of the processing, we work out the meaning of the words and structure of a sentence and build up a composite meaning for the sentence (i.e. **bottom-up processing**). At the same time, we are predicting on the basis of the context plus the composite meaning of the sentences already processed, what the next sentence is most likely to mean (i.e. **top-down processing**). (Brown & Yule 1983: 234)*

Die mittels Top-down Prozessen getroffenen Vorhersagen über die Textbedeutung werden in der Folge je nachdem, ob sie sich als erfolgreich erweisen, beibehalten oder revidiert bzw. angepasst. Adäquates Textverständnis verlangt also auch nach Strategien, die es dem Leser ermöglichen, die produktivsten Bedeutungshinweise und das jeweils relevante Hintergrundwissen auszuwählen (vgl. Goodman 1971).

Bei der Unterscheidung dieser beiden Prozessebenen ist jedoch stets im Auge zu behalten, dass sie bei der Konstruktion der Textbedeutung nicht getrennt operieren. Vielmehr zeichnen sie sich durch ihre enge Interaktion aus und sichern erst durch ihren simultanen Ablauf die Sinnkontinuität der mentalen Repräsentation.

Der Leser setzt nun die oben genannten Wissensquellen und Prozesse ein, um ein **mentales Modell der Textbedeutung** zu erstellen (Johnson-Laird 1983). Der Aufbau eines mentalen Modells erfolgt nach Johnson-Laird in zwei verschiedenen Prozessschritten. Zuerst erstellt der Leser eine propositionale Repräsentation, die nahe an der Struktur der Textoberfläche die im Text explizit genannten Sachverhalte darstellt. Dabei bildet sein Sprachwissen die Grundlage für die Analyse dieser explizit dargebotenen Informationen (Bottom-up). Auf dieser propositionalen Repräsentation aufbauend erfolgt dann die Erstellung des mentalen Modells, wobei der Rezipient relevante Elemente des (Welt-)Wissens verwendet, um aktiv Sinnzusammenhänge herzustellen und Lücken in der semantischen Textrepräsentation zu füllen (Top-down).

Die Beschaffenheit dieses mentalen Modells selbst kann als Konstellation von Konzepten beschrieben werden, die eng miteinander vernetzt sind. Diese konzeptuellen Netzwerke repräsentieren die Sachverhalte, die vom Text vermittelt werden (vgl. auch Brown & Yule 1983; Rickheit & Habel 1995). Die Repräsentation entspricht dabei immer dem aktuellen Lesestand des Rezipienten. Das mentale Modell wird in unserem Ansatz nicht nur als Zusatz zur propositionalen Textbasis gesehen, sondern als kognitive Repräsentation, die sowohl textinterne als auch textexterne Informationen integriert (vgl. auch Fincher-Kiefer et al. 1988). Ähnliche kognitive Modelle, die in der Literatur genannt werden, sind etwa die 'Textwelt' (Schmidt 1979; Beaugrande & Dressler 1983), das 'Situationsmodell' (van Dijk & Kintsch 1983) oder das 'Textweltmodell' (Schwarz 2000).

Ein wichtiges charakteristisches Merkmal des mentalen Modells ist, dass es nicht erst nach dem Lesen, sondern schon von Beginn des Textverstehensprozesses an aufgebaut wird. Das jeweils bestehende Modell bildet dabei einerseits die Basis für die Interpretation neuer

Informationen und wird andererseits durch diese neu hinzukommenden Informationen überprüft und aktualisiert:

Theories of discourse comprehension based upon the concept of mental models attempt to embrace the whole world of discourse in a single step. In the course of processing, a model of the text, i.e. a propositional representation of the verbal expression in question, and a model of the world, i.e. a set of individual schemata from the knowledge domain in question, are condensed and integrated to produce the current model of the discourse, i.e. a representation of the state of affairs conveyed by the discourse. Consequently, readers' or listeners' mental models are open to further specification, differentiation or modification.

(Rickheit & Habel 1995: VII)

Allgemein konstruiert der Leser die Textbedeutung stets mit dem Ziel, Sinnkontinuität innerhalb des Wissens zu erzeugen, das durch die Ausdrücke des Textes vermittelt wird.

Die linguistischen Mittel, durch die diese Sinnkontinuität innerhalb eines Textes hergestellt wird, werden gemeinhin mit dem Begriff **Kohäsion** bezeichnet (vgl. Halliday & Hasan 1976). Dieser Kohäsionsbegriff ist im textbasierten Ansatz von Halliday & Hasan sehr weit gefasst und reicht von simpleren Merkmalen wie der Wiederholung eines Wortes bis hin zu komplexeren Merkmalen wie struktural-semantischen Sinnverbindungen, die über Satzgrenzen hinaus reichen.

Eine Betrachtung der kohäsiven Zusammenhänge aus der textuellen Perspektive allein ist jedoch insofern unzureichend, als sich die Relationen zwischen den Elementen des Textes nicht ohne zusätzliche Interpretationsarbeit des Lesers festmachen lassen (vgl. van Dijk 1980; Brown & Yule 1983). Diese Interpretation kohäsiver Elemente wird häufig erst durch die Aktivierung zusätzlicher Wissensressourcen möglich. So wird der Rezipient der Sätze in Beispiel (3) unschwer erkennen, dass der Referent von *he* im zweiten Satz Peters Vater ist, während sich *he* im dritten Satz auf Peter bezieht. Diese Interpretation ist jedoch durch Analyse der textuellen Merkmale allein nicht möglich.

(3) *Peter was scolded by his father. **He** was very strict. / **He** had been out too long.*

Die Beziehungen zwischen den Lexemen innerhalb eines Textes sind also nicht durch den Text selbst gegeben, sondern müssen durch den Leser inferiert werden. Dieser benutzt und interpretiert wiederum die Kohäsionsmerkmale des Textes immer mit dem Ziel, ein kohärentes mentales Modell der Textbedeutung aufzubauen. Demnach stellt die vom Leser erzeugte **Kohärenz** des Textbedeutungsmodells die eigentliche Sinnkontinuität des Textes

dar und ist von den kohäsiven Merkmalen der Textoberfläche grundlegend zu unterscheiden (vgl. Beaugrande & Dressler 1981).

In diesem Sinne wird der Leser also beim Aufbau und bei der Aktualisierung seines mentalen Modells versuchen, die durch die Bottom-up Analyse entschlüsselten textuellen Informationen zusammenhängend zu interpretieren. Trifft er dabei auf Diskontinuitäten, so wird er wiederum durch die Bereitstellung angemessener Konzepte und Relationen seines Weltwissens etwaige Lücken oder Diskontinuitäten in der Textbasis schließen. Lücken in der Textkontinuität können einerseits dadurch entstehen, dass Informationen im Text nicht explizit genannt werden, andererseits dadurch, dass dem Leser diese Textinformationen wegen mangelnden Sprachwissens nicht zugänglich sind.

Ein zentraler Aspekt der Strategien, die der Leser in diesem Zusammenhang zum Erstellen der Sinnkontinuität innerhalb des Textbedeutungsmodells anwendet, ist, dass sie rein der Überbrückung von Kontinuitätslücken dienen. Diese Überbrückungsstrategien haben dabei immer nur das Ziel, die jeweiligen unverknüpften Textelemente so weit zu verbinden, dass die Kohärenz des mentalen Modells gesichert ist. Die benötigten kognitiven Ressourcen werden also quasi nur als **Mittel zum Zweck** aktiviert, um die Kontinuitätslücke zu schließen (vgl. Beaugrande & Dressler 1981: 108). Demnach liegt das Augenmerk des Rezipienten immer auf dem kognitiven Textmodell und nicht auf der Lücke an sich oder dem Inhalt der zur Überbrückung aktivierten Informationen. Diese Perspektive des Rezipienten wirkt sich insofern entscheidend auf die Beachtung unbekannter Wörter während des Lesens aus, als er diese Wörter nur in dem Maße wahrnimmt, wie sie einen essentiellen Beitrag zur Textbedeutung liefern (siehe Kapitel 2.3 bzw. 4.2).

Vergleich der Leseprozesse in der Muttersprache und in einer Fremdsprache

In den bisherigen Ausführungen wurde auf den Leseprozess nur allgemein Bezug genommen, ohne die spezifische Situation des Fremdsprachenlernalers zu berücksichtigen. Im Folgenden werden nun Unterschiede der Lesesituationen in der Muttersprache (L1) und in der Zweitsprache (L2) in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt.

Der Leseprozess in der Fremdsprache wird von Faktoren beeinflusst, die in der Erstsprache nicht zum gleichen Grad auftreten. Diese umfassen einerseits Unterschiede im Sprach- und Hintergrundwissen des Lesers sowie andererseits Unterschiede in der Sprachverarbeitung (vgl. Coady 1979; Alderson & Urquhart 1984; Grabe 1991). Insgesamt lassen die

Forschungserkenntnisse jedoch vermuten, dass es sich beim Lesen in der Erst- und in der Zweitsprache nicht um prinzipiell unterschiedliche Prozesse handelt. Vielmehr bestimmt die jeweilige Rezeptionsgrundlage, welche Prozessstrategien in der spezifischen Situation angewendet werden.

In der Forschung gibt es generell zwei Hypothesen darüber, inwieweit die Abläufe der Leseprozesse in Erst- und Fremdsprache miteinander vergleichbar sind und welche Faktoren ausschlaggebend für die Unterschiede sind. Nach der 'Short Circuit Hypothesis' oder 'Linguistic Threshold Hypothesis' (Clarke 1980) sind **sprachliche Faktoren** der Hauptgrund für L2-spezifische Variationen im Leseprozess: Der ungeübte L2-Leser konzentriert sich demnach auf Bottom-up Prozesse, da seine erstsprachlichen Lesestrategien wegen mangelnder Sprachkompetenz nicht funktionieren. Vertreter der 'Bi-orientation Hypothesis' oder 'Linguistic Interdependence Hypothesis' (Lee 1991) vertreten hingegen die Ansicht, dass der Leseprozess in der Fremdsprache prinzipiell mit dem in der Erstsprache gleichgesetzt werden kann und dass somit die **generelle Lesefertigkeit** den entscheidenden Einflussfaktor darstellt.

Zu den obigen Theorien ist anzumerken, dass Sprachwissen und Lesefertigkeit sicherlich beide von Bedeutung für den Ablauf des Leseprozesses sind und als Faktoren schwer voneinander zu trennen sind. Es stellt sich in diesem Zusammenhang eher die Frage, wie viel Lesefähigkeit ein Lerner benötigt, um in der Fremdsprache einen Text erfolgreich verstehen zu können, bzw. wie viel L2-Wissen vorausgesetzt werden muss, damit er diese Lesefähigkeiten überhaupt anwenden kann (vgl. Davis & Bistodeau 1993).

In Bezug auf die angewandten Lesestrategien scheint der Leseprozess in der Zweitsprache anfangs in der Tat dadurch charakterisiert zu sein, dass sich L2-Leser eher auf Bottom-up Verarbeitungsstrategien konzentrieren, während Leser in der Erstsprache bzw. fortgeschrittenere L2-Leser eher von Top-down Prozessen Gebrauch machen und ihre Textinterpretation auf ihrem Weltwissen bzw. ihren Erwartungen aufbauen (vgl. Coady 1979; Horiba 1996). Auch die unterschiedliche Situation von L1- und L2-Lesern im Hinblick auf ihr Sprachwissen wird sich auf den Ablauf und das Ergebnis des Textverstehensprozesses auswirken. Scheitert ein Leser auf dem Bottom-up Niveau der Textverarbeitung, weil er die dargebotenen Informationen aufgrund seines mangelnden Sprachwissens nur lückenhaft erschließen kann, so beeinflusst dies auch die höheren Verarbeitungsebenen und das mentale Modell bleibt entsprechend unvollständig bzw.

vage. Dabei können wiederum Informationen von Top-down Verarbeitungsebenen genutzt werden, um Schwierigkeiten auf niedrigerer Ebene zu kompensieren (vgl. Horiba 1996).

Insgesamt deuten die oben beschriebenen Unterschiede jedoch nicht auf grundlegend verschiedenartige Leseprozesse in der Erst- und Zweitsprache hin. Die Variationen im Leseprozess scheinen eher dadurch zustande zu kommen, dass der Leser sein allgemeines Repertoire an Lesestrategien nach den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der L1- und L2-Situation ausrichtet (vgl. Brown 1998). Im Rahmen dieser Arbeit wird deshalb davon ausgegangen, dass ein Lerner beim Lesen eines fremdsprachigen Textes generell versucht, sein mentales Modell mit den gleichen Mitteln aufzubauen wie beim Lesen eines Textes in seiner Erstsprache und nicht grundsätzlich andere Strategien anwendet. Wie der L1-Leser, so geht auch der L2-Leser von den ihm zur Verfügung stehenden Ausgangsressourcen (Sprachwissen, Weltwissen, Prozesswissen) aus und versucht, diese optimal auszunützen und eventuelle Lücken zu kompensieren. L2-spezifische Variationen im Ablauf des Leseprozesses sind demzufolge auf Anwendung von Strategien zur Kompensation fehlender Ressourcen zurückzuführen.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird daher von gleichen Prozessgrundlagen beim Lesen muttersprachlicher und fremdsprachiger Texte ausgegangen.

2.2 Wortbedeutung

Die Bedeutungen der in einem Text verwendeten Wörter bilden gewissermaßen eine 'atomare Basis', auf die sich der Leser beim Aufbau seines mentalen Modells der Textbedeutung stützt. Für eine detaillierte Analyse des Textverständnisprozesses muss demnach die Beschaffenheit dieser lexikalischen Bedeutungsbausteine charakterisiert werden. Eine Charakterisierung lexikalischer Bedeutung ist außerdem eine Voraussetzung für eine Beschreibung des beiläufigen Vokabelerwerbs, da spezifiziert werden muss, welche Bedeutungskomponenten es für den Leser in diesem Zusammenhang zu erwerben gilt.

Frühere semantische Ansätze tendierten vielfach dazu, die Bedeutung eines Wortes als einen Gegenstand zu verstehen, der einem Wort zugeordnet wird (vgl. Speck 1985: 127). Doch der Versuch, Wortbedeutung als etwas Gegenständliches festzumachen, scheint von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein. In der Tat ist die simpel erscheinende Frage 'What is meaning', die Lyons (1981: 136f.) stellt, nicht in dieser Form beantwortbar, da

hierbei vorausgesetzt wird, dass Wortbedeutung etwas Sprachunabhängiges, Homogenes und Eindeutiges darstellt. Wittgenstein drückt diese Problematik bildlich aus und spricht von einem 'mentalen Krampf', der bei dem Versuch entsteht, die Bedeutung eines Wortes als greifbaren Gegenstand festzumachen. Als Ausweg empfiehlt er, Bedeutung in den Bedeutungserklärungen zu suchen, die von Sprechern geliefert werden:

*"The meaning of a word is what is explained by the explanation of the meaning."
I.e.: if you want to understand the use of the word "meaning", look for what are called "explanations of meaning". (Wittgenstein 1994: 149)*

Aus diesen Überlegungen wird ersichtlich, dass es eben nicht möglich ist, lexikalische Bedeutung als greifbares Objekt festzumachen. Es gelingt also nicht, 'die Bedeutung' an sich zu erfassen, sondern nur auf Bedeutungsbeziehungen verschiedener Art hinzuweisen. Die Bedeutung eines Lexems ist in diesem Sinne als **Beziehungszustand** anzusehen (vgl. Kohn 1992: 376).

Versucht man nun, Wortbedeutung aus einer kognitiven Perspektive zu charakterisieren, so sind diese Bedeutungsbeziehungen ausschließlich innerhalb des Sprachwissens eines Sprechers anzusiedeln. Das dieser Arbeit zugrundeliegende kognitive Bedeutungsmodell geht also davon aus, dass Bedeutung nicht als spezifizierbares Konstrukt unabhängig vom Sprecher definiert werden kann, sondern nur als kognitiver Beziehungszustand innerhalb des Sprechers zu fassen ist.

In diesem Zusammenhang kommen verschiedene Kategorien von Bedeutungsbeziehungen zum Tragen, die im Rahmen unserer Betrachtungen von unterschiedlicher Wichtigkeit sind. Die sogenannte **deskriptive** oder **propositionale Bedeutung** eines Wortes (Lyons 1977) stellt dabei für unsere Belange eine zentrale Komponente lexikalischer Bedeutung dar.⁶ Daneben werden in der Literatur noch andere periphere Bedeutungsmerkmale wie expressive, soziale, assoziative, konnotative oder stilistische Bedeutung genannt (vgl. Leech 1974; Yule 1996). Auf diese kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

⁶ Für Lyons hat Wortbedeutung insofern propositionalen Charakter, als die deskriptive Bedeutung zur Proposition des Satzes beiträgt, in dem das Wort vorkommt.

Wortbedeutungstypen

Bei der deskriptiven Bedeutung werden generell zwei komplementäre Ebenen der Bedeutungsbeziehung unterschieden, nämlich einerseits die Relation eines Lexems zur *außersprachlichen Realität* via das Weltwissen des Sprechers (**Denotation**) und andererseits die Relationen, die das Lexem mit anderen Lexemen *innerhalb der Sprache* eingeht (**Sinnrelationen**).

Die Beschaffenheit der Denotationsbeziehung wird in der Forschung unterschiedlich charakterisiert. Während etwa Lyons diese Relation als Verbindung von Sprache und außersprachlicher Realität definiert, indem er Denotation als "the relationship that holds between that lexeme and persons, things, places, properties, processes and activities external to the language-system" beschreibt (Lyons 1977: 206), wird in kognitiven Ansätzen die Denotationsbeziehung gänzlich innerhalb des Sprachwissens angesiedelt. Die Denotation eines Lexems wird hier als Relation zwischen dem Lexem und dem enzyklopädischen Wissen des Sprechers charakterisiert. Denotationsbeziehungen bestehen demnach zwischen lexikalischen Ausdrücken und konzeptuellen Strukturen, in denen unser Weltwissen gespeichert ist. Ein wichtiges Charakteristikum dieses kognitiven Weltwissens ist hierbei, dass es nicht die reale äußere Welt repräsentiert, sondern vielmehr eine projizierte Welt (*projected world*, vgl. Jackendoff 1983: 27ff.) darstellt. Diese projizierte Welt ist stets schon durch unsere Wahrnehmung gefiltert und gedeutet, um unsere Vorstellung und Wahrnehmung der Welt zu unterstützen.

Wird lexikalische Bedeutung über das Weltwissen des Sprechers definiert, so wirft dies zwangsläufig die Frage nach dem Unterschied zwischen Weltwissen und semantischem Wissen auf. In der Tat scheinen die kognitiven Strukturen, die Weltwissen und lexikalisches Bedeutungswissen repräsentieren, auf derselben konzeptuellen Ebene gespeichert zu sein:

[W]ord meanings are expressions of conceptual structure. That is, there is not a form of mental representations devoted to a strict semantic level of word meanings, distinct from the level at which linguistic and nonlinguistic information are compatible. This means that if, as is often claimed, a distinction exists between dictionary and encyclopedic information, it is not a distinction of level; these kinds of information are cut from the same cloth. (Jackendoff, 1983: 110)

Der Unterschied zwischen diesen beiden Wissenstypen ist darin zu sehen, dass semantisches Wissen *Beziehungscharakter* hat, wohingegen enzyklopädisches Wissen *Inhaltscharakter* hat. Während das Weltwissen mit den gespeicherten konzeptuellen Strukturen gleichzusetzen ist, manifestiert sich lexikalisch-semantisches Wissen über die Verbindung zwischen einem Lexem und der entsprechenden konzeptuellen Struktur des Weltwissens, die die Wortbedeutung beschreibt (siehe Abbildung 2.1):

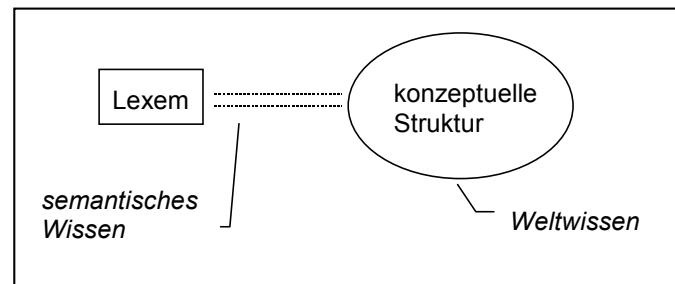


Abbildung 2.1: Unterscheidung zwischen semantischem Wissen und Weltwissen

Denotatives Bedeutungswissen ist demzufolge Wissen über die Zuordnung von (faktischem oder fiktivem) Weltwissen zu Lexemen. Diese lexematische Versprachlichung von Weltwissen ist jedoch keinesfalls mit einer Zuordnung von 'Etiketten' gleichzusetzen, die an reale Kategorien angehängt werden. Es stellt vielmehr eine durch den Menschen aufgeprägte Kategorisierung dar, die weder flächendeckend noch einheitlich ist. Leisi vergleicht diese Lexikalisierungen etwa mit Formen, die aus dem 'Teig' der ungegliederten Wirklichkeit Bereiche 'herausstanzen' (Leisi 1973: 14). Dieses Zuordnungsverhältnis wird auch durch lexikalische Lücken bzw. unterschiedliche Lexikalisierungsmuster in verschiedenen Sprachen deutlich (vgl. etwa dt. Tasse vs. engl. mug/cup).

Neben der Zuordnung von Lexemen zu entsprechenden konzeptuellen Strukturen beinhaltet das Denotationswissen eines Sprechers auch Wissen über die explizite oder implizite Spezifizierung der potentiellen lexikalischen Umgebung von Wörtern. Somit ist auch der **Kollokationsbereich** eines Wortes Teil des denotativen Bedeutungswissens:

Die kollokative Beziehung zwischen den Lexemen einer Kollokation wird über die Denotationsbeziehung etabliert, die für diese Lexeme sowie für die Kollokation ... insgesamt konventionalisiert sind. Kollokationen fallen somit unter das denotative Bedeutungswissen, über das Sprecher auf Lexemebene verfügen. (Kohn 1992: 378)

Diese Kollokationskomponente des Denotationswissens ist speziell in unserem Zusammenhang von Bedeutung, da sie beim Antreffen von Wörtern in Texten einerseits bestimmte Erwartungshaltungen in Bezug auf die umliegenden Wörter erzeugt (siehe

Kapitel 2.1) und andererseits durch die entsprechenden Kollokationen indirekte Bedeutungshinweise bezüglich der kontextuellen Bedeutung geliefert werden (siehe Kapitel 2.3).

Eine Charakterisierung des Kollokationsbegriffs erweist sich in der Literatur jedoch als problematisch. Innerhalb des Kohäsionsansatzes bleibt der Begriff der Kollokation sehr weit gefasst. Halliday & Hasan (1976) charakterisieren ihn lediglich als "cohesion that is achieved through the association of lexical items that regularly co-occur" (284) und bezeichnen damit alle Formen der lexikalischen Kohäsion, die nicht unter den Begriff der Reiteration fallen. In der Tat scheint durch das Phänomen der Ko-okkurrenz und eingeschränkten Distribution nur die Außenseite der Kollokation gefasst zu werden. Ansätze, die die kollokative Bindung von Lexemen mittels Bedeutungsmerkmalen und Selektionsbeschränkungen charakterisieren (vgl. Porzig 1957; Chomsky 1965), scheinen hingegen aussagekräftiger zu sein. Kohn fasst in seinem Ansatz Kollokationen als komplexe lexematische Versprachlichung kognitiver Wissensstrukturen auf. Je nachdem, ob eine konzeptuelle Struktur dabei durch ein einzelnes Lexem oder durch eine syntagmatische Verbindung mehrerer Lexeme lexikalisiert wird, ist sie entsprechend einfach (z.B. teacher, pupil; fly, drive) oder komplex (z.B. crushing defeat; strong/weak tea) (vgl. Kohn 1992: 377). Diese Sichtweise ist innerhalb unseres kognitiven Modells lexikalischer Bedeutung insofern zielführend, als sie uns ein Werkzeug bietet, um die Handhabung des Kollokationswissens von Seiten des Lernalters zu charakterisieren.

Komplementär zur Denotationsbeziehung wird die deskriptive Bedeutung eines Wortes auch durch die **Sinnrelationen** bestimmt, die es mit anderen Wörtern innerhalb der Sprache eingeht. Sinnrelationen umfassen die semantischen Hierarchiebeziehungen der Über-, Unter- und Nebenordnung von Lexemen und werden durch Synonymie-, Antonymie- und Hyponymiebeziehungen gefasst (vgl. Lyons 1977; Lipka 1992). *Synonymie* bezeichnet dabei die Relation der Bedeutungsidentität; es bestehen zwischen Synonymen jedoch immer Unterschiede in bezug auf die deskriptive bzw. expressive Bedeutung (vgl. etwa father/daddy oder truck/lorry). In der Literatur wird hier folglich zwischen 'absolute', 'complete', 'incomplete' und 'near synonymy' unterschieden (vgl. Lyons 1981). *Antonymie* beschreibt die Relation des Bedeutungsgegensatzes, wobei unter dem Antonymiebegriff verschiedene Arten des Gegensatzes zusammengefasst werden

(vgl. dead-alive vs. big-small vs. teacher-pupil).⁷ *Hyponymie* wiederum benennt die semantische Über- bzw. Unterordnung von Lexemen, bei der mehrere Hierarchieebenen auftreten können (z.B. plant / flower / rose, tulip). Das semantisch übergeordnete Lexem wird bei dieser Relation als *Hyperonym* bezeichnet, während die Lexeme auf der niedrigeren Hierarchiestufe (*Ko-*)*Hyponyme* genannt werden. Im obigen Beispiel stellt plant also das Hyperonym für alle anderen Wörter dar, während etwa flower gleichzeitig ein Hyponym von plant und ein Hyperonym von rose und tulip ist; letztere stehen, weil sie auf der gleichen Hierarchiestufe sind, als Kohyponyme miteinander in Relation. Neben diesen Sinnrelationen ist hier auch noch der Typ der *Meronymie*-Beziehung (tree / branch, leaves) zu erwähnen, der jedoch bei Lyons nicht zu den Sinnrelationen gezählt wird (vgl. Lyons 1977; Lipka 1992).

Neben den Sinnbeziehungen spielen im Rahmen der deskriptiven Bedeutung auch **Framebeziehungen** eine Rolle, die durch die Zuordnung von Lexemen zu sogenannten Wissensframes (i.e. geordnete, konzeptuelle Strukturen, in denen Alltagswissen über stereotype Ereignisse gespeichert sind)⁸ entstehen. Wird ein bestimmter Wissensframe aktiviert, so werden die diesem Frame zugeordneten Wörter über das Denotationswissen des Lerners mitaktiviert und sind durch ihre Framebeziehungen miteinander verbunden. So werden etwa bei der Aktivierung des Wissensframes RESTAURANT Wörter wie Speisekarte, bestellen, Kellner, Tisch, Vorspeise, Hauptspeise, bezahlen etc. aktiviert, die durch den gemeinsamen Frame miteinander verknüpft sind.

Framebeziehungen unterscheiden sich sowohl in ihrer Beschaffenheit als auch in ihrer Reichweite von Sinnrelationen. Während bei Sinnrelationen die Verbindung zwischen den Wörtern direkt über semantische Beziehungen zwischen verschiedenen Lexemen definiert ist, verläuft bei Framereaktionen die Verknüpfung indirekt über die denotative Zuordnung der Lexeme zu einem spezifischen thematischen Wissensframe. Sinnrelationen stellen in diesem Sinne strukturelle Bedeutungsgruppierungen zwischen einzelnen Lexemen dar, während bei Framereaktionen die Verbindung allgemein über den gemeinsamen thematischen Bezug der Lexeme definiert ist. Innerhalb eines Frames können durchaus auch Wörter durch Sinnrelationen verbunden sein, wobei sich hingegen nicht alle

⁷ In der Literatur wird als Überbegriff auch der Terminus *Opposition* verwendet, wobei Antonymie in diesem Fall eine spezifische Unterkategorie der Oppositionsrelation darstellt (vgl. Lipka 1992).

⁸ Für eine Begriffsdefinition und Einordnung des Framekonzepts siehe Kapitel 2.1.

lexematischen Relationen innerhalb eines Wissensframes durch Sinnbeziehungen charakterisieren lassen. So wären im RESTAURANT-Frame etwa die Begriffpaare Vorspeise-Hauptspeise oder Messer-Gabel als Kohyponyme durch Sinnrelationen verknüpft, während Framebeziehungen wie Kellner-bestellen oder Kellner-Tisch keine Sinnrelationen darstellen.

Framebeziehungen unterscheiden sich demnach sowohl qualitativ als auch quantitativ von Sinnbeziehungen. Bei einer Gegenüberstellung mit der Denotationsbeziehung sind sie jedoch in einer Kategorie mit den Sinnbeziehungen anzusiedeln, da es sich bei der Denotation um eine Verbindung zwischen Lexemen und Konzepten handelt, während Sinn- und Framebeziehungen Verbindungen zwischen Lexemen darstellen.

Insgesamt betrachtet sind Denotationsbeziehungen und Sinn- bzw. Framebeziehungen zwar systematisch voneinander zu trennen, gleichzeitig muss aber betont werden, dass diese Bedeutungstypen von einander abhängen und einander wechselseitig bedingen. Erst die Kombination dieser verschiedenen Bedeutungstypen charakterisiert in Summe die Bedeutung eines Lexems. Diese Bedeutung wird einerseits durch die mit dem Lexem verbundenen kognitiven Strukturen bestimmt, andererseits wird sie komplementär dazu durch die verschiedenen semantischen Relationen abgegrenzt, durch die das Wort mit anderen Wörtern innerhalb der Sprache verbunden ist.

In Bezug auf die Frage, ob einer der Bedeutungsbeziehungen dabei eine primäre Rolle zukommt, herrschen unterschiedliche Ansichten. So kommt Lyons (1977) zu dem Schluss, dass man keine der Relationen als grundlegend bezeichnen kann. Kohn (1992) vertritt hingegen im Rahmen eines kognitiven Ansatzes die Ansicht, dass der Denotationsbeziehung eine zentralere Bedeutung zukommt, da ohne Denotation (i.e. ohne Bezug eines Lexems zur entsprechenden konzeptuellen Struktur) die Sinn- und Framebeziehung weitgehend leer bliebe. Diese Gewichtung erscheint in unserem Zusammenhang sinnvoll, da beim beiläufigen Vokabelerwerb auch im Falle der Ausnützung von Sinn- und Framebeziehungen stets die Eingrenzung des denotativen Konzeptes im Vordergrund steht.

Variabilität der Wortbedeutung

Versucht man Wortbedeutungen klar zu definieren und abzugrenzen, so stößt man bald auf Probleme. Wie Lakoff feststellt, scheint ein grundlegendes Charakteristikum denotativer Konzepte ihre Variabilität zu sein: "Natural language concepts have vague boundaries and fuzzy edges" (Lakoff 1972: 183). Beispiele für diese schwer zu spezifizierenden Inhalte und vagen Grenzen konzeptueller Strukturen sind in der Literatur vielfach zu finden. Wittgenstein (1994) analysiert etwa das Wort games und prägt für dessen schwer greifbaren Bedeutungscharakter den Begriff 'family resemblance syndrome'. Das Phänomen der verschwommenen Bedeutungsgrenzen wird wiederum durch die uneinheitlichen Reaktionen der Versuchspersonen bei der Zuordnung der Wörter cup, vase oder bowl zu Bildern von Behältern eindrucksvoll bestätigt (Labov 1973).

Im Extremfall der konzeptuellen Uneinheitlichkeit weist ein Wort in Isolation schon mehrere erheblich voneinander abweichende Denotationen auf; man spricht hier von der denotativen Mehrdeutigkeit des Lexems. Aber auch bei Wörtern, die auf den ersten Blick einheitliche Denotationsstrukturen aufweisen, kann die Bedeutung abhängig vom jeweiligen Kontext variieren. Dies reicht von geringfügigen Bedeutungsunterschieden bis hin zur krassen Bedeutungsverschiebung etwa bei der metaphorischen Verwendung eines Wortes (siehe Kapitel 2.3).

Im Falle der denotativen Mehrdeutigkeit von Lexemen werden prinzipiell zwei Fälle unterschieden: einerseits **Homonymie** (mehrere völlig unterschiedliche Bedeutungen, die derselben Wortform zugeordnet sind, z.B. rose: 'Rose' / Past Tense von 'to rise'), andererseits **Polysemie** (eine Wortform mit mehreren verwandten Bedeutungen, z.B. foot: Fuß einer Person / eines Berges / eines Tisches, Längenmaß etc.). Schon vom Klassifizierungsansatz her wird klar, dass die Unterscheidung zwischen Homonymen und Polysemen für den Sprecher oft problematisch und nicht unbedingt relevant ist, da Wörter gleiche etymologische Wurzeln haben können, die vom Sprecher intuitiv nicht nachvollziehbar sind (vgl. Lyons 1977; McCarthy 1990; Yule 1996). So haben etwa die verschiedenen Bedeutungen des deutschen Wortes Bank (Sitzgelegenheit / Geldinstitut) das gleiche Ursprungswort (ital. banca) und werden somit etymologisch als polyseme Bedeutungen klassifiziert. Vom Sprecher werden diese beiden Wörter jedoch intuitiv wahrscheinlich als unverbunden wahrgenommen und somit als Homonyme betrachtet. Da die Unterscheidung zwischen Homonymie und Polysemie für unsere Belange weitgehend

irrelevant ist, werden die beiden Termini im Folgenden unter dem Oberbegriff Mehrdeutigkeit zusammengefasst.

Für den Erwerb von Bedeutungswissen ergeben sich beim Phänomen der Mehrdeutigkeit dahingehend Probleme, dass die Erfassung der Denotationspalette und der adäquaten Verwendungskontexte in diesem Fall äußerst komplex ist. Treten mehrdeutige Lexeme in Texten auf, so werden entweder nur Hinweise für Teile der Denotationskonzepte oder aber widersprüchliche Bedeutungshinweise vom Lerner angetroffen. In beiden Fällen wird eine umfassende Erschließung der Denotationspalette erschwert. Da Lerner sich beim Aufbau der denotativen Konzepte oft an ihrer Muttersprache orientieren (siehe Kapitel 4.1), ergibt sich weiters die Schwierigkeit, dass bei entsprechenden Bedeutungsäquivalenten in der Erstsprache oft nicht alle Bedeutungen in die Fremdsprache transferierbar sind (vgl. McCarthy 1990). Lerner scheinen allerdings bis zu einem gewissen Grad sensibel in Bezug auf die Übertragbarkeit von Bedeutungsparametern zu sein, die sie als mehr oder weniger peripher betrachten (vgl. Kellerman 1986).

Wenn die Variabilität jedoch ein so essentielles Merkmal lexikalischer Bedeutung darstellt, stellt sich die Frage, wie Sprecher bei der Zuordnung von Lexemen zu konzeptuellen Strukturen mit diesen Uneinheitlichkeiten umgehen. Hier liefert die **Prototypentheorie** einen wichtigen Ansatzpunkt für Richtlinien bei der Kategorisierung von Wortbedeutungen (Rosch 1975; Aitchison 1992, 1994). Offensichtlich werden spezifische Vertreter einer Wortbedeutungskategorie von den Sprechern als zentraler bewertet und fungieren somit als Prototypen für die entsprechende Kategorie. Werden nun andere Exemplare angetroffen, so werden diese an ihrer Ähnlichkeit zum jeweiligen Prototypen gemessen und entsprechend kategorisiert. So würden etwa in der Kategorie bird die Wörter robin oder sparrow Prototypen darstellen, aber auch Randexemplare wie penguin oder ostrich würden aufgrund ausreichender Ähnlichkeiten mit diesen Prototypen dieser Kategorie zugeordnet (vgl. Aitchison 1994: 53f.).

Während sich die Prototypentheorie zwar prinzipiell als Erklärungsansatz für den Umgang mit der Variabilität lexikalischer Bedeutung eignet, stößt man jedoch im Falle der Homonymie (i.e. einer semantisch völlig unverbundenen Denotationspalette) an die Grenzen dieses Ansatzes, da hier unter den Bedeutungsvarianten nur schwer ein zentraler Prototyp ausgewählt werden kann (vgl. Aitchison 1994: 61). Neben der Charakterisierung des Umgangs mit denotativen Bedeutungsvariationen bietet die Prototypentheorie auch

Erklärungsansätze für die Einengung der Wortbedeutung innerhalb eines spezifischen Kontextes (vgl. Brown 1998). Die Vorgehensweise des Lesers kann hier so beschrieben werden, dass der 'neutrale' denotative Prototyp je nach dem spezifischen Kontext adaptiert wird (vgl. auch Kapitel 2.3).

2.3 Interaktion von Text- und Wortbedeutung

Nach einer getrennten Beschreibung der Text- und Wortbedeutungsebene steht nun die Interaktion dieser beiden Ebenen während des Leseprozesses im Zentrum der Betrachtungen. Zuerst wird das Augenmerk darauf gerichtet, wie der Rezipient sein **vorhandenes lexikalisches Bedeutungswissen** über die im Text verwendeten Wörter einsetzt, um sein Textbedeutungsmodell aufzubauen. Im Anschluss daran wird umgekehrt analysiert, nach welchen Richtlinien ein Leser vorgeht, wenn er für ein Wort im Text **kein Denotationswissen** zur Verfügung hat und die so entstandene konzeptuelle Lücke im mentalen Modell füllen muss.

Die Rolle von Wortbedeutungswissen für das Textverständnis

Wie schon in Kapitel 2.1 beschrieben stellt das lexikalische Bedeutungswissen des Lerner⁹ eine der Informationsquellen für das Textverständnis dar. Der Lerner setzt im Rahmen der Bottom-up Analyse des Textes sein Wortbedeutungswissen über die im Text verwendeten Wörter als Instrument ein, um sein mentales Modell der Textbedeutung aufzubauen. Dabei aktivieren die Wörter Konzepte, in denen Weltwissen gespeichert ist und fungieren so quasi als lexikalische 'Angeln', die aus dem 'Weltwissensteich' die relevanten Komponenten für die Schaffung eines Verstehensraumes herausfischen (Kohn 1999). Das **denotative Wissen** trägt so als Bedeutungsbasis zum Aufbau der kognitiven Textwelt bei. Im Textverstehensprozess wird diese lexikalische Basis durch andere Wissensressourcen (wie syntaktisches Wissen und komplementäres Welt- und Hintergrundwissen) ergänzt und in Summe zu einem kohärenten Situationsmodell der Textbedeutung zusammengefügt.

Während die denotative Bedeutungspalette das ganze Spektrum der Wortbedeutung umfasst, so wird bei der Verwendung von Wörtern in Kontexten deutlich, dass hier jeweils

⁹ Die hier verwendeten Begriffe 'Lerner', 'Leser' und 'Rezipient' sind bei der Darstellung des Textverständnisprozesses als gleichwertig anzusehen, da es im Rahmen dieser Arbeit um den fremdsprachigen Vokabelerwerb und in diesem Sinne um den (L2-)Lerner als Leser des Textes geht.

nur ein Aspekt der denotativen Bedeutung erfasst wird. Betrachtet man z.B. das Wort coffee in den folgenden drei Beispielsätzen, so fällt auf, dass sich die Bedeutung in jedem der drei Sätze unterscheidet (vgl. Harras 1999):

- (4) *He poured **coffee** into his cup.* (DRINK)
- (5) *A pound of **coffee** costs £3.* (BEANS/POWDER)
- (6) ***Coffee** grows in Brazil.* (PLANT/FRUIT)

Während in Satz (4) auf Kaffee als Getränk Bezug genommen wird, ist Satz (5) auf den Bedeutungsaspekt Bohne/Pulver ausgerichtet. In Satz (6) steht wiederum Kaffee als Pflanze im Vordergrund. Hieraus wird deutlich, wie weit der Rezipient innerhalb eines Textes das gelernte denotative Bedeutungspotential eines Wortes einschränken muss. Offensichtlich wird durch den umliegenden Kontext eine spezifische Lesart vermittelt, die eine Untergruppe der allgemeinen Denotation des Wortes darstellt.

Dieses Phänomen der **kontextuellen Bedeutung** wird in der Literatur aus mehreren Perspektiven behandelt. Beaugrande & Dressler (1981: 88) gehen von der textuellen Perspektive aus und unterscheiden zwischen der 'Bedeutung' (i.e. dem Potential eines Begriffs, Wissen darzustellen) und dem 'Sinn' (i.e. dem Wissen, das tatsächlich durch die Ausdrücke innerhalb eines Textes übermittelt wird) von Begriffen, wobei diese Gegenüberstellung mit der hier beschriebenen Unterscheidung zwischen denotativer und kontextueller Bedeutung von Wörtern gleichzusetzen wäre. McCarthy (1990: 53) hingegen geht von der Rolle des umliegenden Kontextes aus und bezeichnet die Fixierung der kontextuellen Bedeutung eines Wortes durch die spezifische lexikalische Umgebung als 'negotiation of meaning'.

Anderson & Shiffrin (1980) und Brown (1998) wiederum betrachten das Phänomen aus der Perspektive des Rezipienten. Anderson & Shiffrin beschreiben den Prozess der Bedeutungseinengung als Fokussieren der kodierten Wortrepräsentation und prägen dafür den Begriff 'instantiation' (Anderson & Shiffrin 1980: 338). Brown hingegen geht von der Prototypentheorie aus und spricht von der kontextspezifischen Adaption eines neutralen Prototypen (vgl. auch Barsalou 1989).

Während die Betrachtungsperspektiven zwar in den verschiedenen Ansätzen komplementär sind, so wird doch in allen Fällen gleichermaßen zwischen der denotativen und der kontextuellen Wortbedeutungsebene unterschieden.

Wie aus den obigen Betrachtungen ersichtlich wird, besteht also ein prinzipieller Unterschied zwischen der konkreten kontextuellen und der abstrakten denotativen Bedeutung eines Wortes. Während die denotative Wortbedeutung eher eine Bedeutungs- 'Familie' im Sinne von Wittgensteins 'family resemblance' darstellt (vgl. Kapitel 2.2), umfasst die kontextuelle Bedeutung des Wortes dessen spezifischen Beitrag zur Textbedeutung. Dieser Bedeutungsbeitrag wird durch die jeweilige lexikalische Umgebung eingengt und vom Rezipienten durch den Einsatz seines vorhandenen Denotationswissens, durch die Analyse des Kontextes und durch sein Hintergrundwissen spezifiziert. Betrachten wir den schon in Kapitel 2.1 eingeführten Beispielsatz The animal ran towards him with lowered horns in Bezug auf die Einengung der denotativen Bedeutung durch den Kontext, so wird der Leser hier den kontextuellen Beitrag des Wortes animal aufgrund des Kontextes wohl mit der Bedeutung 'Bulle' gleichsetzen und so die Reichweite der mit dem Wort verbundenen Denotation sehr weit einschränken. Diese Bedeutungseinengung kann auch als Anpassung des neutralen Prototypen hinsichtlich eines kontextuell relevanten Prototypen interpretiert werden (siehe auch Kapitel 2.1).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Lerner als Ansatzpunkt für den Einengungsprozess sein gesamtes Denotationswissen über das gelesene Wort abrufen oder die Konzeptbasis anhand des Kontextes einschränkt. Wie Untersuchungsergebnisse nahelegen, scheint der Prozess der globalen Aktivierung und sukzessiven Fokussierung der Wortbedeutung charakteristisch für den Verstehensprozess zu sein. Rezipienten aktivieren offensichtlich sogar dann kurzfristig alle Denotationskomponenten, wenn eine Bedeutungsvariante völlig irrelevant ist. So wurden etwa bei dem Satz They all rose für das Wort rose kurzfristig sowohl die Bedeutungen 'Rose' als auch 'Past Tense von to rise' aktiviert, obwohl aufgrund der syntaktischen Struktur des Satzes die erste Bedeutung ausgeschlossen werden kann (vgl. Aitchison 1994: 216).

Bei der Interpretation dieser Forschungsergebnisse ist jedoch immer im Auge zu behalten, dass es sich hier um die Verarbeitung isolierter Sätze handelt. Wird ein Wort jedoch innerhalb eines zusammenhängenden Textes angetroffen, so werden neue Wörter stets auf der Basis des bereits bestehenden mentalen Modells der Textbedeutung und des aktivierten Hintergrund- und Framewissens interpretiert. In diesem Fall wird die Bedeutungspalette entscheidend durch diese Top-down Erwartungen eingengt. Man kann also insgesamt von einem Prozess der **Desambiguierung** der denotativen Bedeutungspalette durch den Kontext bzw. die Top-down Prozesse sprechen. Das Wortbedeutungswissen fungiert

hierbei für den Leser immer als Instrument, das genutzt wird, um das mentale Textbedeutungsmodell aufzubauen. Je nachdem wie weit die kontextuelle Wortbedeutung also im aktivierten Denotationsspektrum enthalten ist, erfolgt im Anschluss daran entweder die **Selektion** der relevanten Bedeutungsaspekte oder (etwa bei metaphorischer Verwendung eines Wortes) die **Dehnung** des Bedeutungsbereichs.

Neben der Denotation spielen im Prozess der kontextuellen Bedeutungseinengung auch **Sinn- und Framebeziehungen** sowie **kollokative Bindungen** eine wichtige Rolle. Die Analyse der semantischen Beziehungen zwischen den Wörtern im Text wird entscheidend dazu beitragen, den Denotationsbereich entsprechend zu adaptieren. Weiters stellen Sinnrelationen und Kollokationen ein wichtiges Werkzeug textueller Kohäsion dar, so dass der Lerner durch diese Komponenten seines lexikalischen Wissens beim Aufbau eines kohärenten mentalen Modells der Textbedeutung entscheidend unterstützt wird (zur Kohäsion siehe auch Kapitel 6.2). Framewissen, das durch die im Text verwendeten Wörter aktiviert wird, und die dazugehörigen Framebeziehungen bilden eine weitere Informationsquelle zur Konstruktion des kognitiven Textmodells. Die Mitaktivierung aller dem jeweiligen Frame zugeordneten Lexeme führt zusätzlich zu Erwartungen hinsichtlich der im Text anzutreffenden Wörter und Bedeutungen (siehe Kapitel 2.1).

Insgesamt aktiviert der Rezipient demzufolge im Textverstehensprozess alle Komponenten seines lexikalischen Bedeutungswissens bezüglich der angetroffenen Wörter. Während das Denotationswissen dabei eine Informationsquelle für die Bottom-up Erstellung der Textbedeutung darstellt, spielen Sinn- und Framebeziehungen vorrangig für die Top-down Voraussagen und Erwartungen hinsichtlich des kontextuellen Beitrags des Wortes zur Textbedeutung eine Rolle.

Der Umgang mit unbekanntem Wörtern im Text

Nachdem im ersten Abschnitt analysiert wurde, wie vorhandene Komponenten lexikalischen Bedeutungswissens im Textverstehensprozess vom Leser eingesetzt werden, stellt sich nun die Frage, wie sich der Rezipient verhält, wenn er in einem Text ein Wort antrifft, für das er kein Denotations-, Sinn- oder Framewissen zur Verfügung hat. Dies stellt sozusagen die Komplementärsituation zur oben beschriebenen Situation dar, da der Rezipient in diesem Fall kein Ausgangswissen aktivieren kann. Ist der Beitrag des unbekanntem Wortes zur Textbedeutung für den Rezipienten zu gering, i.e. wird durch das unbekanntem Wort die Kontinuität seines mentalen Modells der Textbedeutung nicht

beeinträchtigt, so ist anzunehmen, dass er es ignorieren wird – das Wort versteckt sich dann quasi im 'Verstehensschatten'.¹⁰ Wird sein Textverständnis jedoch durch dieses Informationsdefizit behindert, so muss er sich auf die Hinweise durch die umliegenden Wörter bzw. durch sein Hintergrundwissen stützen, um die konzeptuelle Lücke zu füllen.

Diese Erschließung einer unbekanntenen Wortbedeutung, die in einem Text angetroffen wird, wird in der einschlägigen Literatur mit dem Terminus *Inferenz* bezeichnet (für eine genauere Charakterisierung des Inferenzbegriffs siehe Kapitel 1.2). Im Hinblick auf die kognitive und textbezogene Perspektive dieser Arbeit wird statt des Begriffs der Bedeutungsinferenz jedoch der Terminus **Enrichment** verwendet, der an den Enrichmentbegriff bei Sperber & Wilson (1995) bzw. Blakemore (1992) angelehnt ist:

[H]earers enrich the semantic representation of an utterance in order to recover a proposition that is sufficiently relevant. In some cases ... the process of enrichment can be regarded as a process of filling gaps in a linguistically encoded semantic representation. In other cases, the hearer's search for relevance leads her to enrich a semantic representation along lines that involve more than merely filling gaps.
(Blakemore 1992: 61)

Während jedoch Blakemore den Enrichmentbegriff auf diskursspezifischer Ebene verwendet (sie bezieht sich damit auf die Anreicherung semantischer Repräsentationen einer Äußerung zu Propositionen), wird in unserem Zusammenhang der Prozess des Enrichment auf die Wortebene bezogen. Der Blickwinkel des Enrichment unterscheidet sich insofern von dem der Inferenz, weil hier der Prozess der Bedeutungserschließung nicht auf die Verwendung verschiedener Hinweise zur Ermittlung des denotativen Konzeptes reduziert wird, sondern die semantische Anreicherung einer Konzeptlücke aus der Textverstehensperspektive erfasst wird. Im Zuge des Enrichment wird also der Wortbedeutung das zugeschrieben, wofür der Leser dieses Wort im spezifischen Text verantwortlich macht (siehe auch Kapitel 4.3).

Dem Erfolg des Enrichmentprozesses sind durch die verfügbaren Hinweise im Text und die Wissensressourcen des Lernalters Grenzen gesetzt. Je nachdem, wie viele Informationen durch die gegebenen Hinweiskonstellationen zur Verfügung stehen, kann der Bedeutungsbeitrag eines Wortes nicht in jedem Fall eingegrenzt werden. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die spezifische kontextuelle Bedeutung eines Wortes in einem Text meist nur einen kleinen Teil der Denotationsreichweite repräsentiert bzw. sogar völlig

¹⁰ Diese treffende Formulierung verdanke ich einer mündlichen Konversation mit Kurt Kohn.

davon abweichen kann. Der innerhalb eines Textes erschließbare Bedeutungsaspekt wird also in den meisten Fällen nur teilweise Aufschlüsse über die Bandbreite des denotativen Konzeptes geben.

Für den beiläufigen Vokabelerwerb ergeben sich dadurch mehrere Problembereiche. Wird ein Wort in einem völlig untypischen Kontext verwendet, wie dies etwa bei metaphorischer Verwendung der Fall ist, so wird die gegebenenfalls erschlossene kontextuelle Bedeutung dem denotativen Konzept gar nicht entsprechen. Aber auch wenn Teilaspekte der konzeptuellen Struktur durch die kontextuelle Bedeutung erschlossen werden können, ist zur Sondierung der komplexen Denotationsreichweite das Antreffen des Wortes in mehreren Kontexten notwendig.

Abgesehen davon, dass der Enrichmentprozess nicht erfolgreich sein muss bzw. dass der erschlossene Wortbedeutungsaspekt nicht unbedingt repräsentativ für das denotative Konzept ist, ist es ein weiteres essentielles Merkmal des Enrichment, dass das Augenmerk des Lesers dabei generell auf der Textbedeutungsebene liegt. Sein Ziel beim Lesen ist es, die Sinnkontinuität seines mentalen Modells herzustellen, und in diesem Sinne wird er das Enrichment stets nur als Mittel zum Zweck einsetzen, um die Kohärenz seiner kognitiven Textwelt zu gewährleisten (siehe auch Kapitel 2.1).

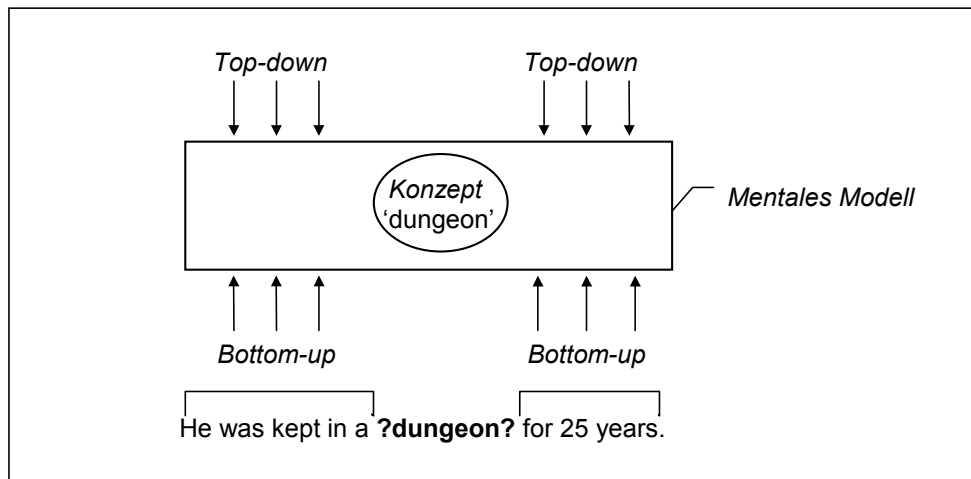
Dies bedeutet aber, dass durch das Stattfinden des Enrichmentprozesses keineswegs gleichzeitig gewährleistet ist, dass der Rezipient das unbekannte Wort bewusst wahrnimmt und das Enrichmentergebnis mit der Wortbedeutung in Verbindung bringt. Da der Fokus des Lesers primär auf der Textbedeutungsebene liegt, bewegt sich der Erschließungsprozess auf der Ebene des mentalen Modells der Textbedeutung und nicht auf der Denotationsebene. Um überhaupt lexikalisches Bedeutungswissen aufzubauen, ist demnach ein zusätzlicher, **aktiver** Schritt des Lernalers von der Textbedeutungsebene zur Wortbedeutungsebene notwendig.

Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

(7) *He was kept in a **dungeon** for 25 years.*

Trifft der Lerner in Satz (7) auf das unbekannte Wort dungeon, so wird er aufgrund der umliegenden kontextuellen Hinweise und seines Weltwissens innerhalb seines mentalen Modells das unbekannte Konzept 'dungeon' zu einem gewissen Grad spezifizieren können (Abbildung 2.2, Schritt 1). Um jedoch lexikalisches Bedeutungswissen aufzubauen, muss er von der Ebene des mentalen Modells der Textbedeutung den Beitrag von 'dungeon' zu dieser kognitiven Repräsentation erst in einen Denotationsaspekt des Wortes umwandeln und diese mit dem Wort verknüpfen (Abbildung 2.2):¹¹

Schritt 1: Konzeptspezifizierung im mentalen Modell



Schritt 2: Wechsel von Textbedeutungs- zu Wortbedeutungsebene

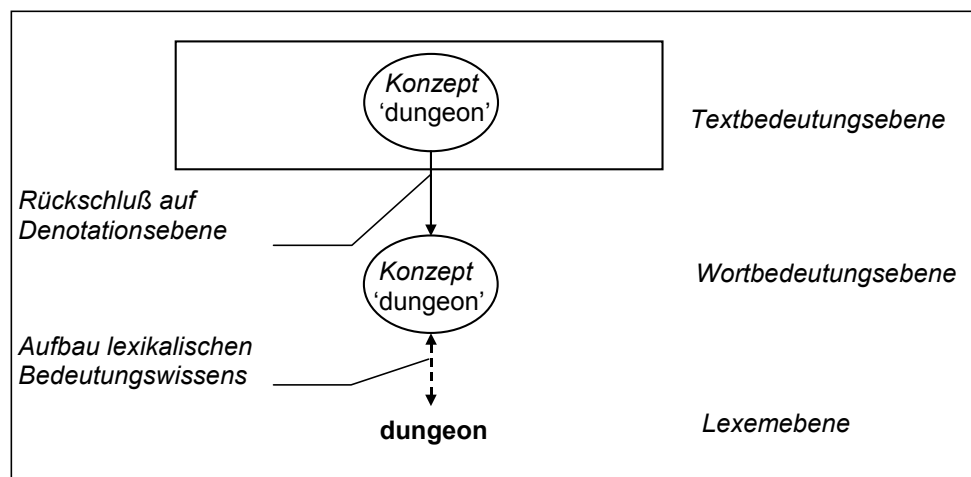


Diagramm 2.2: Schritte beim Aufbau lexikalischen Bedeutungswissens im Leseprozess

¹¹ Für eine detailliertere Beschreibung der Wortbedeutungserschließung siehe Kapitel 4.

Wie diese Betrachtungen der Wortbedeutungserschließung aus einer kognitiven Perspektive zeigen, ist es also ein (in der Literatur vielfach anzutreffender) Irrglaube, dass die Erschließung von Bedeutungsaspekten unbekannter Lexeme automatisch zum Vokabelerwerb führt. Damit Wortbedeutungswissen aufgebaut wird, sind von Seiten des Lernalers zusätzlich zur Schließung der Konzeptlücke des kontextuellen Bedeutungsbeitrages aktive Schritte und Verknüpfungen erforderlich, die keineswegs trivial sind.

Als Grundvoraussetzung muss dabei gewährleistet sein, dass der **Fokus** (i.e. die Aufmerksamkeit) des Lernalers so weit auf das entsprechende Wort gelenkt wird, dass er dessen erschlossenen Beitrag zur Textbedeutung in einen Wortbedeutungsaspekt abstrahiert.¹² Der Grad, zu dem ein Lernaler ein unbekanntes Wort in einem Text fokussiert, wird auch mitbestimmen, wie weit der Enrichmentprozess vorangetrieben wird, so dass Enrichment und Fokus teilweise voneinander abhängen.

Insgesamt gesehen kann man also, anders als in der Literatur vielfach beschrieben, keineswegs von einem geradlinigen Weg von der Wortbedeutungserschließung zum Vokabelerwerb ausgehen.

¹² Mit dem Terminus Fokus wird in der Textverstehensforschung gemeinhin der Teil eines Satzes bzw. Textes bezeichnet, der die relevanteste semantische Information trägt (vgl. etwa Rickheit & Habel 1995: VII). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Fokus jedoch rein für die Konzentration der Aufmerksamkeit des Lernalers auf ein bestimmtes Wort im Text verwendet.

3 Wegweiser zur Wortbedeutung

Nachdem im letzten Kapitel die kognitiven Grundlagen für die Beschäftigung mit Text- und Wortbedeutung im Leseprozess skizziert wurden, soll nun ein Blick auf herkömmliche Anlässe geworfen werden, bei denen bewusst versucht wird, Wortbedeutungen zu vermitteln.

Konventionelle Situationen, in denen ein Lerner explizite Informationen über die Bedeutungen fremdsprachiger Wörter erhält, sind beim Nachschlagen in einem **Wörterbuch** oder bei der Beschäftigung mit Wörtern im Rahmen von **Vokabelübungen** gegeben. In einem ersten Schritt wird im folgenden Kapitel ein vergleichender Überblick über die typischen Richtlinien und Praktiken gegeben, die in Wörterbüchern und Vokabelübungen zum gesteuerten Aufbau und zur Festigung lexikalischen Bedeutungswissens verwendet werden. Auf der Basis dieser Analysen werden danach typische Merkmale von Bedeutungshinweisen in **Texten** umrissen und mit expliziten Wegweisern in Wörterbüchern bzw. Vokabelübungen verglichen.

3.1 *Wörter in Wörterbüchern*

Wörterbücher werden gezielt in Situationen verwendet, in denen dem Benutzer spezifische Aspekte der Bedeutung oder der Verwendung eines Wortes unbekannt sind. Wörterbucheinträge sind demnach darauf ausgerichtet, möglichst effizient und angemessen Informationen über die entsprechenden Bedeutungs- und Verwendungsvarianten von Lexemen zur Verfügung zu stellen.

Die Ansprüche oder Wissensgrundlagen, mit denen ein Benutzer an ein Wörterbuch herangeht, können je nach der spezifischen Benutzungssituation sehr variieren. Entsprechend werden für unterschiedliche Zielgruppen verschiedene Arten von Wörterbüchern angeboten (einsprachige bzw. zweisprachige Wörterbücher, Fachwörterbücher, etymologische Wörterbücher etc.), die sich sowohl im Typ der Erläuterung als auch in der Auswahl der erklärten Wörter bzw. des verwendeten Definitionsvokabulars beträchtlich unterscheiden. In zweisprachigen Wörterbüchern wird dem Benutzer der Zugang zu den konzeptuellen Bedeutungsstrukturen dabei über äquivalente Lexeme in der Erstsprache und die damit verknüpften Konzepte ermöglicht. Bedeutungserläuterungen in einsprachigen Wörterbüchern stellen im Gegensatz dazu zusammenhängende Texte in der Fremdsprache dar, durch die die entsprechende

konzeptuelle Struktur eingeeengt werden kann. Diese einsprachigen Erläuterungen können also quasi als Texte mit idealen Hinweiskonstellationen bezüglich der Zielwörter gesehen werden.

Aufbau von Wörterbucheinträgen: Lexikographische Praxis

Obwohl die Qualität und Quantität der Informationen in Wörterbüchereinträgen von der Zielgruppe abhängen, folgen Wörterbücher dennoch in der Regel bestimmten gemeinsamen Richtlinien, um die organisierte, präzise und gleichzeitig verständliche Präsentation der gegebenen Informationen zu gewährleisten. Diese Gemeinsamkeiten bestehen darin, dass der Aufbau eines Eintrags konventionell festgelegt ist und dass die gegebenen Informationen in der Regel mittels eines Kodierungssystems abgekürzt werden.

Der lexikographische Aufbau eines Wörterbucheintrags¹³ sieht typischerweise so aus, dass am Anfang des Eintrags das Lemma (i.e. die Grundform des Wortes) steht und im Anschluss daran Schreibungs- bzw. Aussprachevarianten sowie grammatikalische Informationen (Wortkategorie, Deklination etc.) und gegebenenfalls Angaben über fachspezifische Zugehörigkeit des Wortes angeführt werden.

Den Hauptteil eines Eintrags bildet die Bedeutungserläuterung. Diese besteht in einem zweisprachigen Wörterbuch in der Regel aus einem erstsprachigen Äquivalent, während im einsprachigen Wörterbuch eine Umschreibung der Wortbedeutung in der Zielsprache erfolgt. Im Falle der Mehrdeutigkeit wird in Wörterbüchern der Bedeutungstext in der Regel in verschiedene, numerierte Einträge aufgeteilt, wobei die Reihung der Bedeutungsvarianten meist nach der Häufigkeit der Verwendung erfolgt. Polyseme Bedeutungsvarianten werden meist unter demselben Lemma, Homonyme unter verschiedenen Lemmata angegeben, wobei sowohl die diesbezüglichen Klassifizierungen als auch die Anzahl der angegebenen Bedeutungsvarianten in verschiedenen Wörterbüchern oft erheblich variieren. Die Variabilität von Wörterbucheinträgen lässt bereits ahnen, wie problematisch eine umfassende Beschreibung und Klassifizierung lexikalischer Bedeutung ist.

Im Anschluss an die Bedeutungserläuterungen werden Beispielsätze, Kollokationen und Idiome genannt; weitere Bestandteile des Eintrags können außerdem gesondert angegebene

¹³ Im Rahmen dieser Arbeit ist lediglich eine sehr geraffte Darstellung der wesentlichen Komponenten des Wörterbucheintrags möglich. Für detailliertere Ausführungen siehe etwa Hausmann & Wiegand 1990.

Sinnrelationen, Illustrationen, usage notes, etymologische Hinweise oder andere zusätzliche Informationen sein. Daraus wird ersichtlich, dass in einem Wörterbuch neben den Daten für den Denotationsaufbau eine große Bandbreite anderer Bedeutungsaspekte zu einem Wort geliefert werden, die für ein umfassendes Rezeptions- und Produktionsverständnis relevant sind.

Ausrichtung, Bandbreite und Komplexität der in einem spezifischen Eintrag präsentierten Informationen werden je nach den erwarteten Ansprüchen und Wissensgrundlagen des Benutzers von Seiten des Lexikographen entsprechend angepasst. So werden sich etwa Lernerwörterbücher dadurch auszeichnen, dass sie gezielt diejenigen Aspekte der Wortbedeutung vermitteln, die typischerweise Probleme für Lerner darstellen. Weiters beschränken sich Lernerwörterbücher in ihren Bedeutungserläuterungen häufig auf sogenanntes 'core vocabulary'¹⁴, um dem limitierten Wortschatz der Benutzer gerecht zu werden und sicherzustellen, dass die Erläuterungen von den Benutzern auch verstanden werden. Schematisch gebundene Wörter (i.e. Wörter mit engen kollokativen Restriktionen) werden in diesen Wörterbüchern also typischerweise durch schematisch ungebundene Wörter des Grundvokabulars erklärt.¹⁵

Bedeutungserläuterung und Beispielsätze: Werkzeuge zum Denotationsaufbau

Betrachtet man die Bedeutungserläuterungen in einsprachigen Wörterbüchern aus der Textperspektive, so stellen sie wie eingangs erwähnt Texte mit idealen Hinweiskonstellationen für das jeweilige Zielwort dar. Eine Analyse der lexikalischen Hinweise, die typischerweise in solchen Erläuterungstexten zu finden sind, ermöglicht deshalb Rückschlüsse auf die Bandbreite möglicher Textkonstellationen im Allgemeinen. Als exemplarische Illustration werden verschiedene Einträge für das Substantiv tree miteinander verglichen:

OALD¹⁶ **tree** /tri:/ *n* a tall plant that can live a long time. Trees have a thick central wooden stem (the *trunk*) from which branches grow, usu. bearing leaves.

¹⁴ Dieses 'core vocabulary' besteht in der Regel aus einem festgelegten Grundvokabular von häufig verwendeten Wörtern. Die Erläuterungstexte des *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDCE, 1995) basieren etwa auf der 'General Service List' von Michael West.

¹⁵ In der Literatur wird für dieses schematisch ungebundene 'Erläuterungsvokabular' auch der Ausdruck *prozedurales Vokabular* verwendet (vgl. Widdowson 1983; Robinson 1993).

¹⁶ Die Abkürzungen stehen für folgende Wörterbücher: OALD = Oxford advanced learner's dictionary (Crowther 1995), CED = Collins English dictionary (Sinclair 1998), CCED = Collins COBUILD English dictionary (Sinclair 1987).

CED **tree** (tri:) *n* 1 any large woody perennial plant with a distinct trunk giving rise to branches or leaves at some distance from the ground.

CCED **tree** /tri:/ **trees**
1 a tree is a tall plant that has a hard trunk, branches and leaves

Alle drei Beschreibungen greifen auf Sinnrelationen zurück, um die Bedeutung des Lexems tree zu vermitteln (z.B. Hyponymie: tree – plant, Meronymie: tree – trunk/branches/leaves, vgl. Kapitel 2.2). Ist dem Benutzer die Denotation von tree unbekannt, so kann ihm etwa die Hyponymie-Relation tree – plant helfen, relevantes Bedeutungswissen zu aktivieren. Kennt er die Denotation des Lexems plant, so kann er eine Verbindung zwischen seinem vorhandenen Wissen und dem unbekanntem Wort herstellen, die die mögliche Bedeutung von tree bereits auf einen gewissen Bereich eingrenzt. Die vage konzeptuelle Wissensstruktur, die dadurch aufgebaut wird, kann er dann durch weitere Angaben im Eintrag (etwa die Meronymie-Relationen tree – trunk etc.) ausbauen bzw. konkretisieren. Mit Hilfe dieser verschiedenartigen Sinnrelationen, in denen das unbekannte Lexem zu anderen Lexemen steht, wird es den Wörterbuchbenutzern durch die Verbindung mit bereits vorhandenem Sprach- und Weltwissen ermöglicht, sukzessive eine kognitive Struktur für das unbekannte Wort aufzubauen (vgl. Gutsch 1999: 12).¹⁷

Neben der Einengung durch Sinnrelationen wird das kognitive Bedeutungswissen des Wörterbuchbenutzers auch durch die Aktivierung von (Welt-)Wissensframes mittels der sprachlichen Begriffe im Erläuterungstext aufgebaut. So wird etwa durch die umliegenden Lexeme im Eintrag zu cow im OALD (farm, milk, beef) der FARM-Frame aktiviert und beeinflusst in der Folge das kognitive Modell der Wortbedeutung:

OALD **cow** /kau/ *n*
a large female animal kept on a farm to produce milk or beef

CED **cow** (kau) *n*
the mature female of any species of cattle, esp. domesticated cattle

Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt, ist es dabei eine unabdingbare Voraussetzung für den erfolgreichen Aufbau des fehlenden Denotationswissens, dass der Wissensstand des Wörterbuchbenutzers ausreichend für die Erschließung der Hinweise in den Erläuterungen

¹⁷ Zusätzlich zu den in der Bedeutungserläuterung enthaltenen Sinnrelationen werden in Wörterbüchern häufig explizit sinnverwandte Wörter angeführt. So gibt etwa das OALD diverse Hyponyme zu tree an (oak/ash/elm tree), und das CCED liefert gegebenenfalls neben dem Eintrag eine Angabe von sinnverwandten Wörtern mit einer Kennzeichnung der Relationstyps (Synonymie ' = ', Antonymie ' ≠ ', Hyponymie ' ↓ ↑ ').

ist. Einerseits muss er über ein adäquates Sprachwissen verfügen, das heißt, er muss zumindest einen Teil der sinnverwandten Wörter kennen, um eine Verbindung zwischen dem unbekanntem Wort und den Erläuterungsbegriffen herstellen zu können. So könnte etwa einem Lerner mit begrenztem Wortschatz das Verständnis der Bedeutungserläuterung von cow im CED Schwierigkeiten bereiten, da ihm die Lexeme mature, species und cattle vermutlich ebenso unbekannt sind wie das Lexem cow selbst.

Eine weitere Grundlage für die erfolgreiche Erschließung der Wortbedeutung ist eine adäquate Weltwissensbasis des Benutzers, durch die er die Informationen im Erläuterungstext einordnen und ergänzen kann. So wird etwa ein Wörterbuchbenutzer indischer Abstammung aufgrund der Tatsache, dass Kühe in seinem Herkunftsland heilig sind und ein religiöses Tötungsverbot besteht (also Kühe nicht typischerweise auf Bauernhöfen als Nutztiere gehalten werden), unter Umständen nicht über das entsprechende Weltwissen verfügen, um mittels der obigen Erläuterungen eine adäquate konzeptuelle Bedeutungsstruktur zu cow aufbauen zu können. Je nachdem, welche Wissensbasis also bei der anvisierten Zielgruppe des Wörterbuchs angenommen wird, werden entsprechende Informationen im Eintrag von Lexikographen entweder als Wissensgrundlage vorausgesetzt oder explizit erwähnt bzw. modifiziert.

Neben den Erläuterungstexten stellen die in einsprachigen Wörterbüchern angeführten Beispielsätze eine weitere Quelle für Bedeutungsinformationen dar. Ist etwa die Bedeutungserläuterung für einen Wörterbuchbenutzer schwer verständlich, so kann der Beispielsatz, der das gesuchte Wort in typischer Verwendung darstellt, das Verständnis erleichtern, da auch hier ein Rückschluss auf die Denotation möglich ist. Die Beispielsätze sind jedoch nicht (wie die Erläuterungstexte) explizit darauf ausgerichtet, Denotationssaspekte des Zielwortes einzugrenzen. Die Sätze sind vielmehr gezielt so ausgewählt bzw. formuliert, dass das entsprechende Wort verwendet wird, weil es einen optimalen Beitrag zur Bedeutung des Satzes leistet und die Denotation durch die umliegenden Begriffe gestützt wird. Sie stellen in diesem Sinne prototypische Gebrauchssituationen des entsprechenden Wortes dar. Die impliziten Bedeutungshinweise, die sich dadurch ergeben, sind also gewissermaßen mit typischen Textbedingungen zu vergleichen.

Hinweise zur lexikalischen Bedeutung, die in Beispielsätzen häufig anzutreffen sind, sind neben weiteren Sinnrelationen vor allem typische kollokative Bindungen des Wortes (so

sind etwa im CCED zu bicycle in den Beispielsätzen die Kollokationen ride a bicycle, go by bicycle und bicycle pump enthalten). Einerseits geben diese Kollokationen dem Benutzer Hinweise für die adäquate Wortverwendung, andererseits wirken sie durch die Verzahnung mit den Denotationen der kollokierenden Wörtern ebenfalls als bedeutungseinengende Komponenten (siehe auch Kapitel 2.2).

Auf einer anderen Bedeutungsebene tragen die Beispielsätze durch die typischen Kontexte der Wortverwendung zur weiteren Ausprägung adäquaten lexikalisierten Framewissens bei. Wie auch schon bei den Erläuterungstexten werden durch die Denotationen der benachbarten Lexeme typische, relevante Frames aktiviert, so dass die Denotation des Zielwortes in den entsprechenden Frame eingepasst und darüber mit den umliegenden Begriffen verbunden werden kann. Auch durch diesen Prozess wird die Denotation des unbekanntes Wortes weiter eingeengt bzw. verfeinert.

Aufgrund der Variabilität lexikalischer Bedeutung ist in den wenigsten Fällen nur eine einzelne Bedeutungserläuterung zu finden. Meist ist der Wörterbucheintrag in Abschnitte mit jeweils getrennten Erläuterungstexten und Beispielsätzen unterteilt. Hieraus ergeben sich einerseits für den Benutzer Probleme bei der Suche nach der im jeweiligen Benutzungskontext adäquaten Bedeutungsvariante. Von einer anderen Warte aus reflektiert diese Wörterbuchpraxis die Tatsache, dass die Denotation eines Wortes eine Abstraktion bzw. Ableitung aus verschiedenen kontextuellen Bedeutungsvarianten darstellt und in der Regel nicht durch eine einheitliche Definition gefasst werden kann. Für den beiläufigen Vokabelerwerb ergibt sich dadurch umgekehrt die Schlussfolgerung, dass das Auftreten eines Wortes in einem bestimmten Kontext meist nur einen Teilaspekt der Denotation reflektiert, und dass für den Aufbau umfassenden Denotationswissens die Analyse der kontextuellen Bedeutung in mehreren, komplementären Kontexten unumgänglich ist.

Der Wörterbuchbenutzer: Aufbau kognitiver Wissensstrukturen

Wie stellt sich der Denotationsaufbau nun aus der Perspektive des Benutzers dar? Greift ein Lerner zu einem Wörterbuch, so sucht er vereinfacht gesagt Antwort auf die Frage nach der Bedeutung eines bestimmten Wortes. Die verschiedenen lexikalischen Informationen innerhalb des Wörterbucheintrags sollen es dem Benutzer nun ermöglichen, adäquates Denotationswissen aufzubauen.

So wie beim Lesen eines Textes von Beginn an ein mentales Modell der Textbedeutung erstellt wird (vgl. Kapitel 2.1), so wird auch beim Lesen eines Wörterbuchttextes eine kognitive Repräsentation der Bedeutung des Erläuterungstextes vom Benutzer aufgebaut, bei der er die Denotation des Zielwortes durch die Bedeutung der umliegenden Ausdrücke und die Aktivierung von Weltwissen einengt. Bei der Wörterbuchbenutzung liegt der Fokus des Lesers jedoch von vornherein auf dem Zielwort (und nicht auf der allgemeinen Textbedeutung), und seine Anstrengungen konzentrieren sich auf die Erschließung der unbekanntes Denotation. Der Wörterbuchbenutzer baut also durch die expliziten und impliziten lexikalischen Hinweise in Erläuterungstext, Beispielsätzen und Zusatzinformationen kognitives Strukturwissen auf.

Ein wichtiger Faktor, der in diesem Zusammenhang im Auge behalten werden muss, ist die Tatsache, dass die Basis für den Denotationsaufbau von Seiten des Wörterbuchs allein über lexikalische Mittel geschaffen wird. Die Bedeutungserläuterungen liefern also nicht (wie oft vereinfacht angenommen wird) eine Definition der Bedeutung, sondern stellen eben einen Text dar, durch dessen sprachliche Signale beim Wörterbuchbenutzer kognitive (Welt-)Wissensstrukturen aktiviert werden, die er mit dem unbekanntes Wort in Beziehung setzt.¹⁸ Der Denotationsaufbau ist also ein aktiver Prozess, der über das Verständnis des Textes und die Integration von Sprach- und Weltwissen mittels Bottom-up und Top-down Prozessen verläuft (siehe Kapitel 2.1).

Wie von Wiegand (1985) durchgeführte explorative Studien nahelegen, scheinen Wörterbuchbenutzer in ihrer eigenen Wahrnehmung jedoch dazu zu neigen, das Verhältnis von Lemma und Bedeutungserläuterung eher im Sinne einer "Feststellung über eine

¹⁸ Wie Wiegand es formuliert, werden mittels der lexikalischen Relationen in der Bedeutungserläuterung quasi Regeln über den 'normalen' (sprich alltäglichen) semantischen Gebrauch eines Wortes bezogen auf die vorausgesetzte Welt formuliert (vgl. Wiegand 1977: 68).

Relation von sprachlichen Ausdrücken zur nicht sprachlichen Welt“ aufzufassen als im Sinne einer Relation zwischen sprachlichen Ausdrücken. Das so erworbene Wissen interpretieren sie demnach sowohl als Bedeutungswissen als auch als Sach- bzw. Weltwissen (Wiegand 1985: 47). Diese Auffassung ist insofern richtig, als natürlich durch die Informationen im Wörterbucheintrag auch eine Erweiterung des enzyklopädischen Wissens auf der konzeptuellen Ebene stattfindet. Es muss jedoch immer im Auge behalten werden, dass diese Weltwissenserweiterung erst über die wechselseitige Verankerung von lexikalischen Bedeutungsrelationen verläuft und nur über die Aktivierung der damit verbundenen Konzepte erreicht wird. Das Weltwissen wird in diesem Sinne nicht direkt abgerufen, sondern vom Benutzer aktiv durch die Zuordnung von lexikalischen Relationen zu konzeptuellen Strukturen konstruiert.

Fazit: Wegweiser in Wörterbüchern

Wie aus den vorherigen Ausführungen ersichtlich wird, wird lexikalische Bedeutung in einsprachigen Wörterbüchern je nach erwartetem Grundwissen und Anspruch des Benutzers mit unterschiedlichen Methoden und zu unterschiedlichen Graden vermittelt. Als generelle Richtlinie der lexikographischen Bedeutungsvermittlung kann festgehalten werden, dass syntaktische Informationen sowie Sinnrelationen und typische Kollokationen in den Wörterbucheinträgen häufig isoliert angegeben werden, während die Bedeutungserläuterungen und Beispielsätze zusammenhängende Texte darstellen, die eine optimale lexikalische Umgebung für die Eingrenzung der Denotation des Zielwortes liefern. Die Eingrenzung der fehlenden kognitiven Struktur erfolgt dabei hauptsächlich über die Integration verschiedener Sinn- und Framerelemente bzw. Kollokationen innerhalb der Erläuterungstexte und Beispielsätze. Der Benutzer verwendet diese lexikalischen Signale bei der textuellen Verarbeitung zum Aufbau passender kognitiver Strukturen und Denotationsbeziehungen, indem er die Beziehungsstrukturen verankert und Welt- und Hintergrundwissen aktiviert. Der Aufbau von umfassendem Denotationswissen setzt dabei in der Regel die Fusion verschiedener kontextueller Bedeutungsvarianten voraus, die in Wörterbüchern mittels gesondert aufgelisteter Erläuterungstexte verzeichnet sind. Ein detaillierter Vergleich der Bedeutungshinweise in Wörterbuchtextritten und in 'normalen' Texten erfolgt in Kapitel 3.3.

3.2 Wörter in Vokabelübungen

Die Notwendigkeit systematischen Vokabeltrainings ist innerhalb des gesteuerten Fremdspracherwerbs mittlerweile allgemein anerkannt. Vokabelübungen stellen in diesem Zusammenhang die konventionelle Methode der gezielten Erweiterung und Festigung des Lernerwortschatzes dar. Während viele allgemeine Lehrbücher schon Vokabelübungs-Sektionen enthalten, ist mittlerweile auch eine Vielzahl von Lehrwerken erhältlich, die sich speziell mit Vokabelübungen beschäftigen und verschiedene Techniken und Übungsformen beinhalten (Rudzka et al. 1984, 1985; Watcyn-Jones 1985; Flower & Berman 1989; Gairns & Redman 1986; McCarthy 1990).

Dimensionen von Vokabelaktivitäten

Vokabelübungen können aus dem Blickwinkel des Lernalters, des Übungsformates oder der Wortmerkmale betrachtet werden. Parallel zu diesen verschiedenen Betrachtungsebenen sind in der Literatur unterschiedliche Klassifikationsformen zu finden, die Vokabelaktivitäten nach den Merkmalen des Lernprozesses, nach der Art der Präsentation oder nach den linguistischen Merkmalen der zu lernenden Wörter differenzieren. Eindimensionale Klassifikationsansätze bieten z.B. Oxford & Crookall (1990), deren Kategorien auf dem Grad der (extra-)linguistischen Kontextualisierung basieren, oder Taylor (1990), die sich bei ihrer Klassifizierung an den verschiedenen Graden der Wortbeherrschung orientiert. Daneben gibt es auch gemischte Ansätze wie etwa die Klassifizierung von Häussermann & Piepho (1996), bei der Vokabelübungen teils nach dem Grad der Wortbeherrschung (Wortverstehen, Wörter kennen, Wortbildung, etc.) und teils nach dem Vermittlungsmedium (Wörterbuch, Wörter und Pantomime, etc.) kategorisiert werden. Einen interessanten Ansatz bieten Paribakht & Wesche (1996), die Übungen unterstützend zum Lesen von Texten einsetzen und sie danach klassifizieren, welcher Grad bzw. Typ der mentalen Verarbeitung dabei auftritt; komplementär dazu bieten sie eine Kategorisierung nach linguistischen Grundlagen, verlangten Sprachfertigkeiten und Präsentationsmedium an.

Da die in der Literatur anzutreffenden Ansätze für unsere Zwecke jedoch insgesamt zu eindimensional erscheinen, wird im Folgenden ein Klassifikationsschema aufgestellt, das die verschiedenen Dimensionen des Wortbedeutungserwerbs aus der kognitiven Perspektive integriert. Die vorrangigen Kriterien sind hierbei das *Erwerbsstadium*, in dem sich der Lerner befindet (i.e. ob die Übung der ersten Bedeutungerschließung, der

Differenzierung bzw. Abgrenzung der Denotation oder dem Einprägen des Bedeutungswissens dient), der *Bedeutungstyp*, der vermittelt wird (Denotation oder Sinn-, Frame- bzw. Kollokationsbeziehung), sowie der Grad der *Kontextualisierung* (isolierte, gruppierte oder kontextualisierte Vermittlung von Wörtern). Weitere Merkmale, die berücksichtigt werden, sind das Ziel der *Sprachverwendung* (Produktion oder Rezeption), die *Fertigkeit*, die geschult werden soll (mündlicher oder schriftlicher Sprachgebrauch), sowie die *Erläuterungsart* der Übung (visuell oder verbal) und der Grad der *Hilfestellung* (sind die Zielwörter angegeben oder erfordern die Übungen freie Produktion).

Das komplette Klassifikationsschema der Vokabelaktivitäten umfasst also die folgenden Dimensionen:

- Bedeutungserwerbsstadium:** Erschließung / Differenzierung / Einübung,
- Bedeutungstyp:** Denotation / Sinn, Frame,
- Kontextualisierung:** isoliert / teilweise kontextualisiert / kontextualisiert,
- Sprachverwendung:** Produktion / Rezeption,
- Fertigkeit:** mündlich / schriftlich,
- Erläuterungsart:** visuell / verbal / L1-L2,
- Hilfestellung:** geleitet / frei.

Anhand dieser Klassifikationskomponenten wird im Folgenden ein umfassender Überblick über die verschiedenen Dimensionen von Vokabelübungsformen gegeben. Dabei ist jedoch immer im Auge zu behalten, dass die einzelnen Kategorien keineswegs als getrennte Übungsmerkmale zu sehen sind, sondern dass sie interagieren und häufig in Abhängigkeit voneinander auftreten. Das Spektrum der analysierten Übungsformen basiert auf einer breiten Basis von einschlägigen Übungssammlungen (Rudzka et al. 1984, 1985; Watcyn-Jones 1985; Gairns & Redman 1986; Wallace 1987; Redman & Ellis 1990; Häussermann & Piepho 1996), kann aber natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Kategorisiert man Vokabelübungen nach dem **Bedeutungserwerbsstadium**, auf das sie ausgerichtet sind, so fällt vor allem auf, dass für das *Erschließungsstadium* kaum Übungen angeboten werden. Die für dieses Stadium relevanten Aufgaben können eher als Anleitungen zum eigenständigen Erkennen der Wortbedeutung aus morphologischen Komponenten bzw. aus der internationalen Bedeutung interpretiert werden. Der Großteil der Übungsformen konzentriert sich auf die *Differenzierung* und *Festigung* der

Wortbedeutung. Dieses Ungleichgewicht ist insofern verständlich, als die Lerner im Übungsstadium in der Regel schon eine Grundidee der Denotation entwickelt haben und das Augenmerk hier auf einer Verfeinerung und Abgrenzung der konzeptuellen Struktur liegt. In Übungen zur Wortschatzdifferenzierung wird einerseits die Vernetzung mit verwandten Wörtern gefördert (z.B. durch Sinnrelationen), andererseits wird etwa die Abstimmung nach Register oder individueller Konnotation geschult. Aktivitäten, die auf die Festigung der Denotationsbeziehung ausgelegt sind, reichen von Übungen mit rezeptivem Fokus (i.e. der geleiteten Wiederholung der Verbindung von Wortform und Bedeutung mittels Bild, Definition oder L1-Äquivalent) bis hin zu Produktionsübungen, die Definitionen, Bilder, Pantomime etc. als Ausgangspunkt nehmen und als Ziel die freie Produktion des entsprechenden L2-Wortes haben.

Im Zusammenhang mit dem **Bedeutungstyp**, der geschult wird, umfasst eine Kategorie von Übungsformen *denotationsbezogene Aktivitäten* mit isolierten Wörtern, die auf die Verbindung von Wortform und konzeptueller Struktur ausgerichtet sind (in diese Kategorie fallen etwa die oben erwähnten Übungen zur Festigung der Denotationsbeziehung: Wort – Bild/Definition etc.). Komplementär zur Denotationsebene werden Wörter auf der Ebene der *Bedeutungsrelationen* zwischen Lexemen zu gezielten Gruppierungen nach Sinnrelationen oder Kollokationen zusammengefasst, wobei das Spektrum wieder von geleiteten zu freien Übungsformaten reichen kann. Der Grad der **Kontextualisierung** der Übungsformen variiert dem Ziel der Übung entsprechend. Während sich Denotationsübungen auf Wörter in Isolation konzentrieren, sind bei Aktivitäten zu Sinnrelationen die Übungsformen durch die gezielte Wortgruppierung teilweise kontextualisiert, während die Bandbreite bei Kollokationsübungen bis hin zur vollständigen Kontextualisierung reicht.

Eine grundlegende Zweiteilung der Übungsformate existiert im Hinblick darauf, ob sie dem Ziel der aktiven oder passiven **Sprachverwendung** dienen. Parallel zu den Verarbeitungsansprüchen, die bei rezeptiver bzw. produktiver Vokabelkenntnis bestehen, sind *Verstehensübungen* von der Wortform hin zur Wortbedeutung ausgerichtet, während *Produktionsübungen* bei der Bedeutungsebene ansetzen und als Lernerreaktion die Produktion der entsprechenden Wortform verlangen. Entsprechend variiert auch die **Hilfestellung** in diesen Übungsformen: Geleitete Übungen dienen der Rezeption (hier müssen Wörter nur erkannt werden), während freie Vokabelaktivitäten der Produktion dienen (hier muss der Lerner im Rahmen der Übung aktiv Wörter verwenden). Auch ob

mündliche oder schriftliche **Fertigkeiten** als Erwerbsziel anvisiert werden, wird sich in der Art der Aktivität widerspiegeln – entsprechend werden in verschiedenen Übungsformaten schriftliche bzw. mündliche Lernerreaktionen verlangt.

Ein weiteres Merkmal, das Vokabelübungen voneinander unterscheidet, ist die Form der **Erläuterungen**, die zur lexikalischen Bedeutung gegeben wird. Diese Erläuterung kann einerseits *visuell* (durch Bilder, Pantomime, Diagramme etc.) erfolgen oder *verbal* (schriftlich bzw. mündlich) vermittelt werden. Bei der verbalen Bedeutungsumschreibung ist zu unterscheiden, ob sie in der Zielsprache (per Definition, Beispiel, Synonym, bzw. Hinweise im umliegenden Kontext) oder in der Muttersprache (durch ein Äquivalent) erfolgt. Diese Erläuterungsformen stellen verschiedene Wege dar, die entsprechenden konzeptuellen Wissensstrukturen beim Lerner zu aktivieren.

Als zusätzliche Dimension ist hinzuzufügen, dass neben der Verfeinerung und Abgrenzung der Wortbedeutung das Erkennen und Verankern der **Wortform** im Gedächtnis einen komplementären Fokus der Übungsformen darstellt. So sind etwa Übungen wie das Erkennen von Wörtern in Buchstabenrätseln oder das richtige Buchstabieren aus 'jumbled letters' speziell auf die Einprägung der Wortform ausgerichtet, und die gezielte Wiederholung der Beschäftigung mit Wörtern schult neben dem Bedeutungswissen auch das Formwissen. Auch Übungen, die mit der Mnemotechnik oder der Keyword-Methode arbeiten (vgl. Atkinson 1975; Hall et al. 1981; Ellis & Beaton 1993), entspringen der Notwendigkeit der Konsolidierung der Wortform im Gedächtnis des Lerners.

Vokabelübungen und beiläufiger Vokabelerwerb

Da sich der durch den beiläufigen Vokabelerwerb erreichbare Grad der Vokabelkenntnis stets auf eine passive, schriftliche Beherrschung der erworbenen Wörter beschränken wird (siehe Kapitel 1.1), stehen in unserem Zusammenhang Übungen zur **rezeptiven, visuellen** Vokabelkenntnis im Mittelpunkt der Betrachtungen. Nachdem im vorhergehenden Kapitel ein Überblick über die Übungsformen insgesamt gegeben wurde, folgt nun eine detailliertere Betrachtung von Vokabelaktivitäten, die gezielt auf rezeptiv-visuelle Fertigkeiten ausgerichtet sind. Die hier behandelten Übungsformen stellen einen Auszug der einschlägig relevanten Aktivitäten aus der umfassenden Übungsklassifikation dar und sind innerhalb einer Übersichtstabelle (siehe Anhang 1) nach Erwerbsstadium, Bedeutungstyp und Grad der Kontextualisierung geordnet.

Wie oben erwähnt sind auch bei dieser einschlägigen Übungsauswahl im Bereich der *Denotationserschließung* kaum Vokabelaktivitäten zu finden. Die in diesem Erwerbsstadium angesiedelten Aktivitäten (Tabelle Anhang 1: 'Wort aus Wortbildg., internat. Bedeutung etc. verstehen', vgl. Häussermann & Piepho 1996: 83ff.) sind eher als Sensibilisierung und Anleitungen für eigenständige Lerneraktivitäten zu sehen. Die Notwendigkeit des Trainierens dieser Erschließungsfertigkeiten für die Schulung der rezeptiven Fähigkeiten wird zwar in der einschlägigen Literatur unterstrichen (vgl. Channell 1988; Nattinger 1988) und vereinzelt werden auch explizite Anleitungen und Übungen zur Ausnützung kontextueller Bedeutungshinweise angeboten (vgl. Saragi et al. 1978; Bruton & Samuda 1981; Nation & Coady 1988; Nation 1990). In Bezug auf das tatsächlich im Unterricht durchgeführte Vokabeltraining erfolgt die Erschließung der Denotation zentraler Lexeme dort jedoch meist mittels visueller, mimischer oder verbaler Bedeutungserläuterung von Seiten des Lehrers, während die Schulung eigenständiger Erschließungsaktivitäten vernachlässigt zu werden scheint. In der Tat stellt sich die Frage, ob die Wichtigkeit und Notwendigkeit diesbezüglicher Aktivitäten in der Praxis bisher nicht unterschätzt wird.

Der Hauptteil der rezeptiv-visuell orientierten Übungsformen ist auf die *Wortschatzdifferenzierung* ausgerichtet, die zumeist in Form einer Gruppierung der Wörter in unterschiedliche lexikalische Bedeutungsrelationen durchgeführt wird. Die Übungsformate variieren hier von der Auswahl passender Lexeme bzw. dem Aussortieren von nicht in die jeweilige Gruppe passenden Wörtern (Tabelle Anhang 1 'Odd-one-out', vgl. Häussermann & Piepho 1996: 104) oder der Präsentation und Einordnung der Wörter in Diagramme (z.B. einer 'Wortwaage'), bis hin zur Markierung der jeweiligen Relationen innerhalb eines an die Komponentenanalyse angelehnten Rasters (Tabelle Anhang 1: CA-Raster, vgl. Rudzka et al. 1984, 1985). Wichtig ist, dass bei all diesen Vokabelaktivitäten die gesuchten Ausdrücke vorgegeben sind und nur ausgewählt werden müssen, da das Ziel der Übung das rezeptive Erkennen der Wörter und nicht deren aktive Produktion ist. Wie aus der Übersichtstabelle in Anhang 1 ersichtlich wird, ist das Vokabular bei fast allen Übungen teilweise kontextualisiert, d.h. es wird in Gruppierungen präsentiert (der Grad der Kontextualisierung variiert je nach der Notwendigkeit des Kontextes für den behandelten Bedeutungsaspekt). Übungen mit voller Kontextualisierung wurden nur im Falle der Erschließungsanleitungen und im Falle einer einzigen Synonym-Übung gefunden. Dies ist wohl damit zu begründen, dass bei den meisten Übungsformen das Augenmerk des Lerners

selektiv auf eine Gruppe von Wörtern gelenkt werden soll. Durch das Isolieren dieser Wortgruppen sollen die Einprägung und Vernetzung dieser speziellen Lexeme und die Differenzierung der Bedeutungsrelationen innerhalb dieser Gruppierungen gesichert werden.

Am Ende der Palette des rezeptiv-visuellen Erwerbsstadiums stehen Übungen, die dem *Einprägen* von Bedeutungsrelationen dienen – auch bei diesen Aktivitäten werden die gesuchten Wortformen vorgegeben, doch sind sie in dieser Lernphase in leere, die jeweiligen Relationen spiegelnde Diagramme einzufügen (Tabelle Anhang 1: 'Wortnetz', 'Wortigel', 'Wortbaum', vgl. Redman & Ellis 1990: 29). Diese Übungsformen unterscheiden sich insofern noch von Produktionsaktivitäten, als die Wortform nicht gänzlich ohne Hilfestellung vom Lerner abgerufen werden muss (die Übung ist also insofern noch geleitet). Um die Aktivität durchführen zu können, müssen die komplexen Bedeutungsrelationen aber schon im Gedächtnis des Lerners verankert sein. In diesem Sinne ist die Übung also eher im Stadium der Festigung der Bedeutungsbeziehungen als im Differenzierungsstadium anzusetzen. Eine getrennte Gruppe bilden in diesem Zusammenhang Aktivitäten, die auf denotative Aspekte ausgerichtet sind und dementsprechend Wörter in Isolation behandeln. Hier sind einerseits Wort-Bild Aufgaben zu erwähnen, andererseits ist in diesem Bereich etwa die Keyword-Methode anzusiedeln, die gezielt versucht, anhand der Verknüpfung von visuellen und sprachlichen (L1-L2) Gedächtnisstützen eine doppelte Hilfestellung beim Verankern der Wortform und der Verknüpfung von Form und Bedeutung zu geben (vgl. Atkinson 1975). Obwohl diese Methode anfänglich sicherlich nützliche 'Eselsbrücken' zwischen Wortform und Bedeutung zur Verfügung stellt, erscheint sie lediglich im Anfangsstadium der Bedeutungseinprägung als Abrufhilfe sinnvoll.

Fazit: Wegweiser in Vokabelübungen

Welche Schlüsse lassen sich nun aus den obigen Erkenntnissen für unsere Belange ziehen? Generell kann festgehalten werden, dass der erste Erschließungsschritt der Wortbedeutung vom Lerner im Normalfall schon vollzogen ist, wenn die Übungsphase einsetzt. Es ist also schon eine bestimmte, mehr oder weniger ausgeprägte, kognitive Struktur mit dem Wort verknüpft, auf der die Vokabelaktivitäten aufbauen. Während Übungen allgemein auf ein Spektrum von rezeptiver oder produktiver bzw. von schriftlicher oder mündlicher Vokabelkenntnis ausgerichtet sein können, sind im Rahmen dieser Arbeit speziell Übungen mit rezeptiv-visuellem Erwerbsziel einschlägig relevant. Innerhalb dieses Übungstyps sichert die wiederholte Beschäftigung mit den Wörtern in verschiedenen Konstellationen einerseits die Verankerung der Wortform im Gedächtnis und andererseits die Verknüpfung von Form und Bedeutung. Weiters wird durch gesteuerte Wortgruppierungen und Einprägen der lexikalischen Relationen das neue Wort gezielt mit vorhandenem Sprachwissen verknüpft und vernetzt, wodurch nicht zuletzt auch die Denotation weiter differenziert wird.

Aus der Analyse der einschlägigen Vokabelübungen kristallisieren sich demnach fünf Merkmale heraus, die den Erwerb rezeptiv-visuellen Bedeutungswissens charakterisieren:

- Einprägen** der Wortform (Formübungen, wiederholte Beschäftigung),
- Differenzierung** der Denotation (Bilder, Definitionen, Sinnrelationen etc.),
- Festigung** der Denotationsbeziehung (Zuordnung Wortform – Denotat),
- Einbettung** in vorhandenes Sprachwissen (semantische Wortgruppierungen),
- Abgrenzung / Vernetzung** mit verwandten Lexemen (Sinnrelationen etc.).

Eine Gegenüberstellung dieser Erwerbskomponenten und der entsprechenden Wegweiser mit den Voraussetzungen, die in der Textlesesituation für den beiläufigen Vokabelerwerb gegeben sind, wird im folgenden Kapitel vorgenommen.

3.3 Wörter in Texten

Im Gegensatz zu den expliziten Wegweisern zur lexikalischen Bedeutung in Wörterbüchern und Vokabelübungen sind in 'herkömmlichen' Texten Bedeutungshinweise in der Regel nicht das Anliegen des Autors. Generell haben Wörter in Texten die Funktion, mit ihrer Bedeutung einen spezifischen Beitrag zur Textbedeutung zu leisten, während Hinweise innerhalb des Textes, die auf die Bedeutung des jeweiligen Wortes schließen lassen, lediglich als Nebenprodukt auftreten. Würde die Wortbedeutung durch den umliegenden Kontext vollständig identifiziert, dann wäre das Wort in Bezug auf die Satzbedeutung redundant. Dieser Fall ist in natürlich vorkommenden Texten eher rar, da diese im Normalfall mit einem Minimum an semantischer Redundanz abgefasst werden (vgl. Schatz & Baldwin 1986).

Da ein bestimmtes Wort innerhalb eines Textes also nicht das gleiche zur Textbedeutung beiträgt wie umliegende Ausdrücke (sonst wäre es ja redundant), wird es durch den Kontrast zu bzw. durch den Vergleich mit den umliegenden Wörtern sozusagen implizit charakterisiert. Der Text enthält in diesem Sinne nicht (wie etwa ein Wörterbucheintrag) bewusste Wegweiser zur Wortbedeutung, sondern der umliegende Kontext wird hier umgekehrt vom Leser auf potentielle Wegweiser untersucht, um etwaige darin enthaltene Bedeutungshinweise zu entschlüsseln.

Wörter in Texten vs. Wörter in Übungen

Vergleicht man die verschiedenen Ebenen der Bedeutungsvermittlung in Übungen, die auf die passive, schriftliche Wortkenntnis ausgerichtet sind, mit den Vokabelerwerbsbedingungen, die beim Lesen von Texten gegeben sind, so lassen sich hier einige Unterschiede erkennen:

Während in Übungen zur Differenzierung und Festigung der Denotationsbeziehung eindeutige und gezielte Konzeptaktivierer (Bilder, Definitionen etc.) oder klare Sinnrelationsgruppierungen eingesetzt werden, kann der Leser eines Textes das denotative Konzept eines unbekanntes Wortes nur durch die indirekten lexikalischen Hinweise innerhalb des Textes erschließen. Diese Hinweise sind wie oben angedeutet oft vage, unklar bzw. unzureichend. Weiterhin wird bei der jeweiligen Verwendung eines Lexems im Text nur die lokale kontextuelle Wortbedeutung widergespiegelt, die im Normalfall nur

einen Denotationsausschnitt darstellt. Eine Differenzierung der Denotation ist demnach erst beim mehrmaligen Antreffen eines Wortes in komplementären Kontexten möglich.

Die Möglichkeit der Verknüpfung des neuen Wortes mit bekanntem Sprachwissen ist zwar durch die lexikalische Umgebung innerhalb des Textes indirekt gegeben, durch die Unvollständigkeit kontextueller Hinweise ist aber keine so umfassende Vernetzung wie bei gezielten Wortgruppierungen in Übungen möglich. Speziell die Verbindung mit verwandten Lexemen ist in Texten insofern schwierig, als selbst beim Auftreten sinnverwandter Wörter innerhalb des Textes die genaue Art der Relation oft unklar ist.

Eine Festigung der Denotationsbeziehung, wie sie bei Vokabelübungen durch die wiederholte Verbindung von Wortform und Denotat gewährleistet ist, muss innerhalb des Textverständnisprozesses nicht unbedingt stattfinden, weil sich der Leser bei der Erschließung der textuellen Bedeutung des Wortes nicht immer auf die Wortform konzentriert. Da die Wortbedeutung vom Rezipienten nur als Mittel zum Zweck erschlossen wird, um das ausreichende Textverständnis zu sichern (vgl. Kapitel 2.3), wird er vermutlich in vielen Fällen der Wortform wenig Beachtung schenken. Dadurch ist das für den Vokabelerwerb notwendige Einprägen der Wortform und das Verknüpfen von Form und Konzept beim Leseprozess selbst dann nicht gesichert, wenn sich der Leser mit einer unbekanntem Wortbedeutung beschäftigt.

Wörterbucheinträge als Texte

Betrachtet man Bedeutungserläuterungen in Wörterbüchern als Texte, so besteht bei dieser Textkategorie eine grundsätzlich andere Annahmen des Autors über die lexikalischen Wissensgrundlagen des Lesers als bei konventionellen Texten. Bei einem Wörterbucheintrag wird angenommen, dass der Leser ein bestimmtes Wort *nicht kennt*; der Text zielt demnach darauf ab, dass der Leser durch die Aktivierung von adäquatem Weltwissen und lexikalischem Wissen über die umliegenden Ausdrücke geeignete konzeptuelle Bedeutungsstrukturen für das Zielwort aufbauen kann. Die Bedeutungshinweise werden daher möglichst explizit, umfassend und klar sein, um einen erfolgreichen Denotationsschluss zu ermöglichen. Schaefer (1996: 111) spricht in diesem Zusammenhang von einem Wörterbucheintrag als 'kondensiertem' (Fach-)Text. In einem konventionellen Text hingegen wird allgemein angenommen, dass der Leser die darin verwendeten Wörter *kennt*. Der Autor des Textes benutzt also diese Wörter als Werkzeuge,

um die textuelle Bedeutung zu vermitteln und wird sein Augenmerk nicht auf zusätzliche Hinweise zur Denotation verwendeter Wörter richten.

Die unterschiedlichen Hinweiskonstellationen, die sich daraus ergeben, werden im Folgenden anhand des Vergleichs eines Wörterbucheintrags für das Adjektiv dusky (= dämmrig, dunkel) mit möglichen textuellen Vorkommensbedingungen illustriert:

CCED¹⁹ **dusky** /dʌskiː/
a place, time of day, or light that is dusky is rather dark or shadowy

Der Eintrag von dusky im CCED liefert etwa die Synonyme dark und shadowy und die kollokierenden Substantive place, time of day und light als Hinweise auf die Wortbedeutung, wodurch das entsprechende Konzept vom Benutzer (vorausgesetzt er kennt die in der Erläuterung verwendeten Ausdrücke) gut eingegrenzt werden kann. Vergleicht man diese Fülle von Hinweisen mit möglichen Konstellationen in Texten, so kann das entsprechende Konzept vom Lerner dort oft nur sehr eingeschränkt erschlossen werden:

(8) *They enjoyed the late **dusky** summer evening.*

(9) *He returned to the **dusky** room.*

In Satz (8) ist eine Inferenz der Wortbedeutung durch das kollokierende Substantiv summer evening bzw. durch das Adjektiv late eingeschränkt möglich. Der Leser könnte dusky hier als Eigenschaft eines späten Sommerabends mit Äquivalenten wie 'lau' oder 'dunkel' gleichsetzen, je nachdem welche der Bedeutungen er an dieser Stelle für den charakteristischeren Beitrag zur Textbedeutung hält. In Satz (9) hingegen werden durch die umliegenden Ausdrücke keinerlei Hinweise auf die Wortbedeutung gegeben (als Eigenschaften eines Raumes kämen genauso Adjektive wie untidy, small, etc. in Frage), so dass eine erfolgreiche Eingrenzung des denotativen Konzepts durch kontextuelle Hinweise in diesem Fall gänzlich unmöglich wäre.

Die Art der Wegweiser in Wörterbüchern und in Texten wird sich prinzipiell nicht nur durch die Dichte und Aussagekraft der Bedeutungsinformationen, sondern auch durch die Kategorie der Hinweise unterscheiden. Erläuterungstexte in einem Wörterbuch greifen zu einem Großteil auf paradigmatische Bedeutungsrelationen (i.e. Sinnrelationen) zurück, um die Wortbedeutung einzuengen. Diese paradigmatisch verknüpften Kontexte sind nötig,

¹⁹ CCED = Collins COBUILD English Dictionary (Sinclair 1987).

um die Denotation durch verwandte Konzepte klar einzugrenzen, kommen aber in natürlichen Texten selten vor (vgl. Dirven et al. 1995). Innerhalb eines herkömmlichen Textes werden deshalb wenig paradigmatisch verbundene Lexeme als Hinweise zu erwarten sein, weil eine zusätzliche Erwähnung von Synonymen, Antonymen, etc. innerhalb des Textes wie oben erwähnt zu einer Redundanz des entsprechenden Wortes führen würde. Texte sind also eher durch syntagmatische Hinweisrelationen (i.e. Kollokationen) gekennzeichnet. Diese kollokierenden Ausdrücke wiederum bewirken nicht unbedingt eine charakteristische semantische Einengung der Wortbedeutung (vgl. Satz (9)).

Ein weiterer grundlegender Unterschied zwischen der Lesesituation bei Wörterbucheinträgen und Texten besteht natürlich in der Art, wie der Leser an diese beiden Textsorten herangeht. Während im Falle des Wörterbuchttextes sein Fokus von vornherein auf der Bedeutung des nachgeschlagenen Wortes liegt, ist der Lernerfokus beim Lesen herkömmlicher Texte auf der Textbedeutungsebene. Wortbedeutungen werden beim Textverstehensprozess deshalb nur so weit wahrgenommen und erschlossen, wie sie zur textuellen Bedeutung beitragen. Ist dieser Beitrag gering, wird der Erschließungsprozess, auch wenn Bedeutungshinweise vorhanden sind, in den meisten Fällen gar nicht oder nur sehr begrenzt stattfinden (siehe auch Kapitel 2.3 bzw. 4.2).

In der folgenden Tabelle sind die Konstellationen in Wörterbüchern und in herkömmlichen Textsorten gegenübergestellt:

	Wörterbucheinträge	Texte
Lernerfokus	Fokus auf Wortbedeutungsebene	Fokus auf Textbedeutungsebene
Anliegen des Textes	Vermitteln der Wortbedeutung	Vermitteln der Textbedeutung
Status der Hinweise	kondensierte Hinweise zur Wortbedeutung als Anliegen des Textes	Hinweise zur Wortbedeutung als Nebenprodukt
vermittelte Bedeutung	deskriptive Bedeutung	Beitrag zur Textbedeutung
Art der Hinweise	explizite Bedeutungshinweise hpts. paradigmatische Sinnrelationen	implizite Bedeutungshinweise hpts. syntagmatische Sinnrelationen

Tabelle 3.1: Konstellationen in Wörterbucheinträgen und in herkömmlichen Texten

Wegweiser in unterschiedlichen Textsorten

Betrachtet man Texte in ihrer Gesamtheit, so können auf dieser allgemeinen Ebene bestimmte Charakteristika für Konstellationen von Bedeutungshinweisen angegeben werden. Mit welchen unbekanntem Wörtern und welchen diesbezüglichen Hinweisen ein Leser rechnen kann, hängt auch davon ab, mit welcher Textsorte er konfrontiert wird, da je nach Textkategorie Wörter mit unterschiedlichen Annahmen und Zielsetzungen von den Autoren verwendet werden. Deshalb werden im Folgenden einige spezifische Konstellationsunterschiede zwischen unterschiedlichen Textsorten umrissen, wobei grob zwischen den drei Kategorien Fachtext, Informationstext und literarischer Text unterschieden wird.

Fachtexte zeichnen sich vor allem durch die Verwendung einschlägiger Termini und die Beschreibung fachspezifischer Sachverhalte als eigene Textsorte aus. Da die verwendeten Spezialausdrücke meist für definierte Begriffe stehen und quasi als 'kognitives Kürzel' für die fachliche Kommunikation dienen (Knobloch 1987: 55), ist im Normalfall nicht mit einer Erläuterung dieser Begriffe innerhalb dieser Textsorte zu rechnen. Fachtexte werden in der Regel für Leute des spezifischen Fachbereichs geschrieben und setzen daher die Kenntnis des fachlichen Hintergrunds, auf den sie explizit oder auch implizit Bezug nehmen, voraus. Man muss also mit dem spezifischen Fachbereich bzw. Sachverhalt vertraut sein, um sie verstehen zu können, und kann in der Regel nicht auf eine explizite Erläuterung des fachgebundenen Vokabulars hoffen (vgl. Schaeder 1996: 105).

Wird innerhalb eines Fachtextes hingegen ein Fachbegriff neu eingeführt, bei dem der Autor annehmen muss, dass dieser dem Leser unbekannt ist, so ist mit expliziten und umfassenden lexikalischen Bedeutungshinweisen zu rechnen. In diesem Fall wird der jeweilige Textabschnitt einer Bedeutungserläuterung in einem Fachwörterbuch ähneln, da es auch hier mit lexikalischen Mitteln dem Rezipienten ermöglicht werden soll, ein passendes denotatives Konzept mit dem neuen Fachbegriff zu verbinden. Natürlich kann auch dieser Erläuterungstext einschlägiges Grundwissen voraussetzen und muss deshalb für den fachlichen Laien nicht unbedingt erschließbar sein.

Auch die Rolle des nicht fachgebundenen Vokabulars in Fachtexten wurde in der Literatur untersucht. Ähnlich wie bei Wörterbucheinträgen kommt schematisch ungebundenen Wörtern in Fachtexten die Rolle zu, die zu vermittelnden Zusammenhänge zwischen den Fachtermini zu beschreiben. In Meyers Worten bildet dieses Vokabular "ein pragmatisches

Skelett ... , das den Sachverhalten, die den Inhalt des Textes bilden, eine Form gibt" (Meyer 1996: 186). Im Unterschied zu Wörterbücherverläuterungen wird dieses Vokabular jedoch bei Fachtexten nicht benutzt, um die Fachtermini zu erklären, sondern um den durch den Text beschriebenen Sachverhalt darzustellen.

Unter dem Begriff **Informationstexte** werden hier Texte zusammengefasst, die auf die Vermittlung von Informationen und Fakten ausgerichtet und im Gegensatz zu Fachtexten nicht an ein spezifisches Fachpublikum gerichtet sind. Typische Informationstexte wären etwa Zeitungsartikel oder Texte in Sachbüchern. Für diese Textsorte gilt wie schon für den Fachtext, dass sie nicht auf die Vermittlung von Wortbedeutungen ausgerichtet sind, sondern dass die verwendeten Wörter mit dem Ziel eingesetzt werden, die Textbedeutung zu vermitteln. Textspezifische Spezialausdrücke, die typischerweise für viele Rezipienten unbekannte Wörter darstellen, werden bei dieser Textkategorie in der Regel unter der Annahme verwendet, dass der Leser sie kennt, und werden daher nicht durch zusätzliche Hinweise erklärt. Wie Schatz & Baldwin (1986: 451) es formulieren: "One assumes that authors use low-frequency words not for the purpose of teaching word meaning, but for the purpose of adding information or constraining the text".

Als dritte Textkategorie soll hier kurz auf **literarische Texte** eingegangen werden. Im Unterschied zu Texten, die auf die Vermittlung von (fachlichen) Informationen ausgerichtet sind, besteht das Ziel des Autors bei literarischen Texten nicht rein in der Beschreibung von Sachverhalten, sondern zusätzlich in der Vermittlung von speziellen Stimmungen oder metaphorischen Inhalten. Meutsch (1987b) spricht in diesem Sinne von einer eigenen Form des literarischen Textverstehens, das spezielle Konstruktionsleistungen des Rezipienten erfordert (vgl. auch Meutsch & Viehoff 1985; Hauptmeier, Meutsch & Viehoff 1987).

In Bezug auf die Hinweisbedingungen ist hier zu erwähnen, dass speziell in dieser Textsorte Wörter oft als Stilmittel in untypischen Kontexten verwendet werden. Die Kenntnis der entsprechenden Wörter ist demnach für eine adäquate Konstruktion der Textbedeutung unumgänglich, und im umliegenden Kontext anzutreffende Bedeutungshinweise können gänzlich irreführend sein. Snell-Hornby (1983) spricht in diesem Zusammenhang von *opakem Stil*:

*The basic characteristics of **transparent style** are ... mutual semantic reinforcement and coordination, whereby a foreign reader could deduce the sense of isolated unfamiliar lexemes from the context in which they are embedded. In **opaque style**, on the other hand, words are not elucidated by the context in this way; on the contrary, they are sometimes used so unconventionally that the reader has to be familiar with all the semantic implications of the lexeme concerned before he can appreciate its impact on the context. (Snell-Hornby 1983: 203 ff.)*

Die bei opakem Stil gegebenen Textkonstellationen erzeugen für den beiläufigen Vokabelerwerb natürlich denkbar ungünstige Bedingungen, da der Lerner weder eine Chance hat, den Text ohne die Kenntnis der Wörter ausreichend zu verstehen, noch die Möglichkeit der adäquaten Bedeutungseinengung dieser Wörter besteht. Verdeutlichen wir dies anhand eines Auszugs aus einem der Versuchstexte (Text 12), der eine Passage aus einem Roman von Nadine Gordimer darstellt:

*Of course I know her. That broad pink **expanse** of face they have, where the features don't appear surely drawn as ours are, our dark lips, our **abundant**, glossy dark lashes and eyebrows, the shadows that give depths to the contours of our nostrils. (Gordimer 1990: 15)*

In diesem Textauszug kommen zwei opak verwendete Wörter vor, deren Bedeutung aus dem umliegenden Kontext nicht erschließbar ist. Sowohl expanse als auch abundant tragen durch ihre spezifischen Bedeutungen zur Atmosphäre der Beschreibung bei, doch kollidieren gewisse Bedeutungsaspekte dieser Wörter mit dem umliegenden Kontext (expanse (= Fläche) vs. face (Ausdehnungs-Aspekt) bzw. abundant (= reichlich) vs. lashes/eyebrows (Mengen-Aspekt)). Ein Lerner, der diese beiden Wörter nicht kennt, wird entsprechende Probleme bei der Einengung der denotativen Konzepte haben und gegebenenfalls zu einem abweichenden Bedeutungsschluss kommen. Diese Problematik wird auch in den Verbalisierungen der Versuchspersonen in den durchgeführten Fallstudien widergespiegelt (siehe Kapitel 11.2).

Neben dem Phänomen des opaken Stils ist auch die Verwendung von *Metaphern* ein typisches Merkmal literarischer Texte. Wie im Falle des opaken Stils ist hier die Kenntnis der verwendeten Lexeme eine Voraussetzung für die adäquate Interpretation der Textbedeutung, und der umliegende Kontext liefert in der Regel keine Hinweise auf die denotative Bedeutung der metaphorisch verwendeten Ausdrücke.

Wie einschlägige Untersuchungsergebnisse nahelegen, scheint bei dieser Textsorte der Umgang mit unbekanntem Wörtern insofern grundlegend verschieden zu sein, als der

Lerner nicht annimmt, dass die Verwendung der Wörter repräsentativ für ihre 'alltägliche' Sprachverwendung ist (Hauptmeier, Meusch & Viehoff 1987).

In der folgenden Tabelle wird ein Überblick über die Charakteristika der Bedeutungshinweise in verschiedenen Textsorten gegeben, wobei die Texte nach der Explizitheit der dort angetroffenen Bedeutungshinweise geordnet sind. Wörterbucheinträge sind als 'kondensierte' Texte an einem Ende der Skala positioniert, während literarische Texte mit den vergleichsweise ungünstigsten Hinweiskonstellationen am anderen Ende der Reihe erscheinen:

<i>Textsorte</i>	Wörterbücher	Fachtexte	Informations- Texte	literarische Texte
<i>Absicht des Textes</i>	Hinweise zur Wortbedeutung	teilw. Hinweise zur Bedeutung des Fachvokabulars, Vermittlung fachl. Inhalte	Vermittlung von Informationen	Vermittlung von Stimmungen
<i>Annahme über Leserwissen</i>	Kenntnis des prozeduralen Vokabulars, Weltwissen	Kenntnis des prozeduralen Vokabulars, Fachkenntnis	Kenntnis des gesamten Vokabulars	Kenntnis des gesamten Vokabulars
<i>Fokus des Lesers</i>	Lemma, Wortbedeutungsebene	teilw. Wortbedeut. (Fachvokabular), teilw. Textbedeut. (Sachverhalt)	Textbedeutung	Textbedeutung
<i>Status der Sprache</i>	Aufbau der Denotation	Erklärung des Fachvokabulars, Vermittlung von Sachverhalten	Vermittlung von Sachverhalten	Stimmungsvermittlung
<i>Wortbedeutungshinweise</i>	Erläuterungstext: explizit Beispielsatz: implizit	Fachvokabular: explizit unzureichend Inhaltsvermittlg: implizit unzureichend	implizit bis unzureichend	implizit unzureichend irreführend (Opazität)

Tabelle 3.2: Wegweiser zur Wortbedeutung in unterschiedlichen Textsorten

Authentische Kontexte vs. angereicherte Kontexte

Wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich wird, sind in Texten zu unterschiedlichen Graden Wegweiser zu unbekanntem Wortbedeutungen anzutreffen. Diese impliziten Bedeutungshinweise beinhalten jedoch in vielen Fällen nur vage, unklare oder ungenügende Wegweiser auf typische Bedeutungsaspekte, so dass eine exakte Eingrenzung eines Konzepts meist nicht möglich ist. Auch ist die semantische Relation der umliegenden Ausdrücke zum Zielwort oft nicht klar. So ist in vielen Fällen die konzeptuelle Relevanz eines Hinweises fraglich, d.h. es ist unklar, ob der Hinweis für das unbekannte Konzept eine charakteristische Einengung darstellt. Weiters ist aus dem Kontext oft nicht ersichtlich, ob Begriffe, die innerhalb des Textes vergleichend mit einem Wort angeführt sind, Synonyme oder Hyponyme darstellen oder gar nicht semantisch mit dem unbekanntem Wort verbunden sind (vgl. Stein 1993; Laufer 1997). Diese Unzulänglichkeiten kontextueller Hinweise führen oft dazu, dass Bedeutungsspezifikationen, auch wenn sie präsent sind, vom Lerner nicht mit Sicherheit zugeordnet werden können. In der Folge kann er häufig nur eine vage konzeptuelle Struktur eingrenzen (Laufer (1989: 25) spricht in diesem Zusammenhang von "deceptive transparency"). Im ungünstigsten Fall sind die im Text vorhandenen Hinweise sogar irreführend und führen zu einem falschen Bedeutungsschluss oder es sind gar keine charakteristischen Hinweise vorhanden, um die unbekanntem Wortbedeutung einzugrenzen.

In der einschlägigen Literatur wird häufig angemerkt, daß ein Lerner in authentischen Texten ungünstige Erschließungsbedingungen durch unzureichende kontextuelle Hinweise antrifft:

One of the arguments against authentic contexts is that word meanings in authentic contexts are incidental and therefore contain less than sufficient information about the new vocabulary item. They are mostly not comprehensible in Krashen's sense of the word and only offer one kind of meaning of a word - often not even the most frequent one. (Heidemann 1996: 49)

Um Texte mit besseren Bedingungen für den beiläufigen Vokabelerwerb zu schaffen, wird versucht, authentische Texte mit Bedeutungshinweisen anzureichern, wodurch 'Hinweislücken' geschlossen werden sollen. Konkrete Richtlinien zur adäquaten Konstruktion von angereicherten Kontexten (in der Literatur auch 'rich contexts', 'concise contexts' oder 'pregnant contexts' genannt) werden jedoch nur spärlich gegeben (vgl. etwa Dirven et al. 1995; Stein 1993).

Auf den ersten Blick scheint die Integration zusätzlicher kontextueller Bedeutungshinweise die Bedingungen für den beiläufigen Erwerb von Lexemen zu begünstigen. Ein wichtiges Gegenargument, das in diesem Zusammenhang angeführt wird, ist jedoch, dass im Falle der umfassenden Charakterisierung der Wortbedeutung durch den umliegenden Kontext der Leser gar keine Notwendigkeit sieht, das Zielwort selbst zu beachten:

Indeed the very redundancy or richness of information in a given context which enables a reader to guess an unknown word successfully could also predict that that same reader is less likely to learn the word because he or she was able to comprehend the text without knowing the word. (Nation & Coady 1988: 101)

In der Tat kann gerade die Anreicherung des Kontextes dazu führen, dass das unbekannte Wort überlesen wird, da die Textbedeutung auch ohne die Bedeutungserschließung zu einem für den Leser ausreichenden Grad konstruiert werden kann.

Fazit: Wegweiser in Texten

Bei der Charakterisierung der Wortbedeutungswegweiser in Texten muss immer im Auge behalten werden, dass Fälle, in denen von textueller Seite ausreichende und klare Hinweise für eine Bedeutungserschließung gegeben sind, generell die Minderheit darstellen. Da in einem Text Wörter verwendet werden, um Bedeutung zu vermitteln und das Augenmerk nicht umgekehrt darauf ausgelegt ist, die Bedeutung dieser Wörter zu vermitteln, sind in vielen Fällen die textuellen Konstellationen nicht ausreichend, unklar bzw. gar nicht vorhanden oder sogar irreführend.

Als genereller Begrenzungsfaktor für den beiläufigen Vokabelerwerb kommt hinzu, dass, selbst wenn ausreichend Hinweise im Text gegeben sind, der Leser sich mit diesen nicht notwendigerweise beschäftigt, da sein Augenmerk beim Lesen auf der Textbedeutungsebene liegt und Wörter nur ihrem Beitrag zur Textbedeutung entsprechend beachtet werden (siehe Kapitel 2.1 bzw. 4.1).

Um günstige Bedingungen für den beiläufigen Vokabelerwerb zu schaffen, müsste also durch die Wegweiser zur Wortbedeutung und durch die Rolle des Wortes innerhalb des Textes gewährleistet sein, dass der Lerner sich die Wortform und das adäquate Konzept einprägt und diese miteinander verknüpft (siehe Abbildung 3.3).

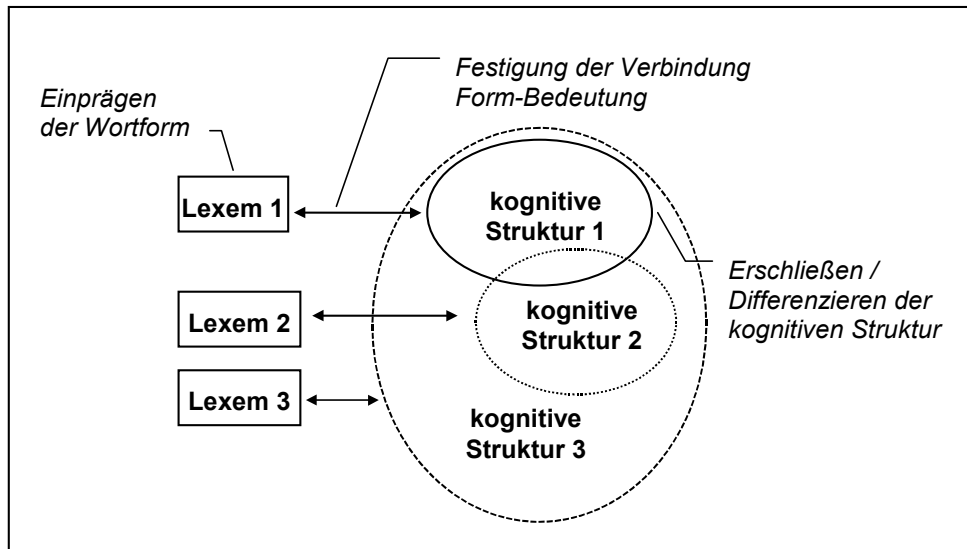


Abbildung 3.3: Komponenten des Vokabelerwerbs

Für den Prozess des beiläufigen Vokabelerwerbs muss also gewährleistet sein, dass:

- die Aufmerksamkeit des Lesers auf das Wort gelenkt wird
(i.e. dass sich der Lerner während des Lesens bewusst mit dem Wort beschäftigt),
- die konzeptuelle Struktur erschlossen wird
(i.e. dass die Erschließung möglich ist und auch tatsächlich stattfindet),
- die Verbindung zwischen Wort und Konzept hergestellt wird
(i.e. dass der Schritt von der Text- zur Wortbedeutungsebene stattfindet).

4 Denotationsaufbau als Wissenskonstruktion

Im dritten Kapitel wurden herkömmliche Methoden der Vermittlung und Einprägung von Wortbedeutung analysiert und die Grundmerkmale der dort angetroffenen Bedeutungshinweise mit typischen Konstellationen in Texten verglichen. In diesem Kapitel soll nun der Umgang des Lesers mit diesen Konstellationen, i.e. der kognitive Prozess des Aufbaus konzeptueller Wortbedeutungsstrukturen während des Lesens, betrachtet werden.

Die in der Literatur vorgefundenen Charakterisierungen der kognitiven Prozesse innerhalb des beiläufigen Vokabelerwerbs heben einige wichtige Aspekte des Erwerbsprozesses hervor. So unterteilt etwa Sternberg (1987) die Prozesse in *selective encoding* (Trennen von wichtiger und unwichtiger Information), *selective combination* (Kombinieren der Hinweise zu einer brauchbaren Definition) und *selective comparison* (Verbinden von neuer Information mit alter Information) und streicht somit den stattfindenden Selektionsprozess bei der Strukturierung und Integration von Informationen heraus. Paribakht & Wesche (1996, 1999) betonen hingegen den Unterschied zwischen wahrgenommenen und integrierten Informationen, indem sie zwischen *Input* (aperceived input bzw. comprehended input), *Intake* (versuchte Integration linguistischer Informationen) und *Integration* (Veränderungen des internalisierten Sprachregelsystems auf der Basis neuer Informationen) unterscheiden. Dadurch wird hervorgehoben, dass die erschlossenen Informationen erst einen Lerneffekt haben, wenn der Lerner diese Informationen weiter verarbeitet, indem er versucht, sie in seine vorhandenen Wissensstrukturen zu integrieren.

Was bei den angetroffenen Klassifizierungen jedoch fehlt, ist eine detailliertere Beschreibung der Strukturierungsprozesse, die im Rahmen der Wortbedeutungserschließung stattfinden. Anregungen für eine diesbezügliche Charakterisierung des Denotationsaufbaus sind bei konstruktivistischen Verstehenstheorien zu finden, die vertreten, dass der Verstehens- und Lernprozess ein aktiver und subjektiver Konstruktionsprozess von Seiten des Lerners ist (vgl. Wolff 1994). In konstruktivistischen Ansätzen werden kognitive Strukturierungsprozesse wie die Bildung und Zuordnung neuer Wissensschemata oder die Reorganisation, Abstrahierung und Generalisierung von Wissensbeständen als Strategien gesehen, die der Lerner zur eigenständigen (Re)konstruktion seines Wissens einsetzt (Norman 1982). Diese Prozesse sind essentielle

Bestandteile der Wortbedeutungserschließung und können je nach Vorwissen des Lerners bzw. je nach dessen individuellem Verhalten zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen.

Entsprechend wird in den folgenden Ausführungen der Aufbau eines neuen denotativen Konzeptes innerhalb des Textverständnisprozesses als aktive Konstruktion neuer Wissensstrukturen von Seiten des Lerners verstanden, die spezifische Strukturierungs- und Integrationsprozesse beinhaltet. Der Denotationsaufbau wird dabei aus drei Perspektiven beschrieben: Zunächst werden spezifische **strategische Grundannahmen und Prinzipien** charakterisiert, nach denen ein Lerner beim Einengen des fehlenden denotativen Konzeptes vorgeht. Weiters wird berücksichtigt, dass sich der Lerner bei der Konstruktion kognitiver Strukturen stets auf zwei Ebenen bewegt: Während es sein übergeordnetes Ziel ist, mittels Top-down und Bottom-up Prozessen ein mentales Modell der **Textbedeutung** zu erstellen, wird er sich zur Erreichung dieses Ziels auch mit der Erschließung unbekannter **Wortbedeutungen** bzw. mit deren Beitrag zur Textbedeutung beschäftigen.

Ziel dieses theoretischen Kapitels ist es, die allgemeinen Facetten und Dimensionen des Denotationsaufbaus zu skizzieren. Für ein ausführliches Prozessmodell und eine detaillierte Beschreibung der Lernerstrategien und -annahmen wird auf den empirischen Teil der Arbeit verwiesen.

4.1 Strategische Grundannahmen und Prinzipien

Ein prinzipielles Merkmal des Erschließungsprozesses ist, dass der Lerner von gewissen Grundannahmen ausgeht und bestimmte Strategien anwendet, um sein Ziel zu erreichen. Versucht er also, die Bedeutung eines ihm unbekanntes Wortes, das er innerhalb eines Textes antrifft, zu spezifizieren, so wird er hierbei nicht willkürlich vorgehen, sondern sich an diesen Grundhaltungen und Prinzipien orientieren.

Eine generelle Grundannahme, auf die sich ein Lerner bezüglich der Bedeutung eines unbekanntes Wortes stützt, ist stets, dass das Wort vom Autor des Textes bewusst gewählt wurde, weil es an dieser Stelle einen optimalen Bedeutungsbeitrag leistet. Der Lerner wird also auf der Wortebene nach dem **Prinzip der optimalen Relevanz** (vgl. Sperber &

Wilson 1995) annehmen, dass die unbekannte Wortbedeutung an dieser Stelle den maximalen kontextuellen Effekt erzielt.²⁰

Dieses Prinzip lässt sich auch mit der pragmatisch orientierten Grundannahme des Kontrastes fassen, von der Lerner beim Erst- und Zweitspracherwerb ausgehen, wenn sie auf unbekannte Lexeme treffen:

Contrast ... captures the insight that when speakers choose an expression, they do so because they mean something that they would not mean by choosing some alternative expression. (Clark 1993: 70)

Da der Lerner beim Aufbau der konzeptuellen Struktur von dieser Grundannahme geleitet wird, wird er die kontextuellen Hinweise nach typischen Spezifikationen für die unbekannte Wortbedeutung überprüfen. Das fehlende denotative Konzept wird dann gezielt so eingengt, dass es die entstandene Lücke optimal füllt, und nur halbwegs passende konzeptuelle Strukturen werden zugunsten optimaler Konzeptkandidaten verworfen.

Welche Rolle spielen nun die umliegenden Wörter im Text für die Eingrenzung der fehlenden konzeptuellen Struktur? Generell wird der Lerner vermutlich davon ausgehen, dass das unbekannte Wort nicht die gleiche Textbedeutung beiträgt wie benachbarte Wörter (i.e. dass es nicht redundant ist, siehe Kapitel 3.3). Er wird das Wort vielmehr im **Kontrast bzw. Vergleich zu umliegenden Wörtern** behandeln und die konzeptuelle Struktur gegen die Bedeutungen dieser Wörter abgrenzen (siehe auch Kapitel 5.2).

Bei der Suche nach passenden konzeptuellen Strukturen stellt sich weiters die Frage, ob ein Lerner von seiner bestehenden Basis lexikalisierter Konzepte ausgeht oder im Gegenteil bereits lexikalisierte Konzepte ausschließt. Bei den diesbezüglichen Grundprinzipien des Lerners muss zwischen dem bestehenden L1- und L2-Lexikon unterschieden werden. Generell wird ein Lerner hier stets bei den ihm zur Verfügung stehenden erstsprachlichen Strukturen ansetzen und zuerst auf der Basis seines bestehenden **L1-Vokabulars** nach passenden versprachlichten Konzepten suchen, bevor er die Kreation eines neuen Konzeptes in Betracht zieht. Wie Nemser (1998: 113) betont: "The learner's first goal is not to discover the meanings of unfamiliar L2 words but rather

²⁰ Bei dieser Verwendung des Relevanzbegriffs ist jedoch zu berücksichtigen, dass Sperber & Wilson (1995) das Relevanzprinzip auf Diskursverstehensebene definieren, während hier auf die Wortbedeutungsebene Bezug genommen wird.

to match new labels with familiar meanings". Erst wenn dieser Versuch im sogenannten 'assimilation stage' fehlschlägt und kein passendes L1-Denotat gefunden werden kann, geht der Lerner zum 'approximation stage', also der **Adaptierung und Konstruktion neuer Konzepte**, über. Der Lerner aktiviert demnach die ihm relevant erscheinenden Schemata, setzt diese mit dem zu erschließenden neuen Konzept in Beziehung und versucht, auf der Basis der vorhandenen Strukturen mit dem neuen Konzept umzugehen. Erst wenn die bestehenden L1-spezifischen Konzepte nicht passend erscheinen, wird er durch die Reorganisation bestehender oder durch die Kreation abweichender Konzepte neues Strukturwissen aufbauen.

Während bestehende L1-basierte Strukturen bei der Konzepteinengung stets als Ausgangspunkte dienen, wird der Lerner lexikalisierte Konzepte seines verfügbaren **L2-Vokabulars** bei der Suche **ausgrenzen**. Denn wenn das unbekannte Konzept identisch mit einem ihm bekannten lexikalisierten L2-Konzept wäre, so würde es sich um ein absolutes Synonym handeln. Dies widerspricht jedoch einer der Grundannahmen des Spracherwerbs, nach der unterschiedlichen sprachlichen Formen unterschiedliche Bedeutungen zuzuordnen sind (Clark 1993). Auf einer anderen Ebene würde dies auch dem Prinzip der optimalen Relevanz widersprechen, da der Autor an dieser Stelle das dem Lerner bekannte L2-Wort verwendet hätte, wenn dieses einen optimalen Bedeutungsbeitrag leisten würde. Dementsprechend wird ein Lerner der neuen Wortform kein Konzept seines bestehenden L2-Vokabulars zuordnen, sondern annehmen, dass sich die neue Wortbedeutung von der Bedeutung ihm bereits bekannter L2-Wörter unterscheidet.

4.2 Erschließung der Textbedeutung: Top-down vs. Bottom-up

Das Denotationswissen des Lerners bildet eine der Informationsquellen, auf die er sich bei der Bottom-up Analyse des Textes zur Erstellung seines mentalen Textbedeutungsmodells stützt (vgl. Kapitel 2.3). Der Ausgangspunkt für den Prozess der Erschließung einer unbekanntem Denotation entspricht aus der kognitiven Perspektive also einer Lücke im mentalen Modell, welches aufgrund eines unbekanntem Wortes nicht vollständig aktualisiert werden kann und in Bezug auf die fehlende Bedeutung vage bzw. unbestimmt bleibt.

Ist die Lücke groß genug, um einen Beschäftigungsaufwand zu rechtfertigen, so wird der Lerner nun versuchen, mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln diese Lücke zu überbrücken bzw. zu schließen. Dabei wird er in Bezug auf die fehlende Denotation von

der Frage ausgehen, was das Wort im Verstehensprozess zum mentalen Modell beigetragen hätte, wenn er es verstanden hätte. Der Ansatzpunkt für die Bedeutungserschließung ist also in erster Linie der Beitrag des Wortes zur Textbedeutung und verläuft deshalb auf der Textebene. Auch wenn auf das Wort Bezug genommen wird, ist der Wechsel zur Denotationsebene demnach keinesfalls trivial und findet nicht in jedem Fall statt.

Da sich der Lerner bei seinen Bedeutungsvermutungen auf sein bestehendes mentales Modell stützt und da durch die umliegenden Wörter im Text Framewissen aktiviert wird (siehe Kapitel 2.1), wird das unbekannte Konzept nicht völlig aus dem Nichts aufgebaut, sondern wird durch die verfügbaren Informationen innerhalb des mentalen Modells bereits zu einem gewissen Grad eingengt. Das **mentale Modell** und die aktivierten **Frames** bewirken also Top-down Erwartungen an die fehlende Wortbedeutung.

Gleichzeitig werden die durch die aktivierten Frames generierten Erwartungen beeinflussen, welche Wörter der Lerner als essentiell für die Textbedeutung erachtet:

Mit den Frames hat jeder Sprachbenutzer typische Zusammenhänge eines Ausschnittes der Wirklichkeit gespeichert und kann bei der Rezeption eines Textes seine Erwartungshaltung auf der Grundlage dieser Schemata aufbauen. Neben der entsprechenden Erwartungshaltung sind gespeicherte Frames entscheidend für die Selektion relevanter Informationen aus dem Text ... Daraus läßt sich schlußfolgern, daß Kenntnisse (außersprachlicher) Frames somit auch ausschlaggebend für die Entscheidung sind, welche sprachlichen Mittel – darunter lexikalische – für das Verständnis des Textes bedeutsam sind. (Simon-Ruttloff 1997: 62f.)

In diesem Sinne werden die aktivierten Frames auch Einfluss darauf haben, mit welchen unbekanntem Wörtern innerhalb des Textes sich der Lerner beschäftigt.

Vergleicht man den Stellenwert von mentalem Modell und Framewissen bei der Einengung der Wortbedeutung, so wird das aktuelle mentale Modell der Textbedeutung immer die vorrangige Instanz bilden, durch die sowohl die aktivierten Frames als auch mögliche Wortbedeutungen gefiltert werden. Es werden nur diejenigen Frames aktiviert, die im jeweils aktuellen mentalen Modell Sinn machen, und die Erwartungen an die fehlende Wortbedeutung werden durch das bestehende mentale Modell entscheidend gesteuert.

Ist dem Lerner zum Beispiel ein Schlüsselwort unbekannt, das quasi als '**Frametrigger**' dient, oder baut er durch unzureichendes Sprachwissen ein mentales Modell auf, das vom tatsächlich beschriebenen Sachverhalt abweicht, so wird der relevante Frame erst gar nicht

aktiviert und die essentiellen Informationen stehen nicht zur Verfügung. Dadurch wird das Hypothesenspektrum für das unbekannte Wort entsprechend vager (siehe Kapitel 6.2). Entscheidend dafür, ob ein erfolgreicher Bedeutungsschluss überhaupt möglich ist, ist demnach, dass das relevante Hintergrundwissen und die passenden Frames im Textverständnisprozess auch aktiviert werden (vgl. Bransford et al. 1984).

Grundlegende Voraussetzung für die Aktivierung von Wissensstrukturen ist natürlich, dass das entsprechende Wissen beim Lerner überhaupt verfügbar ist. Ist dies der Fall und wird dieses bestehende Hintergrundwissen auch aktiviert, so stützt sich der Lerner für die weitere Interpretation der Textbedeutung auf diese Wissensbasis. Nach dem Prinzip des **'minimal sampling'** (Coady 1979) scheinen Lerner mit großem Hintergrundwissen in der Tat die textuelle Kohärenz überwiegend auf der Basis ihres Hintergrundwissens zu kreieren und selektiv Informationen aus dem Text zu picken, um ihre wissensbasierten Grundannahmen zu bestätigen und einzuengen. Die Form des mentalen Modells bzw. die Erwartungen an das Modell werden also vom bestehenden Vorwissen entscheidend beeinflusst (vgl. Fincher-Kiefer et al. 1988).

Tatsächlich scheinen auch explizit im Text vorhandene Hinweise bei der Bottom-up Analyse des Textes von der Lernerseite unterdrückt zu werden, wenn sie nicht mit dem Hintergrundwissen bzw. den Erwartungen des Lesers übereinstimmen. So erwähnt etwa Laufer (1997), dass das Hintergrundwissen der Lerner teilweise einen so großen Effekt hat, dass es lexikalische und syntaktische Hinweise aufhebt. Lerner mit fehlendem Hintergrundwissen müssen sich im Gegensatz dazu die Informationen für die Wortbedeutung ausschließlich aus dem Text holen und bauen bei Kohärenzlücken ein entsprechend vages bzw. abweichendes mentales Modell auf (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Untersuchungen in Kapitel 10.1).

Was nun die generelle Grundhaltung des Lesers bezüglich der Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort innerhalb des Textes betrifft, so muss immer betont werden, dass der Prozess der Erschließung unbekannter Wortbedeutungen im Normalfall dem Ziel des Textverständnisses untergeordnet ist und nur wenn nötig als Mittel zum Zweck eingesetzt wird, um das Leseziel zu erreichen (vgl. Kapitel 2.3). Viele unbekannte Wörter in einem Text werden im Leseprozess gar nicht beachtet oder nur am Rande wahrgenommen, wenn sie für das Verständnis nicht wichtig erscheinen. Diese **ökonomische Dosierung des Erschließungsaufwandes** ist sowohl beim fremdsprachigen als auch beim

muttersprachlichen Leseprozess anzutreffen. Stein (1993) beobachtete dieses Phänomen zum Beispiel bei L1-Lesern, die beim Leseziel des Textverständnisses die Bedeutung von Wörtern, die ihnen nicht essentiell erschienen, zunächst durchwegs nicht beachteten und erst bei einem nachträglichen, bewusst initiierten Versuch der kontextuellen Bedeutungserschließung Bedeutungshypothesen abgaben. Der Lerner geht also auch bei der Bemessung der Ressourcen, die er für die Bedeutungserschließung verwendet, nach dem Relevanzprinzip vor: Die aufgewendeten kognitiven Erschließungsressourcen werden der Relevanz des Wortes für die Textbedeutungsebene untergeordnet. Nach dem Prinzip des minimalen Aufwandes wird das Wort vom Lerner erst beachtet, wenn durch die fehlende Denotation das Textverständnis eingeschränkt wird, und der Erschließungsprozess wird nur so weit fortgesetzt, bis eine für das Textverständnis ausreichende Bedeutungsspezifikation erreicht ist.²¹

4.3 Erschließung der Wortbedeutung: Enrichment und Fokus

Nach der Beschreibung der Einflüsse auf den Denotationsaufbau aus der Textbedeutungsperspektive wird dieser Prozess nun aus der Wortbedeutungsperspektive betrachtet. Dabei werden die in Kapitel 2.3 eingeführten Begriffe **Enrichment** bzw. **Fokus** wieder aufgegriffen.

Enrichment: semantische Anreicherung der Denotationslücke

Während das primäre Ziel des Lernalers immer das Sichern des Textverständnisses ist, wird er sich im Zuge der Verarbeitung des Textes auch mit unbekanntem Wörtern beschäftigen und versuchen, deren spezifischen Beitrag zur Textbedeutung zu ermitteln. Für diesen Prozess der semantischen Anreicherung einer Denotationslücke im mentalen Modell der Textbedeutung wurde der Begriff **Enrichment** geprägt, der hier weiter spezifiziert wird.

Das Enrichment umfasst die Einengung des fehlenden Konzeptes aus der Textbedeutungsperspektive. Im Mittelpunkt steht dabei weniger, welche Hinweise genutzt wurden, als vielmehr der kognitive Prozess der Hinweisaufbereitung und Konzepteinengung. Weiters ist zu betonen, dass der Enrichmentprozess von der Ebene der kontextuellen Wortbedeutung ausgeht und nicht mit der Erschließung des denotativen

²¹ Bei diesen Ausführungen wird nur der Einfluss des Textverständnisziels auf den Erschließungsaufwand berücksichtigt. Ein weiterer bedeutender Motivationsfaktor für die Bedeutungserschließung ist etwa das subjektive Interesse des Lernalers an einem bestimmten Wort (vgl. Kapitel 5.1).

Konzeptes gleichzusetzen ist. Wie schon in Kapitel 2.3 beschrieben, muss der Lerner, um einen Denotationsaspekt des Wortes zu erschließen, noch einen zusätzlichen, aktiven Schritt von der Textbedeutungsebene zur Wortbedeutungsebene machen. Ob der Enrichmentprozess also zum beiläufigen Erwerb des Lexems führt, wird demnach nicht nur vom Erfolg der semantischen Anreicherung abhängen, sondern vor allem davon, ob der Lerner die erschlossenen Bedeutungsaspekte auch in Denotationswissen umwandelt.

Betrachtet man den Ansatzpunkt für den Enrichmentprozess, so wird das fehlende denotative Konzept im mentalen Modell nicht einfach eine Lücke ohne Inhalt darstellen. Der Lerner wird vielmehr durch die Bedeutungserwartungen aufgrund des aktuellen mentalen Modells und des aktivierten Framewissens bereits zu einem gewissen Grad eine erste Konzeptskizze spezifiziert haben (vgl. Kapitel 4.2). Man könnte diesen Skizzierungsprozess etwa mit dem Terminus des "general word" im Kohäsionsansatz von Halliday & Hasan (1976: 274ff.) vergleichen: Der Lerner kann dem unbekanntem Ausdruck keinen exakten Referenten zuordnen, sondern greift statt dessen auf die spezifizierbare Konzeptskizze eines 'general word' zurück. Dieses 'general word' ist wiederum reiterativ mit dem unbekanntem Ausdruck verknüpft und steht so lange stellvertretend für das unbekanntem denotative Konzept, bis der Konzeptbereich weiter eingeengt werden kann.

Die Aufgaben, die ein Lerner im Prozess des Enrichment zu bewältigen hat, sind in vieler Weise mit der Ausgangssituation beim Erwerb eines neuen Lexems gleichzusetzen, wie sie auch in der Erstsprache anzutreffen ist (vgl. Clark 1993): Der Lerner muss zu einer unbekanntem Form ein passendes denotatives Konzept finden und dieses mit der Form verknüpfen. Innerhalb des Enrichmentprozesses hat er dabei drei verschiedene Aufgaben zu bewältigen. Einerseits muss er mittels Top-down Erwartungen, die auf seinem Hintergrund- und Framewissen sowie auf seinem existierenden mentalen Modell beruhen, die Bandbreite der möglichen Bedeutungen einschränken (**Desambiguierung**), weiterhin muss er auf der Basis seines Textbedeutungsmodells entscheiden, worauf durch dieses Wort verwiesen wird (**Referenz-Zuweisung**), und schließlich muss er durch die Ausnützung kontextueller Hinweise und die Aktivierung relevanten Hintergrundwissens die Konzeptskizze auf eine passende konzeptuelle Struktur einengen (**Inferenz**).

Der Enrichmentprozess kann also mit der Rekonstruktion der fehlenden konzeptuellen Struktur aus der Textbedeutung gleichgesetzt werden. Der Lerner muss den spezifischen

Beitrag eines bestimmten Wortes zur Textbedeutung durch die indirekten Hinweise entschlüsseln, die im Text gegeben werden. Bei all den oben genannten Prozessen bewegt sich der Lerner jedoch noch auf der Ebene der **kontextuellen Bedeutung** des unbekanntes Wortes (siehe Kapitel 2.2).

Beim Versuch, den spezifischen Bedeutungsbeitrag des Wortes anhand von Informationen aus dem Text zu spezifizieren, wird sich der Lerner auf unterschiedliche Hinweisquellen stützen. Eine wichtige Basis für die Bedeutungserschließung bilden dabei die lexikalischen Relationen, in denen die umliegenden bekannten Denotationen zum unbekanntes Wort stehen. Während diese Relationen etwa in einem Wörterbuchtext sehr stark ausgeprägt sein werden, sind diese Relationen in herkömmlichen Texten oft nur spärlich anzutreffen und nicht immer klar zuzuordnen (vgl. Kapitel 3).

Eine weitere kontextuelle Hinweisbasis wird durch die vom Text vermittelten Propositionen geschaffen, die jedoch vom Lerner zumeist durch Explikaturen und Implikaturen aufbereitet werden müssen, um brauchbare Bedeutungshinweise darzustellen. Dabei ist stets die aktive Rolle des Lerners bei der Aktivierung und Integration komplementärer Wissensressourcen zu betonen. Inwieweit die kontextuelle Bedeutung tatsächlich eingengt werden kann, hängt dabei von der Verfügbarkeit und Ausnützbarkeit der Erschließungsressourcen ab (für eine detaillierte Beschreibungen der Enrichmentressourcen und deren Ausnutzung im Enrichmentprozess siehe Kapitel 5.2).

Der entscheidende zusätzliche Schritt, der zum Aufbau lexikalischen Bedeutungswissens führt, ist schließlich der Wechsel von der Textbedeutungs- zur Wortbedeutungsebene. Der Lerner sucht hier gezielt nach möglichen Kandidaten für das denotative Konzept und greift dabei auch auf seine vorhandenen konzeptuellen Ressourcen wie etwa sein L1-Vokabular zu (vgl. Kapitel 5.1). Dieser Prozess der Rekonstruktion eines denotativen Konzeptes aus dem Textbedeutungsbeitrag kann in gewissem Sinne als **Abstraktion** und **Integration** von Wissensstrukturen charakterisiert werden (Anderson et al. 1980), da der Lerner die kontextuelle Bedeutung des Wortes zu einem allgemeineren denotativen Bedeutungsaspekt des Wortes abstrahieren und diese in sein bestehendes lexikalisches Wissen integrieren muss. Dieser Schritt ist nicht zuletzt die entscheidende Voraussetzung dafür, dass Wortform und Bedeutung im mentalen Lexikon des Lerners denotativ verknüpft werden.

Je nach dem lexikalischen Ausgangswissen des Lerners wird sich auch das Ausgangsstadium bzw. das Ziel des Erschließungsprozesses unterscheiden. Kennt der

Lerner etwa ein äquivalentes Wort in seiner Erstsprache, so kann er beim Aufbau der konzeptuellen Struktur auf vorhandenes Konzeptwissen zurückgreifen und muss dem vorhandenen Konzept quasi nur eine neue Form zuordnen. Hat er hingegen keine adäquaten konzeptuellen Strukturen zur Verfügung, so muss er neues Strukturwissen aufbauen und dies mit der neuen Form verknüpfen.

Entscheidend dafür, ob ein Lerner ein verfügbares denotatives L1-Konzept abrufen bzw. neue, konkrete Strukturen aufbaut, wird letztlich sein, wie weit er die kontextuelle Bedeutung des Wortes spezifizieren kann. Sind die Bedeutungshinweise innerhalb des Textes nicht ausreichend bzw. können sie nicht ausgenutzt werden, so ist zu erwarten, dass der Enrichmentprozess auf der Ebene einer entsprechend undefinierten oder lückenhaften Bedeutungsskizze beendet wird.

Fokus: die Ökonomie des Lesers

Wie schon angemerkt, ist die Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort beim Lesen in der Regel dem Erreichen des Textverständnisziels untergeordnet. Der Grad, zu dem sich ein Lerner mit der Wortbedeutungserschließung beschäftigt, wird also in erster Linie davon abhängen, wie wichtig er den Beitrag der fehlenden Denotation zur Textbedeutung einschätzt.

Ist das primäre Anliegen des Lerner das Textverständnis, so kann von einem **Verstehensfokus** ausgegangen werden. Im Falle des Verstehensfokusses versucht der Lerner demnach erst dann, den kontextuellen Bedeutungsbeitrag eines unbekanntem Wortes einzuengen, wenn die Lücke in seinem mentalen Modell groß genug ist, ihm einen direkten Anlass dazu zu geben, Anstrengungen für das Erschließen der entsprechenden konzeptuellen Struktur zu unternehmen. Und auch dann wird der Erschließungsprozess nur so weit fortgesetzt, bis die Diskontinuität in seinem mentalen Modell zu einem ausreichenden Grad überbrückt ist. Das Augenmerk des Lesers liegt dabei nach wie vor primär auf dem Beitrag der Wortbedeutung für die Textbedeutung, und es erfolgt nicht automatisch eine Abstraktion des denotativen Konzeptes.

Andererseits kann ein Lerner natürlich unabhängig von seinem Textverständnisziel subjektives Interesse an der Erschließung der Wortbedeutung haben, sei es, weil er generell am Erwerb neuer Wörter interessiert ist oder weil ihn das Wort aus anderen Gründen interessiert (siehe Kapitel 5.1). Da sein Ziel in diesem Fall weniger das Verstehen

des Textes als der Erwerb des neuen Lexems ist, ist hier ein expliziter **Lernfokus** gegeben. Der Bedeutungserschließungsprozess wird hier natürlich auch über den Weg des Enrichment der kontextuellen Bedeutung und der Abstraktion des denotativen Konzeptes verlaufen, doch sind hier wegen des bestehenden Interesses an der spezifischen Wortbedeutung wesentlich bessere Bedingungen für den Vokabelerwerb gegeben.

Da die Fokussierung ausschlaggebend für eine Beschäftigung mit dem Wort ist, ergibt sich natürlich die Frage, wodurch dieser Fokus beim Lerner ausgelöst werden kann. *Verstehensfokus* wird vermutlich in erster Linie durch inhaltliche Gesichtspunkte wie die Wichtigkeit des Wortes für die Textbedeutung ausgelöst. Bei der Einschätzung der Wichtigkeit spielen natürlich auch Lernerfaktoren und Situationsfaktoren eine Rolle. Der *Lernfokus* wiederum kann einerseits durch formale Faktoren wie die Auffälligkeit eines Wortes, andererseits durch Lernerfaktoren wie generelle Sprachlernmotivation oder thematisches Interesse entstehen.²²

Sowohl Verstehensfokus als auch Lernfokus bewirken, dass die Aufmerksamkeit des Lernalers innerhalb des Textbedeutungsaufbaus auf das Wort gelenkt wird und somit gesichert wird, dass ein Erschließungsprozess stattfindet. Diese bewusste Beschäftigung mit einem Wort ist eine unabdingbare Voraussetzung für dessen Erwerb (vgl. auch Kapitel 1.1). Da durch einen Verstehensfokus jedoch nicht gesichert ist, dass sich der Lerner auch auf der Wortbedeutungsebene mit dem unbekanntem Lexem beschäftigt, sind hier die Voraussetzungen für einen beiläufigen Erwerb des Wortes wesentlich schlechter als bei vorhandenem Lernfokus, der ein Interesse am Vokabelerwerb selbst impliziert.

4.4 Bedeutungsrevision im weiteren Leseprozess

Hat ein Lerner für ein unbekanntes Wort bereits eine Bedeutungshypothese erstellt, so stellt sich natürlich die Frage, wie er vorgeht, wenn er dasselbe Wort innerhalb eines Textes nochmals antrifft und daher im weiteren Leseprozess auf neue Bedeutungshinweise stößt. Generell ist zu vermuten, dass er beim Antreffen neuer Hinweise auf seine bestehende Bedeutungshypothese zurückgreift und diese überprüft. Je nach der Integrierbarkeit der neuen Hinweise in sein Konzeptmodell wird er dieses dann entsprechend verfeinern, einengen oder revidieren.

²² Für genauere Ausführungen zu den textuellen, lernerspezifischen und situativen Bedingungen siehe Kapitel 5.1 bzw. 6.1.

Kommt ein Wort mehrmals vor, so wird der Lerner zunächst annehmen, dass die Bedeutungen des Lexems in den verschiedenen Auftretenskontexten weitgehend konsistent sind. Diese Grundhaltung entspricht dem pragmatischen Prinzip der Konventionalität und Konsistenz lexikalischer Bedeutungen (vgl. 'assumption of conventionality', Clark 1993), nach dem Lerner allgemein beim Erwerb neuer Lexeme vorgehen. Entsprechend gehen sie davon aus, dass der Bedeutungsbeitrag des Wortes beim neuerlichen Auftreten weitgehend in Einklang mit ihrem bestehenden Konzeptmodell ist.

Müssen neue Bedeutungsaspekte in bestehende Konzeptmodelle integriert werden, so können die alten Konzepte entweder reorganisiert, oder aber gelöscht und durch gänzlich neue Strukturen ersetzt werden. Nach welcher Methode der Lerner hier vorgeht, wird entscheidend von seinem kognitiven Stil abhängen, i.e. davon, ob er sein konzeptuelles Bedeutungsmodell nach **analytischen** oder **holistischen** Gesichtspunkten aufbaut (Keefe 1987; van Daalen-Kapteijns & Elshout-Mohr 1981; Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns 1987).

Analytisch strukturierte Modelle können als Bündel unterschiedlicher Komponenten angesehen werden, so dass neue Informationen leicht integrierbar sind. Dementsprechend werden analytisch orientierte Lerner durchgehend mit demselben Modell arbeiten und ihre vorhandenen Wissensstrukturen bei widersprüchlichen Hinweisen gegebenenfalls reorganisieren. Im Gegensatz zur analytischen Modellverwendung wird bei holistischer Verarbeitungsweise das Konzept als unteilbares Ganzes gesehen. Bei Lernern mit holistischem Lernstil bewirkt also das Antreffen nicht integrierbarer Information nicht die Reorganisation der aufgebauten Wissensstrukturen, sondern stets deren Löschung und Ersetzung. Neue Hinweise werden nicht in bestehende Konzepte integriert, sondern führen zum Aufstellen gänzlich neuer Bedeutungshypothesen.

Stellt ein Lerner bei der Überprüfung seiner bestehenden Bedeutungshypothese fest, dass die neuen Hinweise nicht mit dieser in Einklang gebracht werden können, so hat er prinzipiell drei Möglichkeiten: Er kann seine alte Hypothese aufgrund der neuen Hinweise revidieren, er kann aber auch versuchen, die bestehende Denotationshypothese so weit wie möglich beizubehalten und die neuen Hinweise in seine bestehende Hypothese einzupassen; als dritte Möglichkeit kann er die inkompatiblen Information auch einfach ignorieren. Wie die Studienergebnisse vermuten lassen, tendieren Lerner im Allgemeinen

zur Beibehaltung der aufgestellten Hypothesen und Beibehaltung der konzeptuellen Einheitlichkeit, so lange die Hinweise nicht zu inkompatibel sind (siehe Kapitel 11.3).

Erweist sich die Integration der Hinweise in eine einheitliche konzeptuelle Struktur jedoch als gänzlich unmöglich, weil diese zu widersprüchlich sind (wie etwa im Falle der Mehrdeutigkeit eines Wortes, vgl. Kapitel 2.2), so hat der Lerner mit seiner herkömmlichen Strategie keinen Erfolg. Im Idealfall wird er die semantische Mehrdeutigkeit akzeptieren und dem Lexem mehrere verschiedene konzeptuelle Strukturen zuordnen. Generell ist aber fraglich, inwieweit in diesem Fall ein valides Konzept aufgebaut wird. Die Untersuchung des Lernerverhaltens im Falle der denotativen Mehrdeutigkeit war eines der Anliegen der empirischen Untersuchungen (vgl. Kapitel 11.3).

4.5 Von der Bedeutungserschließung zum Vokabelerwerb

Als Endpunkt des Enrichmentprozesses wird der Lerner je nach Erfolg bzw. Aufwand eine mehr oder weniger spezifizierte konzeptuelle Struktur für das unbekannte Wort aufgebaut haben. Der Lerner wird seinen Erschließungsprozess entweder an der Stelle abbrechen, an der die entstandene Lücke im mentalen Modell zu einem für seine Zwecke befriedigenden Grad spezifiziert werden konnte oder wird den Schluss nach Ausnützen aller ihm verfügbaren Ressourcen beenden.

Wie aus der Analyse herkömmlicher Wege der Vermittlung und Einübung von Wortbedeutungen ersichtlich wurde, müssen zum Erwerb eines neuen Lexems neben der Spezifikation des Konzeptes auch Wortform und konzeptuelle Struktur im Gedächtnis des Lerners gefestigt und miteinander verknüpft werden (siehe Kapitel 3). Der Grad, zu dem das neue Lexem am Ende des Prozesses im mentalen Lexikon des Lerners verankert ist, kann demnach durch zwei Komponenten spezifiziert werden: Einerseits durch den Grad der **Abgrenzung** der konzeptuellen Struktur und andererseits durch den Grad der **Konsolidierung** von Wortform und denotativer Verknüpfung von Form und Bedeutung.

Konzeptabgrenzung

Durch das Zusammenwirken der unterschiedlichen Einflussfaktoren von Seiten des Lerners, des Textes und der Lesesituation (siehe Kapitel 5) wird die kontextuelle Bedeutung eines Wortes zu einem bestimmtem Grad eingegrenzt. Als Resultat des Erschließungsprozesses wird das Konzept mehr oder weniger konkret eingengt sein,

wobei sich der Lerner über das Zutreffen seiner Bedeutungshypothese sicher oder unsicher sein kann. Unabhängig von der Einschätzung des Lerners kann diese Konzepthypothese wiederum mit der tatsächlichen Bedeutung des Wortes übereinstimmen oder nicht (vgl. Tab. 4.1).

Wird gar kein Bedeutungsschluss abgegeben, so wird entsprechend auch keine konzeptuelle Struktur abgegrenzt. Anderenfalls wird der Lerner je nach Hinweiskonstellation, Wissen und Erschließungsaufwand eine mehr oder weniger eindeutige Konzeptskizze erstellt haben. Ist keine Eingrenzung auf ein konkretes Konzept möglich bzw. ist sie nicht erfolgt, so bleibt diese Skizze entsprechend vage oder es bleiben mehrere parallele Konzeptkandidaten übrig (Tab. 4.1, Spalte 1).

Die Wortbedeutung wird dabei stets auf der Basis des Beitrags des Wortes zur Textbedeutung erstellt und wird daher vom Lerner nicht unbedingt als repräsentativ für die denotative Bedeutung betrachtet. Inwieweit die erreichte Bedeutungshypothese mit der tatsächlichen denotativen Bedeutung des Wortes übereinstimmt (Spalte 3), wird in erster Linie von den Hinweisen innerhalb des Textes bzw. deren Ausnützung und Komplementierung durch den Lerner abhängen. Diese individuellen Konstellationen werden auch bestimmen, wie sicher sich der Lerner über das Zutreffen seiner Hypothese ist (Spalte 2).

Elaboration des Konzeptes	Sicherheit über Zutreffen der Hypothese(n)	Übereinstimmung mit tatsächlicher Bedeutung
<input type="checkbox"/> ein konkretes Konzept	<input type="checkbox"/> sicher	<input type="checkbox"/> übereinstimmend
<input type="checkbox"/> vage Konzeptskizze	<input type="checkbox"/> unsicher	<input type="checkbox"/> abweichend
<input type="checkbox"/> mehrere Alternativkonzepte		

***Tabelle 4.1:** Mögliche Resultate des Erschließungsprozesses*

Die Quantität des Bedeutungsschlusses wird wiederum entscheidend von der Unterordnung des Enrichmentprozesses unter das Erreichen des Leseziels bestimmt. Generell muss man dabei unterscheiden zwischen der Denotatselaboration, die dem Lerner unter textuellen und lernerinternen Bedingungen möglich ist (**erreichbares Erschließungsziel** bei vollständiger Ressourcenausnützung) und der Denotatselaboration, die zum Erreichen des Textverständnisziels nötig ist (**ökonomischer Aufwand** bei Fokus auf Textbedeutung).

Konsolidierung

Neben der Erschließung und Einprägung der konzeptuellen Struktur ist auch das **Verankern der Wortform im Gedächtnis** des Lerner eine essentielle Komponente des Vokabelerwerbs. Wie aus Kapitel 3.2 ersichtlich wird, ist die bewusste Einprägung der Wortform ein wichtiger Aspekt herkömmlicher Vokabelaktivitäten, da der Lerner nur Zugang zur Wortbedeutung haben kann, wenn er die Wortform wiedererkennt.

Beim Lesen von Texten findet jedoch wegen der Konzentration des Lerner auf die Textbedeutungsebene oft kein Fokus auf die Wortform statt. Es ist daher nicht selbstverständlich, dass sich ein Lerner nach dem Lesen noch an die Wortform erinnern kann, auch wenn er sich innerhalb des Leseprozesses mit dem Wort beschäftigt hat. Von einer bewussten Einprägung der Wortform kann in der Regel nur bei einem expliziten Lernfokus ausgegangen werden. Innerhalb eines Textes werden sich vermutlich einerseits Wörter, die wiederholt auftreten, bzw. Wortformen, die auffällig sind, entsprechend leichter einprägen (siehe Kapitel 6.1).

Neben der Einprägung der Wortform ist aber auch die **Verbindung von Form und denotativem Konzept** eine Voraussetzung dafür, dass der Lerner in seinem mentalen Lexikon Zugang zur neuen konzeptuellen Struktur hat. Wird diese Verbindung nicht aktiv hergestellt, so wird dementsprechend die Lücke im mentalen Modell gefüllt, ohne die Wortform richtig wahrzunehmen. Damit der Enrichmentprozess auch zum Erwerb des neuen Wortes führt, ist es daher unumgänglich, dass der Lerner zusätzlich zur Erschließung der kontextuellen Bedeutung des Wortes einen aktiven Schritt von der Textebene zur Wortebene macht. Dieser Schritt beinhaltet den Fokus auf die Wortform und die Loslösung der erschlossenen Denotation vom mentalen Modell der Textbedeutung (siehe Kapitel 2.1 bzw. 4.3).

5 Einflussfaktoren: Text – Lerner – Situation

Während in früheren Forschungsansätzen das Leseverständnis als Prozess des möglichst genauen Repräsentierens der im Text enthaltenen Informationen gesehen wurde, betrachtet die moderne Textverstehensforschung das Textverständnis als konstruktiven, mehrdimensionalen Prozess, der sich aus der dynamischen Interaktion von Leser, Aufgabe und Kontext ergibt (siehe Kapitel 2.1). Wie Meutsch & Viehoff es formulieren:

Wir gehen ... davon aus, dass eine funktionale Beschreibung von Textverstehenshandlungen nur dann befriedigt, wenn situative Bedingungsmerkmale zusammen mit dispositionellen Spezifika des subjektiven Kognitionsapparates als Elemente eines kognitiven Konstruktionsprozesses betrachtet werden, durch den Bedeutung subjektspezifisch aufgebaut und Texten zugewiesen wird. (Meutsch & Viehoff 1985: 2)

So wie das Textverständnis von den Komponenten Text, Lerner und Situation beeinflusst wird, hängt der beiläufige Vokabelerwerb von der Interaktion textueller, lernerinterner und situativer Faktoren ab. In den folgenden beiden Kapiteln wird die Interaktion der verschiedenen Bedingungssebenen überblicksmäßig beschrieben.

Wie schon in Kapitel 4.3 angedeutet, kann in diesem Zusammenhang zwischen zwei Typen von Bedingungen unterschieden werden: den Fokusbedingungen und den Enrichmentbedingungen.

Fokusbedingungen bestimmen, ob bzw. zu welchem Grad sich der Leser mit einem unbekanntem Wort im Text beschäftigt. Dies ist eine essentielle Voraussetzung für den Vokabelerwerb, denn wie sehr sich ein Lerner auf ein unbekanntes Wort konzentriert, ist ausschlaggebend dafür, wie weit er versucht, die Bedeutung zu erschließen und wie weit er sich Wortform und Bedeutung einprägt.

Die andere Gruppe von Bedingungen ermöglicht es dem Lerner, unter Zuhilfenahme seiner eigenen Wissensressourcen den kontextuellen Bedeutungsbeitrag des unbekanntes Wortes zu einem bestimmten Grad zu ermitteln und ein entsprechendes kontextuelles (bzw. denotatives) Konzept aufzubauen. Diese Bedingungskategorie wird parallel zum Enrichmentbegriff als **Enrichmentbedingungen** bezeichnet.

Bei der Beschreibung und Bewertung der Einflussfaktoren Text, Lerner und Situation ist generell zu beachten, dass sich die Auswirkungen auf den beiläufigen Vokabelerwerb insgesamt erst durch die Interaktion der einzelnen Komponenten ergeben. Die genannten Faktoren sind also keineswegs als isolierte Bedingungen zu sehen, sondern als

zusammenhängende Größen, die sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Folglich werden die einzelnen Ebenen und ihr Zusammenwirken aus der Gesamtperspektive skizziert.

5.1 Fokusbedingungen: Aufmerksamkeitslenkung

Die Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort in einem Text erfolgt generell nur so weit, wie es der Lerner zum Erreichen seines Textverständnisziels bzw. aus subjektivem Interesse für notwendig hält. In diesem Sinne ist es von entscheidender Bedeutung für die Beachtung eines unbekanntem Wortes, durch welche **Fokusbedingungen** das Interesse des Lerners auf das entsprechende Wort gelenkt wird. Denn der Grad, zu dem das Wort während des Lesens beachtet wird, ist ausschlaggebend dafür, wie weit der Lerner die zugehörige konzeptuelle Struktur aufbaut und ob er sich Wortform und konzeptuelle Struktur einprägt und miteinander verknüpft.

Auf der **textuellen Ebene** können die *inhaltliche Wichtigkeit* des Wortes für die Textbedeutung, das *wiederholte Auftreten* im Text sowie die *Auffälligkeit des Wortes an sich* Faktoren darstellen, die das Leserinteresse auf ein bestimmtes Wort lenken (für eine detailliertere Beschreibung der textuellen Konstellationen siehe Kapitel 6).

Auch der *Texttyp* (literarischer Text, Fachtext etc.) wird zu einem gewissen Grad die Beschäftigung mit unbekanntem Wörtern beeinflussen, da zum Beispiel Verständnisanspruch und Leseziel von diesem abhängen. Weiterhin hängen der Verwendungskontext der Wörter und die Bedingungen für die Wortbedeutungserschließung von der jeweiligen Textsorte ab (vgl. Kapitel 3.3).

Wie oben erwähnt können die textuellen Faktoren, die den Fokus des Lerners auf bestimmte Wörter lenken, keineswegs als isolierte Einflussgröße betrachtet werden. So wird die inhaltliche Wichtigkeit eines Wortes für die Textbedeutung etwa entscheidend von situativen Faktoren wie dem jeweiligen Leseziel oder von Lernerfaktoren wie dem subjektiven Verständnisanspruch beeinflusst. Die Auffälligkeit des Wortes wiederum ist zum Beispiel nicht nur an die Wortform selbst gekoppelt, sondern ergibt sich durch die Einwirkung von Lernerfaktoren (z.B. Assoziationen mit bestehendem Sprachwissen, etc.; siehe auch Kapitel 6.1).

Betrachtet man die Fokusbedingungen von der **Lernerebene** her, so kann *subjektives Interesse* an einem bestimmten Wort den entscheidenden Grund für einen Lerner

darstellen, sich mit diesem zu beschäftigen. Der Lerner kann aus unterschiedlichen Anlässen motiviert sein, sich mit einem Wort zu beschäftigen. Er kann generelles Interesse am thematischen Bedeutungsbereich des Wortes haben, oder aber er kann an der Bedeutung dieses speziellen Wortes interessiert sein, weil er diesbezüglich eine lexikalische Lücke in seinem fremdsprachigen Wortschatz feststellt, die er füllen will. Ein Lerner kann sich aber auch als allgemeine Lernstrategie mit unbekanntem Wörtern in einem fremdsprachigen Text beschäftigen, weil er sein L2-Vokabular insgesamt erweitern will.

Auch *affektive Komponenten* wie etwa die individuelle Lese- und Lernmotivation müssen als Einflussfaktoren auf den Stellenwert der Beschäftigung mit Wörtern beim Lesen mit einbezogen werden. Diese Faktoren scheinen mitverantwortlich dafür zu sein, ob die Bedeutungserschließung in einen potentiellen Lernprozess mündet, da positive Motivation von Seiten des Lerners typischerweise in größerer Verarbeitungstiefe resultiert (vgl. Haastrup 1991). In einigen Forschungsansätzen werden affektive Komponenten in die Lernmodelle integriert (vgl. etwa Krashens 'affective filter' (1982)), bzw. sogar als primärer Einflussfaktor für den Lernerfolg angesehen (vgl. Schumanns 'Akkulturationsmodell' (1978)). Solche Modelle haben ihrerseits jedoch den Nachteil, dass sie wenig Einsicht in die kognitiven Lernprozesse selbst liefern.

Einen zentralen Einflussfaktor auf den Grad der Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort stellt auch der spezifische **Typ der Informationsverarbeitung** (i.e. die Art, wie der Lerner die Textinformationen während des Leseprozesses verarbeitet) dar, der sich seinerseits wiederum durch das Zusammenwirken von textuellen, lernerspezifischen und situativen Faktoren ergibt.

Auf der *Textebene* wird für die Art der Informationsverarbeitung in erster Linie ausschlaggebend sein, um welche *Textsorte* es sich handelt. Je nach der spezifischen Textkategorie (Fachtext, Informationstext, literarischer Text) wird sich auch die Herangehensweise des Lerners an den Text bzw. die darin angetroffenen Wörter unterscheiden.

Auf der *Lernerebene* wird die Verarbeitung der Informationen wiederum durch den individuellen *affektiven Stil* des Lerners beeinflusst (vgl. Keefe 1987). Dieser Lernstil wird durch Faktoren wie die subjektive Frustrationstoleranz oder den Grad der Befangenheit beeinflusst. Weiters spielen hier auch Faktoren wie die Ausdauer des Lerners bei der

Beschäftigung mit einer Aufgabe oder der Anreiz bzw. die Motivation für die Leistungserbringung eine Rolle. So beeinflusst etwa der Motivationsgrad die Art der Textverarbeitung insofern, als positive Motivation beim Lesen eines Textes die Verarbeitungsintensität typischerweise vergrößert, wodurch gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit für eine Beschäftigung mit unbekanntem Wörtern im Text erhöht wird (vgl. Fincher-Kiefer et al. 1988). Erst die Kombination all dieser Faktoren wird im Endeffekt bestimmen, wie ein Lerner an die Aufgabe der Textbedeutungskonstruktion herangeht und wie er sich dabei verhält.

Auch die vom Lerner angewandten *Lesestrategien* (vgl. Oxford 1990; Cohen 1998) wirken sich auf den Typ der Informationsverarbeitung aus. Diese individuellen Lesestrategien werden einerseits von Persönlichkeitsfaktoren und Wissensfaktoren (Hintergrundwissen, Sprachkompetenz) beeinflusst. Andererseits werden sich auch situative Bedingungen wie die Lesesituation und das individuelle Leseziel (bzw. die Wahrnehmung dieser Komponenten durch den Lerner) auf die Strategien auswirken, die der Lerner beim Lesen anwendet (vgl. Spolsky 1989; O'Malley & Chamot 1990). Als Resultat werden sich nicht nur die angewandten Strategien an sich unterscheiden. Auch die flexible Anpassung dieser Lesestrategien an die speziellen textuellen, situativen und lernerinternen Voraussetzungen wird entsprechend von Lerner zu Lerner unterschiedlich sein und so die Art der Informationsverarbeitung beeinflussen (vgl. van Parreren & Shouten-van Parreren 1981).

Wechselt man nun von der Perspektive des Lerners zur Perspektive der *Lesesituation*, so kommen hier zwei prinzipielle Faktoren zum Tragen. Zum einen wird die Art der Informationsverarbeitung entscheidend von den *externen Lesebedingungen* beeinflusst: Wie ein Lerner an einen Text herangeht, wird nicht zuletzt auch davon abhängen, wie viel Zeit er zur Verfügung hat oder wie lange bzw. in welcher Form der Text selbst zur Verfügung steht (am Bildschirm, als gedruckter Text, etc.).

Neben den Bedingungen, unter denen gelesen wird, wird natürlich auch der Zweck des Lesens die Informationsverarbeitung bestimmen. Ein Lerner wird erwartungsgemäß je nach dem von ihm wahrgenommenen *Leseziel* die textuellen Informationen und die im Text angetroffenen unbekanntem Wörter unterschiedlich verarbeiten (vgl. Royer et al. 1984). Wie schon erwähnt wird dabei das Leseziel dafür verantwortlich sein, welche textuellen Informationen für den Leser wichtig sind und welche Wörter er somit zu welchem Grad beachtet. Beschränkt sich das Leseziel zum Beispiel darauf, im Text nur

nach ganz bestimmten Informationen zu suchen (sogenanntes 'Scanning', vgl. Anderson 1985), so werden beim Lesen des Textes gezielt nur diese spezifischen Informationen herausgefiltert, während die allgemeine Textbedeutung nur so weit konstruiert wird, wie es für das Verständnis der gesuchten Informationen unbedingt nötig ist. Der Fokus auf einzelne Wörter wird also je nach dem spezifischen Ziel des Scannings sehr stark variieren. Wird der Text andererseits kurz überflogen, um das Wesentliche herauszulesen ('Skimming'), so wird auf der Textbedeutungsebene nur versucht, die höchste Makroproposition herauszufiltern, und der Fokus auf einzelne unbekannte Wörter wird dementsprechend minimal sein, wenn sie nicht für das Verständnis dieser Proposition essentiell sind (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 6.1).

Auch die an den Lerner gerichtete Erwartung einer Anwendung des durch das Lesen erworbenen Wissens wird sich auf die Beschäftigung mit unbekanntem Wörtern auswirken. So wird ein Leser, der eine Zusammenfassung der Textbedeutung in der Zielsprache verfassen muss, automatisch diejenigen unbekanntem Wörter mehr beachten, die er innerhalb dieser Zusammenfassung aktiv verwenden muss (vgl. Kapitel 1.3).

Zusammenfassend kann die Interaktion der Fokusbedingungen also folgendermaßen beschrieben werden: Der Fokus auf ein Wort innerhalb des Textverständnisprozesses wird durch das Zusammenwirken von Textfaktoren (Wichtigkeit des Wortes für die Textbedeutung, Auffälligkeit der Wortform, wiederholtes Vorkommen, Textsorte), Lernerfaktoren (Interesse an einem Wort, affektive Komponenten, Lesestrategien) und Situationsfaktoren (externe Lesebedingungen, Leseziel) erzeugt. Die Interaktion der Komponenten Text, Lerner und Situation resultiert in einem bestimmten Typ der Informationsverarbeitung, der ebenfalls den Grad der Aufmerksamkeit steuert, die ein Lerner einem unbekanntem Wort innerhalb des Textes widmet.

In Abbildung 5.1 werden die Fokusbedingungen zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Interaktion illustriert:

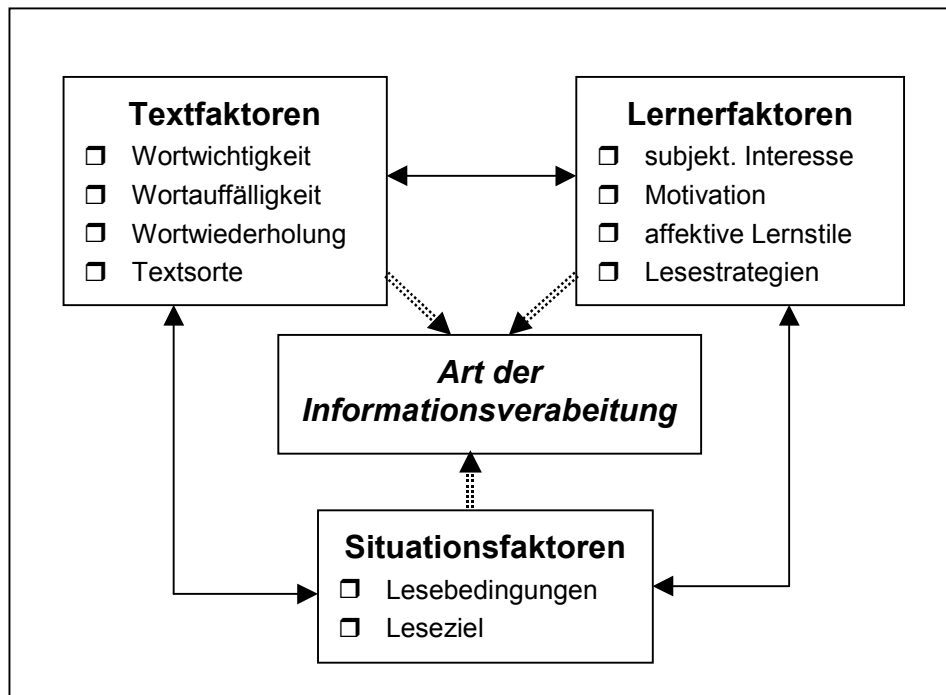


Abbildung 5.1: Fokusbedingungen und ihre Interaktion

5.2 Enrichmentbedingungen: verfügbare Erschließungsressourcen

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Fokusbedingungen bestimmen, zu welchem Grad für ein bestimmtes Wort beim Lesen eines Textes ein Erschließungsprozess stattfindet.

Selbst wenn der Lerner Anstrengungen auf einen Bedeutungsschluss verwendet, kann jedoch nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass er die unbekannte Wortbedeutung eingrenzen kann. Das Erschließungsergebnis wird vielmehr vom spezifischen Zusammenwirken der **Enrichmentbedingungen** abhängen, die von Seiten des Textes und des Lernalers gegeben sind. Um eine erfolgreiche Eingrenzung der Wortbedeutung zu ermöglichen, müssen einerseits vom Text ausreichende Hinweise über die jeweilige Wortbedeutung geliefert werden, andererseits müssen beim Lerner die nötigen Ressourcen zur Ausnützung, Interpretation und Komplementierung dieser textuellen Hinweise zur Verfügung stehen.

Im Idealfall sind von Seiten des Textes und des Lernalers alle benötigten Ressourcen verfügbar und werden adäquat eingesetzt. In der Praxis ist dies natürlich oft nicht der Fall, da meist entweder der Text nicht genügend eingrenzende Bedeutungshinweise liefert oder der Lerner nicht über ausreichendes Sprach- bzw. Hintergrundwissen verfügt, um die

Hinweise ausnützen und einordnen zu können. Diese Ressourcenmängel führen in der Folge zu Variationen im Prozess und im Ergebnis der Wortbedeutungserschließung. Für eine detaillierte Beschreibung von Prozessvariationen und Kompensationsstrategien unter ungünstigen Ressourcenbedingungen wird auf den empirischen Teil der Arbeit verwiesen.

Von der **Textseite** her werden Hinweise auf Wortbedeutungen in der Regel nur als implizites 'Nebenprodukt' angetroffen, da normalerweise Wörter in Texten der Textbedeutung dienen und nicht umgekehrt Texte darauf ausgerichtet sind, die Wortbedeutungen zu vermitteln (siehe Kapitel 3.3).

Diese Hinweise können je nach individueller Konstellation zu unterschiedlichen Graden einengend, eindeutig oder direkt sein (siehe Kapitel 6.2). Sind die Hinweise nicht einengend genug und gibt der Text dem Lerner auch keine Anhaltspunkte, wie er durch sein Welt- bzw. Hintergrundwissen das Denotat weiter spezifizieren kann, so wird der Lerner als Ergebnis des Erschließungsprozesses bestenfalls ein vages denotatives Konzept aufbauen können oder mehrere alternative Konzepte als Endkandidaten in Betracht ziehen. Sind die Hinweise völlig unzureichend oder vage, wird er den Schluss wohl erfolglos abbrechen und dem Wort keinerlei konzeptuelle Struktur zuordnen können (siehe Kapitel 4.5).

Was die Interaktion von Leser- und Textressourcen bei der Hinweiserschließung betrifft, so sind die Informationen in den wenigsten Fällen ausschließlich in den textuellen Propositionen verankert. Diese liefern im Normalfall nur unvollständige Hinweise, die erst durch Implikaturen von Seiten des Lerners aufbereitet und mit externen Informationen komplementiert werden müssen. Die so vervollständigten Denotationshinweise können also als Produkt von textbasierten Informationen und lernerbasiertem Welt- und Hintergrundwissen aufgefaßt werden (siehe Kapitel 6.2).

Von der **Lernerseite** ist eine adäquate *Hintergrundwissensbasis* eine entscheidende Grundlage für den Erfolg des Erschließens von Text- und Wortbedeutung. Auf welcher Basis die expliziten textuellen Informationen ansetzen, hängt davon ab, welches Hintergrundwissen der Autor bei den Lesern, an die der Text gerichtet ist, voraussetzt. Entsprechend wird das Vorhandensein des vorausgesetzten Hintergrundwissens auch die Grundlage dafür sein, dass ein adäquates mentales Modell der Textbedeutung konstruiert werden kann. Ist es dem Lerner aufgrund fehlenden Hintergrundwissens nicht möglich, dieses Textbedeutungsmodell aufzubauen, so wird er auch den Bedeutungsbeitrag

unbekannter Wörter innerhalb des Textes nicht ausreichend erschließen können. Man kann insgesamt also von einem Kontinuum der Gewichtung von textuellen und lernerbasierten Informationsressourcen sprechen.

Von Seiten des Lernalers ist außerdem das Wissen über die dem Wort zugehörige Domäne bzw. den zugehörigen *Wissensframe* ein wichtiger Einflussfaktor für die Einengung der Wortbedeutung. Verfügt ein Lerner über das relevante Framewissen, so können andere im Text vorkommende Wörter des gleichen Frames relevantes Hintergrundwissen mehr oder weniger aktivieren. Dadurch werden wiederum Top-down Erwartungen über die Wortbedeutung ausgelöst, die den Bedeutungsbereich einengen können (siehe Kapitel 4.2). Die Bedeutung dieser Wissenskomponente wird in schematheoretischen Ansätzen sogar als entscheidender Einflussfaktor für den beiläufigen Vokabelerwerb gesehen und wurde in der bisherigen Forschung sicherlich unterschätzt (vgl. Schatz & Baldwin 1986; Nagy et al. 1987).

Neben den Hintergrund- und Weltwissensressourcen benötigt der Lerner eine adäquate *Sprachwissensbasis* (syntaktisches, semantisches Wissen, Strukturwissen), um die Textinformationen erschließen zu können. Auch das Sprachwissen zählt demnach zu den Enrichmentbedingungen. Wenn der Leser zum Beispiel durch sprachliche Lücken Wörter oder Strukturen nicht versteht, die Hinweise auf ein unbekanntes Wort enthalten, so wird er diese Hinweise auch beim Aufbau der konzeptuellen Struktur nicht verwenden können (vgl. Kapitel 3.1 bzw. 3.3). Auf der Textbedeutungsebene können Sprachwissenslücken wiederum bewirken, dass das mentale Modell insgesamt vage bzw. lückenhaft oder sogar unzutreffend ist, so dass auch dadurch die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bedeutungsschluss verschlechtert werden.

Die dritte Wissensbasis, auf die sich der Lerner innerhalb des Erschließungsprozesses stützt, ist sein *Ausgangswissen über das Zielwort*. Je nachdem wie diese Wissensbasis beschaffen ist, können verschiedene Ausgangsstadien bzw. Ziele des Enrichmentprozesses unterschieden werden. Einerseits kann es sein, dass dem Lerner das Zielwort bereits bekannt ist und er Denotationswissen verfügbar hat, das jedoch nicht dem kontextuellen Bedeutungsbeitrag des Wortes entspricht. In diesem Fall kommt die Enrichmentaufgabe einer Konzepterweiterung bzw. dem Aufbau eines neuen Konzeptes und der Verknüpfung mit der bereits bekannten Wortform gleich. Umgekehrt kann dem Lerner das Zielwort zwar unbekannt sein, er kann aber ein Wort mit einer äquivalenten Bedeutung in seiner

Erstsprache zur Verfügung haben. Entsprechend kann er beim Aufbau der neuen konzeptuellen Struktur bei der Suche innerhalb seines L1-Vokabulars auf vorhandenes Konzeptwissen zurückgreifen und muss nur die neue Form mit einem bereits vorhandenen Konzept verknüpfen (siehe Kapitel 4.1). Hat er hingegen keine adäquaten Konzepte zur Verfügung, so muss er im Enrichmentprozess gänzlich neues Strukturwissen aufbauen und dieser Wortform zuordnen.

Neben dem Ausgangswissen des Lerner über das denotative Konzept ist natürlich auch die *Beschaffenheit der konzeptuellen Struktur* an sich entscheidend dafür, welche Bedingungen für den Enrichmentprozess gegeben sind. So werden sich je nach der Kategorie des Wortes die Hinweise unterscheiden, die innerhalb des Textes angetroffen werden. Auch der Abstraktheitsgrad des unbekanntes Konzeptes wird beeinflussen, wie leicht der Lerner die konzeptuelle Struktur erschließen kann. Nicht zuletzt wird sich auch die Einheitlichkeit des denotativen Konzeptes darauf auswirken, inwieweit die Bedeutungshinweise in eine eindeutige konzeptuelle Struktur integriert werden können. Trifft der Lerner etwa auf ein mehrdeutiges Wort, so wird er in der Regel auch auf widersprüchliche Hinweise treffen und beim Aufbau eines einheitlichen Konzeptes entsprechend Probleme haben. Die Reaktion der Lerner auf diese widrigen Enrichmentbedingungen war eines der Untersuchungsanliegen dieser Arbeit.

Die verschiedenen Hinweisressourcen werden schließlich im Enrichmentprozess vom Lerner verwendet, um eine adäquate konzeptuelle Struktur aufzubauen. Das Ergebnis dieses Prozesses wird entscheidend von den *Strategien des Konzeptaufbaus* abhängen, die der Lerner anwendet. Diese Strategien werden wiederum vom kognitiven Stil des Lerner abhängen, i.e. davon, ob er mit einem holistischen oder einem analytischen Konzeptmodell arbeitet (vgl. Kapitel 4.4) oder inwieweit er konzeptuelle Ambiguität bzw. Widersprüchlichkeit toleriert (vgl. Keefe 1987; Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns 1987).

Insgesamt werden die Enrichmentbedingungen also einerseits durch die textuellen und lernerspezifischen Informationsressourcen und andererseits durch die Charakteristika der konzeptuellen Struktur erfasst. Von der textuellen Seite her kann man von dem Enrichmentpotential sprechen, das der Text in Bezug auf eine spezifische Denotatseinengung mitbringt (siehe Kapitel 6.2). Wie weit dieses Enrichmentpotential dann im gegebenen Fall vom Lerner ausgenutzt werden kann, hängt wiederum von den

ihm zur Verfügung stehenden Wissensressourcen (Sprach-, Hintergrund- und konzeptuelles Ausgangswissen) ab. Je nach den spezifischen Text-, Lerner- und Konzeptbedingungen werden wiederum entsprechende Konzeptaufbaustrategien vom Lerner eingesetzt, die ihrerseits den Verlauf des Enrichmentprozesses bestimmen.

Das Diagramm in Abbildung 5.2 soll das Zusammenwirken der Enrichmentbedingungen veranschaulichen:

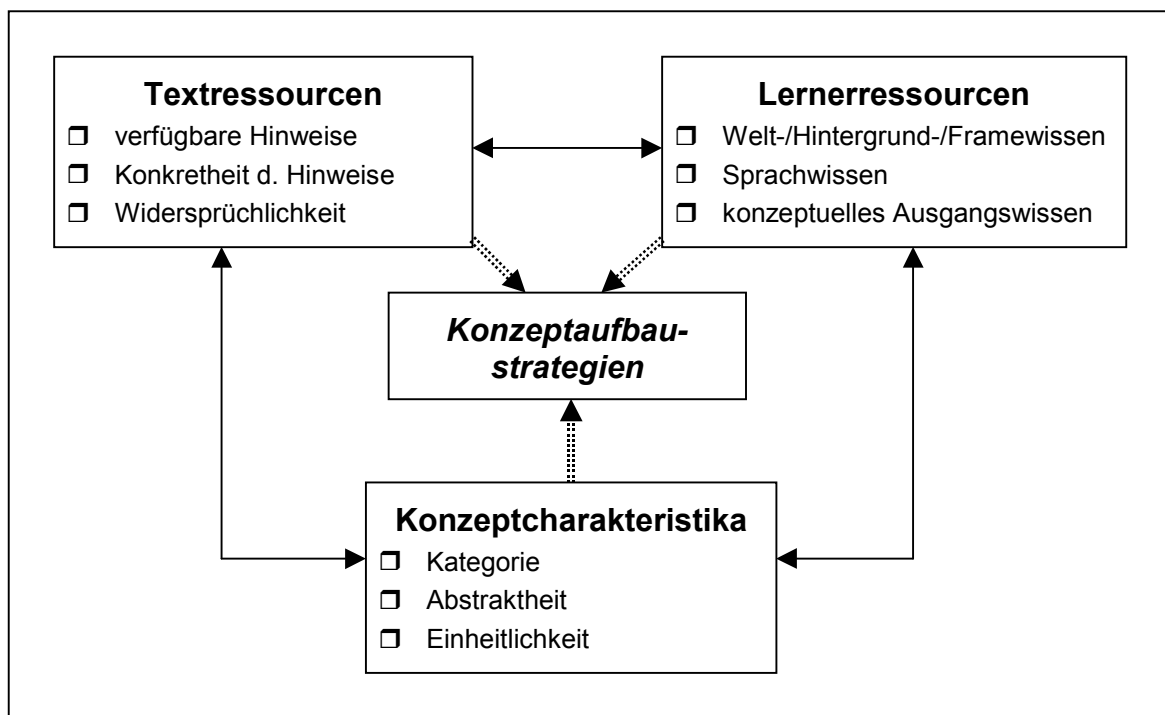


Abbildung 5.2: Enrichmentbedingungen und ihre Interaktion

6 Erwerbspotential von Texten

Während in den vorangegangenen Kapiteln ein Überblick über die Interaktion von textuellen, lernerspezifischen und situativen Faktoren im Prozess des beiläufigen Vokabelerwerbs erarbeitet wurde, konzentriert sich das folgende Kapitel speziell auf die Informationskonstellationen in Texten, die die Erschließung und den Erwerb unbekannter Wortbedeutungen beeinflussen. Da die Bedeutungshinweise in Texten nicht per se gegeben sind, sondern erst vom Lerner aufbereitet werden müssen, kann man diesbezüglich von einem **Erwerbspotential** eines Textes sprechen.

Ziel der Analyse im folgenden Kapitel ist es, ein Klassifikationsschema textueller Bedingungen zu skizzieren. In der Literatur sind systematische Versuche der Kategorisierung kontextueller Bedeutungshinweise erstaunlich rar, und es existiert bisher keine umfassende, einheitliche Beschreibung. In einzelnen Ansätzen werden zwar einige nützliche Ansatzpunkte geboten, diese bleiben jedoch in der Regel einseitig oder unvollständig und eignen sich daher nicht als Grundlage für unsere Betrachtungen (vgl. Kapitel 1.3). Das hier erstellte Klassifikationsschema geht von einer globalen kognitiven Perspektive aus und strebt eine möglichst umfassende Beschreibung der zu berücksichtigenden Einflussfaktoren innerhalb des kognitiven Modells des Text- und Wortbedeutungsaufbaus an.

Ausgangspunkt der Konstellationsbeschreibung ist die Tatsache, dass Hinweise auf eine unbekannte Denotation in der Regel nur als implizites Nebenprodukt im Text zu finden sind und nicht immer eine Eingrenzung der Wortbedeutung ermöglichen. Da sich der Lerner auf sein Leseziel (i.e. den Aufbau der Textbedeutung) konzentriert, wird er auch nicht jedes unbekannte Wort beachten. Je nach den spezifischen Erschließungsbedingungen (Reichhaltigkeit bzw. Expliztheit der Hinweise, Rolle des Wortes für die Textbedeutung, etc.) wird der Lerner also die unbekannte Denotation zu unterschiedlichen Graden aufbauen wollen oder können. Den in Kapitel 5 eingeführten Bedingungsstufen entsprechend wird das Erwerbspotential eines Textes bezüglich eines unbekanntes Wortes in zwei Kategorien eingeteilt: in das **Fokuspotential** des Textes (i.e. welche Merkmale des Textes den Lerner dazu bringen, sich mit diesem Wort zu beschäftigen) und in das **Enrichmentpotential** (i.e. welche Informationen innerhalb des Textes Aufschluss über den kontextuellen Bedeutungsbeitrag des unbekanntes Wortes

liefern). Im Anschluss daran wird ein Überblicksschema für eine Klassifikation des Erwerbspotentials nach den hier unterschiedenen Kategorien vorgestellt.

6.1 Fokuspotential: Necessity – Rekurrenz – Prominenz

Die Voraussetzung dafür, dass sich ein Lerner mit einem unbekanntem Wort in einem Text beschäftigt, ist stets, dass die Aufmerksamkeit des Lerners auf das Wort gelenkt wird und er Interesse daran hat, die Bedeutung zu erschließen.

Die Gründe dafür, dass dem Lerner ein Wort auffällt, können vielfältig sein (vgl. auch Kapitel 5.1). Auf der textuellen Ebene kann das Lernerinteresse an einem Wort entweder dadurch geweckt werden, dass es inhaltlich wichtig für die Textbedeutung ist oder dadurch, dass es oft vorkommt (wobei diese beiden Kriterien oft Hand in Hand gehen: Ein wichtiges Wort wird in einem Text in der Regel öfters vorkommen). Außerdem kann eine Aufmerksamkeitslenkung auch allein durch die Auffälligkeit der Wortform bedingt sein.

Beim Fokuspotential des Textes werden entsprechend die folgenden drei Kriterien unterschieden:

- Necessity:** die Notwendigkeit des Wortes für das Textverständnis (inhaltsbezogen),
- Rekurrenz:** die Häufigkeit des Auftretens (formbezogen),
- Prominenz:** die Auffälligkeit des Wortes (formbezogen).

Necessity

Mit dem Begriff **Necessity** wird im Folgenden der Grad bezeichnet, zu dem die Bedeutung eines spezifischen Wortes zum Textverständnis essentiell beiträgt bzw. vom Lerner als wichtig erachtet wird (vgl. Sternberg 1987). Dabei ist zu beachten, dass der Grad der Necessity nicht allein aus der textuellen Perspektive ermittelt werden kann, sondern auch vom subjektiven Verständnisanspruch des Lesers abhängen wird.²³

Wie einschlägige Forschungsergebnisse nahelegen, ist die Necessity eines Wortes ein entscheidender Faktor für das Lernerinteresse an diesem Wort und ist demnach eine essentielle Voraussetzung für den Bedeutungserwerb (Hulstijn 1993; Brown 1993). Aus der kognitiven Perspektive ist dies insofern nachvollziehbar, als der Necessity-Grad bestimmt, wie groß der Beitrag eines Wortes zur Textbedeutung ist. Ein Lerner, der nach

²³ In der Literatur wird für diesen Fokusfaktor vielfach der Terminus **Relevanz** benutzt (vgl. etwa Brown 1993), der jedoch nicht mit dem Relevanzbegriff bei Sperber & Wilson 1995 zu verwechseln ist.

dem Prinzip des minimalen Aufwandes vorgeht, wird bei größerer Necessity vermehrten Aufwand für die Wortbedeutungerschließung betreiben, da das Verständnis der Wortbedeutung für die Erstellung seines Textbedeutungsmodells notwendig ist (siehe Kapitel 4.2).

Zur Spezifizierung des Necessity-Konzeptes wird im Rahmen dieser Arbeit auf den Begriff der *Makrostruktur* zurückgegriffen (van Dijk & Kintsch 1983; van Dijk 1980, 1985). Diesem Modell zufolge erschließt der Leser dabei die innere Struktur eines Textes als eine Sequenz von Propositionen, die er in der Folge reduziert bzw. komprimiert und zu Makropropositionen zusammenfasst.

Das Modell der Textmakrostrukturen ist nicht primär ein Modell zur Beschreibung lexikalischer Beziehungen in Texten. Der Bezug zwischen den Wörtern auf der Textoberfläche und den Makrostrukturen wird jedoch durch den Begriff des *Themawortes* bzw. Themasatzes bei van Dijk 1980 hergestellt und von Simon-Ruttloff 1997 näher erläutert:

Sowohl Themawörtern als auch Themasätzen kommt eine kognitionserleichternde Funktion im Text zu. Sie sollen dem Rezipienten ermöglichen, eine adäquate Makrointerpretation des Textes zu leisten ... Im System der Makroebenen sind Themasätze bzw. -wörter die Informationen, die auf keiner oder erst auf sehr hoher Abstraktionsstufe getilgt werden. (Simon-Ruttloff 1997: 66)

Aus dem System der Themasätze entwickelt Simon-Ruttloff in Abwandlung des Konzeptes der Makrostrukturen das Modell der Makrosätze. Makrosätze enthalten in ihrem Sinne nicht Makrostrukturen als metasprachliche Abstraktionen, sondern konstituieren sprachliche Zusammenfassungen von Textbestandteilen, die für die Textrezeption entscheidenden Lexeme enthalten.

In Umlegung auf den hier verwendeten Begriff Necessity hat ein Wort demnach einen hohen Necessity-Grad, wenn es wesentlich zur Proposition relevanter Textinformationen (i.e. Textinformationen, die in die Makroproposition übernommen werden) beiträgt. Der Grad ist dabei umso größer, je höher die Ebene des Themasatzes ist, in dem das Wort vorkommt.

Rekurrenz

Während auf der inhaltlichen Ebene die Necessity eines Wortes einen textuellen Fokusfaktor darstellt, ist auf der formalen Ebene die **Rekurrenz**, also das wiederholte Auftreten eines Wortes innerhalb eines Textes, ein Faktor, der die Aufmerksamkeitslenkung auf das Wort bestimmt. Das Rekurrenz-Kriterium wird auch in didaktischen Ansätzen für eine kontextualisierte Vokabelpräsentation integriert. So setzt etwa West (1955: 22) als Regel für die Einführung eines unbekanntes Wortes fest: "Each new word on its first appearance should occur at least three times in the paragraph and as often as possible in the rest of the lesson or story".

Wird ein unbekanntes Wort von einem Lerner beim Lesen mehrmals angetroffen, so wird sich dies in mehrfacher Weise auf den Aufmerksamkeitsgrad auswirken. Einerseits ist zu erwarten, dass sein subjektives Interesse daran, die Bedeutung dieses Wortes herauszufinden, durch das wiederholte Antreffen steigt. Andererseits wird er sich durch die Rekurrenz auch die Wortform entsprechend besser einprägen. Auf einer anderen Ebene wiederum trifft er durch das wiederholte Vorkommen des Wortes auch auf eine größere Vielfalt von kontextuellen Bedeutungshinweisen, so dass die Rekurrenz auch günstigere Bedingungen für den Enrichmentprozess liefert (vgl. Kapitel 6.2).

Die formale Wiederholung eines Wortes allein kann jedoch noch nicht als ausreichend für einen gesteigerten Fokus des Lerners angesehen werden. Wie einschlägige Forschungsergebnisse nahelegen, hat die bloße Rekurrenz des Wortes keinen signifikanten Einfluss darauf, dass es tatsächlich zur Erschließung und zum Erwerb der entsprechenden Wortbedeutungen kommt (Saragi et al. 1978; Brown 1993; Konopak et al. 1987). Für einen positiven Effekt scheint vielmehr das komplexe Zusammenwirken mehrerer Faktoren verantwortlich zu sein. Die Rekurrenz des Wortes trägt demnach erst durch die Kombination mit anderen Komponenten wie der Vielfalt der kontextuellen Hinweise und dem Necessity-Grad des Wortes zu einer besseren Ausgangsbasis für den beiläufigen Vokabelerwerb bei (vgl. auch Sternberg 1987).

Prominenz

Auf einer dritten Ebene wird die Aufmerksamkeit, die ein Lerner einem Wort innerhalb eines Textes schenkt, durch die Auffälligkeit des Wortes selbst gesteuert. Für den Grad der Auffälligkeit eines Wortes wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff **Prominenz** verwendet.

Auf der einen Seite kann diese Wortauffälligkeit rein sprachlich bedingt sein. Studienergebnissen zufolge wird etwa dem Anfang eines Wortes mehr Beachtung geschenkt als dem Ende. Weiters werden Wörter mit Merkmalen, die in der Erstsprache nicht angetroffen werden, typischerweise als auffällig eingeschätzt, während sogenannte Kontrastmangelwörter (i.e. Wörter, die Ähnlichkeiten mit bekannten L1-/L2-Wörtern bzw. mit bekannten Morphemen aufweisen) den Lernern tendenziell nicht auffallen (Lutjeharms 1994).

Auf der anderen Seite wird die Prominenz eines Wortes auch durch subjektive Lernerfaktoren bestimmt, wie etwa durch die Assoziation mit anderen Wörtern des bestehenden Sprachwissens eines Lerners oder durch morphologisch motiviertes Interesse. Die Komponente der Wortform kann im Verständnisprozess weiterhin nicht gänzlich von der Bedeutungsebene getrennt werden, da das Interesse eines Lerners an einem Wort stets durch sein bestehendes mentales Modell der Textbedeutung beeinflusst wird. Insofern ist der Begriff der Prominenz weder ganz auf der Textebene noch ganz auf der Ebene der Wortform anzusiedeln, sondern stellt wiederum das Resultat der Einflussfaktoren Text, Lerner und Situation dar.

6.2 *Enrichmentpotential: Bedeutungshinweise und ihre Aufbereitung*

Im Gegensatz zum Fokuspotential, das die Wahrscheinlichkeit der Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort bestimmt, umfasst das **Enrichmentpotential** des Textes die Bedingungen, die von Seiten eines Textes zur Erschließung einer unbekanntem Wortbedeutung gegeben sind.

Da die kontextuelle Bedeutung eines Wortes innerhalb eines Textes zum Teil erst durch die lexikalische Umgebung fixiert wird (siehe Kapitel 2.2), kann der Leser in dieser lexikalischen Umgebung auf Informationen treffen, die auf den Bedeutungsbeitrag dieses Wortes hinweisen. Durch die Aktivierung relevanten Sprach- und Weltwissens sowie aufgrund der Informationen im Text kann er nun die unbekanntem konzeptuelle Struktur zu

einem gewissen Grad einengen. Im folgenden Kapitel werden die verschiedenen Ebenen dieser textuellen Hinweise und ihrer Ausnützung durch den Lerner umfassend skizziert.

Textuelle Bedeutungshinweise

Die spezifischen Hinweise, die innerhalb eines Textes Rückschlüsse auf eine unbekannte Wortbedeutung zulassen, werden auch in Abhängigkeit von der Kategorie, der Bedeutung oder der konzeptuellen Komplexität des Wortes selbst variieren. Aus der Perspektive des Textes können jedoch drei generelle Typen von Hinweisen unterschieden werden, die das Enrichmentpotential charakterisieren. Einerseits sind hier **semantische Hinweise** durch Wörter innerhalb des Textes zu nennen, andererseits wird die Wortbedeutung auch durch **syntaktische Hinweise** eingegrenzt. Auf der weiter gefassten semantischen Ebene geben die durch den Text vermittelten **Propositionen** Hinweise auf unbekannte Wortbedeutungen.

Semantische Hinweise

Um die semantischen Relationen zwischen Wörtern innerhalb eines Textes greifbar zu machen, sind die kohäsiven Beziehungen innerhalb eines Textes ein nützlicher Ansatzpunkt (vgl. Kapitel 2.1). Der Begriff der *Kohäsion* ist im Ansatz von Halliday & Hasan (1976) sehr weit gefasst und reicht von simpleren Merkmalen wie der Wiederholung eines Wortes bis hin zu komplexeren Merkmalen wie struktural-semantische Sinnverbindungen, die über Satzgrenzen hinausreichen.

Die allgemeinen Komponenten der Kohäsion wie Referenz, Substitution, Ellipse oder Konjunktion sind für eine Analyse der Bedeutungshinweise in Texten nicht allzu aussagekräftig. Diese Kohäsionskomponenten können eher als linguistische Mittel gesehen werden, die dem Leser die globalen Zusammenhänge innerhalb des Textes signalisieren. Dadurch ermöglichen sie es ihm, die in den Propositionen verankerten Hinweise logisch zu strukturieren und auf die adäquaten Referenten zu beziehen. Im Gegensatz dazu stellen die Elemente der lexikalischen Kohäsion konkrete Werkzeuge dar, die den Bedeutungsbeitrag von Wörtern innerhalb des Textes einengen.

Eine Veranschaulichung der kohäsiven Verbindungen innerhalb eines Textes bietet Simon-Ruttloff (1997) durch ihr System der *lexikalischen Ketten*, die durch vollständige bzw. partielle Relationen interagieren. Obwohl lexikalische Ketten eine Darstellung des thematischen Sachverhalts eines Textes ermöglichen, sind sie für unsere Zwecke nur sehr

eingeschränkt nützlich, da sie aufgrund ihrer Linearität keine Hinweisklassifizierung zulassen und semantisch insgesamt zu unspezifisch bleiben.

Beschreibt man die verschiedenen Typen lexikalischer Kohäsion genauer, so ist hier zwischen Reiterations- und Kollokationsbeziehungen zu unterscheiden. *Reiterationsbeziehungen* sind kohäsive Beziehungen, die durch *Sinnrelationen* realisiert werden und weitgehend den traditionellen paradigmatischen Lexikbeziehungen, i.e. Synonymie, Antonymie und (Co-)Hyponymie, entsprechen (vgl. Kapitel 2.2). Diese Sinnrelationen stellen einen wichtigen Teil der semantisch fassbaren Bedeutungshinweise innerhalb eines Textes dar und werden je nach den spezifischen Konstellationen zu unterschiedlichen Graden ausgeprägt sein (vgl. Kapitel 3.3).

Neben den Reiterationsbeziehungen stellen auch die *Kollokationsbeziehungen* zwischen Wörtern eine essentielle Komponente des Enrichmentpotentials dar. Das Hinweispotential von Kollokationen innerhalb des Prozesses der Wortbedeutungserschließung kann dabei folgendermaßen charakterisiert werden: Da das Denotationswissen des Lernalers auch Wissen über den Kollokationsbereich eines Lexems beinhaltet, helfen ihm die mit dem unbekanntem Wort kollokierenden Wörter umgekehrt bei der Eingrenzung der konzeptuellen Struktur. Je nachdem wie eng die entsprechende kollokative Bindung ist, wird dadurch der konzeptuelle Bedeutungsbereich des Zielwortes mehr oder weniger eingeeengt. Die Stärke der kollokativen Bindung hängt dabei vom Grad der linguistischen Bindung der Lexeme und von der Stärke der Bindung im Text ab (i.e. vom Abstand zwischen den Lexemen, vgl. Kohn 1992).

Das Kollokationswissen des Lernalers steht in diesem Zusammenhang auch mit dem *Framewissen* in Verbindung, da durch das Antreffen von Wörtern aus bestimmten Kollokationsfeldern die entsprechenden Wissensframes beim Lernaler aktiviert werden, die wiederum spezifische Erwartungen über die unbekanntes Wortbedeutung im Lernaler auslösen (siehe Kapitel 4.2). Auch diese Wissensframes spielen für die Erschließung der Wortbedeutung eine entscheidende Rolle. Im Rahmen der Fallstudien wurde die Rolle des Framewissens dadurch überprüft, dass ein Fachtext konstruiert wurde und die Reaktionen von Lernalern mit bzw. ohne einschlägigem Hintergrundwissen beobachtet wurde (vgl. Kapitel 10.1).

Da die Einengung der Bedeutung eines Wortes durch semantische und kollokative Relationen innerhalb eines Textes jedoch problematisch sein kann, wird im Folgenden anhand des Zielwortes bold in Versuchstext 11 illustriert:

*The matter of description of people and the interpretation of human qualities is based on a double standard in the treatment of male and female. A **bold man** is 'courageous' but a **bold woman** is 'aggressive'. A person who is innovative is 'pushy' if female, but 'original' if male. If politically involved, a female is 'over-emotional', a male is 'committed'.*

Obwohl in diesem Text z.B. die Synonymie-Relation zwischen den Adjektiven bold, courageous und aggressive klar ersichtlich ist, hat der Lerner dennoch Probleme, aufgrund der aktivierten Synonyme aggressive und courageous die Bedeutung des Wortes bold zu erschließen. Dies liegt daran, dass es bei der obigen Beschreibung um die geschlechtsspezifische Interpretation von Verhaltensweisen geht und der Lerner zusätzliches Weltwissen über die Auslegung dieser Verhaltensweisen aktivieren muss, um die lexikalischen Hinweise auch interpretieren zu können. In diesem Zusammenhang wird er sich parallel dazu vor allem auf die kollokativen Bindungen courageous-man bzw. aggressive-woman stützen und die dadurch eingegrenzten konzeptuellen Strukturen unter Einsatz seines Weltwissens über die geschlechtsspezifische Interpretation dieser Eigenschaften auf Gemeinsamkeiten hin untersuchen.

Syntaktische Hinweise

Ein wesentlicher Punkt, der bei der Klassifizierung von Bedeutungshinweisen in Texten berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass sich die Hinweistypen je nach der *Wortkategorie* des Zielwortes grundlegend voneinander unterscheiden. Für den Lerner wird vor allem die syntaktische Umgebung des Zielwortes, in der gegebenenfalls Hinweise für Wörter einer bestimmten Kategorie gefunden werden können, ausschlaggebend dafür sein, wo er nach Informationen sucht (vgl. etwa Nation 1990, wo Tipps zur Bedeutungserschließung nach Wortkategorien spezifiziert werden).

Bei *Substantiven* werden beschreibende Adjektive oder zugehörige Verben potentielle Informationsträger für den Denotationsbereich darstellen. Ist das Substantiv Teil einer Aufzählung, so können benachbarte Substantive Synonyme, (Co-)Hyponyme, Hyperonyme oder Antonyme darstellen. Geht man über die Phrasengrenze hinaus, so können auch bestimmende Relativsätze oder Appositionen Hinweise enthalten. Ferner

kommt in diesem Zusammenhang der dem Substantiv zugeordneten Thetarolle (siehe unten) eine entscheidende Bedeutung zu.

Die Bedeutung von *Verben* wird im Gegensatz dazu tendenziell durch beschreibende Adverbien bzw. durch die Thetarollenzuweisung (i.e. welche Substantive auf welche Weise mit ihnen verbunden sind) bestimmt. Bei *Adjektiven* sind wiederum das zugehörige Substantiv sowie eventuelle andere kollokierende Adjektive oder beschreibende Adverbien potentielle Informationsträger, während *Adverbien* durch die von ihnen modifizierten Verben oder Adjektive bzw. durch das Subjekt oder Objekt des zugehörigen Verbs (bzw. durch das vom zugehörigen Adjektiv beschriebene Substantiv) näher bestimmt werden können.

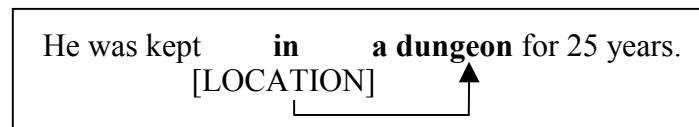
Je nach der Wortkategorie werden die Hinweise jedoch nicht nur in der Qualität, sondern auch in der Quantität variieren. Dabei ist auch der Faktor der Necessity des Wortes von Bedeutung (siehe Kapitel 6.1). Da angenommen werden kann, dass Substantiven in der Regel eine wichtigere Rolle für die Textbedeutung zukommt als etwa Verben oder Adjektiven, werden im umliegenden Kontext von Substantiven mehr Bedeutungsinformationen zu erwarten sein. Studien, die sich mit dem Einfluss der Wortkategorie auf die Erschließbarkeit der Wortbedeutung beschäftigen, sind nur sehr vereinzelt anzutreffen und lassen aufgrund einseitiger Untersuchungsbedingungen keine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu (vgl. Liu & Nation 1985). Generell kann jedoch angenommen werden, dass sich die Erschließungsbedingungen je nach der Wortkategorie unterscheiden werden.

Als Schnittstelle zwischen syntaktischen und semantischen lexikalischen Relationen innerhalb eines Textes spielen bei der Bedeutungszuordnung *Thetarollen* (thematische Relationen) eine zentrale Rolle.²⁴

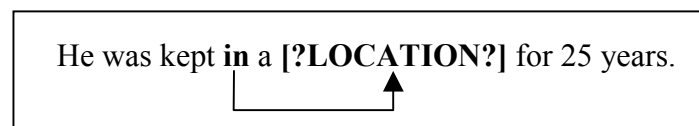
Die Theorie der Thetarollen besagt vereinfacht formuliert, dass die Bedeutung von Lexemen zum Teil dadurch bestimmt wird, welche Rollen sie den mit ihnen assoziierten Substantiv-Phrasen zuweisen (O'Grady et al. 1996). So nimmt zum Beispiel im Satz Peter hit the ball 'Peter' die Thetarolle des [AGENT] und 'the ball' die Rolle des [THEME] ein, weil die Bedeutung des Verbs 'hit' die Rollen einer ausführenden Entität ([AGENT]) und einer Entität, an der ausgeführt wird ([THEME]) beinhaltet. Auch Präpositionen können

²⁴ Für einen umfassenden Überblick zu Thetarollen siehe etwa Rauh 1988.

Thetarollen zuweisen, wie etwa im schon bekannten Beispielsatz He was kept in a dungeon for 25 years die Präposition 'in' der Phrase 'a dungeon' die Rolle der [LOCATION] zuweist:



Ist nun einem Lerner, der den obigen Satz liest, das Wort 'dungeon' unbekannt, so wird durch die Thetarollenzuweisung das unbekannte Konzept tendenziell auf einen Ort eingeschränkt, so dass der Bedeutungsbereich aufgrund der Rolle, die die Substantiv-Phrase innerhalb des Satzes einnimmt, eingegrenzt wird:



Durch diese konzeptuelle Eingrenzung ergeben sich in Bezug auf die denotative Bedeutung von 'dungeon' automatisch spezifische Bedeutungsfragen, um das Konzept weiter einzuengen (z.B. wie der Ort aussieht, wer/was sich dort aufhält, etc.).

Für Substantive stellen demnach die von den jeweiligen Konstituenten eingenommenen Thetarollen eine entscheidende Bedeutungseinschränkung dar. Komplementär dazu kann natürlich auch die Bedeutung von Verben durch die von ihnen zugewiesenen Thetarollen eingengt werden. Je nachdem ob ein Verb nur die Rolle des [AGENT] zuweist oder auch die Zuweisung der Rolle des [THEME] beinhaltet, wird sich die Bedeutungserwartung des Lerners entsprechend unterscheiden. Ein Zusammenhang zwischen der Bedeutung und dem syntaktischen Verhalten von Verben wird auch durch einschlägige Untersuchungsergebnisse nahegelegt (vgl. Aitchison 1994).

Propositionale Hinweise

Die bisher beschriebenen Bedeutungshinweise innerhalb des Textes stellen die Informationen dar, die anhand lexikalischer Merkmale explizit greifbar sind. Zusätzlich zu dieser Kategorie von Hinweisen liefern auch die durch den Text vermittelten Propositionen dem Lerner oft Bedeutungshinweise für unbekannte Konzepte.

Die kohäsiven Textmerkmale, die die verschiedenen Propositionen innerhalb des Textes zusammenhalten (etwa Repetition, Reiteration, Konjunktionen, etc.), ermöglichen es dem Leser, diese Propositionen zueinander in Beziehung zu setzen und logisch zu strukturieren,

so dass die in ihnen enthaltenen Hinweise zur gesuchten Wortbedeutung dem entsprechenden Wort zugeordnet werden können.

Es ist jedoch zu beachten, dass die durch den Text vermittelten Propositionen allein nicht zur Erstellung eines zusammenhängenden mentalen Modells der Textbedeutung ausreichen. Dazu müssen die textuellen Propositionen vielmehr vom Lerner durch die Aktivierung zusätzlicher Ressourcen wie Hintergrund- und Weltwissen sowie durch die Anwendung von Verarbeitungsstrategien komplementiert werden.

Kognitive Aufbereitung

Wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich wird, ist eine Betrachtung der Bedeutungshinweise aus der textuellen Perspektive insofern unzureichend, als sich die Relationen zwischen den Elementen innerhalb eines Textes erst durch die Interpretationsarbeit des Lesers festmachen lassen. So sind etwa die *kohäsiven* Verbindungen zwischen den Lexemen innerhalb des Textes nicht per se gegeben, sondern werden erst im Prozess der Etablierung der *Textkohärenz* aktiv durch den Rezipienten zugeordnet (vgl. Kapitel 2.1).

Während also durch eine Beschreibung auf der Textebene ein Teil der Enrichmentkomponenten klassifizierbar ist, so werden aus der textuellen Perspektive die Komponenten des textuellen Enrichmentpotentials jedoch nur unvollständig erfasst. Um die im Text verankerten Informationen zu entschlüsseln und in einen brauchbaren Wortbedeutungsaspekt umzuwandeln, ist von der Lernerseite her die Komplementierung und Aufbereitung, Interpretation und logische Verknüpfung der Hinweise notwendig. Das Wissen bzw. die Strategien, die der Lerner dazu benötigt, sind als eine komplementäre Komponente des textuellen Enrichmentpotentials zu sehen.

Im Sinne der Hinweisinterpretation und Verknüpfung, die vom Leser verlangt wird, kann man von einem **Explikatur-** bzw. **Implikaturpotential** sprechen, das von Seiten des Textes gegeben ist und den Lerner bei seiner Interpretationsarbeit unterstützt. Ein weiterer Aspekt, der die kognitive Aufbereitung der Bedeutungshinweise beeinflusst, ist die Beeinträchtigung der lexikalischen Relationen innerhalb des Textes durch Sprachwissenslücken des Lerners. Dadurch wird auch das **Hypothesenspektrum** bezüglich einer unbekanntenen Wortbedeutung beeinflusst.

Explikatur- und Implikaturpotential

Da nicht alle Bedeutungshinweise explizit im Text verankert sind, müssen manche Hinweise erst durch Explikaturen und Implikaturen von Seiten des Lernalers erschlossen werden. Der Lerner muss in diesem Fall die textuellen Informationen durch eigenständige Schlüsse sinnvoll verknüpfen. Diese kognitiven Schlüsse unterscheiden sich dadurch, dass bei *Explikaturen* eine Verbindung zwischen den linguistischen Texteigenschaften und den aufgestellten Propositionen besteht, während *Implikaturen* Propositionen darstellen, die ohne Zusammenhang zu den linguistischen Eigenschaften des Textes abgeleitet werden müssen (Blakemore 1992).

Das Zusammenwirken von kontextuellen Hinweisen und Explikaturen bzw. Implikaturen durch den Lerner soll anhand von Versuchstext 4 veranschaulicht werden:

*Although for the others the party was a great success, the couple there on the blind date was not enjoying it in the least. An acapnotic, he disliked her smoking; and **when he removed his hat, she, who preferred “ageless” men, eyed his increasing phalacrosis and grimaced.**²⁵*

Obwohl auf den ersten Blick die Hinweise für das zu erschließende Zielwort phalacrosis (das etwa mit 'Glatzenbildung' zu übersetzen wäre) recht explizit erscheinen, so wird bei der Aufschlüsselung der Erschließungsschritte deutlich, dass von der Lernerseite her eine ganze Reihe von Explikaturen und Implikaturen nötig sind, um das Zielwort zu erschließen.

²⁵ In den Versuchstexten wurden die Zielwörter generell durch Platzhalter ersetzt, die keine real existierenden Wortformen darstellten, um sicherzustellen, dass die Wörter den Versuchspersonen unbekannt waren. In diesem speziellen Versuchstext stellten die Zielausdrücke acapnotic ('Rauchergegner') und phalacrosis ('Glatzenbildung') weitere Konzepte dar, für die es in der Erst- und Zweitsprache der Versuchspersonen keine konventionellen Lexialisierungen gab. Diese Bedingungen wurden gewählt, um gezielt zu beobachten, wie die Lerner im Erschließungsprozess mit solchen konzeptuellen Strukturen umgingen (für eine detailliertere Beschreibung der Versuchstexte und Zielwörter siehe Kapitel 7.4).

Die explizit vom Text vermittelten Propositionen (Prop), die Schlüsse auf die Wortbedeutung zulassen, sind:

Prop 1: *she prefers ageless men*

Prop 2: *he takes off his hat → she sees his increasing **phalacrosis***

Prop 3: *she grimaces*

Diese Propositionen müssen zunächst durch folgende Explikatur und Bridging Assumption (Brid) komplementiert werden:

Expl 1: *she grimaces because she sees his increasing **phalacrosis***

Brid 1: *people grimace because they dislike something*

Erst auf dieser Basis kann der Lerner Implikaturen auf der Textbedeutungsebene aufstellen:

Impl 1: *she does not like his **phalacrosis** (→ Prop 2 & 3)*

Impl 2: *she does not like it because it makes him look old (≠ ageless) (→ Prop 1)*

Auf dem Weg zur Wortbedeutung sind folgende weitere Implikaturen notwendig:

Brid 3: *if he takes off his hat, you can see his head (implicated premise)*

Impl 3: *his **phalacrosis** is visible on his head (→ Prop 2, implicated conclusion)*

Die durch diese Aufbereitungsarbeit erschlossenen Hinweise muss der Lerner nun zusammenfügen, um für den kontextuellen Wortbedeutungsbeitrag eine passende konzeptuelle Struktur einzuengen. Bisher hat er folgende Informationen erschlossen: *Phalacrosis* ist ein Prozess, der bei Männern mit zunehmendem Alter typischerweise fortschreitet, am Kopf sichtbar ist und Männer alt aussehen lässt. Der endgültige Schritt, um aufgrund dieser Definition zum Schluss auf das Äquivalent 'Glatzenbildung' zu kommen ist wiederum nur durch den Einsatz zusätzlichen Weltwissens möglich.

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie weit die explizit im Text verankerten Informationen vom Leser des Textes aufbereitet werden müssen, um eine Bedeutungseingrenzung zu ermöglichen.

Hypothesenspektrum

Ein zusätzlicher Faktor, der das Netz der Beziehungen zwischen Wörtern innerhalb eines Textes beeinflusst, sind die lexikalischen Wissenslücken des Lernalters. Sind dem Lerner bestimmte Wörter unbekannt, so verringert dies die Anzahl der kohäsiven Beziehungen zwischen den Wörtern in einem Text entscheidend, da diese für den Leser

aufgrund seiner Denotationslücken nicht erkennbar sind. Einerseits werden in diesem Fall die kohäsiven lexikalischen Ketten nicht zum gleichen Grad ausgeprägt sein, andererseits wird das mentale Modell in Bezug auf die unbekanntes Wortbedeutungen nicht ausreichend spezifiziert werden können. Auch notwendiges Framewissen wird eventuell gar nicht aktiviert, so dass eingrenzende Top-down Erwartungen nicht zum Tragen kommen. Insgesamt wird also das Hypothesenspektrum bezüglich der unbekanntes Wortbedeutung in diesem Fall entsprechend vager sein.

Der Einfluss von Denotationslücken auf das Hypothesenspektrum wird nun durch Versuchstext 1 illustriert, in dem wie im obigen Versuchstext das Zielwort die Bedeutung 'Rauchergegner' hat:

Nowadays, as more and more people are conscious of the risks of smoking, the number of radical disferectics is increasing. In turn, the disferectics' negative attitude towards smoking influences smokers so that the overall cigarette consumption has gone down.

Wäre dem Lerner die Bedeutung des Zielwortes disferectics bekannt, so bestünden nach dem Lesen des ersten Satzes klare Bedeutungsbeziehungen zwischen smoking und disferectics. Da das Wort dem Lerner aber unbekannt ist, ist disferectics nicht unbedingt ein Teil dieser lexikalischen Kette, denn die Bedeutungseinengung von disferectics auf den Bereich des Rauchens ist nicht zum gleichen Grad gegeben. Dies wurde auch in den Fallstudien beobachtet, bei denen die Versuchspersonen nach dem Lesen des ersten Satzes teilweise allgemeinere Hypothesen wie Gegner aufstellten (vgl. Kapitel 11.2).

Sind dem Lerner zusätzlich auch andere Wörter innerhalb des Textes unbekannt, die Hinweise auf die unbekanntes Denotation beinhalten, so bleibt im Extremfall das Hypothesenspektrum so vage, dass die Bedeutung überhaupt nicht eingegrenzt werden kann. Kennt der Lerner im obigen Text etwa die Wörter increase und attitude nicht, so wird er die Schlüsselhinweise zur Wortbedeutung (disferectics – number increasing bzw. disferectics – negative attitude towards smoking) nicht zur Verfügung haben. Entsprechend werden die lexikalischen Ketten innerhalb des Textes und sein mentales Modell der Textbedeutung so vage bleiben, dass er wohl auch die Bedeutung von disferectics nicht einengen kann. Auch dieses Phänomen war im Rahmen der Fallstudien zu beobachten (vgl. Kapitel 8.3).

Die obigen Betrachtungen veranschaulichen, wie sehr der Leser eines Textes sowohl durch sein Sprachwissen als auch durch sein Weltwissen zur Aufbereitung kontextueller


Bedeutungshinweise beitragen muss. Wie essentiell die Kenntnis der umliegenden Wörter für die Eingrenzung der kontextuellen Wortbedeutung ist, wird nicht zuletzt auch durch die Verwendung eines begrenzten Definitionsvokabulars in einsprachigen Lernerwörterbüchern unterstrichen (vgl. Kapitel 3.1). Im Falle von Bedeutungserläuterungen in Lernerwörterbüchern wird das Enrichmentpotential der Erläuterungstexte sozusagen optimiert. Die lexikalische Umgebung wird mit expliziten Hinweisen angereichert, deren Form und Inhalt an das Sprach- und Hintergrundwissen des Lerner angepasst sind. In herkömmlichen Texten ist das Enrichmentpotential insgesamt 'magerer', da einerseits weniger Bedeutungshinweise anzutreffen sind und andererseits die Abstimmung mit den Sprach- und Weltwissensressourcen des Lesers nicht gegeben ist.

Die Ausnützung des Enrichmentpotentials: der Enrichmentprozess

Nach der Analyse des textuellen Enrichmentpotentials soll nun der Prozess der Ausnutzung der textuellen Hinweisressourcen im Enrichmentprozess anhand des Beispielsatzes He was kept in a *dungeon* for 25 years illustriert werden.

Trifft der Lerner beim Lesen dieses Satzes auf das ihm unbekannte Wort dungeon, so wird durch *Thetarollenzuweisung* dem Substantiv die Rolle der LOCATION zugewiesen, wodurch der Bedeutungsbereich durch diesen Überbegriff (vgl. 'general word', Kapitel 4.3) schon entscheidend eingegrenzt wird. Durch diese Zuweisung sind wiederum spezifische Leerstellen bzw. Fragen bezüglich der Wortbedeutung mitgegeben, anhand derer der Lerner nach Informationen im Text sucht, um den Überbegriff zu spezifizieren.

Bei der Rolle der LOCATION wird der Lerner typischerweise nach folgenden Informationen suchen:

LOCATION → wer oder was ('Bevölkerung') → wie (Art und Weise des Daseins) → wie lange (Dauer des Aufenthalts) → Eigenschaften des Platzes (Aussehen, etc.)	 <i>gegenseitige Beeinflussung der Informationen</i>
--	--

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass sich die im Text vorhandenen Informationen gegenseitig beeinflussen. Sind im Text etwa Informationen darüber gegeben, wer sich an der LOCATION aufhält bzw. wie er dies tut, so wird der Lerner durch *Implikaturen* der LOCATION entsprechende Eigenschaften zuweisen und so zu seiner kontextuellen Bedeutungshypothese kommen. Die Gesamtheit der Informationen

wird dabei zur Einengung des gesuchten Konzepts nach dem *Prinzip der optimalen Relevanz* (siehe Kapitel 4.1) verwendet: Es wird als Wortbedeutungshypothese das Konzept gewählt, das im Hinblick auf die kontextuellen Hinweise am besten passt. Im Hinblick auf dungeon könnte man den Enrichmentprozess folgendermaßen illustrieren (Abb. 6.1):

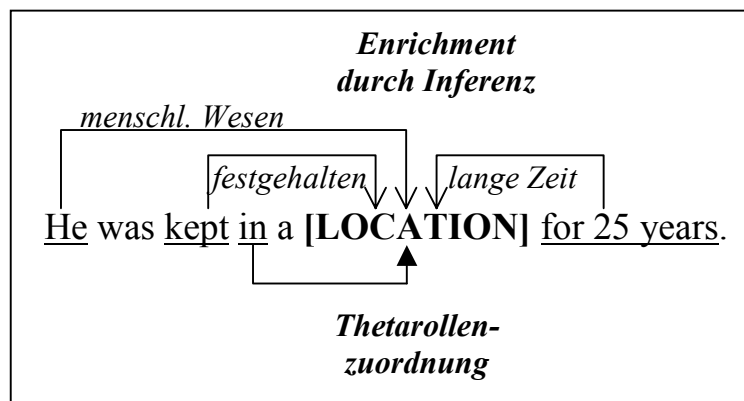


Abbildung 6.1: Komponenten des Enrichmentprozesses

Durch die Zusatzinformationen innerhalb des Satzes wird der Lerner die denotative Bedeutung von dungeon zwar nicht erschöpfend erschließen können, aber sie zumindest im Hinblick auf die Denotationsaspekte 'Ort, an dem Menschen für lange Zeit festgehalten werden' abstrahieren können. Dabei stützt er sich auch auf *lexikalische Relationen* innerhalb des Textes (z.B. die Kollokation *dungeon – keep (in)*).

Mit Hilfe seines Weltwissens und seines konzeptuellen Sprachwissens wird der Lerner das denotative Konzept im Endeffekt vermutlich auf ein Äquivalent zu 'Gefängnis' eingrenzen können. Kennt er die englische Entsprechung für Gefängnis (prison) bereits, so wird er gleichzeitig annehmen, dass dungeon nicht ein Synonym für Gefängnis darstellt, sondern ein Hyponym zum Lexem Gefängnis (siehe Kapitel 4.1). Gleichzeitig wird der Lerner in seinem bestehenden L1-Vokabular nach in Frage kommenden denotativen Konzepten suchen und als mögliche Bedeutung eventuell das deutsche Äquivalent 'Kerker' in Betracht ziehen. Falls im Text der genaue Typ von Gefängnis aber nicht näher spezifiziert wird, wird das Konzept für 'Kerker' nur als eine von mehreren möglichen konkreten Denotationsvarianten zur Wahl bleiben. Hat er in seiner Erstsprache hingegen kein konkretes Konzept zur Verfügung, so wird er als Denotationshypothese entsprechend ein leicht umstrukturiertes Konzept [Gefängnis + ?] als Bedeutungskandidat kreieren, das bezüglich der genauen Spezifikation eine ungefüllte Leerstelle aufweist.

6.3 Ein Klassifikationsschema des Erwerbspotentials von Texten

Eine Charakterisierung der verschiedenen Ebenen textueller Erschließungsbedingungen ist im Rahmen dieser Arbeit leider nur im Überblick möglich. Eine Quantifizierung des Enrichmentpotentials von Texten in Bezug auf ein unbekanntes Wort kann jedoch auch auf dieser eingeschränkten Basis vorgenommen werden. Aus der vorangegangenen Analyse lassen sich zu diesem Zweck folgende Kategorien herausarbeiten:

Das **Fokuspotential** des Textes setzt sich aus der *Necessity* des Wortes (i.e. der Wichtigkeit des Wortes für die Textbedeutung), der *Rekurrenz* des Wortes innerhalb des Textes und der *Prominenz* (i.e. Auffälligkeit) des Wortes zusammen. Demnach ist zu erwarten, dass ein Lerner einem Wort umso mehr Beachtung schenken wird, je wichtiger es für die Textbedeutung ist, je häufiger es vorkommt und je auffälliger es ist.

Das textuelle **Enrichmentpotential** wiederum wird einerseits durch die *Verfügbarkeit* von semantischen bzw. syntaktischen Bedeutungshinweisen im Text, andererseits durch die *Integrierbarkeit* dieser Hinweise in eine einheitliche konzeptuelle Struktur (i.e. dem Grad der Widersprüchlichkeit der Hinweise) charakterisiert. Zusätzlich ist noch von Bedeutung, ob zur Erschließung des Konzeptes spezifisches *Hintergrundwissen* von Seiten des Lerners vorhanden sein muss. Sind für ein Wort also ausreichende Bedeutungshinweise verfügbar, sind diese in ein einheitliches Konzept integrierbar und wird von textueller Seite beim Lerner auch kein spezielles Hintergrundwissen vorausgesetzt, so sind die textuellen Bedingungen dafür gegeben, dass der Lerner die Bedeutung des Wortes zu einem zufriedenstellenden Grad erschließen kann.

Natürlich muss diese Charakterisierung in vielen Belangen oberflächlich bleiben (so wird etwa die genaue Beschreibung und Einordnung der textuellen Hinweistypen bei dem hier verwendeten Raster nicht berücksichtigt), sie bietet aber insgesamt einen Überblick über die wichtigsten Dimensionen des Erwerbspotentials und ermöglicht so einen Vergleich verschiedener Wörter bezüglich ihrer textuellen Erschließungsbedingungen.

Abbildung 6.2 zeigt einen Überblick über die Charakterisierung des Erwerbspotentials eines Textes bezüglich eines Wortes:

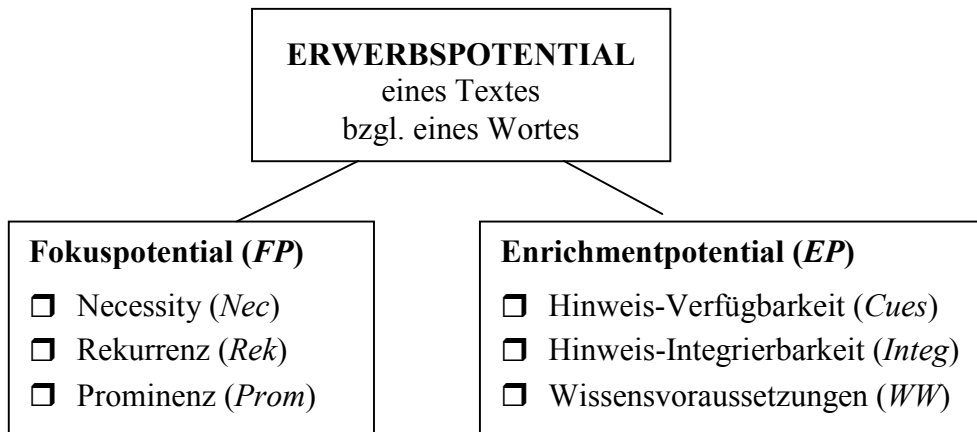


Abbildung 6.2: Komponenten des Erwerbspotentials eines Textes bezüglich eines Wortes

Bei den Versuchstexten, die für die durchgeführten Fallstudien konstruiert wurden, wurde das Fokus- und Enrichmentpotential der Texte für jedes Zielwort anhand dieses Schemas auf einer Skala mit drei möglichen Werten (+, ±, -) bewertet. Das Erwerbspotential eines dieser Versuchstexte wird im Folgenden exemplarisch im Detail beschrieben.²⁶

Als Illustration dient wiederum Versuchstext 4 mit den Zielwörtern acapnotie (= 'Rauchergegner') und phalacrois (= 'Glatzenbildung'):

Although for the others the party was a great success, the couple there on the blind date was not enjoying it in the least. An acapnotie, he disliked her smoking; and when he removed his hat, she, who preferred "ageless" men, eyed his increasing phalacrois and grimaced.

Was das Enrichmentpotential (EP)²⁷ des Textes bezüglich der Zielwörter angeht, so werden beide Wortbedeutungen durch die umliegenden Hinweise recht gut eingegrenzt. Bei acapnotie signalisiert syntaktisch die Appositionsstruktur einen Bedeutungshinweis, semantisch wird die Bedeutung durch die Proposition 'he disliked her smoking' eingegrenzt. Bei der Zuordnung dieses Hinweises ist jedoch nicht klar, wie weit die Bedeutung von acapnotie durch den folgenden Satz eingengt wird. Die Tatsache, dass er Rauchen nicht mag, kann einerseits eine charakteristische Eigenschaft eines acapnotie sein (was in diesem Fall zum korrekten Schluss 'Rauchergegner' führen würde), andererseits kann diese Tatsache auch nur eines von vielen Merkmalen dieses Substantivs darstellen. Diese Unklarheit des Bezugs von Hinweisen ist ein typisches Merkmal von Texten (siehe

²⁶ Eine Charakterisierung des Potentials der anderen Texte ist im Rahmen dieser Arbeit leider nur überblicksmäßig möglich; für eine Zusammenfassung wird auf Anhang 3 verwiesen.

²⁷ Die in Klammern angegebenen Abkürzungen verweisen auf die im Klassifikationsschema verwendeten Kürzel (vgl. Tab. 6.2).

Kapitel 3.3) und stellt für Lerner ein Problem bei der kontextuellen Bedeutungserschließung dar. Dass die Reichweite des Hinweises nicht eindeutig ist, wurde auch durch die unterschiedlichen Bedeutungshypothesen der Versuchspersonen in den Fallstudien bestätigt (die Schlüsse reichten hier von 'Rauchergegner' über 'Asthmatiker' bis zu 'Gesundheitsfanatiker'). Insgesamt ist die Hinweiskonstellation (Cues) bei acapnotic also nur mit \pm zu bewerten (vgl. Tab. 6.3).

Bei phalacrosis hingegen geben die textuellen Propositionen ('she preferred ageless men', 'when he removed his hat, she saw his increasing phalacrosis', 'she grimaced') alleine noch keinen direkten Bedeutungshinweis, sondern müssen erst durch Explikaturen und Implikaturen vom Lerner aufbereitet werden, um zur Bedeutung 'Glatzenbildung' zu kommen (siehe Kapitel 6.2). Da die Implikaturergebnisse jedoch zu einem recht klar eingegrenzten Konzept führen und angenommen werden kann, dass Lerner im Rahmen ihrer Verarbeitung textueller Informationen zu diesen Implikaturen fähig sind, ist die Hinweiskonstellation (Cues) für dieses Wort insgesamt mit + zu bewerten.

Bezüglich der Integrierbarkeit der textuellen Hinweise in ein einheitliches Konzept (Integ) treten bei keinem der Wörter Probleme auf, wonach diese Größe mit + zu bewerten ist (problematische Bedingungen waren in dieser Kategorie etwa bei Texten zu verzeichnen, die mit mehrdeutigen Zielwörtern konstruiert wurden, vgl. Anhang 3: Text 6, Text 8). Auch an Weltwissen (WW) werden beim Lerner für die Bedeutungsserschließung keine einschlägigen Kenntnisse vorausgesetzt (diese Variable wurde nur bei Wörtern mit einschlägigen Weltwissensvoraussetzungen mit '!' bewertet, vgl. Anhang 3: Text 3 bzw. Text 7, Text 11).

Im Rahmen des Fokuspotentials (FP) weisen die Wörter jedoch Unterschiede auf. Verfolgen wir die Abstraktion der Propositionen zu Makropropositionen, so stellt acapnotic schon auf der ersten Abstraktionsebene kein Themawort des Textes dar (der zugehörige Thematsatz wäre '*he disliked her smoking and she disliked his phalacrosis*'). Während auf dieser Ebene phalacrosis noch ein Themawort darstellt, würde auf der höchsten Ebene auch dieses Wort gelöscht, da hier der Thematsatz '*the couple on the blind date didn't like each other*' lauten würde. Entsprechend dieser Klassifizierung wurde die Necessity (Nec) von acapnotic mit -, die von phalacrosis hingegen mit \pm bewertet (vgl. Tab. 6.3).

Da beide Wörter innerhalb des Textes nur einmal vorkommen, ist die Rekurrenz (Rek) in beiden Fällen –. Die Prominenz (Prom) ist hingegen für beide Wörter mit + zu bewerten, da sie auffällige Wortformen darstellen. Die Bewertung des Prominenzfaktors der Versuchswörter basierte im Falle der Zielwörter nicht auf einer subjektiven Abschätzung, sondern repräsentiert das Ergebnis einer Umfrage (vgl. Kapitel 7.4).

Für die beiden Wörter ergibt sich demnach folgende Bewertung des Erwerbspotentials:

		acapnotic	phalacrosis
EP	Cues	±	+
	Integ	+	+
	WW		
FP	Nec	–	±
	Rek	–	–
	Prom	+	+

Tabelle 6.3: *Klassifikation des Erwerbspotentials von Versuchstext 4 für die Zielwörter acapnotic und phalacrosis*

Auf der Grundlage dieser Konstellationsbewertung können nun bezüglich der Bedingungen, die von textueller Seite für den beiläufigen Vokabelerwerb gegeben sind, folgende Vermutungen aufgestellt werden: Die Möglichkeit, die unbekannte konzeptuelle Struktur aufgrund der Hinweise zu erschließen, ist bei beiden Zielwörtern gegeben. Aufgrund der Tatsache, dass die Hinweiszugehörigkeit bei acapnotic jedoch problematisch ist (Cues ±), ist in diesem Fall damit zu rechnen, dass das Konzept nicht zu einem ausreichenden Grad eingengt wird, sondern auf der Hyponymebene stehenbleibt.

Was jedoch die Beachtung der Wörter im Textverständnisprozess angeht, so werden zwar beide Wörter dem Lerner beim Lesen vermutlich auffallen (Prom +), er wird sich mit acapnotic jedoch aufgrund der Tatsache, dass es für die Textbedeutung nicht so wichtig ist (Nec –), nicht lange beschäftigen und seine Aufmerksamkeit eher auf phalacrosis (Nec ±) richten. Da beide Wörter im Rahmen der Makroproposition eine untergeordnete Rolle spielen, wird er sein Augenmerk erwartungsgemäß abschließend wieder auf die Textbedeutungsebene richten und diese Makroproposition (i.e. die Tatsache, dass das 'blind date', um das es im Text geht, nicht funktioniert hat) formulieren, ohne auf die beiden Wörter Bezug zu nehmen.

Insgesamt sind also in beiden Fällen gute Enrichmentbedingungen gegeben, im Falle von acapnotic ist aber aufgrund des geringen Fokuspotentials damit zu rechnen, dass der Lerner gar keinen erschöpfenden Erschließungsversuch unternimmt. Bei phalacrois ist hingegen anzunehmen, dass der Lerner sich mit dem Zielwort beschäftigt und dass er dessen Bedeutung auch erfolgreich eingrenzen kann (vorausgesetzt er bringt die notwendigen Sprachwissensressourcen mit, um die Textbedeutung zu erschließen).

Was die Konsolidierung der Lexeme im mentalen Lexikon angeht, so ist aufgrund der Prominenz in beiden Fällen damit zu rechnen, dass den Lernern die Wortformen im Gedächtnis bleiben. Im Falle von phalacrois kann angenommen werden, dass aufgrund des hohen Verarbeitungsaufwandes auch die konzeptuelle Struktur mit der Wortform verknüpft bleibt, obwohl das Wort für die Textbedeutung nicht essentiell notwendig ist. Bei acapnotic hingegen ist aufgrund der Erschließungsökonomie mit einem minimalen Verarbeitungsaufwand zu rechnen und deshalb anzunehmen, dass der Lerner die Bedeutung eher nicht eingrenzt.

Die obigen Vermutungen stellen Hypothesen über den Umgang des Lerners mit dem Erwerbspotential des Versuchstextes und die Auswirkungen auf den beiläufigen Vokabelerwerb dar, die auf den theoretischen Grundlagen der vorhergehenden Kapitel beruhen. Die Überprüfung dieser theoretischen Überlegungen anhand des tatsächlichen Umgangs von Lernern mit verschiedenen textuellen Bedingungen war eines der Untersuchungsanliegen der durchgeführten Fallstudien, deren Ergebnisse im empirischen Teil der Arbeit beschrieben werden.

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN

7 Untersuchungsbeschreibung

7.1 Fragestellung

Die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit wurden mit dem Ziel durchgeführt, verschiedene Dimensionen des Umgangs von Lernern mit unbekanntem Wörtern in fremdsprachigen Texten zu beleuchten und somit durch empirische Erkenntnisse die theoretischen Überlegungen im ersten Teil der Arbeit zu komplementieren. Die Fragestellung war dabei auf zwei Ebenen angesiedelt: Einerseits sollten die kognitiven Prozesse **während** der Beschäftigung mit unbekanntem Wörtern innerhalb des Leseprozesses untersucht werden, andererseits sollte auch analysiert werden, wie sich der Prozessverlauf auf den Grad des Erwerbs **nach** der Beschäftigung mit den Wörtern auswirkte.

Auf der Ebene der Ausgangsbedingungen sollten die Auswirkungen der drei Einflussfaktoren Text, Lerner und Situation berücksichtigt werden. Aus der **Textperspektive** standen dabei die Auswirkung unterschiedlicher Erwerbspotentiale auf die Beschäftigung mit einem Wort während des Lesens im Zentrum des Interesses. Entsprechend wurden für ausgewählte Zielwörter Textpassagen mit unterschiedlichen *Enrichmentpotentialen* (i.e. Bedingungen für eine erfolgreiche semantische Konzepteinengung) und *Fokuspotentialen* (i.e. Bedingungen für die Aufmerksamkeitslenkung auf ein Zielwort) konstruiert.

Aus der **Lernerperspektive** galt das Untersuchungsinteresse sowohl Gemeinsamkeiten im Umgang der Lerner mit den Zielwörtern als auch Unterschieden im Verhalten aufgrund variierender Lernervoraussetzungen. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf der Herausarbeitung spezifischer *Grundannahmen* der Lerner bei der Herangehensweise an die unbekanntes Wortbedeutung bzw. auf typischen *Lernerstrategien* im Prozess der Bedeutungseingrenzung. Daneben wurde auch der Einfluss verschiedener Ausgangsbedingungen von Seiten des Lerners (unterschiedliches Sprach- bzw. Hintergrundwissen, subjektives Interesse, etc.) auf *Variationen* im Erschließungsprozess und im Erwerbsergebnis betrachtet.

Als dritte Dimension sollte die **Situationsperspektive** mit einbezogen werden, indem das Lernerverhalten unter verschiedenen situativen Bedingungen beobachtet wurde. Hier war

vor allem der Kontrast zwischen der minimalistischen Beschäftigung mit den Zielwörtern beim Ziel des *Textverständnisses* und dem ausführlicheren Bedeutungsschluss beim Ziel der *Wortbedeutungserschließung* von Interesse.

Zusammengefasst lassen sich die Untersuchungsfragen folgendermaßen formulieren:

- Welche **Variationen** sind im Umgang mit den Zielwörtern zu beobachten und wodurch werden sie bedingt (textuelle, lernerinterne, situative Faktoren)
- Gibt es charakteristische **Phasen**, die den Ablauf des kognitiven Prozesses der Wortbedeutungserschließung während des Textlesens charakterisieren? Wie sind diese Phasen beschaffen und wodurch wird der Prozessverlauf beeinflusst?
- Lassen sich von der Lernerseite her spezifische **Grundannahmen** beobachten, auf denen die Herangehensweise an den Text und an unbekannte Wörter basiert?
- Welche **Strategien** wenden Lerner an, wenn sie versuchen, eine unbekannte Wortbedeutung zu erschließen? Wodurch wird die Wahl der Strategien beeinflusst?
- Wie wirken sich die Erschließungsbedingungen und der tatsächliche Erschließungsverlauf auf das **Erwerbsergebnis** aus?

Die Ergebnisse der Untersuchung dieser Fragen finden sich in den folgenden Kapiteln: Kapitel 8 gibt einen Überblick über die generellen Merkmale der Untersuchungsdaten und beschäftigt sich mit den Prozessvariationen und deren Ursachen. Kapitel 9 konzentriert sich auf charakteristische Merkmale des Prozesses der Bedeutungserschließung. In den Kapiteln 10 und 11 werden Grundannahmen und Strategien des Lerners beim Erschließungsprozess beleuchtet, während in Kapitel 12 schließlich die Auswirkungen von Bedingungen und Prozess auf das Erwerbsergebnis beschrieben werden.

7.2 Untersuchungsmethode

Betrachtet man die komplexe Interaktion der Einflussfaktoren des beiläufigen Vokabelerwerbs, so erscheint es äußerst schwierig, diese vielfältigen Variablen zu kontrollieren. Entsprechend wurde beschlossen, die oben formulierten Untersuchungsfragen im Rahmen von Fallstudien zu untersuchen, die explorativen Charakter haben. Eine weitere Problematik, die bei der Wahl des Untersuchungsansatzes zu berücksichtigen war, ist die Tatsache, dass die beiläufige Bedeutungserschließung und der Erwerb von Lexemen ein gradueller Prozess ist und deshalb in kontrollierten Experimenten empirisch schwer messbar ist. Aus diesem Grund wurde ein qualitativer Ansatz nach der Methode des Lauten Denkens konzipiert. Die Untersuchungen wurden in Form von vier verschiedenen Kleinstudien mit unterschiedlichen Bedingungen durchgeführt, um den vielfältigen Einflussvariablen Rechnung tragen zu können. Dabei

lasen die Versuchspersonen Textpassagen mit unterschiedlichen Zielen und wurden dazu angehalten, ihre Gedanken während des Lesens laut auszusprechen. Die so erhaltenen Verbalisierungen sollten Rückschlüsse auf den Verlauf der beiläufigen Wortbedeutungserschließung während des Leseprozesses ermöglichen. Die Auswirkungen der Bedeutungserschließung auf den Vokabelerwerb wurden mittels eines nachträglichen, unangekündigten Vokabeltests überprüft.

Um die unterschiedlichen Dimensionen des Erwerbspotentials von Texten in die Untersuchungsbedingungen zu integrieren, wurden Textpassagen mit spezifischen Enrichment- und Fokusbedingungen für ausgewählte Zielwörter konstruiert (siehe Kapitel 7.4). Diese Zielwörter wurden in den Versuchstexten durch Platzhalter ersetzt, die keine realen englischen Wörter darstellten, aber von ihrer Wortform her dem englischen Wortschatz angehören könnten (so wurde etwa das Zielwort *bold* durch den Platzhalter cummous ersetzt)²⁸. Diese Vorgangsweise wurde gewählt, um sicherzustellen, dass die Zielwörter den Lernern unbekannt waren.

Die introspektive Methode des Lauten Denkens

Die Methode des Lauten Denkens wurde in der Denkpsychologie von Bühler (1907) entwickelt, um herauszufinden, welche kognitiven Prozesse sich beim Lösen von Problemen abspielen. Wegen der heftigen Kritik der Behaviouristen an introspektiv gewonnenen Daten, die als subjektiv und unzuverlässig angesehen wurden, wurde das Laute Denken mehrere Jahrzehnte lang praktisch nicht mehr verwendet. Erst seit Mitte der Siebziger Jahre gewann diese Untersuchungsmethode innerhalb verschiedener Wissenschaftszweige wieder zunehmend an Popularität (vgl. Cohen & Hosenfeld 1981; Ericsson & Simon 1984).

Cohen & Hosenfeld (1981) beschreiben das Verfahren des Lauten Denkens folgendermaßen:

In thinking aloud the subject just lets the thoughts flow verbally without trying to control, direct, or observe them (beyond certain instructions which an outside investigator may have given). Thus, think-aloud data are, by their very nature, unanalyzed and without abstraction. (Cohen & Hosenfeld 1981: 286)

²⁸ Um zwischen den eigentlichen Zielwörtern und ihren Platzhaltern zu unterscheiden, werden die Zielwörter *kursiv* gesetzt, während die Platzhalter unterstrichen werden.

Der Typ von verbalen Daten, der sich durch dieses Verfahren ergibt, zeichnet sich also durch einen geringen zeitlichen Abstand zwischen Prozess und Verbalisierung und durch das Fehlen von Selektion und Abstraktion des Datenmaterials aus.

Eine angemessene Interpretation verbaler Daten ist jedoch nur auf der Basis eines theoretischen Modells möglich. Eine solche theoretische Grundlage wurde durch Ericsson & Simon (1980, 1984) geschaffen. Im Rahmen eines Informationsverarbeitungsmodells gehen sie davon aus, dass Informationen entweder im Langzeitgedächtnis oder im Kurzzeitgedächtnis abgespeichert werden können:

...Information recently acquired (attended to or heeded) by the central processor is kept in short term memory, and is directly accessible for further processing (e.g. for producing verbal reports), whereas information from long term memory must be retrieved (transferred to short term memory) before it can be reported. Subjects' thought processes can therefore be described as a sequence of states of heeded information. (Ericsson & Simon 1984: 3-4)

Verbalisierungen während des Verstehensprozesses (wie dies bei der Methode des Lauten Denkens der Fall ist) entsprechen demnach den jeweils aktuellen Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses. Das Kurzzeitgedächtnis beinhaltet dabei die bewussten Verstehensprozesse, denen am meisten Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Der Ansatz von Ericsson & Simon ist auf die Verarbeitung von Informationen im Allgemeinen ausgerichtet. In den letzten Jahren haben introspektive Verfahren jedoch auch im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung an Bedeutung gewonnen und werden zunehmend eingesetzt, um Einsicht in mentale Prozesse des Fremdspracherwerbs zu erhalten (vgl. Faerch & Kasper 1987).

Mittels introspektiver Methoden werden kognitive Vorgänge greifbar, die durch reine Beobachtung nicht fassbar sind. Dadurch wird es möglich, über die Analyse der Performanz hinauszugehen und zu einer Analyse von Prozessen zu gelangen. Der Nachteil dieser Methoden ist, dass nicht geklärt ist, inwieweit die Aufgabe der gleichzeitigen Verbalisierung zu einer Verfälschung der Prozesse an sich führt. Weiters ist im Auge zu behalten, dass das Laute Denken nur eine unvollständige und lückenhafte Wiedergabe der Prozesse darstellt. Die Unvollständigkeit der Daten wird dadurch hervorgerufen, dass generell nur die Informationen verbalisiert werden, die den Lernern auch bewusst sind (vgl. Deffner 1984; Weidle & Wagner 1994). Weiters kann man nicht davon ausgehen,

dass von den Versuchspersonen auch tatsächlich alle bewussten Vorgänge laut geäußert werden.

Eine geleitete, retrospektive Befragung der Versuchspersonen zum Prozessverlauf kann Verbalisierungslücken schließen. Dabei ist jedoch immer zu berücksichtigen, dass durch nachträgliche Überlegungen von Seiten der Lerner der tatsächliche Prozessablauf verfälscht werden kann (Anderson (1985: 174) spricht in diesem Zusammenhang von 'plausible retrieval'). Das Hauptaugenmerk bei einer solchen Komplementierung sollte daher immer auf der gleichzeitigen Verbalisierungen liegen, und retrospektive Angaben sollten nur am Rande berücksichtigt werden (vgl. Haastrup 1991).

Eine weitere Unterscheidung ist in diesem Zusammenhang zwischen dem Lauten Denken von Einzelpersonen (Einzel-LD) und dem von Personengruppen (Gruppen-LD) zu treffen. Sowohl die Verbalisierungssituation als auch der Typ der erhaltenen Daten unterscheiden sich bei diesen beiden Formen grundlegend. Während beim Einzel-LD die Verbalisierungen Aufschlüsse über die kontinuierlichen Denkprozesse einer Einzelperson geben, wird beim Gruppen-LD diese Verbalisierung die Denkprozesse der einzelnen Teilnehmer nur ausschnittsweise wiedergeben. Durch die natürliche Gesprächssituation, die in einer Gruppensituation geschaffen wird, sind die Versuchspersonen andererseits eher motiviert, ihre Gedankengänge zu verbalisieren, da sie ihre Schlüsse erklären und den anderen Gruppenmitgliedern gegenüber rechtfertigen müssen (vgl. Haastrup 1987). Insgesamt sind beim Gruppen-LD also vielfältigere und komplexere Daten zu erwarten.

Die Methode des Lauten Denkens von Einzelpersonen oder Gruppen sowie die geleitete Retrospektion stellen die introspektiven Methoden dar, die für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen relevant waren. Daneben gibt es noch eine Vielzahl anderer Introspektionsformen, die nach dem Grad der Informationsselektion oder nach dem Grad des zeitlichen Abstands zwischen Prozess und Verbalisierung variieren.

Introspektive Methoden der Datenerhebung können trotz ihrer Limitierungen wertvolle und direkte Hinweise auf sonst unsichtbare Prozesse liefern und stellen daher ein wertvolles Werkzeug für die Untersuchung kognitiver Prozesse dar (vgl. Cohen 1987). Dass die Methode des Lauten Denkens eine zuverlässige Datenerhebungsform darstellt, wurde nicht zuletzt durch die Studie von Hans Krings (1986) zu Übersetzungsprozessen eindrucksvoll demonstriert.

Transkriptionskonventionen

Die Verbalisierungen der Versuchspersonen während des Lauten Denkens sowie die retrospektiven Interviews wurden in ihrer gesamten Länge aufgenommen und vollständig transkribiert. In den Transkriptionen wurde im Wesentlichen auf eine normalschriftliche Darstellung zurückgegriffen, die lediglich durch folgende Merkmale den Gegebenheiten des Korpus angepasst wurde:

- ❑ Gelesene Textpassagen wurden in *Times New Roman kursiv* erfasst, während eigenständige Äußerungen durch **Arial standard** markiert wurden.
- ❑ Beim Textlesen wurden Abweichungen vom Textlaut fett hervorgehoben, z.B.: *This has started with miners extracting raw materials from the ground and ended with your purchasing the computer in a shop.*
- ❑ Abweichende Aussprache englischer Wörter wurde durch phonetische Transkription gekennzeichnet, z.B.: tauardz (für 'towards').
- ❑ Stocken bzw. halb ausgesprochene Wörter etc. wurden wiedergeben, z.B.: **sch, steigt.**
- ❑ Wichtige paralinguale Verhaltensweisen wurden kursiv in Klammern angegeben, z.B.: (*lacht*) bzw. (*seufzt*).
- ❑ Satzzeichen markieren eher Intonation als Satzstruktur, z.B. spiegelt ein Punkt fallende Intonation der Versuchsperson wider.
- ❑ Konjekturen wurden durch Klammern und Fragezeichen markiert: **Oder was geht, (?heißt?) noch nervig?**, gänzlich unverständliche Äußerungen durch Klammern und drei Fragezeichen: (???)
- ❑ Gefüllte Pausen wurden mit einer schriftlichen Annäherung des Füllkommentars transkribiert, z.B.: mh, äh, ähm.
- ❑ Ungefüllte Pausen von bis zu 2 Sekunden Länge wurden mit einem Gedankenstrich markiert, Pausen über 2 Sekunden Länge wurden gemessen und die Länge in den Transkripten zwischen zwei Gedankenstrichen in Sekunden angegeben, z.B.: '– 4 –'.

Der Umfang der so aufbereiteten Transkripte beläuft sich auf insgesamt 214 Seiten. Dies zeigt, wie umfangreich die Verbalisierungen der Versuchspersonen waren.

Der Status der Zielwörter

Wie eingangs erwähnt wurden die Zielwörter in den Versuchstexten durch Platzhalter ersetzt (z.B. wurde das Zielwort *bold* in Text 2 durch cummous ersetzt). Ähnliche Vorgehensweisen sind auch in anderen einschlägigen Studien anzutreffen (vgl. Saragi et al. 1978; van Daalen-Kapteijns & Elshout-Mohr 1981; Liu & Nation 1985; Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns 1987).

Der Vorteil dieses Verfahrens ist, dass auf diese Weise sichergestellt wird, dass den Lernern die Zielwörter unbekannt sind. Der Nachteil ist, dass der Bedeutungsschluss bei

dieser Methode auf zwei Ebenen abgelenkt werden kann, falls die Lerner vom Platzhalter-Status der Zielwörter nicht informiert sind und sie für existierende englische Wörter halten.

Auf der einen Seite kann es zu abweichenden Bedeutungsschlüssen kommen, weil Lerner tendenziell auch die Wortform des Platzhalters nach potentiellen Bedeutungsinformationen analysieren und durch vermeintliche morphologische Bestandteile oder Ähnlichkeiten des Platzhalters mit ihnen bekannten Wörtern falsche Schlüsse ziehen. Bei den Fallstudien trat diese Bedeutungsablenkung in einigen Fällen auf (siehe Abbildung 7.1).

Platzhalter	vermeintliche morpholog. Informationen	Bedeutungsschluss	eigentl. Zielwort
<i>to elch</i>	→ Elch	röhren (Karina)	in s. hineinlachen (to chuckle)
<i>acapnotic</i>	→ klingt so medizinisch	Asthmatiker (Gruppe 3-1)	Rauchergegner
<i>phalacrosis</i>	→ Phallus	was Anatomisches (Armin)	Glatzenbildung

Abbildung 7.1: *Vermeintliche Bedeutungsinformationen in den Platzhaltern*

Auf der anderen Seite kann der Bedeutungsschluss auch dadurch abgelenkt werden, dass der Lerner das ursprüngliche Zielwort kennt. Trifft er nun auf ein unbekanntes Wort, so wird die passende Bedeutung in diesem Fall blockiert sein, da er ausschließt, dass das unbekannte Wort mit einem identischen Konzept verknüpft ist wie ein Wort, das er bereits kennt (vgl. Kapitel 4.1). In diesem Fall wird die Bedeutungshypothese also entweder abweichend sein oder, falls der Lerner dem Wort keine andere Bedeutung zuordnen kann, abgebrochen werden.

Trotz dieser Mängel scheint die Ersetzung der Zielwörter durch Platzhalter eine gute Methode zu sein, den Umgang eines Lerners mit einem unbekanntem Wort in einem Text zu beobachten. Denn gerade die erwähnten Nachteile dieser Methode (i.e. die Suche nach Informationen im Wort selbst bzw. der Ausschluss von absoluter Synonymie zu einem dem Lerner bekannten L2-Wort) weisen andererseits auf typische Lernerstrategien im Umgang mit neuen Wörtern hin.

7.3 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign im Überblick

Die durchgeführten Untersuchungen waren in Form von Fallstudien nach der Methode des Lauten Denkens angelegt und wurden mittels vier unterschiedlicher Teilstudien realisiert. Die einzelnen Versuche liefen dabei so ab, dass den Lernern Textpassagen vorgelegt wurden und sie gebeten wurden, diese laut zu lesen und dabei alles laut auszusprechen, was ihnen durch den Kopf ging. Vor dem eigentlichen Beginn des Versuchs bekam jede Person einen Probetext, anhand dessen die Verbalisierungssituation geübt wurde. Die Untersuchungsleiterin war während des Versuchs anwesend und erinnerte die Versuchspersonen bei zu langen Verbalisierungspausen daran, ihre Gedanken laut auszusprechen. Vor dem Beginn des Versuchs wurde jedoch klargestellt, dass sie nicht auf Fragen der Versuchspersonen antworten würde.

Nach dem Ende des Lesens erhielten die Lerner in manchen Versuchsanordnungen einen unangekündigten Vokabeltest. Weiters wurden sie gezielt retrospektiv über ihre Gedanken bezüglich der Zielwörter befragt, um eventuelle Lücken in den Verbalisierungen zu schließen. Die Verbalisierungen während des Lauten Denkens und während der Retrospektion wurden in ihrer vollen Länge aufgenommen und transkribiert. Bei der Analyse der Daten lag der Fokus jedoch wegen der größeren Verlässlichkeit auf den Verbalisierungen während des Leseprozesses (vgl. Kapitel 7.2). Abschließend wurden die persönlichen Daten der Lerner sowie Informationen bezüglich ihrer Englischkenntnisse mittels eines Fragebogens erhoben.

Ein zentraler Aspekt der Untersuchung war die Variation des **Erwerbspotentials der Versuchstexte**. Diese wurde durch die Konstruktion von Textpassagen mit kontrollierten Hinweiskonstellationen für ausgewählte Zielwörter umgesetzt. Dabei wurden Faktoren wie die *Rekurrenz* und *Necessity* der Wörter einerseits, sowie die Beschaffenheit der *kontextuellen Bedeutungshinweise* (Reichhaltigkeit, Explizitheit, Widersprüchlichkeit, konzeptuelle Relevanz, etc.) und das vorausgesetzte *Hintergrundwissen* andererseits berücksichtigt (vgl. Kapitel 6).

Eine weitere Variable war das **Leseziel**. Während im einen Teil der Fallstudien (Fallstudien 1/1, 2) den Lernern *Textverständnis* als Leseziel vorgegeben wurde, waren im anderen Teil (Fallstudien 1/2, 3, 4) die Zielwörter markiert, und die Lerner bekamen die Anweisung, die *Zielwortbedeutungen* möglichst genau durch den umliegenden Kontext zu erschließen. Das Textverständnisziel ermöglichte es, zu beobachten, wie weit die Lerner die Zielwörter beachteten, wenn die Bedeutungserschließung dem Verstehensziel

untergeordnet war. Wurde hingegen als Ziel die Wortbedeutungserschließung vorgegeben, so konnte beobachtet werden, inwieweit es den Lernern unter Ausnützung aller ihrer verfügbaren Wissensressourcen und Hinweise möglich war, die Wortbedeutung einzugrenzen.

Neben den Lesezielen variierten bei den Teilstudien auch die **Hintergründe der Versuchspersonen**. In Fallstudie 1 umfasste das Lernerspektrum verschiedene *Studiumshintergründe* und *Sprachkenntnisse*. In Fallstudie 4 wiederum variierte das einschlägige *Hintergrundwissen* der Versuchspersonen, das für eine erfolgreiche Bedeutungserschließung des Versuchstextes vorausgesetzt wurde. Dadurch konnten Erkenntnisse über den Umgang mit den Zielwörtern in Abhängigkeit von unterschiedlichen Wissensbedingungen gewonnen werden. Die Versuchspersonen in den Fallstudien 2 und 3 wiesen im Gegensatz dazu einen recht homogenen Wissenshintergrund auf, da sie alle AnglistikstudentInnen im Grundstudium waren und aus den TeilnehmerInnen eines Linguistik-Kurses der Universität Tübingen ausgesucht worden waren.

Weiters wurden in den Einzelstudien das **Laute Denken** in unterschiedlichen Konstellationen durchgeführt. Während die Fallstudien 1, 2 und 4 mittels *Einzel-LD* realisiert wurden, wurden in Fallstudie 3 *Gruppen-LD* Sitzungen mit Gruppen von je drei Lernern durchgeführt. Aufgrund der natürlichen Gesprächssituation war in der Gruppenkonstellation komplexeres Datenmaterial zu erwarten (siehe Kapitel 7.2).

Schließlich wurden in den Fallstudien auch Faktoren bezüglich der **Zielwörter** variiert. Die Zielwörter stellten eine Auswahl von 25 Wörtern verschiedener Wortkategorien dar, die in den Versuchstexten durch Platzhalter ersetzt wurden. Während die Versuchspersonen in Fallstudie 1 und 2 keine Informationen über den Status der Zielwörter erhielten, wurden die Personen in Fallstudie 3 und 4 über die Ersetzung der Zielwörter informiert. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass identische Zielwörter in verschiedenen Textpassagen durch identische (Fallstudie 2) oder durch verschiedene (Fallstudie 1, 3) Platzhalter ersetzt wurden. Auch durch diese Variation waren in den Teilstudien unterschiedliche Bedingungen zur Bedeutungserschließung gegeben.

Insgesamt variierten also in den einzelnen Fallstudien (FS) die folgenden Faktoren:

- Variation des **Erwerbspotentials** der Versuchstexte (FS 1, FS2, FS3)
- Leseziel** (Textverständnis FS1/1, FS2; Wortbedeutung FS1/2, FS3, FS4)
- Hintergrundwissen** der Versuchspersonen (FS1, FS4 vs. FS2, FS3)
- Modus des **Lauten Denkens** (Einzel-LD FS1, FS2, FS4 vs. Gruppen-LD FS3)
- Status der **Zielwörter** (Status unbekannt FS1, FS2; Status bekannt FS3, FS4)
- Status **identischer Zielwörter** (versch. Platzhalter FS1, FS2 vs. ident. Platzhalter FS3)

Diese überblicksmäßige Beschreibung der Variationsebenen im Untersuchungsdesign unterstreicht noch einmal die Komplexität der erhobenen Daten und macht den explorativen Charakter der Fallstudien deutlich.

Der Ablauf der einzelnen Fallstudien

Im Folgenden werden die Bedingungen und der Ablauf der vier Teilstudien detailliert beschrieben. Ein vergleichender Überblick über die spezifischen Versuchsbedingungen ist im Anhang zu finden (s. Anhang 2).

Fallstudie 1

Fallstudie 1 (FS1) wurde mit 8 Versuchspersonen (5 weibl., 3 männl.) in Einzel-LD Sitzungen durchgeführt und bestand aus zwei Teilen: Im ersten Versuchsteil (FS1/1) wurden den Lernern fünf Textpassagen (Text 1,2,3,4,6; s. Anhang 3) mit dem Leseziel Textverständnis vorgelegt, wobei ihnen erklärt wurde, dass es in den Fallstudien um das Überprüfen des Leseverständnisses ging und sie nachher Verständnisfragen beantworten mussten. Nach dem Ende des ersten Versuchsteils erhielten sie jedoch nicht die angekündigten Verständnisfragen sondern einen unangekündigten Vokabeltest, bei dem sie für jeden Platzhalter angeben mussten, wie weit ihnen Wortform und Bedeutung bekannt war (s. Anhang 2). Die Tatsache, dass die eigentlichen Zielwörter durch Platzhalter ersetzt worden waren, wurde verschwiegen.

Im zweiten Versuchsteil (FS1/2) erhielten die Testpersonen fünf weitere Textpassagen (Text 8,9,10,11,12; s. Anhang 3), in denen die Zielwörter markiert waren. Hier bekamen sie die Anweisung, die Bedeutungen dieser Zielwörter aus dem Kontext möglichst genau zu erschließen. Nach dem Ende dieses Versuchsteiles erhielten sie wiederum einen Vokabeltest zu den entsprechenden Zielwörtern.

Die Wissensvoraussetzungen der Versuchspersonen in dieser Fallstudie variierten in Bezug auf das Sprachwissen (das Spektrum reichte dabei von Lower Intermediate bis Advanced)²⁹ und das einschlägige Hintergrundwissen aufgrund der Studienfächer (siehe Tab. 7.2). Die Auswahl dieses Personenspektrums wurde mit dem Ziel vorgenommen, den Einfluss verschiedener Lernervoraussetzungen auf den Umgang mit den textuellen Bedingungen zu beobachten.

Name	Alter	Studienfächer	Englischkenntnisse
Klara ³⁰	23	Jura	Lower-Intermediate
Susi	28	Sozialpädagogik/Empir. Kulturwiss.	Lower-Int./Intermediate
Anton	27	Latein/Physik LA	Intermediate
Maria	27	Theologie/Sport LA	Intermediate
Michael	25	Informatik	Intermed./Advanced
Armin	29	Jura	Intermed./Advanced
Cora	28	VWL	Advanced
Karina	25	Ethnologie/Amerikan./Skandinav. MA	Advanced

Tabelle 7.2: Versuchspersonen in Fallstudie 1

Fallstudie 2

Die zweite Fallstudie (FS2) wurde ebenfalls im Einzel-LD Verfahren durchgeführt. Die Versuchspersonen waren diesmal drei Anglistikstudentinnen eines Linguistik-Grundkurses, die bezüglich ihrer Sprachkenntnisse und ihres Hintergrundwissens recht einheitliche Ausgangsbedingungen aufwiesen (siehe Tab. 7.3). Die Versuchspersonen bekamen in dieser Fallstudie acht Textpassagen (Text 1-8, s. Anhang 3) mit dem Leseziel des Textverständnisses vorgelegt. Wiederum wurde ihnen erklärt, dass in den Fallstudien das Leseverständnis überprüft werden sollte und ihnen im Anschluss Verständnisfragen

²⁹ Die Abstufungen des Sprachniveaus der Versuchspersonen stellt hier lediglich eine subjektive Einschätzung ihrer Sprachkenntnisse aufgrund der sprachlichen Probleme mit den Versuchstexten sowie der Daten des Fragebogens dar. Eine gezielte Sprachkompetenz-Überprüfung wurde im Rahmen der Untersuchungen nicht durchgeführt.

³⁰ Die Namen der Versuchspersonen wurden zur Wahrung der Anonymität geändert. Da individuelle Unterschiede im Lernerverhalten in den Analysen dieser Arbeit eine große Rolle spielen, wird auf die Versuchspersonen in der ganzen Arbeit mit deren Vornamen verwiesen, und nicht mit einer Nummer (z.B. VP1, VP2). Damit soll das Erkennen von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Verhaltensweisen der gleichen Versuchsperson erleichtert werden.

gestellt würden. Bei den Versuchstexten waren jedoch im Unterschied zu den anderen Fallstudien diesmal identische Zielwörter, die in verschiedenen Texten vorkamen, auch durch identische Platzhalter ersetzt (vgl. Anhang 3: Text 1 bzw. Text 4, siehe auch Kapitel 7.4). Bei der Reihenfolge der Texte wurde darauf geachtet, dass die Texte mit identischen Zielwörtern nicht direkt nacheinander vorgelegt wurden. Die Versuchspersonen waren wiederum nicht vom Platzhalterstatus der Zielwörter informiert.

Nach dem Lesen erhielten die Versuchspersonen wiederum einen unangekündigten Vokabeltest, der eine verfeinerte Version des in FS1 verwendeten Vokabeltests darstellte (s. Anhang 2). Abschließend wurden sie retrospektiv zu den Erschließungsprozessen bei den einzelnen Zielwörtern befragt.

Name	Alter	Studienfächer	E-Kenntnisse
Claudia	21	Anglistik/Russisch/Psychologie MA	Advanced
Hanna	22	Komparatistik/Anglistik/Portugiesisch MA	Advanced
Viola	21	Deutsch/Englisch LA	Advanced

***Tabelle 7.3:** Versuchspersonen in Fallstudie 2*

Fallstudie 3

Im Unterschied zu den vorherigen Fallstudien wurde Fallstudie 3 (FS3) nicht mittels Einzel-LD durchgeführt, sondern es wurden diesmal drei Gruppen-LD Sitzungen mit jeweils drei Versuchspersonen abgehalten. Die neun Versuchspersonen (8 weibl., 1 männl.) waren wie in FS2 AnglistikstudentInnen mit ähnlichem Wissenshintergrund (siehe Tab. 7.4). Den Gruppen wurden diesmal 11 Texte vorgelegt (s. Anhang 3: Text 1-4, Text 6-12), bei denen die Zielwörter markiert waren; in diesem Fall wurden die Versuchsteilnehmer auch über die Tatsache informiert, dass die wirklichen Zielwörter in den Versuchstexten durch Platzhalter ersetzt worden waren. Gleichzeitig erhielten sie eine Vokabelliste, auf der alle Platzhalter eingetragen waren. Als Ziel wurde ihnen diesmal vorgegeben, die Bedeutungen der Zielwörter durch den umliegenden Kontext möglichst genau zu spezifizieren. Dabei erhielten sie die Anweisung, sich pro Wort auf eine Bedeutungsvariante zu einigen und diese in die Liste einzutragen. Sowohl durch die Notwendigkeit, die Bedeutungsvermutungen den anderen Gruppenmitgliedern gegenüber zu erläutern und zu rechtfertigen, als auch durch die Anweisung, sich auf eine

Bedeutungshypothese zu einigen, war das Datenmaterial bei dieser Fallstudie sehr reichhaltig und komplex.

Im Anschluss an den Versuch wurden alle Gruppen wiederum retrospektiv über die einzelnen Zielwörter befragt, wobei darauf geachtet wurde, dass bei den retrospektiven Befragungen vor allem diejenigen Gruppenteilnehmer zu Wort kamen, die während der LD-Sitzung wenig gesagt hatten oder von anderen Gruppenmitgliedern überstimmt worden waren. Diese Retrospektionsdaten vervollständigten das Datenmaterial bezüglich der Gedankengänge der einzelnen Versuchsteilnehmer.

Gruppe	Name	Alter	Studienfächer	E-Kenntnisse
Gr 3-1	Silke (S) ³¹	23	Englisch/Französisch/Spanisch LA	Advanced
	Angela (A)	21	Französisch/Anglistik/Spanisch MA	Advanced
	Karin (K)	20	Französisch/Englisch LA	Advanced
Gr 3-2	Sandra (S)	21	Amerikanistik/Germanistik MA	Advanced
	Rosi (R)	21	Anglistik/Germanistik MA	Advanced
	Daniela (D)	21	Anglistik/Skandinavistik MA	Advanced
Gr 3-3	Ilse (I)	21	Französisch/Englisch LA	Advanced
	Karola (K)	21	Geographie/Englisch LA	Advanced
	Simon (S)	22	Englisch/Französisch LA	Advanced

Tabelle 7.4: Versuchspersonen in Fallstudie 3

Fallstudie 4

Die vierte Fallstudie (FS4) stellt eine Mini-Studie im Einzel-LD Verfahren dar, an der sieben Versuchspersonen (6 weibl., 1 männl.) beteiligt waren. Den Versuchsteilnehmern wurde nur ein einzelner Versuchstext (Text 7) vorgelegt, mit dem Ziel, die Bedeutung des hervorgehobenen Zielwortes rill aus dem Kontext zu erschließen. Entscheidend war in dieser Fallstudie das Vorhandensein des einschlägigen Hintergrundwissens, das für einen korrekten Bedeutungsschluss vorausgesetzt wurde (siehe Tab. 7.5, für eine genauere Beschreibung der Textkonstellationen siehe Kapitel 7.4 bzw. Anhang 3). Bei dieser Studie ging es vor allem darum, zu beobachten, wie sich der Prozess der Bedeutungerschließung

³¹ Die in Klammer angegebenen Buchstaben beziehen sich auf die Kürzel, die in den Transkriptionen der Verbalisierungen der Versuchsgruppen verwendet wurden.

bei den Versuchspersonen mit und ohne Hintergrundwissen unterschied und welche Endhypothesen im Einzelnen aufgestellt wurden.

Name	Alter	Hintergrundwissen	E-Kenntnisse
Elke	56	nein	Intermediate
Vera	53	nein	Upper Intermediate
Felix	26	ja	Upper Intermediate
Nina	27	ja	Advanced
Bianca	27	ja	Advanced
Judith	22	ja	Advanced
Heike	25	ja	Advanced

Tabelle 7.5: Versuchspersonen in Fallstudie 4

7.4 Versuchstexte und Zielwörter

Da die Hinweiskonstellationen in Texten eine entscheidende Einflussgröße auf den beiläufigen Vokabelerwerb darstellen, wurden für die Fallstudien 12 Textpassagen (Länge: 39 bis 93 Wörter) mit kontrollierten Vorkommensbedingungen für ausgewählte Zielwörter konstruiert. Die Textpassagen wurden zum Großteil ohne Textvorlage konstruiert, wobei teilweise Beispielsätze, die in Wörterbüchern für die Zielwörter angetroffen wurden, als Orientierungshilfe für typische Hinweiskonstellationen dienten. Vier der Texte (Text 3, 4, 11, 12) basieren auf Textvorlagen, denen Passagen entnommen und gegebenenfalls leicht abgeändert bzw. mit Hinweisen angereichert wurden (für eine detaillierte Angabe der Texte und Textquellen siehe Anhang 3). Als Basis für die Textkonstruktion dienten dabei die im theoretischen Teil der Arbeit skizzierten Komponenten des Erwerbspotentials von Texten (Kapitel 6). Die Zielwörter umfassten insgesamt 23 verschiedene Wörter bzw. Wortformen sowie zwei Wörter mit neuen Wortbedeutungen, wobei in einer Textpassage zwischen 1 und 5 dieser Wörter vorkamen. Die Zielwörter wurden für die Untersuchungen durch Platzhalter ersetzt, die keine real existierenden Wörter darstellten, deren Wortform jedoch den Konventionen englischer Wörter entsprach³² (siehe Tab. 7.6).

³² Die einzige Ausnahme bildet der Platzhalter per, der irrtümlicherweise identisch mit einem tatsächlich existierenden Wort ist. Da das Wort *per* aber keiner der Versuchspersonen bekannt war, wurden die Untersuchungsbedingungen durch diese zufällige Übereinstimmung nicht beeinflusst. Das real existierende Wort *per* hat zudem relativ niedrige Häufigkeit und ist somit nicht im L2 Lernervokabular zu erwarten.

Zielwörter	Platzhalter / Versuchstexte (T)
<i>abundant</i> (A)	<u>remmant</u> (T12)
<i>bold</i> (A)	<u>cummous</u> (T2), <u>pront</u> (T6), <u>pert</u> (T11)
<i>chuckle</i> (V)	<u>elch</u> (T9)
<i>commit</i> (V)	<u>creft</u> (T8)
<i>commitment</i> (N)	<u>creftment</u> (T8)
<i>committed</i> (A)	<u>crefted</u> (T8)
<i>committed</i> (Partizip)	<u>crefted</u> (T8), <u>amped</u> (T2), <u>mitious</u> (T11)
<i>cushion</i> (N)	<u>drolling</u> (T12)
<i>dab</i> (N)	<u>derb</u> (T12)
<i>downy</i> (A)	<u>gorny</u> (T12)
<i>expanse</i> (N)	<u>vense</u> (T12)
<i>guffaw</i> (N)	<u>prift</u> (T9)
<i>participate</i> (V)	<u>delt</u> (T10)
<i>punt</i> (V, N)	<u>blaunt</u> (T5, V), <u>rill</u> (T7, N)
<i>punter</i> (N)	<u>riller</u> (T7)
<i>punting</i> (N)	<u>blaunting</u> (T5, A), <u>rilling</u> (T7, N)
<i>pushy</i> (A)	<u>refty</u> (T2), <u>lerrid</u> (T11)
<i>retail</i> (N)	<u>somp</u> (T3)
<i>retailer</i> (N)	<u>somper</u> (T3)
<i>retailing</i> (N)	<u>somping</u> (T3)
<i>row</i> (V)	<u>blaunt</u> (T10)
<i>shrug</i> (V)	<u>fench</u> (T5, T10)
<i>snigger</i> (V)	<u>genter</u> (T9)
'Glatzenbildung' (N, nicht lexikalisiert)	<u>phalacrosis</u> (T4)
'Rauchergegner' (N, nicht lexikalisiert)	<u>disferectic</u> (T1), <u>acapnotic</u> (T4)

Tabelle 7.6: Zielwörter und ihre Platzhalter in den Versuchstexten³³

Wie oben erwähnt entsprachen die Platzhalter in zwei Fällen keinen bereits lexikalisierten Konzepten, sondern repräsentierten **neue Wortbedeutungen**. Dies betraf die Platzhalter

³³ Bei der Angabe der Platzhalter ist zu berücksichtigen, dass in Fallstudie 2 identische Wörter jeweils mit identischen Platzhaltern ersetzt wurden. In diesem Falle wurde also z.B. 'Rauchergegner' sowohl in Text 1 als auch in Text 4 durch disferectics ersetzt (für Details siehe Anhang 2 bzw. Anhang 3).

disferectic (Text 1) / acapnotic (Text 4), die etwa mit '*Rauchergegner*' gleichzusetzen wären und den Platzhalter phalacrosis (Text 4), der mit '*Glatzenbildung*' zu übersetzen wäre. Diese beiden neuen Konzepte wurden in die Versuchstexte integriert, um zu beobachten, wie die Lerner an Konzepte herangingen, für die es weder in ihrer Erst- noch in der Zweitsprache konventionelle Lexikalisierungen gab. Die anderen 23 Zielwörter waren englische Substantive, Verben und Adjektive aus verschiedenen Bedeutungsbereichen und wurden in Einklang mit den verschiedenen Dimensionen der zu realisierenden Textkonstellationen ausgewählt.

Nach der Auswahl der Zielwörter wurden in den Textpassagen verschiedene Gewichtungen des Erwerbspotentials (vgl. Kapitel 6) realisiert. Im Rahmen des **Fokuspotentials** wurde die *Rekurrenz* der Zielwörter innerhalb derselben Textpassage integriert (Text 1, 3, 6, 7, 8). Durch das Auftreten identischer Zielwörter in verschiedenen Textpassagen wurde auch die Wortrekurrenz in mehreren Texten realisiert (siehe Tab. 7.7). Dieser Rekurrenzfaktor war jedoch nur in Fallstudie 2 in die Untersuchung integriert, da nur hier identische Zielwörter auch mit identischen Platzhaltern ersetzt wurden. In den anderen Fallstudien wurden jeweils unterschiedliche Platzhalter verwendet (siehe Kapitel 7.3). Auch der Grad der *Necessity* der Zielwörter (i.e. ihre Rolle für die Textbedeutung) variierte in verschiedenen Texten (z.B. Nec +: disferectics (Text 1), pront (Text 6); Nec -: cummous, refty (Text 2), acapnotic (Text 4), vgl. Anhang 3).

Die für die Platzhalter gewählten Wortformen wiesen außerdem unterschiedliche Grade der *Prominenz* (i.e. Auffälligkeit) auf. Da die Einschätzung der Auffälligkeit eines Wortes jedoch stets eine subjektive Lernerkomponente beinhaltet, wurden für die Zielwörter der durchgeführten Fallstudien eine Umfrage unter einer Gruppe von 24 Personen, die nicht an den Fallstudien beteiligt waren, als Basis für die Bewertung des Prominenzfaktors verwendet. Dazu wurden die Platzhalter in Isolation angegeben und die Personen gebeten, deren Auffälligkeit zu bewerten und gegebenenfalls anzugeben, welche Faktoren für ihre Beurteilung ausschlaggebend waren. Die Faktoren, die von den Versuchspersonen angegeben wurden, stimmen größtenteils mit den in Kapitel 6.1 genannten Charakteristika überein. Wörter, die ähnlich wie bekannte L1/L2-Wörter klangen sowie kurze Wörter mit typisch englischer Silbenstruktur wurden generell als unauffällig (Prominenz –) bewertet, während Wörter, die aufgrund abweichender Silbenstruktur auffällig wirkten bzw. als

Fremdwörter betrachtet wurden, von den Lernern als prominent (Prominenz +) kategorisiert wurden.

Neben dem Fokuspotential unterschied sich auch das **Enrichmentpotential** der Texte bezüglich der Zielwörter (vgl. Kapitel 6.2). So variierten in verschiedenen Texten etwa die Explizitheit der Bedeutungshinweise (vgl. 'Rauchergegner': Text 1 / Text 4) oder die zusätzliche Implikaturarbeit, die von Seiten des Lerners eingesetzt werden musste (vgl. *bold*: Text 2 / Text 6 / Text 11). Auch die Voraussetzung einschlägigen Hintergrundwissens von Seiten der Lerner zur Hinweiskomplementierung wurde in den Konstellationen berücksichtigt (Text 3: Domänenwissen, Text 7: kulturspezifisches Wissen).

Weiters wurden drei Textpassagen mit speziellen, problematischen Hinweiskonstellationen konstruiert. Einerseits wurden zwei **mehrdeutige Wörter** mit widersprüchlichen Bedeutungshinweisen in Texte integriert (Text 6: *bold*; Text 8: *committed/commitment/to commit*). Andererseits wurden anhand einer literarischen Textpassage **opaque Hinweiskonstellationen** (vgl. Kapitel 3.3) realisiert (Text 12).

In Tabelle 7.7 wird eine kurze Übersicht über die Vorkommensbedingungen der Zielwörter in den Versuchstexten gegeben. Es werden zu jedem Zielwort dessen Wortklasse, eine Kurzbeschreibung des Erwerbspotentials der Texte bezüglich des Zielwortes sowie besondere Merkmale bezüglich Textbedingungen, Zielwort oder benötigter Wissensressourcen bei der Bedeutungserschließung aufgelistet. Eine detaillierte Beschreibung und Klassifikation der Textkonstellationen befindet sich in Anhang 3.

Text	Zielwörter	Erwerbspotential	besondere Merkmale
Text 1	'Rauchergegner' (N)	Nec+, Rek+, EP pos	nicht lexikalisiertes Konzept
Text 2	<i>bold</i> (A)	Nec-, Rek-, EP pos	Dialog
	<i>pushy</i> (A)		
	<i>committed</i> (A)	Nec±, Rek-, EP pos	
Text 3	<i>retailer</i> (N)	Nec±, Rek+, EP pos	Hintergrundwissen
	<i>retailing</i> (N)		
	<i>retail</i> (N)		
Text 4	'Rauchergegner' (N)	Nec-, Rek-, EP pos	nicht lexikalisiertes Konzept
	'Glatzenbildung' (N)	Nec±, Rek-, EP pos	
Text 5	<i>shrug</i> (V)	Nec-, Rek-, EP pos	Dialog
	<i>punt</i> (V)	Nec+, Rek+, EP neg	
	<i>punting</i> (N)		
Text 6	<i>bold</i> (A)	Nec+, Rek+, EP neg	Mehrdeutigkeit
Text 7	<i>punt</i> (V, N) <i>punter</i> (N)	Nec+, Rek+, EP ±	Hintergrundwissen
Text 8	<i>committed</i> (Partizip)	Nec+, Rek+, EP neg	Mehrdeutigkeit
	<i>committed</i> (A)		
	<i>commitment</i> (N)		
	<i>commit</i> (V)		
Text 9	<i>chuckle</i> (V)	Nec-, Rek-, EP pos	deskriptive Verben
	<i>snigger</i> (V)		
	<i>guffaw</i> (N)		
Text 10	<i>shrug</i> (V)	Nec-, Rek-, EP pos	versetzte Hinweise
	<i>row</i> (V)	Nec±, Rek-, EP neg	
	<i>participate</i> (V)	Nec-, Rek-, EP pos	
Text 11	<i>bold</i> (A)	Nec±, Rek+, EP neg	Weltwissen
	<i>pushy</i> (A)	Nec±, Rek-, EP neg	
	<i>committed</i> (Partizip)		
Text 12	<i>expanse</i> (N)	Nec-, Rek-, EP irreführend	opaker Stil
	<i>abundant</i> (A)		
	<i>downy</i> (A)		
	<i>cushion</i> (N)		
	<i>dab</i> (N)		

Tabelle 7.7: Hinweiskonstellationen der Zielwörter in den Versuchstexten
(Nec: Necessity, Rek: Rekurrenz, EP: Enrichmentpotential des Textes)

Insgesamt bezogen sich die Variationen der textuellen Konstellationen also auf folgende Bereiche:

☐ **Fokusvoraussetzungen**

- Rekurrenz (Rek): innerhalb eines Textes; innerhalb verschiedener Texte
- Necessity (Nec)
- Prominenz

☐ **Beschaffenheit der Bedeutungshinweise**

- Explizitheit der Bedeutungshinweise
- Widersprüchlichkeit der Bedeutungshinweise (Mehrdeutigkeit)
- Aussagekraft über Wortbedeutung (opaker Stil)

☐ **Eigenschaften des Zielwortes**

- Wortkategorie (Substantiv, Verb, Adjektiv)
- lexikalisierte Konzepte bzw. neue konzeptuelle Strukturen
- Einheitlichkeit des denotativen Konzeptes

☐ **Lernvoraussetzungen zur Bedeutungserschließung**

- Voraussetzung spezifischen Hintergrundwissens
- Voraussetzung zusätzlicher Implikaturen

8 Die Datenanalyse: Prozessvariationen und ihre Ursachen

8.1 Die Operationalisierung der Untersuchungsfragen

Wie schon im vorherigen Kapitel erläutert, wurden in den Fallstudien die Untersuchungsfragen durch Bedingungsvariationen auf drei Ebenen operationalisiert:

- Variationen im Verarbeitungsziel (Textbedeutung, Wortbedeutung)
- Variationen im Lernerhintergrund (Hintergrundwissen, Sprachwissen)
- Variationen in den textuellen Hinweiskonstellationen (Fokus, Enrichment)

Diese unterschiedlichen Untersuchungsvoraussetzungen und die Bandbreite der Äußerungen in den LD-Protokollen, retrospektiven Befragungen und Vokabeltests führten zu einer quantitativ und qualitativ äußerst umfangreichen Datenpalette. Um aus dieser Fülle von Daten systematische Schlüsse ziehen zu können, musste als erstes ein 'roter Faden' für die Analyse gefunden werden und geklärt werden, welche Äußerungen der Versuchspersonen für welche Fragestellung relevant waren. Zu diesem Zweck wurden die Daten nach der Grundformulierung der Fragestellung nach festgelegten Kategorien untersucht. Dabei zeigten die Daten selbst wiederum Defizite bzw. Lücken der Analysekategorien auf und führten so zur Modifizierung und Präzisierung der Fragestellung. Man kann also von einem Prozess der gegenseitigen Beeinflussung von Fragestellung, Analysekategorien und Datenmaterial sprechen.

Bei der Analyse der Daten wurde wiederum in drei Schritten verfahren. Nach einer Analyse der individuellen Prozesse bei der Textbehandlung (intraindividuelle Analyse) folgte ein Vergleich der Prozessverläufe (interindividuelle/intertextuelle Analyse) mit dem Ziel, grundlegende Aspekte des Erschließungsprozesses durch relevante Klassifizierungs- und Einflusskriterien zu charakterisieren. Die prozessorientierte Datenanalyse wurde außerdem durch eine Analyse der Erwerbsergebnisse in den Vokabeltests komplementiert (ergebnisorientierte Analyse). Dadurch konnten die Auswirkungen der Versuchsbedingungen und Prozessverläufe auf den Erwerb verglichen werden.

Aus dieser mehrstufigen Datenanalyse konnten bezüglich der Untersuchungsfragen folgende Schlüsse gezogen werden:

- ❑ Der Prozessablauf der beiläufigen Wortbedeutungserschließung kann grob in drei Phasen eingeteilt werden (Eingangs-, Haupt-, Ausgangsphase).
- ❑ Die Erstellung des mentalen Textbedeutungsmodells und die Herangehensweise des Lernalers an unbekannte Wörter im Text ist durch spezifische Grundmerkmale charakterisiert.
- ❑ Während des Prozesses der Wortbedeutungserschließung wenden Lerner charakteristische Strategien an, um die unbekannte konzeptuelle Struktur einzuengen.
- ❑ Die beiläufige Erschließung der Wortbedeutung stellt bei günstigen Bedingungskonstellationen und erfolgreichem Prozessverlauf einen ersten Schritt zum Erwerb lexikalischen Wissens dar.

Generell ist zu den Studienanalysen anzumerken, dass bei der Wortbedeutungserschließung zwar prinzipiell zwischen der textuellen und der denotativen Ebene zu trennen ist, dass bei der Beschreibung des realen Prozessverlaufs diese beiden Ebenen jedoch nicht immer getrennt werden können. Es wird also bei der Studienanalyse nicht immer strikt zwischen kontextueller und denotativer Wortbedeutungsebene unterschieden, sondern gegebenenfalls mit dem Überbegriff Wortbedeutungserschließung auf beide Dimensionen verwiesen.

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Eindruck von den Merkmalen der Verbalisierungen vermittelt und ein Überblick über die Beobachtungen gegeben, die bei der ersten Datenanalyse über den Einfluss von Verarbeitungsziel, Text und Lerner auf den Prozessverlauf gemacht wurden. Eine Aufschlüsselung der Erkenntnisse bezüglich Erschließungsprozess, Lernerstrategien und Erwerbsergebnis folgt in den Kapiteln 9 bis 12.

8.2 Der Faktor Leseziel

Die Zielsetzung der durchgeführten Fallstudien umfasste zwei komplementäre Dimensionen. Einerseits sollte untersucht werden, wie weit sich die Lerner innerhalb eines Textes mit einem Zielwort beschäftigen, wenn sie sich bei ihrer Verarbeitung auf das Textverständnis konzentrieren. Andererseits sollten Erkenntnisse darüber erhalten werden, wie weit bzw. mit welchen Mitteln Lerner unter unterschiedlichen Hinweiskonstellationen in der Lage sind, den Bereich des Denotationskonzeptes einzuengen. Die Verarbeitungsziele in den Fallstudien wurden nach diesen beiden Gesichtspunkten entsprechend variiert (vgl. Kapitel 7).

Leseziel Textverständnis

Bei einer Analyse der Verbalisierungen beim Ziel des Textverständnisses (FS1/1, FS2) ist generell der Wechsel zwischen spontanem Textlesen/Übersetzen und dem Stocken beim Auftreten von Verständnisproblemen bzw. bei der Fokussierung auf das Problem und der Anwendung von Problemlösungsstrategien zu beobachten. Dies wird im Folgenden anhand der Behandlung des zweiten Versuchstextes³⁴ illustriert. Die Verbalisierungen von Cora (FS1) vermitteln einen guten Eindruck dieses Wechsels:

'I would seize the opportunity at once if I were you! And I'll say this again and again, in my eyes you can't get a better chance!' Ja, ist soweit alles klar. 'What a cummous thing to say! Cummous - You've really got no sense of shame at all! Would you please stop being so refty and leave me in peace for a moment?' Also cummous und refty, ähm, cummous – 2 – refty, cummous thing to say, cummous, ph, ja, nicht gut, unangemessen, schlecht, refty, please stop being so refty, ah, nervend, äh, insistierend, keine Ahnung, irgendwie so was. 'But I'm not trying to persuade you... (Cora, FS1, Text 2)

Die folgende Auffächerung der Leseschritte zeigt die Zweiteilung der Verbalisierungen – spontanes Lesen des Textes alterniert mit Stocken aufgrund eines Verständnisproblems (Registrieren eines unbekanntes Wort) und dem Fokus auf den unbekanntes Wörtern zum Aufstellen/Überprüfen einer Bedeutungshypothese:

1. Spontanes Lesen
2. Registrieren cummous
3. Weiterlesen
4. Registrieren refty
5. Pause – Fokus auf unbekanntes Wörter, Bedeutungshypothese cummous, refty
6. Weiterlesen

Als weiteres Charakteristikum der Verbalisierungsdaten ist anzumerken, dass der Prozess des Textbedeutungsaufbaus bei Lesern mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen (wie im Falle von Cora) weitgehend automatisiert abläuft und deshalb keiner kognitiven Steuerung bedarf bzw. sich auch nicht im Bewusstsein der Leser niederschlägt (und daher auch nicht verbalisiert wird). Die Verbalisierungen beziehen sich daher in diesem Fall hauptsächlich

³⁴ Versuchstext 2 war ein Dialog mit den Zielwörtern *bold* (= cummous), *pushy* (= refty) und *committed* (= amped), vgl. Anhang 3: Text 2.

auf die auftretenden Verständnisprobleme, i.e. auf die unbekannt Wörter, die im Text angetroffen werden.

Ein weiterer Faktor, der bei der ersten Durchsicht der Protokolle auffiel, war die Tatsache, dass sich die Art der Textbehandlung bzw. Bezugnahme auf die unbekannt Wörter von Versuchsperson zu Versuchsperson beträchtlich unterschied. Dies ist etwa am Vergleich der Verbalisierungen von Cora mit der von Viola zu sehen.

'What a cummous thing to say! You've really got no sense of shame at all!' – 7 – ach – 5 – der Erste will sich da wohl gar nichts sagen lassen – 7 – *'Would you please stop being so refty and leave me in peace for a moment?'* – 4 – refty weiß ich jetzt nicht – *leave me in peace* – er möchte in Ruhe gelassen werden – 7 – und – 6 – und irgendwas hat das Ganze mit – 5 – Scham zu tun. *'You've really got no sense of shame at all.'* (Viola, FS2, Text 2)

Während Cora für jedes der auftretenden Wörter schnelle, unerläuterte Bedeutungshypothesen abgibt, überliest Viola beim gleichen Text das erste Zielwort cummous ohne Kommentar (nach ihrer Angabe im retrospektiven Interview hatte sie das Wort zwar bemerkt, hatte es aber nicht beachtet, weil sie es nicht für wichtig für die Textbedeutung hielt), während sie das zweite Zielwort refty zwar beim Lesen als unbekannt registriert, aber auch dazu keinen Bedeutungsschluss abgibt. Bei ihren Bedeutungsparaphrasen bleibt sie generell auf der Textbedeutungsebene und geht nicht auf die kontextuelle Bedeutung der unbekannt Wörter ein.

Im Gegensatz zum automatisierten Verständnisprozessablauf bei fortgeschrittenen Lernern wie Cora und Viola sind bei L2-Lesern mit geringeren Sprachkenntnissen bei den Verbalisierungen mehr bewusste Prozesse beim Aufbau der Textbedeutung zu beobachten (z.B. die wörtliche Übersetzung in die Muttersprache). Dennoch ist die oben erwähnte Zweiteilung der Prozesse zwischen spontanem Lesen bzw. Übersetzen und Stocken bzw. Problemwahrnehmung / Problemlösung auch in diesem Fall zu beobachten. Dies wird am Beispiel von Susis Verbalisierung bei der Behandlung des gleichen Textes illustriert:

'I would seize the opportunity at once if I were you! And I'll say this again and again, in my eyes you can't get a better chance!' Mhm, I would seize, wahrscheinlich ich würde die Gelegenheit nützen, sofort, wenn ich, wenn ich du wäre, ich sag's immer und wieder, immer und immer wieder, in meinen Augen kannst Du keine bessere Chance bekommen. *What a cummous thing to say, you've really got no sense for, of shame at all. What a cum-, cummous thing to say, you've really got no sense of shame at all, would you please stop being so refty and leave me in peace for a moment.* Ja also, was cummous heißt, weiß ich net, oder wie man das ausspricht, aber, also auf jeden Fall heißt's irgendwas, also ist's irgend eine Kritik an dem, was der davor sagt. Du hast wirklich keinen Sinn für Schamgefühl oder so was, überhaupt keinen Sinn dafür. Ähm, würdest Du jetzt bitte aufhören, so refty zu sein und mich für einen Moment alleine zu, also in Ruhe zu lassen, in Frieden zu lassen, so refty, ah, wahrscheinlich so drängelnd, oder irgend so was in die Richtung, also auf jeden Fall scheint er sich irgendwie da ein bissle unter Druck zu fühlen, oder sie. *But I'm not trying to persuade you ...* (Susi, FS1/1, Text 2)

Während Susi durch ihre Übersetzungsstrategie die Zielwörter alle registriert (als Lernerin mit geringerem L2-Vokabular hat sie typischerweise auch mit anderen Wörtern (z.B. to seize) Verständnisprobleme), bleibt sie bei cummous auf der Textebene stehen ('Kritik an dem, was der davor sagt'). Für refty wird zwar ein kurzer Denotationsschluss abgegeben ('drängelnd'), dennoch bleibt sie auch hier auf der Textebene ('scheint sich unter Druck zu fühlen'). Bei dieser Lesezielkategorie ist also deutlich zu erkennen, dass je nachdem, wie der Lerner den Beitrag der Zielwörter zur Textbedeutung einschätzt, der Fokus zu unterschiedlichen Graden auf die Wortbedeutungsebene gelenkt wird.

Bei der Analyse der Verbalisierungen wurden die spezifischen Probleme, die die Versuchspersonen mit den Zielwörtern hatten, sowie ihre individuellen Lösungswege anhand der Indikatoren in den Verbalisierungen auf der Prozessebene identifiziert und analysiert (z.B. Wortwiederholung (s. Cora), 'weiß ich nicht' (s. Susi), Fragen, Pausen, etc.). Die hier anzutreffende Lesesituation lässt insofern Rückschlüsse auf die natürliche Situation des Lesens eines fremdsprachigen Textes zu, als die Versuchspersonen hier die Texte mit dem Ziel des Textverständnisses lasen und nicht über die Integration (bzw. Ersetzung) bestimmter Zielwörter innerhalb der Texte informiert waren. Der Schwerpunkt der Analyse lag daher in diesem Fall einerseits auf der Einbindung der Wortbedeutungserschließung in den Prozess der Textbedeutungserstellung, andererseits auf dem Grad, zu dem der Prozess fortgesetzt wurde (Fokus) und den dabei verwendeten Strategien.

Leseziel Wortbedeutungserschließung

Die Prozessverläufe in den Studien, in denen der Fokus der Lerner auf der Bedeutungserschließung der hervorgehobenen Wörter lag (FS1/2, FS3, FS4), bilden eine getrennte Kategorie, da hier die Aufmerksamkeit des Lerners von vornherein auf die Zielwörter gerichtet war und daher in jedem Fall eine Bedeutungserschließung stattfand. Die Analyse dieser Protokolle lässt also detailliertere Rückschlüsse auf die in der speziellen Text-/Lerner-/Situationskonstellation gewählten Erschließungsstrategien zu. Weiters kann beobachtet werden, welcher Grad der Bedeutungseinengung unter den jeweiligen Bedingungskonstellationen erreichbar ist.

Bei den Versuchsanordnungen mit dem Ziel der Wortbedeutungserschließung ist zwischen den Einzelstudien einerseits und den Gruppenstudien andererseits zu unterscheiden, die sich in Vielfalt und Fülle der Informationen komplementieren (vgl. Kapitel 7.2). Dies zeigt die Gegenüberstellung einer Verbalisierung im Einzel-LD (Susi) und einer im Gruppen-LD (Gruppe 3-2) bei der Erschließung des Zielwortes *bold* (= pert) von Versuchstext 11, in dem es um die geschlechtsspezifische Beurteilung von Verhaltensweisen ging (Kontext: *A **pert** man is 'courageous' but a **pert** woman is 'aggressive'*, vgl. Anhang 3, Text 11):

Mhm, also es geht auf jeden Fall auch wieder da drum, dass, ähm, je nachdem ob eine Frau oder ein Mann etwas macht, also sich verhält, dass das unterschiedlich beurteilt wird. Ahm, also, *pert* heißt wahrscheinlich irgend so was wie, äh, hm, hm, fällt mir jetzt grad gar kein deutsches Wort ein, also so 'n, sehr **aktiv** oder **zupackend** oder **durchsetzungsfähig** vielleicht auch, genau, vielleicht ein durchsetzungsfähiger – 2 – also, hm, Mann ist mutig, na ja, oder vielleicht doch net ein durchsetzungsfähiger, oder abenteuer, nee, **abenteuerlustig** passt dann aggressiv net dazu. Schon so was wie Richtung **durchsetzungsfähig** oder so, und 'ne Frau ist aber aggressiv, wenn sie durchsetzungsfähig ist, könnt sein, irgend so was in die Richtung. ... (Susi, FS1/2, Text 11)

Während das Einzel-LD die gedanklichen Prozesse einer Person relativ vollständig wiedergab – Susi analysiert in ihrer Verbalisierung zuerst die Gesamtaussage der einleitenden Bemerkung des Textes und stellt danach für das Zielwort ihre Bedeutungshypothese auf – führte die Gesprächssituation in den Gruppenstudien zu einer ausschnittshaften Repräsentation der einzelnen Gedankengänge:

(...)

R: Aber okay, a pert man is courageous, but a pert woman is aggressive – eine, wie sagt man?

S: **Mutig?**

R: Mutig?

S: Mutig beim Mann, aggressiv bei –

D: Laut einfach? Na gut, das passt nicht so gut.

S: **Kämpferisch?** Kämpferisch beim Mann ist mutig?

D: Kämpferisch bei Frauen ist aggressiv. Ja gut, das würd schon passen.

R: Oder jemand, der sich so **stur**, nee, jemand, der so stur ist oder so?

D: Mhm. Ein sturer Mann ist mutig und eine sture Frau ist aggressiv.

R: Aber stur ist ja nicht mutig.

D: Und stur ist ja nicht aggressiv.

R: (murmelt) a person who is innovative is lerrid if female...

D: *but original if male* – ein Synonym für original. Original –

(...)

S: Ein pert man –

- 5 -

R: **Kämpferisch**, success...

S: Hm.

R: Kämpferisch ist es mal nicht ganz.

S: Ich bleib trotzdem, ich denk das ist gut, kämpferisch. Wenn eine Frau kämpferisch ist, muss sie fast, also dass man sie aggressiv anguckt.

D: Mhm.

R: Ja, okay.

S: Okay?

D,R: Mhm.

(Gruppe 3-2, FS3, Text 11)

Wie das obige Beispiel zeigt, wurden die Gedankengänge der einzelnen Personen in der Gruppendiskussion vermischt verbalisiert bzw. beeinflussten sich die Versuchspersonen bei ihren Bedeutungsschlüssen oft gegenseitig. Dies führte typischerweise zu einem Herumspringen zwischen verschiedenen Textpassagen bzw. Zielwörtern, je nachdem, womit sich die verschiedenen Teilnehmer gerade beschäftigten (siehe die Ablenkung zu lerrid und die Rückkehr zu pert). Insgesamt führte die Gruppensituation jedoch zu einem qualitativ und quantitativ ausgiebigeren Erschließungsprozess und einer ausführlicheren Begründung der einzelnen Schlüsse.

Generell fiel bei den Prozessabläufen mit diesem Leseziel auf, dass die Lerner die Gesamtbedeutung des Textes meist nur so weit integrierten, wie es für die Erschließung der Wortbedeutung nötig war. Diese Strategie war im Hinblick auf das Verarbeitungsziel

auch zu erwarten. Komplementär zu den Textverständnisstudien lag der Schwerpunkt bei der Analyse in diesem Fall also rein auf dem Prozess des Enrichment des denotativen Konzeptes selbst. Analysiert wurde einerseits, zu welchem Bedeutungsergebnis die Lerner unter den jeweiligen Bedingungen kamen, und andererseits, wie der Weg zu dieser Bedeutungshypothese verlief, i.e. durch welche Wissensquellen, Strategien und Einflussfaktoren der Prozess gesteuert wurde.

8.3 Die Faktoren Lerner & Text

Während im vorhergehenden Kapitel der Prozess der Bedeutungserschließung aus der Perspektive des Leseziels betrachtet wurde, stehen nun die Einflussfaktoren Lerner und Text im Mittelpunkt der Betrachtungen. Bei den Fallstudien wurde beobachtet, dass der Verlauf des Erschließungsprozesses und der Grad der Beachtung der Zielwörter bei den verschiedenen Versuchspersonen oft stark variierten, selbst wenn derselbe Text mit dem gleichen Verarbeitungsziel behandelt wurde. Um diese Unterschiede zu veranschaulichen und mögliche text- oder lernerbedingte Ursachen zu skizzieren, werden im Folgenden verschiedene Verbalisierungen bei der Verarbeitung desselben Versuchstextes (Text 1) mit dem Ziel Textverständnis exemplarisch illustriert:

Nowadays, as more and more people are conscious of the risks of smoking, the number of radical disferectics is increasing (S1). In turn, the disferectics' negative attitude towards smoking influences smokers so that the overall cigarette consumption has gone down (S2).

Aus der Textperspektive liefert Text 1 durch sein hohes Enrichment- und Fokuspotential sehr gute Bedingungen für die beiläufige Bedeutungserschließung des Zielwortes ('*Rauchergegner*' = disferectics), (siehe auch Anhang 3: Text 1). Auf der Enrichmentebene engt die Kollokation mit *radical* im ersten Satz (S1) in Kombination mit *attitude* das Zielwort auf den Überbegriff *human beings* ein. Weiters ist durch Implikaturen aus den Propositionen 1 und 2 (siehe (10)) der Schluss auf *Gegner/Opponenten* naheliegend (vgl. Kapitel 6.2).

- (10) **Prop 1:** *more and more people are conscious of the risks of smoking*
Prop 2: *Therefore, the number of radical **disferectics** is increasing*

Die Charakterisierung der Wortbedeutung *negative attitude towards smoking* in Satz 2 (S2) bestätigt diese Vermutung und engt den Bedeutungsbereich auf *Rauchergegner* ein.

Das Fokuspotential wird sowohl durch die zentrale Rolle des Zielwortes für die Textbedeutung (Nec+) als auch durch die Rekurrenz des Wortes innerhalb des Textes gestützt (Rek+). Weiters wurde die Wortform disferectics von den befragten Personen als auffällig charakterisiert (Prom+), was zusätzlich dazu beiträgt, dass das Lernerinteresse auf das Zielwort gelenkt wird.

Nach dem Erwerbspotential zu urteilen bietet der Text also sehr gute Erschließungs- und Erwerbsbedingungen. Als prototypischer Verlauf der Bedeutungserschließung wäre also zu erwarten, dass ein Lerner beim ersten Antreffen auf das Wort aufmerksam wird und die Bedeutung dem Enrichmentpotential zufolge einengt. Dieser Prozessverlauf war bei insgesamt vier der 11 Versuchspersonen zu beobachten und wird am Beispiel von Hanna illustriert:

*Nowadays, as more and more people are conscious of the risks of smoking, oh je, schlechtes Thema, mein Freund ist Kettenraucher, the number of radical **disfer**, disferectics is increasing. Ahm, disferecticts – keine Ahnung, was das heißt. Wahrscheinlich irgendwas mit **Gegner**, nehme ich an, wegen diesem radical – ahm – deswegen kann es eigentlich nicht, kann es eigentlich nicht – können es eigentlich **nicht die Opfer** sein, die da irgendwie durch – durch's Rauchen erkranken, oder so, weil die ja wohl nicht radikal sein werden. Ahm – ja, ich lese mal weiter. In turn, the disferectics' negative attitude towards smoking influences smokers so that the overall cigarette consumption has gone down. Ahm, ok. Also **scheint, dass ich recht hatte**. Ahm, es scheinen auf jeden Fall die zu sein, die nicht rauchen. Die dem Rauchen gegenüber negativ eingestellt sind. Hm, ja – towards smoking – 4 – und ähm – 9 – the overall cigarette consumption has gone down – 4 – ja – 4 – versteh ich eigentlich alles (*lacht*). (Hanna, FS2, Text 1)*

Wie aufgrund der textuellen Voraussetzungen zu erwarten ist, konzentriert sich Hanna beim ersten Antreffen des Zielwortes auf die Denotatserschließung und stellt nach dem Lesen des ersten Satzes die Denotationshypothese *Gegner* auf, die sie nach dem Weiterlesen und neuerlichen Antreffen des Wortes prüft, bestätigt und leicht verfeinert:

1. Lesen S1
2. Registrieren des Zielwortes ('disferecticts – keine Ahnung, was das heißt')
 - ⇒ Wort hinterlässt Lücke im mentalen Modell
 - persönliches Interesse ('schlechtes Thema, mein Freund ist Kettenraucher')
3. Fokus auf Zielwort
 - ⇒ Aufstellen Bedeutungshypothese I (S1): **Gegner** ('irgendwas mit Gegner, nehme ich an, wegen diesem radical')
4. Lesen S2
5. Fokus auf Zielwort

⇒ Bestätigung, leichte Verfeinerung Bedeutungshypothese I (S2):

die Rauchen gegenüber negativ eingestellt sind

('scheint, dass ich recht hatte. Ahm, es scheinen auf jeden Fall die zu sein, die nicht rauchen. Die dem Rauchen gegenüber negativ eingestellt sind')

Dieser prototypische Fall des Aufbaus und der Bestätigung der Bedeutungshypothese (siehe auch Kapitel 4 bzw. 5) war jedoch nur bei einem Teil der Lernenden zu verzeichnen. In anderen Fällen, wie etwa bei Karina, kam es zu einem wesentlich längeren Prozessverlauf (vgl. Tab. 8.2):

(...) *the number of radical disferectics is increasing*, also wahrscheinlich sind das irgendwelche Leute, also **wie Raucher**, *of radical disferectics*, also radikale, ja oder 'ne **Krankheit**, nee aber, eine Krankheit in Verbindung mit Rauchen, mmh, aber nee, aber da kommt ja *disferectics' negative attitude*, also das heißt ja 'n attitude, und ne Krankheit hat das normalerweise ja nicht. Also müsste das **eine Beschreibung der Raucher** sein, die halt –3- irgendwas besonderes machen, entweder vielleicht so was wie **Süchtige** oder so was, *in turn the disferectics' negative attitude towards smoking*, nee Moment, das ist ja was anderes. *Nowadays as more and more people are conscious of the risks of smoking, the number*, ach nee, das ist wahrscheinlich, sind **die Leute, die dagegen sind**, oder? Moment, ahm, weil ja viele sich darüber sich bewusst sind, dass e Risiko hat, ahm Risiko mitbringt, dass die Radikalen, die dagegen sind wahrscheinlich, *tow... ja genau*, stimmt ja, *the disferectics' negative attitude towards smoking*, also die haben ein negative Einstellung, *influences the smokers*, genau, so rum, ja, weil die beeinflussen wieder die Raucher, *so that the overall cigarette consumption has gone down*. Also, das müssen dann irgendwelche sein, die dagegen sind, und dis-, die Vorsilbe ist wahrscheinlich auch, dis-, dis- ah, ja, ja, wenn ich jetzt besser Bescheid wüsste in Latein, Griechisch, sonst was, ich mein', dis- ist ja eigentlich schon eher – mh, ja, aber auf jeden Fall sind's dann die, die dagegen sind, ja. (Karina, FS1/1, Text 1)

Im Fall von Karina ist der Prozessverlauf durch ein mehrmaliges Aufstellen und Verwerfen von Bedeutungshypothesen gekennzeichnet:

1. Lesen S1
2. Registrieren Zielwort
3. Lesen S2
4. Fokus auf Zielwort
 - ⇒ Aufstellen Bedeutungshypothese I (S1): **Krankheit**
 - ⇒ Verwerfen Bedeutungshypothese I (S2): (negative attitude ↔ Krankheit)
 - ⇒ Aufstellen Bedeutungshypothese II (S2): **Süchtige**
 - ⇒ Verwerfen Bedeutungshypothese II (S2): (negative attitude ↔ Süchtige)
 - ⇒ Aufstellen Bedeutungshypothese III (S1): **die Radikalen, die dagegen sind**
 - ⇒ Bestätigung Bedeutungshypothese III (S2, Morphologie: dis-)

Hier wurde nach dem Registrieren des Zielwortes zuerst weitergelesen, dann jedoch auf der Basis des ersten Satzes eine zunächst falsche Bedeutungshypothese (*Krankheit*) aufgestellt, die eigentlich dem kollokierenden Adjektiv radical und der logischen Satzstruktur (Konjunktion as, Grund des Ansteigens = Bewusstsein über Risiken) widerspricht. Dieses Phänomen trat noch in zwei weiteren Fällen (FS2: Viola, FS3: Gruppe 3-3) auf. Viola begründete diesen Schluss im retrospektiven Interview folgendermaßen:

Weiß nicht – das - ich – ich – bei Rauchern denk ich an irgendwelche Krankheiten – und Krankheiten, das sind oft auch solche Worte, die man nicht kennt, und deswegen eigentlich nur. *The number of radical* – und dass die eben – ja, die wachsen natürlich – also Krankheiten, die nehmen ja immer zu – und deswegen eigentlich. (Viola, Retrospektion)

Hier hat offensichtlich die Phrase risks of smoking im Zusammentreffen mit einem unbekanntem Fremdwort das Wort *Krankheit* getriggert, was die Einschränkung durch den Kontext in diesem Fall überlagerte. Die Denotationshypothese wurde dann jedoch aufgrund der Einschränkung durch attitude im zweiten Satz revidiert und zunächst mittels der Implikatur 'Raucher, die irgendwas besonderes machen' auf *Süchtige* geändert, die wiederum im Hinblick auf die Bedeutungshinweise des zweiten Satzes nicht haltbar war. Schließlich wurde auf der Basis von Satz 1 eine adäquate Hypothese aufgestellt und mittels Satz 2 (sowie mittels der (vermeintlichen) Informationen im Wort selbst) bestätigt. Der Prozess zeichnet sich in diesem Fall durch ein Aufstellen und Verwerfen verschiedener Hypothesen bis zum endgültigen Bestätigen der Hypothese aus. Die Hypothese wird dabei so lange modifiziert, bis ein Konzept gefunden wird, in das alle Bedeutungshinweise integriert werden können.

Neben den unterschiedlichen Verläufen des Erschließungsprozesses fielen bei einem ersten Vergleich der Protokolle auch Unterschiede in der Beachtung des Zielwortes auf. Im Falle von Hanna und Karina wurde ein Großteil des Aufwandes bei der Textverarbeitung auf den Prozess der Wortbedeutungserschließung verwendet. Nicht immer konzentrierten sich die Lernenden bei diesem Text jedoch zum gleichen Grad auf das Zielwort. Während in den obigen Fällen jeweils eine konkrete Denotationshypothese aufgestellt und überprüft bzw. bestätigt wurde, wurden in anderen Fällen lediglich vage, unüberprüfte Hypothesen aufgestellt. Armin etwa registrierte beim Lesen des ersten Satzes disferectics und umschrieb es als *etwas Medizinisches, etwas Gefährliches* (was aber, ähnlich wie beim Schluss *Krankheit*, der Kollokation mit radical sowie der logischen Struktur des ersten

Satzes widerspricht). Im weiteren Verlauf der Textverarbeitung ging er jedoch nicht mehr auf disferectics ein und bezog sich nur noch mit dem abschließenden Kommentar 'Okay, bis auf disferectics, disferectics ging's mit dem Verständnis einigermaßen' auf das Zielwort. Im Falle von Anton wiederum wurde das Zielwort als unbekannt registriert ('disferectics weiß ich nicht') und auch der wichtige Beitrag des Wortes für die Textbedeutung angemerkt ('der ganze Text hängt an diesem Wort disferectics'), er gab jedoch keinen konkreten Denotationsschluss ab, sondern stellte nur eine abschließende, vage Bedeutungsbereichsvermutung auf ('dass jemand etwas verweigert').

Durch diese Beobachtungen wird die untergeordnete Rolle der Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort im Vergleich zum Leseziel bzw. zum individuellen Verständnisanspruch (siehe Kapitel 4.1 bzw. 5.1) deutlich: Während Hanna und Karina das Zielwort bewusst fokussieren, wird es von Anton und Armin zwar registriert, aber kaum weiter beachtet (vgl. auch Anhang 4, Tab. 4.1). Dieses Nicht-Beachten des Zielwortes war bei Anton und Armin charakteristisch für ihre generelle Vorgehensweise des eher oberflächlichen Überfliegens der Texte. Diese durchgehende Strategie lässt in diesem Fall als lernerbedingten Einflussfaktor einen geringen Anspruch an das Textverständnis vermuten.

Während das Übergehen von Zielwörtern in diesem Text die Ausnahme darstellte, war dieses Phänomen durchgehend bei denjenigen Texten zu beobachten, die ein geringeres Fokuspotential aufwiesen (siehe Kapitel 6.1). Diese Beobachtung legt parallel zu lernerbedingten Einflüssen eine Auswirkung des textuellen Fokuspotentials auf die Beschäftigung mit einem Zielwort nahe.

Ein weiterer, wichtiger Faktor, der sowohl den Textverständnisprozess als auch die Denotatserschließung der Zielwörter beeinflusste, war das Sprachwissen der Lernenden. Bei den Verbalisierungen fiel vor allem auf, dass der Prozess der Textbedeutungserstellung bei geringerem Sprachwissen weniger automatisiert war (die Lerner versuchten in diesem Fall meist, den Text in die Muttersprache zu übersetzen) und schleppender verlief. Zudem schien hier das aufgestellte mentale Modell der Textbedeutung entsprechend vager zu sein und mehr Lücken aufzuweisen. Diese vage Struktur des mentalen Modells führte zum Beispiel bei Susi dazu, dass sie nach Aufstellen und Bestätigung einer korrekten Denotatshypothese (H1: disferectics = *Ablehner*, 'die, die's völlig ablehnen') am Ende

plötzlich eine neue, mehreren kontextuellen Hinweisen widersprechende Hypothese (H2: disferectics = *Verbote*) aufstellte ('ach so, das könnt' auch sein, genau, dass vielleicht die Zahl der Verbote (...) zugenommen hat') und diese nicht weiter überprüfte, sondern als Alternative stehenließ (vgl. Anhang 4, Tab. 4.1).

Das unterschiedliche Sprachwissen der Lernenden wirkte sich auch auf die Beachtung der Zielwörter aus. Während für fortgeschrittene Lerner die Zielwörter in vielen Fällen die einzigen Wörter darstellten, die sie in den Textpassagen nicht kannten und daher über diese unbekannt Wörter sozusagen 'stolperten', waren Lerner mit geringeren Vokabelkenntnissen einerseits durch andere unbekannte Wörter (z.B. Anton in turn, overall) von den Zielwörtern abgelenkt, andererseits verhinderten diese Vokabellücken teilweise die Möglichkeit eines Denotationsschlusses, da die Hinweise nicht verstanden wurden. Dies war bei Text 1 bei Klara der Fall, wo ein Schluss auf die Bedeutung von disferectics durch Vokabellücken völlig verhindert wurde:

Also es geht, ahm, um das Risiko vom Rauchen und das, ahm die Zahl der radical disferetics, **radical disferetics weiß ich nicht was es heißt**, anstei, *is increasing*, ansteigt. *In turn*, *the disferetics' negative attitude towards smoking* ahm, beeinflusst Raucher, sodass überall Zigarettenkonsum, ja, ähm, zurückgegangen ist. Also, *nowadays*, *as more as – pe, pe* also, es geht einfach darum, dass immer mehr Leute über die Risiken vom Rauchen, ähm, sich bewusst sind, und dass die Nummer, ahm, von, ra, ich glaub, ja, radikalen disferetics, das weiß ich nicht was es heißt, äh, **increasing, vielleicht zurückgegangen? Increasing, ansteigen oder zurückgegangen**, so was. Auf der anderen Seite, *the disferetics' negative attitude*, die **negative attitude, ahm, das, vielleicht der neg, vielleicht auch ein bisschen so der negative, ja Touch oder Ruf** vom Rauchen ahm die Raucher beeinflusst hat, so dass überall der Zig, Zigarettenkonsum zurückgegangen ist. Okay? (Klara, FS 1/1, Text 1)

Da Klara die Schlüsselhinweise zur Bedeutung von disferectics (increase, attitude) aufgrund ihrer Vokabellücken nicht zugänglich waren, konnte sie entsprechend die textuellen Hinweise auf die Zielwortbedeutung nicht ausnützen und gab so, obwohl sie das Wort mehrmals als unbekannt registriert hatte, keinen Denotationsschluss ab, sondern paraphrasierte lediglich die ungefähre Textbedeutung unter Auslassung des Wortes.

Insgesamt lassen sich die verschiedenen Prozessverläufe und die Gründe für Variationen beim ersten Versuchstext folgendermaßen zusammenfassen:

Prototypischer Prozessverlauf:

Überbegriff → **Bestätigung und Verfeinerung der Hypothese**

S1 → Schluss, S2 Bestätigung (Cora, Claudia, Hanna)

Gründe für Variationen:

Hinweisüberlagerung (Text):

Fehlschluss (H1: Krankheit),

längerer Erschließungsverlauf (Revision – etc.) (Karina, Viola)

oberflächlicher Verständnisanspruch (Lerner):

vage Bedeutungshypothese (Anton, Armin)

fehlendes Sprachwissen (Lerner):

vages mentales Modell, mehrere konkurrierende Hypothesen (Susi)

kein Schluss möglich, da Schlüsselwörter unbekannt (Klara)

Tabelle 4.1 (Anhang 4) gibt einen Überblick über den genauen Ablauf der einzelnen Erschließungsprozesse und die Bedeutungshypothesen, die aufgestellt wurden.

Betrachtet man die Ergebnisse der Lerner beim anschließenden, unangekündigten Vokabeltest, so konnten sich alle Lernenden noch daran erinnern, dass disferectic in einem der Texte vorkam (siehe Tab. 8.1). Dies ist sicherlich auch dadurch zu begründen, dass es sich um ein relativ auffälliges Wort handelte (Prominenz +), das durch sein Erscheinungsbild leichter im Gedächtnis blieb, bzw. daran, dass das Wort für das Textverständnis zentral war (Necessity +).

In drei Fällen (Maria, Anton, Klara) wussten die Lerner nur noch, dass sie das Wort gesehen hatten, konnten sich aber nicht mehr an die erschlossene Bedeutung erinnern (Tab. 8.1, Spalte 3). Ein Grund für dieses Phänomen ist vermutlich im Grad der möglichen bzw. der tatsächlich erfolgten Bedeutungserschließung zu suchen. Anton beschäftigte sich nur oberflächlich mit der Wortbedeutung und gab nur einen groben Bereichsschluss ab, während Klara durch ihr fehlendes Sprachwissen gar kein Bedeutungsschluss möglich war. Ein anderer Faktor, der sich in diesem Falle auf die Erinnerungsleistung ausgewirkt haben könnte, wäre etwa der Gedächtnisfaktor. Das Wort kam im ersten der zu bearbeitenden Texte vor, und Maria und Anton konnten sich beide beim Vokabeltest nur noch an die jeweils zuletzt aufgetretenen Wörter erinnern (für eine ausführlichere Analyse des Einflusses der textuellen Faktoren auf das Erwerbsergebnis siehe Kapitel 12).

<i>disferectics</i>		
Erschließung beim Lesen	Erinnerung an Wortform & Bed.	Nur Erinnerung an Wortform
Synonym/ Hyperonym	Cora, Claudia, Hanna, Karina, Michael, Susi, Viola	Maria
Bed.-Bereich	Armin	Anton
keine Erschließung		Klara

Tabelle 8.1: Vokabeltest-Ergebnisse für das Zielwort *disferectics*

Die oben behandelten Prozessverläufe waren alle dadurch gekennzeichnet, dass das Verarbeitungsziel der Lerner das Textverständnis war. Entsprechend war die Beschäftigung mit dem unbekanntem Wort diesem Ziel untergeordnet. Beim Textverständnisziel wurde die Wortbedeutung von *disferectics* in den meisten Fällen eher skizziert als spezifiziert; oft wurden auch nur Bereiche bzw. mehrere Alternativkonzepte abgegrenzt (*Nichtraucher, Rauchergegner, die Radikalen, die dagegen sind*, vgl. Anhang 4, Tab. 4.1). Diese skizzenhafte Konzepteingrenzung war auch dadurch bedingt, dass bei der Textkonstruktion mit dem Platzhalter *disferectics* eine Bedeutung verknüpft wurde, für die es kein bestehendes L1- bzw. L2-Äquivalent gab (vgl. Kapitel 7.3). In der dritten Fallstudie hingegen, in der als Ziel die Wortbedeutungserschließung vorgegeben wurde, verfeinerten die Versuchsgruppen die Bedeutungshypothese durchgehend so weit, dass bei der endgültigen Bedeutungswahl konzeptuelle Feinheiten (z.B. der Unterschied zwischen *non-smoker* und *anti-smoker*) ausdiskutiert wurden:

Ja, **anti-smokers** wär fast besser, weil **non-smokers** sind ja eigentlich schon Nichtraucher (*aha*), und vielleicht die, die dagegen sind, dass das **anti** das besser ausdrückt. (Simon, Gruppe 3-3, FS3, Text1)

Diese Beobachtungen unterstreichen, dass es in der natürlichen Lesesituation auch bei einer ausführlichen Beschäftigung mit dem Wort in der Regel nicht das Anliegen des Lesers ist, die Wortbedeutung auf der Denotationsebene so weit möglich zu verfeinern. Vielmehr wird hier die Wortbedeutungserschließung immer dem Textverständnisziel untergeordnet bleiben.

8.4 Die Interaktion der Einflussfaktoren

Nachdem schon in Kapitel 8.2 und 8.3 ein kurzer Einblick in die Einflussfaktoren Text, Lerner und Situation gegeben wurde, soll nun ein Überblick über die Gesamtheit der beobachteten Prozessvariationen gegeben werden. Dabei wird versucht, deren Ursachen zu skizzieren und die Interaktion der verschiedenen Einflussfaktoren darzustellen. Viele der hier angesprochenen Prozessdimensionen werden in den späteren Kapiteln nochmals genauer behandelt, auf die gegebenenfalls verwiesen wird.

Von der Lernerseite waren Variationen im Prozessverlauf teils dadurch bedingt, dass fehlende **Sprachwissensressourcen** oft zu Problemen bei der Textbedeutungserschließung führten. Lerner mit niedrigem L2-Niveau blieben wegen ihrer Sprachlücken oft auf der Ebene der Bottom-up Prozesse stecken. Dies wirkte sich auf der Wortbedeutungsebene einerseits durch unvollständige Erschließung, andererseits durch Abweichungen im Erschließungsergebnis aus. Weiters schien sich mangelndes Sprachwissen auch auf den Textverständnisanspruch insgesamt auszuwirken, da in vielen Fällen diese Lerner nicht einmal den Versuch unternahmen, Wörter, die ihnen unbekannt waren, zu erschließen und sich mit einem entsprechend 'groben' Textbedeutungsmodell zufrieden gaben. Lerner mit hohem Sprachniveau schienen ihren Leseprozess hingegen auf Top-down Prozessen aufzubauen. Je nach dem individuellen Textverständnisanspruch führte dies teils zum Überlesen von Zielwörtern, weil die Texte auch so verständlich waren, teils aber auch zur gezielten Beschäftigung mit den Zielwörtern, weil den Lernern mit guten Sprachkenntnissen die anderen Wörter alle bekannt waren und sie über die unbekanntesten Wörter 'stolperten'.

Auch das Fehlen von spezifischem **Hintergrundwissen**, das in manchen Texten (vgl. Anhang 3: Text 3, Text 7) vorausgesetzt wurde, führte oft zu Variationen im Erschließungsergebnis. So kam etwa Cora durch ihren wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund bei Text 3 sehr bald zum Schluss somping = *Einzelhandel*, während alle anderen Versuchspersonen aufgrund mangelnden Domänenwissens nur zum allgemeinen Schluss *Vertrieb* oder *Handel* kamen (siehe Kapitel 9.3). Bei Text 7 wiederum wurden ohne den nötigen kulturspezifischen Hintergrund die kontextuellen Hinweise gänzlich anders interpretiert und ergaben statt to rill = *Stoherkahn fahren* die Schlüsse to rill = *Cricket spielen, Golf spielen* (siehe Kapitel 10.1).

Generell war bei der Analyse der individuellen Prozessverläufe zu beobachten, dass sowohl die **Herangehensweise** an die Texte als auch die **Verarbeitungstiefe** von Person zu Person oft beträchtlich variierten. Diese Variationen wirkten sich auch auf die Beachtung der Zielwörter aus. Manche Versuchspersonen lasen den Text nur einmal durch, ohne sich um die Zielwörter zu kümmern, während andere gleich beim ersten Antreffen versuchten, unbekannte Wortbedeutungen zu erschließen; wiederum andere kehrten nach dem Lesen des gesamten Textes gezielt zu den unbekanntem Wörtern zurück und beschäftigten sich mit diesen. Speziell bei Armin, Anton, Michael und Viola fiel auf, dass sie die Zielwörter oft überhaupt nicht beachteten, wenn sie die Texte auch ohne diese grob verstehen konnten. In anderen Fällen registrierten sie die Wörter zwar als unbekannt, beschäftigten sich aber oft nur auf der Textbedeutungsebene mit ihnen (siehe Kapitel 10.3). Cora und Hanna hingegen beschäftigten sich mit fast allen Zielwörtern, gaben Bedeutungshypothesen ab und zeigten auch sehr gute Erwerbsergebnisse. Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen könnten durch Faktoren wie persönliche Lernerstile bzw. subjektives Interesse oder den individuellen Anspruch an das Textverständnis zu erklären sein.

Teilweise wurde die Beschäftigung mit bestimmten Wörtern auch durch **individuelle Motivationsfaktoren** gesteuert. Als Gründe wurden bei den retrospektiven Befragungen in vielen Fällen, in denen vermehrte Anstrengungen zur Erschließung der Wortbedeutung beobachtet wurden, allgemeines bzw. spezifisches Interesse an der Wortschatzerweiterung angegeben. Cora merkte etwa an, dass sie generell Interesse an der Vergrößerung ihres Vokabulars habe und deshalb versuche, sich neue Ausdrücke und deren Bedeutung beim Lesen einzuprägen. Claudia wiederum gab an, sich mit einem Wort beschäftigt zu haben, weil sie sich diese spezifische Lücke in ihrem Vokabular nicht erklären konnte. Zum Teil konzentrierten sich Lerner auch aus persönlichen Gründen auf Wörter, etwa weil sie an der Textthematik (z.B. Hanna Text 1: Rauchen, Susi Text 11: Frauen) oder an der Bedeutungsvielfalt eines speziellen Wortes (z.B. Hanna Text 8: Mehrdeutigkeit) Interesse hatten.

Zusätzlich traten auch eine Reihe von Variationen im Erschließungsprozess auf, die durch **individuelle Abweichungen bei der Bottom-up Analyse** des Textes bedingt waren. Die abgegebenen Bedeutungshypothesen wichen in diesen Fällen zwar von den Zielwortbedeutungen ab, stellten jedoch in allen Fällen plausible Konzepte in Bezug auf subjektive mentale Modell der Textbedeutung dar. In manchen Fällen aktivierten die

Lerner bei der Bottom-up Analyse die falschen Wortbedeutungen. Susi übersetzte etwa bei Text 4 removed his hat als *bewegte seinen Kopf* (was als lexematische Fehlzuordnung remove = move bzw. hat = head interpretiert werden kann) und kam so zu einem abweichenden Schluss. In anderen Fällen führte das Überlesen von Hinweisen zu abweichenden Bedeutungsschlüssen; so wurde etwa eyebrows in der Phrase remnant, glossy dark lashes and eyebrows überlesen und führte bei Gruppe 3-1 zum Schluss remnant = *long*, da sie die Eigenschaft nur auf lashes (Wimpern) bezogen. Diese Beobachtungen zeigen sehr deutlich, wie sehr der Prozess der Wortbedeutungserschließung vom umliegenden Kontext (und von dessen Verarbeitung) abhängt.

Wie schon in Kapitel 8.2 angemerkt, variierte der Prozessverlauf bei den Untersuchungen in Abhängigkeit vom jeweiligen **Beschäftigungsziel**:

Wurde den Versuchspersonen **Textverständnis** als Leseziel vorgegeben, so wurden viele der Zielwörter überlesen oder nicht beachtet. Wurden Wörter als unbekannt registriert, so richtete sich der Grad der Beschäftigung mit dem Wort entweder nach der Wichtigkeit des Wortes für das Textverständnis oder nach individuellen Lernerfaktoren (persönliches Interesse, Textverständnisanspruch). Der Erfolg und der Grad der Bedeutungserschließung wurden wiederum von der Interaktion der textuellen und lernerspezifischen Bedingungen beeinflusst (siehe Kapitel 5). Insgesamt war bei diesem Verarbeitungsziel eine sehr große Bandbreite von Erschließungsergebnissen zu beobachten. Das Spektrum reichte hier von gar keinem Erschließungsversuch über den Abbruch bis hin zum Erreichen eines mehr oder weniger einheitlichen Konzeptes.

Bei der Konzentration auf die **Wortbedeutungserschließung** traten nicht so große Variationen auf, da durch das Leseziel gesichert war, dass sich alle Versuchspersonen mit den Zielwörtern beschäftigten und zumindest versuchten, die Bedeutungen der Zielwörter einzugrenzen. Dennoch variierten Prozessverläufe und Ergebnisse auch bei diesem Verarbeitungsziel qualitativ und quantitativ. Diese Variation legt einerseits nahe, dass von Lerner zu Lerner unterschiedliche Ansprüche bezüglich der konzeptuellen Eingrenzung bestehen. Andererseits wird dadurch auch deutlich, dass durch die kontextuelle Bedeutungszuschreibung allein die konzeptuelle Struktur eines Lexems in der Regel nur *vage* eingegrenzt wird (vgl. Kapitel 2.2), und dass vom Lerner diese kontextuellen

Informationen erst erschlossen, komplementiert und interpretiert werden müssen, um einen denotativen Bedeutungsbeitrag zu liefern (vgl. Kapitel 6.2).

Auch die Beschaffenheit des **Erwerbspotentials** der Versuchstexte beeinflusste erwartungsgemäß den Prozess und das Ergebnis der Wortbedeutungserschließung. Die spezifischen textuellen Bedingungen wirkten sich dabei auf mehreren Ebenen aus: Einerseits beeinflussten sie die Beachtung der Zielwörter (siehe Kapitel 9.2), andererseits das erschlossene Bedeutungskonzept (siehe Kapitel 9.4). Auch ein Einfluss der Textkonstellationen auf die Verankerung der Bedeutungskomponenten im Gedächtnis war zu beobachten (siehe Kapitel 12). Dabei schienen sich die Komponenten des Erwerbspotentials unterschiedlich stark bzw. erst durch die spezifische Interaktion mit einander oder mit Lernerfaktoren auszuwirken.

Nach diesem kurzen Überblick über die unterschiedlichen Einflussdimensionen, die bei den Fallstudien beobachtet werden konnten, folgt nun eine Auswertung der Untersuchungsdaten aus drei Perspektiven: Einerseits wird in einer **prozessbasierten Analyse** beschrieben, welche Merkmale bzw. Phasen den kognitiven Ablauf des Erschließungsprozesses charakterisieren (Kapitel 9). Andererseits werden aus einer **lernerbasierten Perspektive** typische Strategien und Prinzipien beschrieben, nach denen Lerner unter spezifischen Bedingungskonstellationen vorgehen (Kapitel 10, 11). Schließlich werden diese prozessorientierten Betrachtungen durch eine **ergebnisorientierte Auswertung** komplementiert, in der die Auswirkungen von Erschließungsbedingungen und Prozessverlauf auf den Erwerb der Lexeme untersucht werden (Kapitel 12).

9 Phasen des Erschließungsprozesses

Durch den Vergleich der Textverarbeitungsprozesse in den Fallstudien mit dem Leseziel Textverständnis ließen sich bestimmte Merkmale herausarbeiten, die den Prozess der beiläufigen Wortbedeutungserschließung innerhalb des Leseprozesses charakterisieren.

Ein generelles Charakteristikum dieses Erschließungsprozesses, das in den Fallstudien gut zu beobachten war, ist der kontinuierliche **Wechsel zwischen Textebene und Wortebene** (vgl. Kapitel 4.1). Da das Hauptaugenmerk des Lesers stets auf der Konstruktion der Textbedeutung liegt, wird er, um ein fehlendes denotatives Konzept einzugrenzen, zwar kurzfristig von der Textbedeutungs- zur Wortbedeutungsebene wechseln, wird danach aber im Normalfall wieder auf die Textbedeutungsebene zurückkehren. Zum Zweck der Eingrenzung der lexikalischen Bedeutungsstruktur selbst wird er wiederum Informationen aus seinem mentalen Modell der Textbedeutung holen, so dass auch hier zwischen Textbedeutungs- und Wortbedeutungsebene gewechselt wird.

Der Prozessverlauf selbst kann in drei **Phasen** eingeteilt werden. In der **Eingangsphase** bestimmt der Grad der Aufmerksamkeitslenkung auf ein Wort, ob sich ein Lerner auch tatsächlich damit beschäftigt. Findet ein Erschließungsprozess statt, so wird in dieser **Hauptphase** des Prozesses der Erschließungsablauf von den unterschiedlichen Konstellationen und Lernerstrategien bestimmt und so lange fortgesetzt, bis die Bedingungen für die **Ausgangsphase** erfüllt sind. Je nach den spezifischen Endbedingungen der Ausgangsphase wird der Prozess dann beim Erreichen eines bestimmten Erschließungsstadiums beendet.

Generell muss betont werden, dass der Prozess der Wortbedeutungserschließung innerhalb des Textverstehens im Rahmen dieser Arbeit nicht als einheitlicher Prozess gesehen wird, sondern als ein Netz aneinandergereihter Strategien. Die Abfolge dieser Strategien variiert dabei je nach der textuellen, lernerinternen und situativen Erschließungskonstellation. Als strategischer Prozess verläuft die Wortbedeutungserschließung also nicht gesetzmäßig, sondern sowohl der Verlauf als auch das Ergebnis dieses Prozesses werden durch das Zusammenwirken der Text-, Lerner- und Situationsfaktoren bestimmt.

9.1 Prozesscharakteristika: Wechsel zwischen Text- und Wortebene

Da der Prozess der Erschließung einer unbekanntem Wortbedeutung beim Lesen immer eng mit dem Textverständnisprozess verwoben ist, werden dabei Prozesse der

Textbedeutungsverarbeitung mit Prozessen abwechseln, deren Fokus auf die Wortbedeutung gerichtet ist. Um diese komplexe Interaktion der Vorgänge ganzheitlich beschreiben zu können, wurde der Ablauf des Verstehensprozesses graphisch dargestellt. Diese Darstellung wird anhand der Bearbeitung von Text 1 durch verschiedene Versuchspersonen illustriert (siehe Abb. 9.1 bis 9.5, vgl. auch Kapitel 8.2).

In den graphischen Darstellungen sind die kognitiven Ebenen der Textbedeutungsverarbeitung und der Wortbedeutungserschließung jeweils voneinander getrennt, wobei auf der Textbedeutungsebene die unterschiedlichen Textabschnitte (vgl. Abb. 9.1: S1, S2) bzw. auf der Wortebene im Falle mehrerer Zielwörter die verschiedenen Wörter markiert werden (vgl. Abb. 9.8: cumuous, refty, amped). Der Prozessverlauf auf der Ebene der momentanen Informationsverarbeitung wird dabei jeweils durch eine volle Linie gekennzeichnet, kurzfristige Wechsel zur anderen Bedeutungsebene ohne gleichzeitigen Fokuswechsel (etwa, um Informationen für Wortbedeutungen aus dem Text zu holen) werden mittels durchbrochener Linien dargestellt. Der Wechsel der Lerner von einer kognitiven Ebene zur anderen ist jeweils durch Pfeile gekennzeichnet. Durch diese Art der Darstellung werden sowohl die komplexe Interaktion von Text- und Wortbedeutung innerhalb des Prozesses, als auch die unterschiedlichen Verläufe des Erschließungsprozesses innerhalb der gesamten Textbearbeitung deutlich.

Der Auslöser für den Erschließungsprozess war in den Fallstudien stets, dass der Lerner auf das Zielwort aufmerksam wurde. Die Vorgehensweise während des Prozesses war von den unterschiedlichen Bedingungen bzw. Lernerstrategien abhängig. Während etwa in Abbildung 9.1 oder 9.4 nach der Strategie der lokalen Schlüsse (siehe Kapitel 11.1) nach dem Lesen des ersten Satzes (S1) auf die Wortbedeutungsebene gewechselt und ein Schluss abgegeben wurde, lasen andere Lerner zunächst die komplette Passage durch, bevor sie sich mit der Wortbedeutung beschäftigten (Abb. 9.2 bzw. 9.3). Klara (Abb. 9.5) blieb hingegen überhaupt auf der Textbedeutungsebene und lieferte insgesamt nur eine vage Paraphrase, da ihr Sprachwissen nicht für einen konkreten Bedeutungsschluss ausreichend war (vgl. Kapitel 8.3).

Der weitere Erschließungsverlauf war im Falle von Text 1 durch den Wechsel auf die Textebene (Verarbeitung der noch ungelesenen Textpassage, Abb. 9.4) und gegebenenfalls den Wechsel zurück auf die Wortbedeutungsebene (Integration der kontextuellen Bedeutungsinformationen zur Hypothesenbestätigung, Abb. 9.1) charakterisiert. Alternativ

war auch die gezielte Abstraktion von kontextuellen Informationen zu beobachten (Abb. 9.2 und 9.3), wobei der Fokus im letzteren Fall auf der Wortbedeutungsebene blieb.

Auch der Endpunkt der Erschließung variierte von Lerner zu Lerner. In einigen Fällen (Abb. 9.1 bis 9.3) wurde der Prozess auf der Wortebene so lange fortgesetzt, bis eine befriedigende Bedeutungshypothese erreicht und durch die kontextuellen Informationen bestätigt wurde (dies dauert vor allem im Falle von Viola (Abb. 9.3) aufgrund des anfänglichen Aufbaus eines abweichenden Konzeptes entsprechend lange), während etwa bei Armin (Abbildung 9.4) keine Spezifikation oder Bestätigung des Schlusses erfolgte: Die im zweiten Satz enthaltenen Bedeutungsinformationen wurden in diesem Fall nicht mehr in die erste Konzeptskizze integriert, es erfolgt keine Überprüfung der Bedeutungshypothese, und der Fokus blieb auf der Textebene. Auch bei Klara (Abb. 9.5) fiel auf, dass der Fokus bei der Beendigung des Verstehensprozesses nicht (wie in Abb. 9.1 u. 9.2) auf der Wortebene, sondern auf der Textebene lag. Im Falle von Klara lag dies allerdings nicht an der bewussten Entscheidung für den Textfokus, sondern daran, dass die Erschließung der Denotation wegen Sprachwissenslücken unmöglich war (siehe Kapitel 9.4).

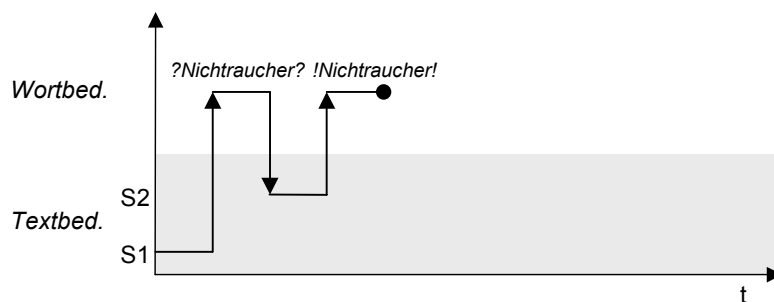


Abbildung 9.1: Verstehensprozess Text 1 – Cora, Claudia, Hanna

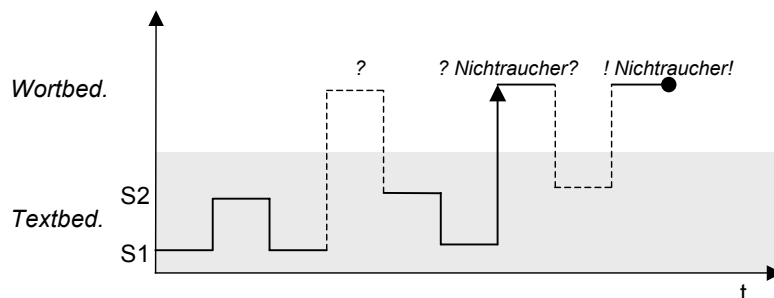


Abbildung 9.2: Verstehensprozess Text 1 – Maria

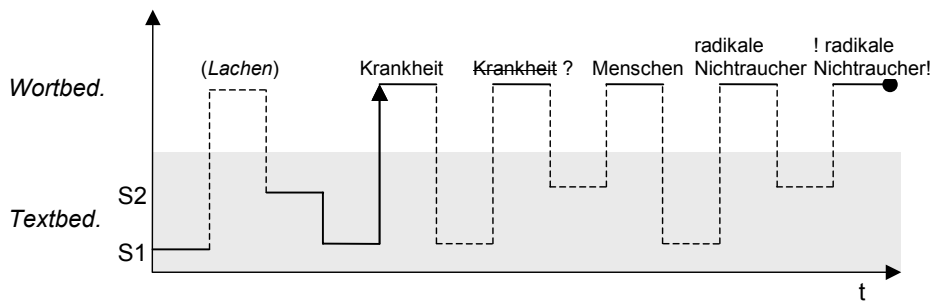


Abbildung 9.3: Verstehensprozess Text 1 – Viola

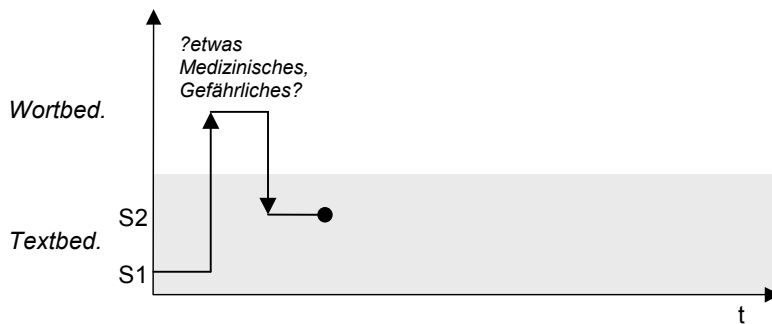


Abbildung 9.4: Verstehensprozess Text 1 – Armin

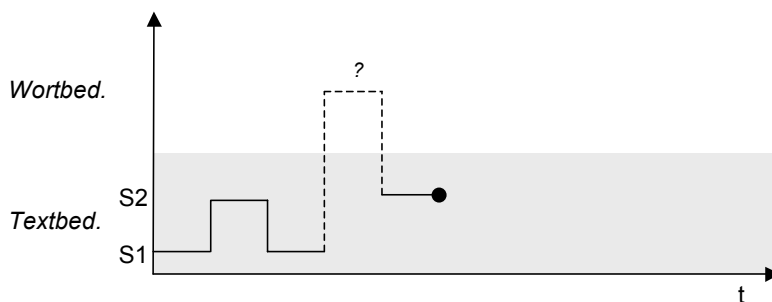


Abbildung 9.5: Verstehensprozess Text 1 – Klara

Folgende Grundfragen stellen sich in diesem Zusammenhang bezüglich einer Charakterisierung der Wortbedeutungserschließung während des Leseprozesses:

- Wodurch wird ein Lerner veranlasst, sich mit einem unbekanntem Wort zu beschäftigen?
- Wie versucht er in der Folge, die Wortbedeutung zu eruieren?
- Wann bzw. warum beendet er den Erschließungsprozess?

Entsprechend dieser drei Grundfragen werden hier drei Phasen des Erschließungsprozesses unterschieden: die Eingangsphase (die Aufmerksamkeitslenkung auf das Wort), die Hauptphase (der Prozess der Wortbedeutungseinengung an sich) und die Ausgangsphase (das Ende des Erschließungsprozesses). Diese drei Phasen werden im folgenden einzeln behandelt und im Hinblick auf die in den Fallstudien beobachteten Einflussfaktoren und Charakteristika beschrieben.

9.2 Eingangsphase

Der Erschließungsprozess wird in allen Fällen dadurch eingeleitet, dass der Rezipient beim Lesen auf ein unbekanntes Wort aufmerksam wird und sich in der Folge damit beschäftigt. In den Verbalisierungen wird dies durch ein Stocken in der teilweise automatisierten Textbedeutungsverarbeitung (i.e. dem Abbruch des lauten Lesens des Textes bzw. der Übersetzung oder Paraphrase der Textbedeutung) und dem verbalen Registrieren des unbekanntes Wortes bzw. einem Kommentar über das entsprechende Wort deutlich. Typische Verbalisierungsmuster sind etwa 'xxx weiß ich nicht', 'xxx kenn ich nicht', oder auch paralinguale Kommentare wie Lachen, etc.

Obwohl durch die Wortersetzung sichergestellt war, dass die Zielwörter stets unbekannte Wörter darstellten, wurden in manchen Fällen diese Wörter von den Versuchspersonen beim Lesen nicht beachtet. In diesen Fällen wurden also offensichtlich durch die Denotationslücke keinerlei Einstiegsüberlegungen beim Lerner ausgelöst. Bei den Textkonstellationen, die bewusst mit einem geringen Fokuspotential konstruiert waren, war dies auch so zu erwarten. Es zeigte sich jedoch, dass in manchen Fällen auch recht zentrale Wörter überlesen wurden. Wie etwa Armins Behandlung von Text 6 zeigt, bemerkte er das Zielwort pront trotz dessen Rekurrenz und der recht wichtigen Rolle für die Textbedeutung gar nicht:

Differences between male and female behaviour: In working concerns, a man would rather feel pront enough to ask for a pay increase than a woman, even if she deserves it. Ja, ob das noch so gilt, ich mein, mit zunehmendem Selbstbewusstsein der Frauen natürlich berechtigt. In private concerns, women frequently wait for men to make the first move, as they do not want to appear pront. Tja, also auch, auch ob, ob das noch so gilt? Ist ja die klassische Vorstellung, aber möglicherweise immer noch. Ja, ansonsten diesmal keine seltsamen Fremdwörter drin. Okay. (Armin, FS1, Text 6)

Offensichtlich war der Text auch ohne Bezugnahme auf dieses Wort für seine Ansprüche gut genug zu verstehen, und er blieb bei seiner Behandlung des Textes auf der Textbedeutungsebene (siehe Abb. 9.6).

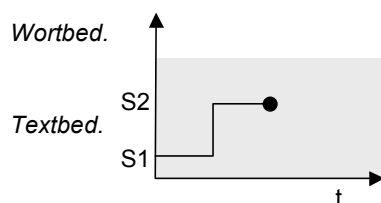


Abbildung 9.6: Verstehensprozess Text 6 - Armin

Auch die Tatsache, dass ein Lerner ein unbekanntes Wort überliest und nicht darauf Bezug nimmt, stellt in unserem Zusammenhang eine Erkenntnis dar, da das Stattfinden eines Erschließungsprozess ja in erster Linie eingesetzt wird, um dem besseren Textverstehen zu dienen (siehe Kapitel 2.3 bzw. 4.2). Falls der Rezipient das Wort also nicht beachtet, so kann er den Text offensichtlich auch ohne die Kenntnis der entsprechenden Wortbedeutung zu einem für seinen Textverständnisanspruch ausreichenden Grad verstehen bzw. liefern ihm die umgebenden Wörter genügend Bedeutungshinweise, um ein kohärentes mentales Modell zu erstellen. In diesem Fall nimmt er also keine Lücke in diesem Modell wahr, weil die Kontinuität durch die fehlende Denotation nicht unterbrochen wird. Dass die Ansprüche an die Genauigkeit dieses Modells von Lerner zu Lerner verschieden sind, zeigt Armins Nicht-Registrieren des Zielwortes von Text 6, das sowohl vom Necessity- wie auch vom Rekurrenzfaktor her sehr gute Voraussetzungen für eine Aufmerksamkeitslenkung aufweist.

Registriert ein Lerner hingegen ein Wort als unbekannt, so wäre eigentlich zu erwarten, dass er sich in der Folge auch mit dem Wort beschäftigt. Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, erfolgt jedoch auch nach dem Registrieren des Wortes nicht in jedem Fall ein Versuch der Bedeutungserschließung. Dies wurde etwa bei Viola beobachtet, die bei Text 2 refty zwar als unbekannt registriert, aber sich in der Folge nicht auf das Wort konzentriert:

... dieser zweite wirft diesem ersten, der das Angebot bekommen hat, vor, er sei zu sehr mit seinem alten Arbeitsplatz oder Arbeits – uff! – **amped weiß ich nicht** – *so amped to your old job* – 6 – vielleicht **verbunden**, oder so sehr – 4 – keine Ahnung. – 4 – Dass er eben die Chancen nicht sehen will, auf jeden Fall. – 5 – Hmm [...] der erste will sich da wohl gar nichts sagen lassen – 7 – *‘Would you please stop being so refty and leave me in peace for a moment?’* – 4 – **refty weiß ich jetzt nicht** – *leave me in peace* – er möchte in Ruhe gelassen werden – 7 – und – 6 – und irgendwas hat das Ganze mit – 5 – Scham zu tun. (Viola, FS2, Text 2)

Während sie ein anderes Zielwort im gleichen Text (cummous) überhaupt nicht beachtet hatte, nahm sie refty zwar wahr, paraphrasierte in der Folge aber nur die Äußerungsbedeutung und nahm nicht auf die Wortbedeutung Bezug. Hier war offensichtlich der Fokus so weit auf die Textbedeutung gerichtet, dass die unbekanntes Wörter, wenn sie überhaupt registriert wurden, nur im Hinblick auf ihren kontextuellen Beitrag zur Textbedeutung als relevant erachtet wurden. Das einzige Wort, für das Viola nach dem Registrieren einen Erschließungsprozess einleitete, war amped

(= *committed*), das insofern für die Textbedeutung relevanter ist, als es die Arbeitseinstellung der Hauptperson des Dialogs beschreibt und somit Teil des Themasatzes auf mittlerer Ebene ist (vgl. Kapitel 6.1 bzw. Anhang 3: Text 2).

Wird das Wort zwar vom Leser registriert, aber kein Erschließungsprozess eingeleitet, so liegt das also offensichtlich daran, dass die ungefüllte Lücke im kognitiven Modell der Textbedeutung nicht als schwerwiegend genug wahrgenommen wird, um den Aufwand eines Erschließungsprozesses zu rechtfertigen. Wie sehr die Einleitung eines Erschließungsprozesses jedoch vom subjektiven Verständnisanspruch des Lernalers oder auch von individuellen Motivationsfaktoren abhängt, zeigt ein Vergleich von Violas und Coras Verarbeitung von Text 2 (siehe Abb. 9.8 und 9.9). Während Cora bei diesem Text alle Wörter registrierte und auch für jedes Wort Schlüsse abgab und diese nochmals bestätigte, wechselte Viola nur bei einem der Wörter kurz von der Text- zur Wortbedeutungsebene und blieb ansonsten kontinuierlich auf der Ebene ihres mentalen Modells der Textbedeutung. Dieser Vergleich illustriert sehr anschaulich den Einfluss verschiedener Faktoren auf den Verlauf des Erschließungsprozesses. Einerseits sind hier textuelle Faktoren relevant für das Überlesen bzw. Nicht-Erschließen der Wörter: Die Dialoghandlung lenkt das Augenmerk des Lesers eher auf die Ebene der Äußerungsbedeutung als auf die Bedeutung einzelner Wörter, und die Tatsache, dass die Zielwörter Adjektive sind, deren Bedeutungen für den Text nicht sehr zentral sind und durch die umliegenden kontextuellen Hinweise gut eingeeengt werden, verringert den zu erwartenden Fokus auf die Wörter zusätzlich (siehe Kapitel 6 bzw. Anhang 3: Text 2). Andererseits sind hier Lernerfaktoren wie die unterschiedlichen Textverständnisansprüche (Viola überlas insgesamt sehr viele Zielwörter) und subjektive Motivationsfaktoren (Cora zeigte generelles Interesse an der Vergrößerung ihres Wortschatzes) ausschlaggebend für die Wortbeachtung. All dies verdeutlicht noch einmal, wie sehr Prozessablauf und Ergebnis durch die Interaktion der Einflussfaktoren variieren können.

Aus der kognitiven Perspektive stellt sich die Einstiegsphase also folgendermaßen dar: der Lerner stößt im Rahmen seiner Bottom-up Analyse des Textes auf eines unbekanntes Wort, dem er keine entsprechende Denotation zuordnen kann, und dessen fehlender Beitrag zur Textbedeutung in der Folge quasi eine Leerstelle im mentalen Modell hinterlässt (siehe Kapitel 2.3). In der Einstiegsphase wird der Lerner nun auf drei Ebenen darüber entscheiden, ob er einen Erschließungsprozess einleitet:

Einerseits wird er auf der Ebene des mentalen Modells abwägen, wie wichtig bzw. unwichtig die fehlenden Informationen für dessen Kontinuität sind (diese Einschätzung ist je nach dem persönlichen Anspruch an die Genauigkeit des mentalen Modells natürlich subjektiv) und wird entsprechend mehr oder weniger Anstrengungen aufwenden, um die Lücke zu schließen. Andererseits wird er auch auf der Ebene seines subjektiven Interesses an dem jeweiligen Wort bzw. an dessen Bedeutung entscheiden, ob er sich damit beschäftigen will, sei es, weil ihn die Thematik interessiert, weil er generelles Interesse am Erwerb neuer Wörter hat oder weil ihn die Wortform interessiert. Die dritte Ebene, die seine Entscheidungen beeinflusst, ist die Situationsebene, i.e. wie viel Zeit er zum Lesen insgesamt zur Verfügung hat, mit welchem Ziel er den jeweiligen Text liest, etc.

All diese Faktoren werden seine Entscheidung in der Einstiegsphase beeinflussen, da der Erschließungsprozess einerseits einen Bruch im Prozess der Textbedeutungskonstruktion und andererseits zusätzlichen Aufwand an kognitiven Ressourcen und an Zeit darstellt. Bei der Interpretation der Einflussfaktoren ist zu berücksichtigen, dass die Faktoren sowohl einzeln als auch in ihrer Summe bzw. Gewichtung die Entscheidung bestimmen werden (hat ein Lerner etwa subjektives Interesse an einem Wort, so wird er sich auch damit beschäftigen, wenn es unwichtig für die Textbedeutung ist). Zusammenfassend können die Faktoren, die auf der Einstiegsebene die Entscheidung über eine Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort beeinflussen, also durch das Diagramm in Abbildung 9.7 charakterisiert werden (siehe Abb. 9.7).

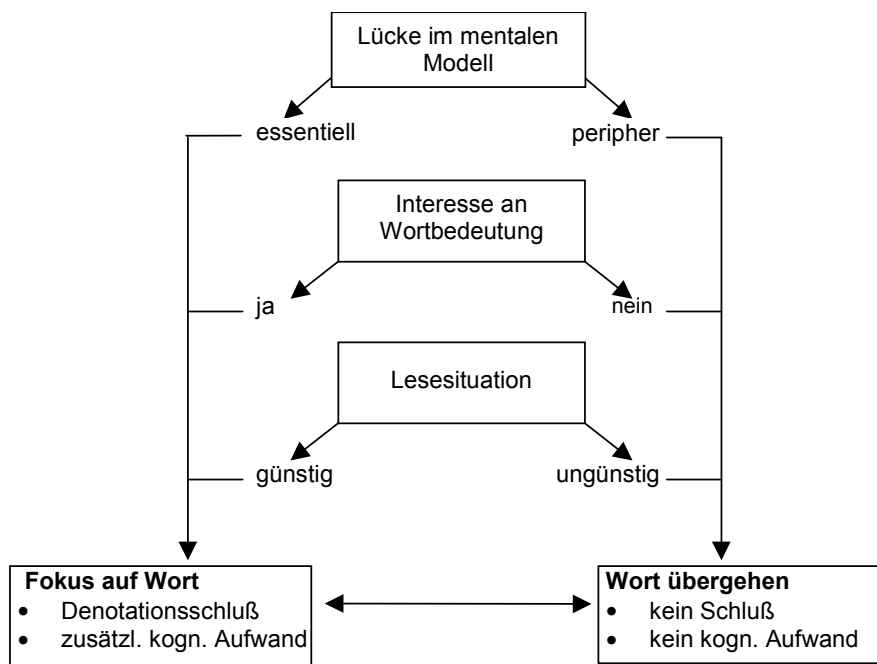


Abbildung 9.7: Einflüsse der Einstiegsphase

9.3 Hauptphase

Hat ein Lerner in der Eingangsphase beschlossen, sich mit dem unbekanntem Wort zu beschäftigen, so setzt im Anschluss die eigentliche Hauptphase des Prozesses der Wortbedeutungserschließung ein.

Der spezifische Verlauf der Hauptphase wird dabei von den in der jeweiligen Lesesituation eingesetzten Erschließungsstrategien bestimmt, und der Prozess wird entweder durch die erschöpfende Ressourcenausnutzung oder durch einen Abbruch der Bedeutungserschließung aus ökonomischen Gründen beendet. Der Lerner wird also den kognitiven Aufwand, den er für diesen Prozess aufwendet, entsprechend seines übergreifenden Ziels dosieren. Muss er die kontextuelle Bedeutung eines Wortes spezifizieren, weil sie essentiell für die Kontinuität seines mentalen Modells ist, so wird der Aufwand nach ökonomischen Gesichtspunkten dosiert werden. In diesem Fall wird der Erschließungsprozess vermutlich vom Lerner abgebrochen, sobald die für sein mentales Modell hinreichende Spezifikation erreicht ist. Hat er darüber hinaus aber auf der Denotationsebene persönliches Interesse an der Wortbedeutung, so wird er sich dem Wort ausführlicher widmen und die Erschließung wahrscheinlich so lange fortsetzen, bis er die durch den Text und durch das Hintergrundwissen zur Verfügung gestellten Erschließungsressourcen ausgeschöpft hat.

Diese unterschiedliche Ausrichtung der Hauptphase war beim Vergleich der Verarbeitung von Text 2 durch Viola (Abb. 9.9) und Cora (Abb. 9.8) deutlich zu sehen. Bei Viola diente die Erschließung nur als Mittel zum Zweck, um die Kontinuität des Textbedeutungsmodells zu sichern. Folglich beachtete sie nur das Zielwort, das für die Textbedeutung von nennenswerter Wichtigkeit war (amped), während sie die anderen Wörter nicht erschloss (refty) bzw. gar nicht beachtete (cummous). Bei Cora hingegen standen wegen ihrer Vokabellernmotivation neben der Textbedeutungskonstruktion auch die Wörter selbst von vornherein im Zentrum des Interesses.³⁵ Sie beachtete entsprechend alle Wörter und gab auch in jedem Fall Bedeutungshypothesen ab.

Aus den obigen Beobachtungen können folgende Schlüsse gezogen werden: Konzentriert sich ein Lerner auf die Textbedeutung, so muss der Beitrag eines Wortes entsprechend

³⁵ Wie ausführlich der Schluss im einzelnen Fall ausfällt, wird natürlich auch im Hinblick auf die situativen Faktoren (die zur Verfügung stehende Zeit, das Leseziel, etc.) variieren.

zentral sein, damit ein alle Ressourcen ausschöpfender Erschließungsaufwand gerechtfertigt ist. Ansonsten wird der Lerner den Erschließungsprozess auf der Stufe abbrechen, auf der die konzeptuelle Struktur den Ansprüchen seines mentalen Modells genügt, es sei denn er hat persönliches Interesse an dem entsprechendem Wort. Unter diesen Umständen wird er ebenso versuchen, alle Hinweise zur Konzepteinengung auszuschöpfen.

Je nach der Rolle des Wortes für das Textverständnis bzw. das jeweilige Lernerinteresse wird die Hauptphase des Erschließungsprozesses also ein Kontinuum von einer erschöpfenden Ressourcenausnutzung (maximaler Aufwand) bis hin zum kurzen lokalen Bedeutungsschluss auf der Textebene ohne direkten Fokus auf das Wort (minimaler Aufwand) darstellen.

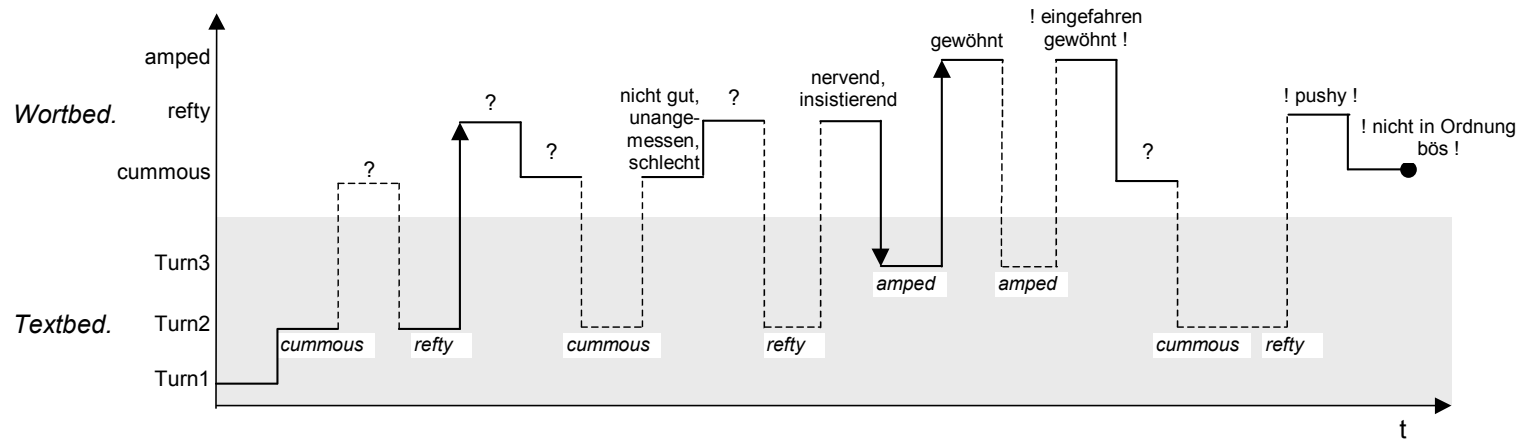


Abbildung 9.8: Verstehensprozess Text 2 – Cora

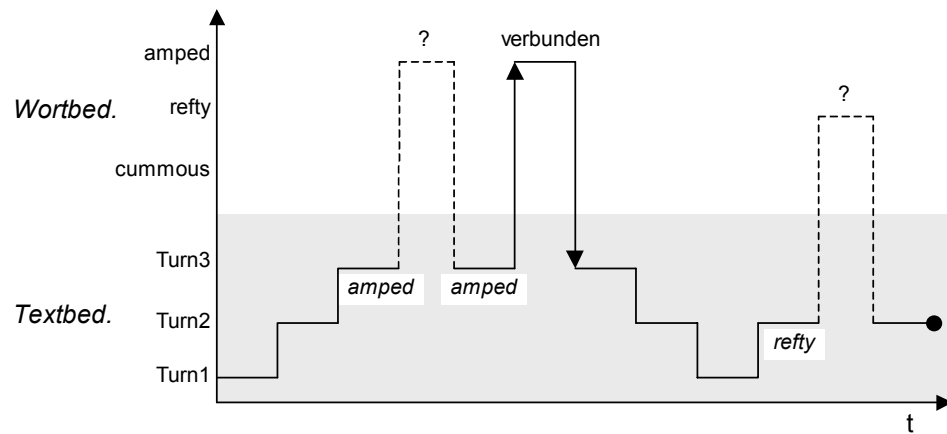


Abbildung 9.9: Verstehensprozess Text 2 – Viola

Neben der Quantität wird jedoch auch die Qualität des Prozesses (i.e. der Ablauf und der Erfolg der Erschließung) variieren. Ausschlaggebend für qualitative Variationen sind wiederum Faktoren wie die Ressourcenkonstellation (i.e. welche Hinweise sind im Text, welches Sprach- und Hintergrundwissen hat bzw. braucht der Lerner, siehe Kapitel 5) und die charakteristischen Strategien, die vom Lerner zur Ausnützung und Komplementierung der gegebenen Ressourcen bzw. zur Kompensation der fehlenden Ressourcen angewandt werden (vgl. auch Kapitel 11).

Die Basis, auf der der Lerner seine Bedeutungshypothese aufbaut, umfasst einerseits Grundannahmen über das unbekannte Konzept selbst (etwa dessen optimale Relevanz für den Kontext, Parallelen zu bestehenden L1-Konzepten, etc.), andererseits das bestehende mentale Modell bzw. das aktivierte Hintergrundwissen, auf deren Grundlage neue Informationen interpretiert werden (vgl. Kapitel 4.1). Dabei agieren auf der Textebene die umliegenden sprachlichen Ausdrücke gewissermaßen als 'Frametrigger', die relevante Wissensframes aktivieren, sofern der Lerner über das entsprechende Wissen verfügt. Durch die Aktivierung dieser Frames und der darin enthaltenen konzeptuellen Strukturen werden wiederum Top-down Erwartungen über die Wortbedeutung geprägt, so dass die Bandbreite der Bedeutungshypothese erheblich reduziert wird (siehe Kapitel 2.1).

Dieses Phänomen war in den Fallstudien bei der Verarbeitung von Text 3, der einen wirtschaftswissenschaftlichen Text darstellte und entsprechendes Hintergrundwissen voraussetzte, zu beobachten. Hier wurde bei Cora, die über das spezifische Domänenwissen verfügt, durch die einschlägigen Ausdrücke (z.B. *tertiary production*, *wholesale*) relevantes Framewissen aktiviert, so dass sie die Bedeutung des Zielwortes somping (= *retailing*) schnell einengen konnte:

When you buy a product from a sampr, somper [...] somper, aha. In contrast to the provision [...] the selling of goods from the shops (somping) is classed as tertiary production. Also somping, Einzelhandel vielleicht. When you buy a product from a somper, wenn man das von einem Einzelhändler kauft. Apart from the distribution of products through wholesale and somp outlets, this sector of production also includes the transport and advertising of the goods. Okay, das gehört also alles zum tertiären Sektor. Wholesale ist Großhandel und somp outlets muss dann Einzelhandel sein. Ja. Okay. (Cora, FS1/1, Text 3)

Die Lerner, die nicht über das entsprechende Hintergrundwissen verfügten, hatten hingegen bei der Einengung des Konzeptes Probleme, weil sie die passenden konzeptuellen Strukturen nicht direkt abrufen konnten, sondern anhand des Textes eingrenzen mussten. Dies wird auch durch den Vergleich von Coras Hauptphasenverlauf (Abb. 9.10) mit dem von Hanna (Abb. 9.11) deutlich.

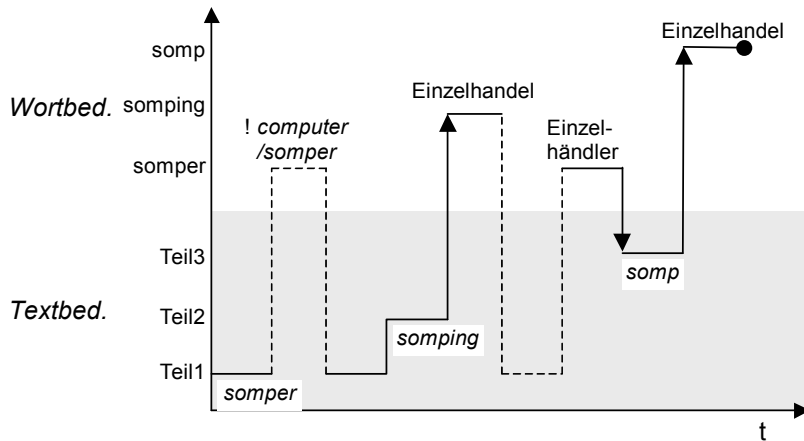


Abbildung 9.10: Verstehensprozess Text 3 – Cora

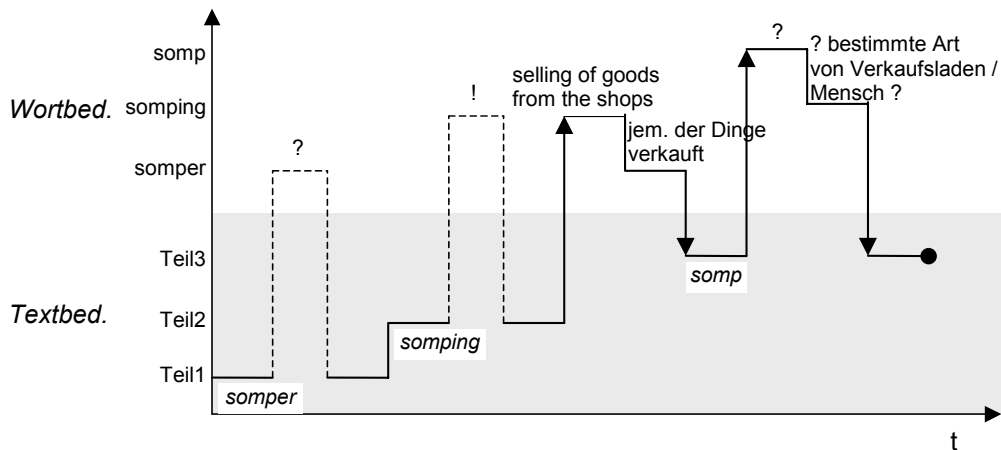


Abbildung 9.11: Verstehensprozess Text 3 – Hanna

Cora stellte, sobald ihr Framewissen aktiviert worden war, sofort die adäquate Bedeutungshypothese 'Einzelhandel' auf und überprüfte sie dann. Hanna hingegen grenzte die Wortbedeutung nur aufgrund der durch ihr allgemeines Hintergrundwissen erschließbaren textuellen Informationen ein. Dementsprechend konnte sie die konzeptuelle Struktur im Endeffekt nicht weiter einengen als auf 'bestimmte Art von Verkaufsladen bzw. Mensch', wobei sie in ihrer Weltwissensbasis hierfür kein adäquates Konzept zur Verfügung hatte und deshalb unsicher über ihren Schluss war und ihn in der Folge abbrach.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, wie sehr das Verhältnis von verfügbaren zu benötigten Ressourcen den Verlauf und Erfolg des Erschließungsprozesses bestimmt (siehe Kapitel 5). Dieser Ressourcenpool besteht neben dem angesprochenen lernerspezifischen Hintergrundwissen (siehe hierzu auch Kapitel 10.1) auch aus den textuellen Bedeutungshinweisen sowie aus den Sprachwissensressourcen, die für die Verarbeitung der textuellen Informationen benötigt werden.

Die Interaktion zwischen den textuellen und lernerbasierten Ressourcen beim Erschließungsprozess ist dabei folgendermaßen zu charakterisieren: Ist das Enrichmentpotential des Textes gut und sind auch die relevanten Sprach- und Hintergrundwissensgrundlagen beim Lerner verfügbar, so wird durch die Bedeutungsbeziehungen zwischen den Wörtern im Text das Hypothesenspektrum erheblich eingeschränkt, so dass eine Einengung auf ein konkretes Konzept möglich ist. Sind die Ressourcen von Seiten des Lerners reduziert, so wird sein Hypothesenspektrum entsprechend größer bzw. vager sein, weil die Bedeutungsbeziehungen zwischen den sprachlichen Ausdrücken für ihn wegen seiner fehlenden Wissensgrundlagen nicht ersichtlich sind (siehe Kapitel 6.2).

Betrachtet man die Vorgehensweise des Lerners bei der Wortbedeutungserschließung, so hat er beim Antreffen des unbekanntes Wortes zwei Möglichkeiten: Einerseits kann er auf der Basis der bisherigen Informationen im mentalen Modell gleich beim ersten Antreffen des Wortes mit dem Prozess beginnen und seine Hypothese gegebenenfalls später durch zusätzliche Hinweise modifizieren. Andererseits kann er aber auch weiterlesen und nach weiteren relevanten Hinweisen suchen, um sie erst dann in ein Konzept zu integrieren (siehe auch Kapitel 11.1). Abgesehen davon, dass der Prozessverlauf im Hinblick auf die Art des Hypothesenaufbaus variiert, wird er jedoch immer von der gezielten Suche nach Bedeutungshinweisen im Text charakterisiert sein. Dabei wird die Suche je nach der Kategorie des unbekanntes Wortes variieren. Bei Adjektiven wird der Bedeutungsbereich typischerweise durch die Substantive eingeeengt, auf die sie sich beziehen, während bei Verben z.B. Subjekt oder Objekt auf einschränkende Hinweise untersucht werden können. Bei Substantiven wiederum ist die Thetarollenzuordnung durch die zugehörigen Verben bzw. Präpositionen von Bedeutung (siehe Kapitel 6.2). Dies belegen auch die Verbalisierungen der Versuchspersonen in den Fallstudien (vgl. Tab. 9.12).

Kategorie	Kontext	Schluss
-----------	---------	---------

A	<i>remnant glossy dark lashes</i>	also irgendwas mit den Wimpern, wie die aussehen können... (Karina)
V	<i>does he blaunt</i>	das muss ja dann irgendwie auf die Person bezogen sein, ob er ... irgendwas besonders exzessiv macht ... (Armin)
N	<i>when you buy a product from a somper</i>	Bei wem kauft man 'nen Computer? Händler, ja. (Ilse, Gruppe 3-3)

Table 9.12: Kategoriebezogene Suchkriterien bei der Wortbedeutungserschließung

Die angetroffenen Wegweiser zur unbekanntem konzeptuellen Struktur werden im weiteren Prozessverlauf vom Lerner in die Bedeutungshypothese integriert, wobei unterschiedliche Verarbeitungsstrategien zur Anwendung kommen können. Bei der Rekurrenz des Wortes werden typischerweise die neuen Hinweise auf der Basis der bereits bestehenden Bedeutungshypothese interpretiert. Der Prozessverlauf wird in diesem Fall auch davon abhängen, ob bei mehrmaligem Vorkommen des Wortes die Hypothese sofort lokal oder erst später global aufgestellt wurde. Generell werden beim Antreffen neuer Bedeutungshinweise bestehende Bedeutungshypothesen überprüft, wobei die Tendenz des Lerners dahin zu gehen scheint, die aufgestellten Hypothesen beizubehalten und erst bei krassem Hinweiswiderspruch zu verwerfen (siehe auch Kapitel 11.3).

Insgesamt betrachtet stellt der Prozessverlauf in der Hauptphase also eine Vernetzung von Strategien dar, die dazu dienen, in der jeweiligen Situation möglichst effizient mit den verfügbaren Ressourcen zu dem Ziel zu kommen, das vom Lerner in der Einstiegsphase abgesteckt wurde. Dieses übergeordnete Ziel, das entweder die Kontinuität der Textbedeutung oder die möglichst vollständige Erschließung der Wortbedeutung umfasst, wird im Endeffekt bestimmen, wie weit der Prozess vom Lerner fortgesetzt wird.

9.4 Ausgangsphase

Die Ausgangsphase des Erschließungsprozesses ist erreicht, wenn der Lerner aufhört, die denotative Bedeutungsstruktur weiter einzuengen und sich nicht länger mit dem Wort beschäftigt. Aus der **Lernerperspektive** kann der Grund für den Wechsel von der Haupt- zur Ausgangsphase entweder sein, dass der Lerner alle für die Bedeutungserschließung verfügbaren Ressourcen ausgenutzt hat und die Bedeutung nicht weiter einengen *kann* oder dass er den Prozess abbricht, weil er die konzeptuelle Struktur für sein mentales Modell zu einem ausreichenden Grad spezifiziert hat und sie nicht weiter spezifizieren *will*. Die Variablen, die die Ausgangsphase von der Lernerperspektive aus bestimmen, sind also

einerseits das unter den spezifischen Konstellationen erreichbare Erschließungsziel (Enrichment) und andererseits der ökonomische Aufwand, der dafür in realen Lesesituationen betrieben wird (Fokus).

Aus der **Wortperspektive** wiederum ist die Lücke im mentalen Modell des Lernalers beim Erreichen der Ausgangsphase des Prozesses entweder *gefüllt*, *überbrückt* oder sie bleibt ganz *offen*. Dieser Endzustand hängt wiederum einerseits vom möglichen Erschließungserfolg, andererseits vom kognitiven Aufwand des Lernalers ab. Die Grade der konzeptuellen Eingrenzung, die unter den verschiedenen Voraussetzungen erreicht werden, variieren entsprechend von einem konkreten Konzept über mehrere bzw. vage konzeptuelle Strukturen bis zum vollständigen Fehlen einer Bedeutungshypothese.

Lernerperspektive: erreichbares Enrichment

Der erreichbare Grad des konzeptuellen Enrichment spiegelt die Bedeutungseingrenzung wider, die einem Lernaler unter Ausnützung aller ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen in der Erschließungssituation möglich ist. Auch am Ende eines Erschließungsprozesses, der alle Ressourcen ausschöpft, kann nicht immer eine klar abgegrenzte Konzepthypothese erstellt werden, da die kontextuelle Bedeutung eines Lexems durch die lexikalische Umgebung nicht immer zur Genüge eingengt wird. Zudem können oft nicht alle Hinweise auch tatsächlich vom Lernaler benutzt bzw. vervollständigt werden (etwa wegen fehlenden Sprach- und Hintergrundwissens).

Um Erkenntnisse bezüglich der erreichbaren Bedeutungshypothesen zu bekommen, konzentrierte sich die Ergebnisanalyse auf die Fallstudien, in denen das Augenmerk der Lernaler von vornherein auf der Erschließung der Wortbedeutungen lag (FS1/2, FS3).

Im Hinblick auf die erreichbare **Eingrenzung des Konzeptes** fiel bei diesen Fallstudien vor allem auf, dass auch beim gezielten Versuch der Wortbedeutungserschließung die Bedeutung oft nicht auf ein konkretes denotatives Konzept eingengt wurde (siehe Tab. 9.13). Während in manchen Fällen eine konkrete konzeptuelle Struktur am Ende des Erschließungsprozesses stand, wurde in anderen Fällen der Bedeutungsbereich grob umschrieben (Spalte 2) oder aber mehrere Konzepte bzw. Übersetzungsvarianten angegeben (Spalte 3). Im ungünstigsten Fall wurde der Schluss ganz abgebrochen, da nach Angaben der Lernaler keine Eingrenzung möglich war (Spalte 4).

Wort	konkretes Konzept	Bedeutungs-Bereich	mehrere Konzepte	Erschließungs-Abbruch
<u>drolling</u> (= <i>cushion</i>)	Rock (<i>Cora</i>)	Teil vom Körper, Kleidungsstück (<i>Karina</i>)	Unterhemd, Unterhose (<i>Michael</i>)	keine Ahnung (<i>Anton</i>)
to <u>genter</u> (= <i>to snigger</i>)	kichern (<i>Klara</i>)	Verhalten, Freude zu zeigen (<i>Armin</i>)	laut herauslachen, giggeln, kichern (<i>Cora</i>)	---
<u>pert</u> (= <i>bold</i>)	aufbrausend (<i>Maria</i>)	---	aktiv, zupackend, durchsetzungsfähig (<i>Susi</i>)	Wort, das man bei Männern und Frauen unterschiedlich auslegt (<i>Michael</i>)

Tabelle 9.13: erreichte Konzepteingrenzung

Selbst die Lernergruppen in Fallstudie 3, die explizit dazu angehalten wurden, nur eine Hypothese pro Zielwort anzugeben, konnten sich in manchen Fällen nicht auf ein Bedeutungsäquivalent einigen. Dieses Phänomen der vagen Konzepteingrenzung trat vornehmlich bei den Wörtern auf, in denen das Denotat vom Kontext unzureichend bzw. irreführend eingegrenzt wurde (z.B. opaker Stil, Mehrdeutigkeit). Weitere Gründe waren Konstellationen, in denen Welt- und Hintergrundwissen sowie Implikaturen ausschlaggebend für die Bedeutungshypothesen waren. Aus diesen Fällen wird ersichtlich, dass der erreichte Grad der konzeptuellen Spezifikation je nach den individuellen Lernerstrategien und der Ressourcenkonstellation auch bei maximalem Erschließungsaufwand stark variieren kann, und dass am Ende des Erschließungsprozesses nicht in jedem Fall ein eindeutiges Konzept steht.

Neben dem unterschiedlichen Grad der Konzepteingrenzung war zu beobachten, dass die erreichten Bedeutungshypothesen semantisch oft erheblich voneinander abwichen. Die Variabilität der Schlüsse wurde sowohl durch lernerinterne Faktoren wie Hintergrundwissen und Sprachprobleme als auch durch das unterschiedliche Enrichmentpotential der Texte hervorgerufen.

Von Seiten des Erwerbspotentials der Texte war auffällig, dass alle Wörter mit einheitlichen Erschließungsergebnissen durch enge kollokative Bindungen (z.B. fench (= *shrugg*) – *shoulders*, delt (= *participate*) – *races*) und durch zusätzliche Hinweise im weiteren Kontext klar eingegrenzt waren (siehe Tab. 9.14):

Wort	Bed.-Hypothese	Kollokation	Kontext
to <u>fench</u> (= <i>shrug</i>)	zucken – hochziehen	fenched his shoulders	"I don't know"

to <u>delt</u> (= <i>participate</i>)	teilnehmen	delt in races	own a boat
<u>prifts</u> (= <i>guffaws</i>)	Gelächter	burst into prifts	Witz, Grad d. Lachens

Tabelle 9.14: Wörter mit einheitlichen Erschließungsergebnissen

In allen anderen Fällen waren die erreichten Bedeutungsschlüsse uneinheitlich, da das Bedeutungspotential der Wörter nicht genügend durch kontextuelle Faktoren eingeengt wurde oder das Hintergrundwissen der Lerner unzureichend war. In vielen Fällen stellten die abweichenden Schlüsse semantisch verwandte Ausdrücke dar, wie etwa Hyponyme oder Synonyme (siehe Tab. 9.15):

Wort	Bedeutungshypothesen	sem. Relation
<u>disferectic</u> (= ' <i>Rauchergegener</i> ')	Anti-smoker, Gegner	Hyponymie
<u>somper</u> (= <i>retailer</i>)	Vertrieb, Händler, Verkäufer Einzelhändler	Synonymie Hyponymie
<u>refty</u> (= <i>pushy</i>)	aufdringlich, ruppig, drängelnd, nörgelig, bohrig, nervend, insistierend, pushy, besserwischerisch	Synonymie
<u>amped</u> (= <i>committed</i>)	hängt an, attached, addicted	+/- Intensität
to <u>elch</u> (= <i>chuckle</i>), to <u>genter</u> (= <i>snigger</i>)	smile, giggle, kichern, grinsen	+/- Intensität

Tabelle 9.15: Semantische Relationen zwischen Bedeutungsschlüssen

Auch wenn die in der Ausgangsphase erreichten Bedeutungshypothesen voneinander abwichen, so zeichneten sie sich doch durch eine Gemeinsamkeit aus: Alle Schlüsse repräsentierten das Ergebnis des Versuchs des Lerners, eine für den erschlossenen Auftretenskontext des Wortes plausible Bedeutungshypothesen aufzustellen. Wurde das textuelle Umfeld vom Lerner abweichend erschlossen bzw. lieferte der Text zu wenig einengende Hinweise, so variierte der Schluss entsprechend (siehe auch Kapitel 8.4).

Um einen Eindruck zu vermitteln, wie sich Feinheiten des kontextuellen Enrichmentpotentials auf die endgültigen Bedeutungshypothesen auswirkten, wird abschließend eine exemplarische Analyse der Erschließungsergebnissen aus Fallstudie 3 bei der Erschließung der Adjektive cummous (= *bold*), refty (= *pushy*) und amped (= *committed*) in Text 2 vorgenommen:

'I would seize the opportunity at once if I were you! And I'll say this again and again, in my eyes you can't get a better chance!'

*‘What a **cummous** thing to say! You’ve really got no sense of shame at all! Would you please stop being so **refty** and leave me in peace for a moment?’*

*‘But I’m not trying to persuade you – I just think you’re so **amped** to your old job that you don’t see the advantages of leaving the place and taking the other company’s offer seriously!’*

Auf den ersten Blick scheinen die Zielwörter durch den umliegenden Kontext adäquat spezifiziert zu werden, was für einheitliche Erschließungsergebnisse sprechen würde. Bei genauerer Betrachtung werden jedoch Unterschiede deutlich. Während refty recht gut durch kontextuelle Hinweise als Eigenschaft einer Person eingeengt wird (\neq *leave me in peace*), ist das bei cummous und amped nicht zum gleichen Grad der Fall. Dort ist das Hypothesenspektrum wesentlich vager (vgl. auch die Bandbreite der Bedeutungsschlüsse in Tab. 9.16). Diesen Unterschied spiegeln auch die Resultate aus Fallstudie 3 wider. Bei refty einigten sich alle Gruppen nach synonymen Schlüssen recht schnell auf die Bedeutungshypothese *aufdringlich*. Bei cummous und amped hingegen waren sowohl die Bandbreite der Hypothesen während des Erschließungsprozesses als auch die gewählten Endbedeutungen uneinheitlicher (siehe Tab. 9.16):

Name	cummous		refty		amped	
	Schlussverlauf	Endbedeutg.	Schlussverlauf	Endbedeutg.	Schlussverlauf	Endbedeutg.
Gruppe 1	unverschämt frech awful gewissenlos	awful	aufdringlich unnerving nervebreaking taktlos penetrant	aufdringlich	verbunden attached	attached (verbunden)
Gruppe 2	stupid silly unüberlegt silly schwachsinnig	schwachsinnig	aufdringlich nervend annoying	aufdringlich	attached überzeugt gewöhnnt dran hängen vs. used to	hängt an
Gruppe 3	impertinent embarrassing unverschämt stupid aufdringlich stupid	stupid	aufdringlich	aufdringlich	eingefahren verfahren addicted eingefahren used to addicted	addicted

Tabelle 9.16: Bedeutungshypothesen in Fallstudie 3, Text 2

Wie aus dieser Detailanalyse ersichtlich wird, wird eine konzeptuelle Struktur auch bei textuellen Enrichmentbedingungen, die auf den ersten Blick günstig erscheinen, durch die umliegenden kontextuellen Hinweisen meist nicht ausreichend eingeengt. Der Lerner wird also in der Regel auch bei günstigen Bedingungen die Ausgangsphase mit einer Palette

kontextuell adäquater Bedeutungshypothesen oder einer entsprechend vagen Konzeptskizze verlassen.

Lernerperspektive: Fokus und Erschließungsökonomie

Bei den obigen Betrachtungen wurde vorausgesetzt, dass der Erschließungsprozess erst nach der Ausnützung aller zur Verfügung stehender Ressourcen beendet wird. Nun stehen hingegen die ökonomischen Gesichtspunkte im Mittelpunkt der Analyse, nach denen der Lerner den Erschließungsaufwand dosiert, wenn der Inferenzprozess dem Textverständnis untergeordnet ist (siehe auch Kapitel 10.3). Ist das Ziel des Lerners nicht, die kontextuelle Wortbedeutung möglichst genau einzuengen, sondern will er diese nur spezifizieren, um den Text insgesamt zu verstehen, so wird er den Erschließungsprozess dann beenden, wenn die konzeptuelle Spezifikation dem Anspruch seines mentalen Modells genügt (bzw. den Prozess gar nicht einleiten, wenn er dies nicht als nötig erachtet). Der Fokus liegt hier also generell nicht auf der Wortbedeutungsebene, sondern auf der Textbedeutungsebene (siehe auch Kapitel 9.2).

Um Einsicht in die Richtlinien und Einflussfaktoren der Erschließungsökonomie zu bekommen, konzentrierten sich die Auswertungen entsprechend auf die Fallstudien mit dem Ziel Textverständnis (FS1/1, FS2). In einem ersten Schritt wurden dafür die Bedeutungshypothesen der Versuchspersonen dahingehend kategorisiert, ob sie bei der Beschäftigung mit den Textpassagen für die Zielwörter konkrete Denotatsvorschläge in Form von Synonymen oder Hyperonymen abgaben (*Syn/Hyp*), ob sie auf der Textbedeutungsebene blieben und lediglich eine vage Bereichsbeschreibung der Bedeutung abgaben (*Bereich*) oder ob gar keine Bedeutungserschließung stattfand (*keine*) – in diese letzte Kategorie wurden alle Fälle eingereiht, in denen die Lerner das Wort entweder zwar bemerkten, aber keinen Schluss abgaben, oder es überhaupt nicht registrierten (siehe Tab. 9.17 bzw. 9.18).

	disferectic	acapnotic	phalacrosis	cummous	refty	amped	pront
Syn/Hyp	5	4	4	3	5	6	7
Bereich	2	1	4	2	1	–	–
keine	1	3	–	3	2	2	1

Tab 9.17: *Erschließungsergebnisse in Fallstudie 1/1*

disferectic	cummous	amped	to blaunt
--------------------	----------------	--------------	------------------

	I	II	I	II	I	II	I	II
Syn/Hyp	3	2	2	3	2	3	1	3
Bereich	–	–	–	–	1	–	2	–
keine	–	1	1	–	–	–	–	–

Tabelle 9.18: Erschließungsergebnisse in Fallstudie 2 – Auswirkungen der Rekurrenz

Ein interessanter Faktor im Rahmen dieser Auswertungen war, inwieweit sich die **textuellen Fokusbedingungen** auf die Beachtung der Zielwörter beim Leseziel Textverständnis auswirkten. Generell schienen sich positive Werte des textuellen Fokuspotentials (i.e. Necessity, Rekurrenz und Prominenz des Wortes, siehe Kapitel 6.1) günstig auf die Beschäftigung mit der Wortbedeutungserschließung auszuwirken (je positiver die Werte, um so mehr Erschließungsaufwand wurde in den einzelnen Fällen betrieben).

Vergleicht man etwa das Fokuspotential der Zielwörter phalacrois (Nec±, Rek–, Prom+) und acapnotic (Nec–, Rek–, Prom+), die beide in Text 4 vorkamen, so fällt auf, dass im Falle von acapnotic in drei Fällen gar kein Schluss erfolgte, obwohl die Wortform als recht auffällig bewertet wurde (vgl. Tab. 9.17). Dies liegt wahrscheinlich an der geringen Necessity des Wortes für die Textbedeutung, was dazu führte, dass das Wort zwar registriert, aber nicht erschlossen wurde.

Der Einfluss des Fokuspotentials auf den Erschließungsaufwand wird insbesondere beim Vergleich von identischen Zielwörtern, die in den Texten unter unterschiedlichen Bedingungen vorkamen, deutlich. Als Beispiel können hier etwa acapnotic (Text 4, Nec–, Rek–, Prom+) und disferectic (Text 1, Nec+, Rek+, Prom+), die das Zielkonzept 'Rauchgegner' ersetzen, angeführt werden (siehe Tab. 9.17). Mit dem Wort disferectic hatten sich alle Lerner beschäftigt; die einzige Ausnahme war in diesem Fall Klara, die keinen Schluss abgeben konnte, weil es ihr wegen Sprachwissenslücken unmöglich war (vgl. auch Kapitel 8.3), während bei acapnotic wie oben angemerkt in drei Fällen kein Erschließungsprozess eingeleitet wurde.

In Fallstudie 2 fiel vor allem der Effekt der Wortrekurrenz in verschiedenen Texten auf. In dieser Studie wurde das gleiche Zielwort in verschiedenen Texten durch den gleichen Platzhalter ersetzt. Bis auf eine Ausnahme, bei der Viola beim wiederholten Antreffen eines Zielwortes keinen Erinnerungseffekt zeigte (vgl. disferectics, Tab. 9.18), wurde in

allen Fällen bei Wörtern, die mehrmals vorkamen, beim zweiten Auftreten durch die Rekurrenz ein Erinnerungseffekt ausgelöst. Durch diesen Erinnerungseffekt wurde offensichtlich auch das persönliche Lernerinteresses an diesem Wort geweckt, da in jedem Fall eine Beschäftigung mit dem Wort und ein recht ausführlicher Erschließungsprozess erfolgte. Der Rekurrenzeffekt trat auch auf, wenn beim ersten Antreffen kein ausführlicher Bedeutungsschluss stattgefunden hatte (vgl. cummous, amped, blaunt, Tab. 9.18).

Im Folgenden wird versucht, aus den Beobachtungen in den Fallstudien allgemeine Erkenntnisse über den Einfluss des Erwerbspotentials der Texte auf den Erschließungsprozess zu gewinnen. Da jedoch immer die qualitative, explorative Ausrichtung der Untersuchungen berücksichtigt werden muss, können die gezogenen Schlüsse lediglich spekulativen Charakter haben.

Beim Verarbeitungsziel Textverständnis scheint reine **Prominenz** (i.e. Auffälligkeit) des Wortes in der Regel nicht für eine Beschäftigung auszureichen (vgl. acapnotic, Tab. 9.17); dieser Faktor ist anscheinend eher für eine erfolgreiche Einprägung der Wortform relevant (vgl. auch Kapitel 12). Im Zusammenhang mit der Ausführlichkeit der Erschließung dürfte hingegen der Faktor **Necessity** (i.e. die Wichtigkeit des Wortes für die Textbedeutung) ausschlaggebend sein (vgl. phalacrosis, amped, Tab. 9.17). Die **Rekurrenz** des Wortes wirkt sich ebenfalls günstig auf den Erschließungsaufwand aus, da offensichtlich die Aufmerksamkeit des Lernalers so auf das Wort gelenkt wird.

Wie die Untersuchungsergebnisse nahelegen, scheint sich neben dem Fokuspotential (FP) auch das Enrichmentpotential (EP) des Textes auf die Beschäftigung mit dem Wort auszuwirken. Bei **positivem Enrichmentpotential** ergaben sich beim Erschließungsprozess mehr konkrete Schlüsse (gute Hinweiskonstellationen, vgl. refty vs. cummous, Tab. 9.17). Die Kombination von positivem EP und negativem FP resultierte jedoch in einer schlechten Erinnerung an die Denotate beim anschließenden Vokabeltest, da beim Lesen zwar schnell geschlossen wurde, aber der Fokus weiterhin auf der Textbedeutungsebene lag, (vgl. refty, fench, siehe Kapitel 12). **Negatives Enrichmentpotential** hingegen führte nur im Zusammenhang mit positivem Fokuspotential zu einer Beschäftigung mit dem Zielwort (vgl. cummous vs. pront, Tab. 9.17). Diese Kombination führte zwar dazu, dass größerer kognitiver Aufwand betrieben wurde, da die Lerner entsprechende Probleme bei der Denotateinengung hatten; das

Erschließungsergebnis selbst war in diesem Fall aber oft unbefriedigend, da die Enrichmentbedingungen ungünstig waren.

Wie die Beobachtungen in den Fallstudien vermuten lassen, liefern die oben beschriebenen Textkonstellationen ihrerseits eine mehr oder weniger günstige Bedingungsbasis für eine ausführliche Wortbedeutungserschließung (und somit für den beiläufigen Vokabelerwerb). Ob und wie ausführlich sich ein Lerner aber in der Tat mit einem Wort innerhalb eines Textes beschäftigt, wird natürlich nicht nur durch die textuellen Gegebenheiten abhängen. Zusätzlich werden hier **Situationsfaktoren** und **Lernerfaktoren** bestimmen, wie viel Aufmerksamkeit ein Lerner einem Wort im Endeffekt schenkt (vgl. Kapitel 8.4). Die Textfaktoren können in diesem Sinn als fokuslenkende Faktoren betrachtet werden, die das Potential haben, das Lernerinteresse auf ein Wort zu lenken.

Wortperspektive: Kontinuität des mentalen Modells

Betrachtet man die Ausgangsphase nun aus der Wortperspektive, so hat der Lerner am Ende des Erschließungsprozesses die fehlende konzeptuelle Bedeutungsstruktur zu einem gewissen Grad eingegrenzt und somit die entstandene **Lücke im mentalen Modell** der Textbedeutung zu einem gewissen Grad gefüllt. Folgende Stadien können diesbezüglich am Prozessende erreicht sein:

Im günstigsten Fall ist die Lücke in der Ausgangsphase *gefüllt*. Der Lerner hat sich in der Einstiegsphase für einen umfassenden Erschließungsprozess entschieden, hat den Schritt von der Textbedeutungs- zur Wortbedeutungsebene vollzogen und versucht, die konzeptuelle Struktur zu erschließen. Dieser Versuch war auch erfolgreich, da ihm durch eine günstige Ressourcenkonstellation eine ausreichende Eingrenzung des fehlenden Konzeptes möglich war.

Sind die Fokusbedingungen und die Ressourcenkonstellationen weniger günstig, so wird in der Ausgangsphase die Lücke nur *überbrückt* sein. Dies kann daran liegen, dass der Lerner das Wort nur als peripher wichtig wahrnimmt und auf der Textbedeutungsebene stehenbleibt; folglich wird er sich mit der unbekanntem Wortbedeutung nur so lange beschäftigen, bis die Kontinuität seines mentalen Textbedeutungsmodells gesichert ist (ökonomische Aufwandsminimierung). Ein weiterer Grund kann sein, dass der Lerner zwar Anstrengungen verwendet, um die Bedeutung zu erschließen, aber dieser

Enrichmentprozess aufgrund mangelnder Ressourcen von Seiten des Textes oder des Lernalers nur bedingt erfolgreich ist.

Im ungünstigsten Fall bleibt die Lücke gänzlich *ungefüllt*. Dies kann einerseits dadurch bedingt sein, dass das Wort im Prozess der Textbedeutungskonstruktion nicht wichtig erscheint und deshalb nicht beachtet wird. In diesem Fall wird der Lerner es gar nicht als Lücke wahrnehmen, da für ihn ja die Kontinuität seines mentalen Modells nicht unterbrochen ist, und wird in der Folge auch keinen Erschließungsprozess einleiten. Andererseits kann der Grund für das Offenbleiben der Konzeptlücke auch sein, dass der Lerner den Schluss wegen des Fehlens essentieller Ressourcen abbrechen musste.

In Bezug auf die **konzeptuellen Inhalte**, mit denen der Lerner diese Lücke füllt, ergeben sich für die konkrete Wortbedeutungshypothese, die am Ende des Erschließungsprozesses steht, und ihrer Relation zum tatsächlichen denotativen Konzept die folgenden Möglichkeiten:

- Es wird *ein konkretes Konzept* eingeengt, das mit dem denotativen Konzept mehr oder weniger überlappt (Abb. 9.19 a - d).
- Es werden als Endhypothesen *mehrere konkurrierende Endkonzepte* angegeben, wobei wiederum die semantische Überlappung mit dem denotativen Konzept bzw. der Hypothesen untereinander variieren kann (Abb. 9.20 a - d).
- Es wird eine *vage Hypothese des Bedeutungsbereichs* aufgestellt, die mit dem denotativen Konzept mehr oder weniger übereinstimmen kann (Abb. 9.21 a - c).
- Es wird *keine Hypothese aufgestellt*; die Denotationslücke bleibt bestehen (Abb. 9.21 d).

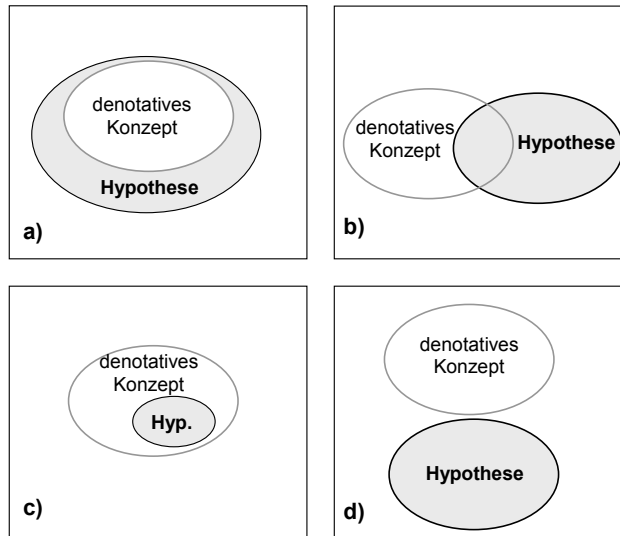


Abbildung 9.19: konkrete Konzepthypothese

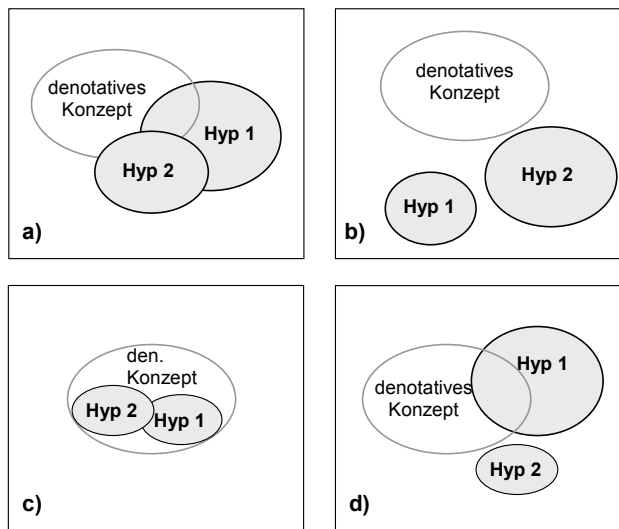


Abbildung 9.20: konkurrierende Konzepthypothesen

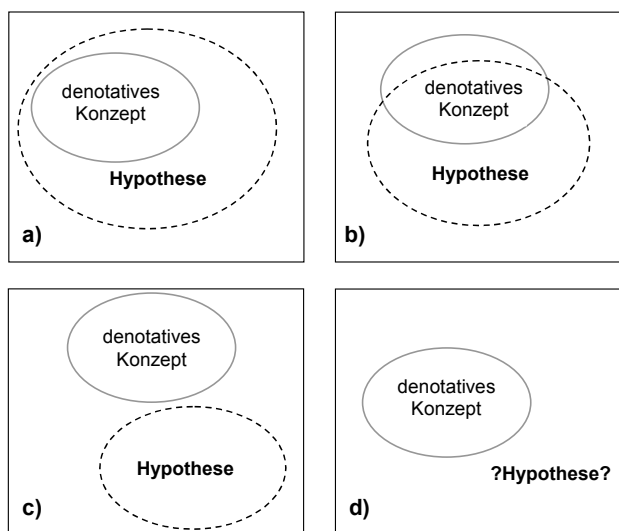


Abbildung 9.21: vage bzw. keine Endhypothese

10 Kernmerkmale des Aufbaus von Text- und Wortbedeutung

Wie schon bei der Beschreibung der Bedeutungserschließung klar wurde, bewegt sich der Lerner bei diesem Prozess auf zwei Ebenen: Auf der einen Ebene baut er sein mentales Modell der Textbedeutung auf, während er auf der anderen Ebene innerhalb dieses Modells kontextuelle Informationen über unbekannte Wortbedeutungen sammelt und so Hypothesen über die fehlenden denotativen Strukturen aufstellt. Aus den Untersuchungsergebnissen konnten zwei Kategorien von Merkmalen herausgearbeitet werden:

Zur ersten Kategorie sind Merkmale zu zählen, die die allgemeinen **Richtlinien** von Lernern **bei der Textbedeutungserstellung** betreffen (i.e. Richtlinien, nach denen der Aufbau des mentalen Modells erfolgt). Hier sind die entscheidende Rolle von Hintergrund- und Framewissen sowie die untergeordnete Rolle der Wortbedeutungserschließung im Rahmen des Textbedeutungsaufbaus zu erwähnen (vgl. auch Kapitel 4.2).

Komplementär dazu treten Merkmale auf, die die **Grundannahmen** der Lerner **über die fehlende Wortbedeutung** charakterisieren (i.e. Grundannahmen über die Struktur des unbekanntes Konzeptes, auf deren Basis die denotative Struktur aufgebaut wird). In diesem Zusammenhang gehen Lerner offensichtlich von gewissen Ausgangswerten bezüglich der konzeptuellen Struktur aus (z.B. konzeptuelle Einheitlichkeit, optimale Bedeutungsrelevanz). Bei den Bedeutungserwartungen fungiert wiederum das mentale Modell als 'Bedeutungsfilter' (vgl. auch Kapitel 4.3).

10.1 Die Rolle von Hintergrund- und Framewissen

Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt, wird die Basis, auf der ein Leser sein mentales Modell der Textbedeutung aufbaut und aktualisiert, einerseits durch die Informationen im Text, andererseits durch sein Hintergrund- und Framewissen gebildet. Wie sehr sich Lerner dabei auf ihr Hintergrundwissen stützen und wie viele Informationen zur Kohärenzerstellung sie dieser Wissensbasis entnehmen, kann anhand der Ergebnisse von Fallstudie 4 illustriert werden. In dieser Versuchsanordnung arbeiteten die Versuchspersonen mit Text 7, der für die Erschließung der Bedeutung des Zielwortes rill (= *punt* (Stocherkahnfahren)) kulturspezifisches Hintergrundwissen voraussetzte:

*In Tübingen, **rilling** is a traditional summer activity. Typically, people will drink beer and have a barbecue. While the rest of the group can lean back and relax, the rillers often have a hard time pushing the rill in the right direction with the long pole.*

Der Text wurde bewusst so konstruiert, dass essentielle kontextuelle Informationen für die Einengung der Wortbedeutung fehlen (z.B. die Komponente Wasser) bzw. irreführende Hinweise integriert sind (etwa die Tatsache, dass auf Stocherkähnen gegrillt wird). Das entsprechende Hintergrundwissen über traditionelle Aktivitäten in Tübingen ist demnach Voraussetzung für die Aktivierung des adäquaten Frames.

Die in Kapitel 4.2 erwähnte Strategie des Kreierens von Kohärenz aufgrund des Hintergrundwissens und des sogenannten 'minimal sampling' (Coady 1979) von Informationen aus dem Text wurde durch die Fallstudienresultate bestätigt. Lerner mit dem entsprechenden Hintergrundwissen nutzten in der Tat dieses Wissen als Basis für die Kohärenztablierung und die Wortbedeutungsannahme und suchten sich selektiv Informationen aus dem Text, um ihre Grundannahme zu bestätigen bzw. einzuengen. Ohne den entsprechenden Wissenshintergrund hingegen mussten sie sich Informationen für ihr mentales Modell und die Wortbedeutung primär aus dem Text holen und kamen aufgrund der irreführenden Hinweise und der Kohärenzlücken zu völlig abweichenden Wortbedeutungsschlüssen. Um die Rolle von Hintergrund- und Framewissen innerhalb des Prozessverlaufs zu illustrieren, wird im Folgenden der Ablauf des Mental Modelling mit bzw. ohne relevante Wissensbasis anhand der Verbalisierungen von Versuchspersonen mit bzw. ohne Hintergrundwissen Schritt für Schritt illustriert und verglichen.

Im prototypischen Fall (wenn also das Hintergrundwissen verfügbar ist), wird im ersten Satz das Hyperonym 'summer activity' mit den Schlüsselhinweisen 'Tübingen' und 'traditional' verknüpft und bereits der adäquate Frame (Aktivitäten auf dem Neckar) aktiviert (Abb. 10.1).

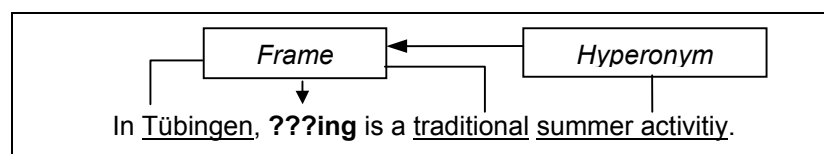


Abbildung 10.1: Frameaufbau mit Hintergrundwissen, Schritt 1

Entsprechend war etwa Biancas Reaktion auf den ersten Satz folgendermaßen:

Ja, also da denk ich an **rudern** auf dem Neckar, oder **Stocherkahnfahren**, was man so eben im Sommer macht. (FS4, Bianca)

Überprüft die Rezipientin ihre Bedeutungshypothese beim Lesen des zweiten Satzes, so erhält sie zwar keine grundlegend neuen Informationen, aber ihre erste Annahme wird auch nicht widerlegt (Abb. 10.2):

Ja, das ist auf jeden Fall eine Freizeitaktivität, und es könnte, ja, so etwas wie Picknick auf dem Stocherkahn oder Ruderboot oder so aufm, am Neckar sein. (FS4, Bianca)

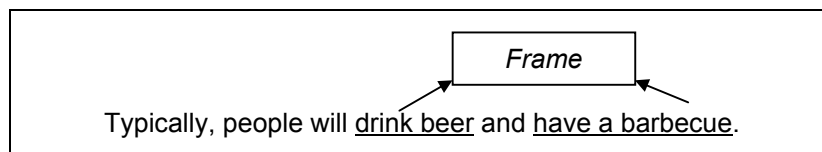


Abbildung 10.2: Frameaufbau mit Hintergrundwissen, Schritt 2

Leser, die nicht über das prototypische Hintergrundwissen verfügen, dass auf Stocherkähnen auch gegrillt und Bier getrunken wird, werden hingegen überlegen, ihre Hypothese zu revidieren, da diese Hinweise ihrer ersten Annahme widersprechen. Diese Reaktion war z.B. in FS3 zu beobachten:

Ich hab eigentlich auch zuerst gedacht ja, das ist Stocherkahn, und dann hab ich aber irgendwie das Grillen, und das hab ich noch nie gehört, dass man auf dem Stocherkahn halt grillt, und deswegen hab ich irgendwie gedacht nee, das kann nicht sein. (FS3, Karin, Gruppe 3-1, Retrospektion)

Durch die Propositionen im letzten Satz wird die bestehende Hypothese dann endgültig auf Stocherkahn eingeschränkt, da die lange Stange und die typischen Schwierigkeiten, die die Stocherer haben, das Boot damit in die richtige Richtung zu lenken, erwähnt werden (Abb. 10.3):

Ja, das hört sich doch dann sehr stark nach Stocherkahnfahren an, wo die Leute sich so ausruhen und einer eben die ganze Arbeit machen muss, mit der langen Stange. Ja. (FS4, Bianca)

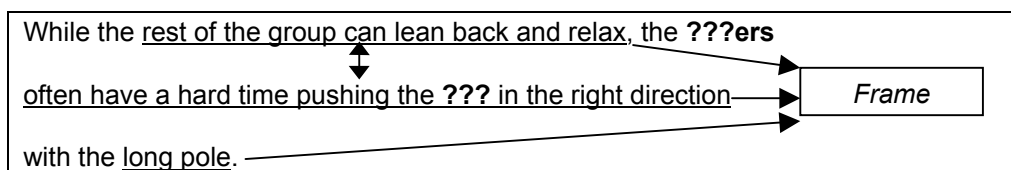


Abbildung 10.3: Frameaufbau mit Hintergrundwissen, Schritt 3

Ist das relevante Hintergrund- und Framewissen vorhanden und verfügbar, so werden also von Anfang an Hypothesen auf dieser Basis erstellt und die vorhandenen Informationen in diesem Sinne selektiv interpretiert und integriert. Im Gegensatz dazu verläuft der Aufbau des mentalen Modells ohne das adäquate Hintergrundwissen rein auf der Basis der im Text enthaltenen Informationen. Die konzeptuelle Einengung von *rill* ist nach dem Lesen des ersten Satzes entsprechend vager, da nur das Hyperonym 'summer activity' als Bedeutungshinweis ausgenützt werden kann (Abb. 10.4). Die Kohärenz wird hier nicht durch spezifisches Hintergrundwissen, sondern durch allgemeines Weltwissen aufgebaut:

...muss sich um eine Sportart oder – [...] irgendwas Sportliches könnt's sein.
(FS4, Vera)

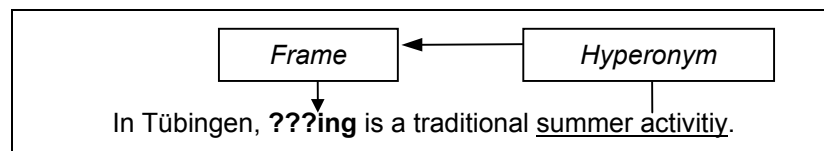


Abbildung 10.4: Frameaufbau ohne Hintergrundwissen, Schritt 1

Vera gab hier schon recht spezifische Schlüsse ab, während bei einem anderen Schluss ohne Hintergrundwissen das Konzept nach diesem Satz vergleichsweise nur vage als 'Tätigkeit, die im Sommer stattfindet' (Elke) eingengt wurde. Generell ist zu erkennen, dass die Komponente 'Wasser' nicht im Schluss enthalten ist, da die Assoziation Tübingen – Neckar bzw. Tübingen/traditional summer activity – Stocherkahnfahren fehlt.

Diese erste Bedeutungshypothese wird beim Lesen des folgenden Satzes um so weiter abgelenkt, als hier Grillen als typische Komponente der Aktivität integriert wird. Entsprechend revidiert Vera ihre erste Hypothese auch auf 'Party', bei der die beiden Hinweise besser integrierbar sind:

Könnte auch eine Frei, irgendeine Freizeitaktivität gemeinsam, so wie eine Party sein. (FS4, Vera)

Aus den Informationen des letzten Satzes werden nun Hinweise auf eine Spezifikation gesucht und in das schon aktivierte Framewissen (Sport, Freizeitaktivität, Party) eingepasst. Dabei werden die Hinweise auf die Art der Aktivität mit vorhandenem Weltwissen in Verbindung gebracht und dahingehend interpretiert und ergeben so den Schluss *Cricket* (wobei nach der Beschreibung der Aktivität anzunehmen ist, dass in diesem Fall eigentlich *Crocket* gemeint war). In einem anderen Fall wurde unter den gleichen Voraussetzungen neben *Cricket* auch *Golf* als Alternativhypothese genannt.

Aha, das sind in Gruppen nur einige ... Ah, das könnt' so was sein wie, wie heißt denn das, wo man die Bälle mit Holzschlägeln durch die, durch die kleinen, wie Cricket, Cricket heißt das. ... Ich glaub das ist so was wie Cricket und ein Rasenspiel, mit dem man irgendwelche Ziele trifft. Cricket. (FS4, Vera)

Interessant ist, dass auch hier Weltwissen als Basis genommen wird, um selektiv Informationen einzupassen. Allerdings konnten in diesem Fall keine spezifischen Frames, sondern nur allgemeines Weltwissen aktiviert werden. Weiters wird hier die Freiheit des Rezipienten bei der Interpretation der durch den Text beschriebenen Situation deutlich, da bei dieser Hypothese das Substantiv rill nicht als Boot gesehen wird, auf dem sich die ganze Gruppe befindet, sondern als kleiner Gegenstand interpretiert wird, der von einzelnen Personen mit einer Stange (pole) bewegt wird.

Doch auch wenn das spezifische Hintergrund- und Framewissen beim Rezipienten verfügbar ist, wird es durch die Ausdrücke im Text nicht automatisch aktiviert. Inwieweit das mentale Modell der Textbedeutung hierbei gewissermaßen als 'Bedeutungsfilter' agiert, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

10.2 Die Funktion des Mentalen Modells

Während das Hintergrundwissen des Lesers zwar eine potentielle Wissensbasis für sein mentales Modell darstellt, so müssen die relevanten Informationen erst durch den Text aktiviert werden, um ausgenutzt werden zu können (siehe auch Kapitel 4.2). Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, ist dies nicht immer der Fall. Werden etwa Schlüsselwörter, die quasi als Frametrigger agieren, überlesen oder verfügt der Lerner über ungenügendes Sprachwissen, so wird unter Umständen das relevante Framewissen, obwohl es vorhanden ist, nicht aktiviert. Dies war in Fallstudie 4 im Fall von Felix zu beobachten, der trotz bestehenden Hintergrundwissens die relevanten Informationen zunächst nicht aktivierte. Felix registrierte offensichtlich die Schlüsselwörter Tübingen und traditional im ersten Satz nicht als Haupthinweise und kam dadurch nach dem Lesen von Satz 1 nur zum Schluss *sportliches Hobby*. Diesen revidierte er nach dem Lesen von Satz 2 aufgrund der Zusatzinformationen beer und barbecue entsprechend seines allgemeinen Weltwissens (wie auch Vera) zu *Grillparty* und blieb auch beim letzten Satz beim Schluss *angeln* oder *grillen*, wobei er long pole als *Angel* bzw. *Stock* interpretierte, auf dem Würste gegrillt würden. Seinen Schluss begründete er im retrospektiven Interview folgendermaßen:

Ich hab jetzt eher so an eine grüne Wiese gedacht, wo am Fluss vielleicht die Angler und die anderen gucken denen zu und grillen die Fische, die die

gefangen haben. ... Es hätte aber auch eine Grillparty sein können, wo die Leute ihren, wo die Leute, die für die anderen die Sachen im Feuer grillen mit dem Stock die Würste richtig rumdrehen müssen. (FS4, Felix Retrospektion)

Er hatte also dadurch, dass er das relevante Framewissen beim ersten Satz nicht aktiviert hatte, die Komponente 'Wasser' nicht mit einbezogen und so ein abweichendes mentales Modell auf der Basis seines allgemeinen Weltwissens aufgebaut. Neu registrierte Hinweise wurden dann auf der Basis dieses Modells eingepasst. Der long pole etwa wurde zu einem kleinen Stock bzw. einer Angelrute umgedeutet, obwohl dies nicht der genauen Bedeutung entsprach, während andere nicht zu dieser Hypothese passenden Hinweise wie etwa have a hard time pushing the rill in the right direction gar nicht beachtet wurden (zu Lernerstrategien bei der Hypothesenüberprüfung siehe auch Kapitel 11.3).

Erst als er den Text nochmals durchlas, reicherte er sein mentales Modell mit dem kulturspezifischen Framewissen an, integrierte nun auch die Komponente Wasser und kam zum Ergebnis Stocherkahnfahren ('ach so natürlich, alles klar, ich hab jetzt gar nicht ans Wasser gedacht, es ist Stocherkahnfahren'). Diesmal wurden die Hinweise auf der relevanten Framebasis überprüft:

Ja, erstens, weil ich das hier schon mal selbst gemacht hab, *the rillers often have a hard time pushing the rill in the right direction with the long pole* und dann ist es ja – wo ich dann drauf gekommen bin, dass es das sein könnte, Stocherkahnfahren, dann, durch den Satz ist es einem dann ja auch hundertprozentig klar.

Nachdem er also das richtige Framewissen aktiviert hatte, konnte er auch die kontextuellen Hinweise adäquat zuordnen und seine Hypothese bestätigen.

Die Tatsache, dass long pole bei Felix zuerst als Angel bzw. Grillstock interpretiert wurde, lässt darauf schließen, dass er für das Wort pole keine exakte denotative Struktur zur Verfügung hatte. Obwohl er in der Retrospektion angab, die Bedeutung von 'pole' zu kennen (Aber so'n Grillstock ist ja eigentlich kein pole, weil ein pole ist ja eigentlich was viel längeres), war dieses Wissen offensichtlich nicht sofort aktiviert worden. Die vage Beschaffenheit seines Denotationskonzeptes könnte hier mit ein Grund gewesen sein, wieso das relevante Framewissen nicht aktiviert worden war. Bei guten Sprachkenntnissen wirken denotative Konzepte oft als Weltwissenstrigger, da über die Denotationsverbindung das spezifische enzyklopädische Wissen aktiviert wird (siehe Kapitel 2.2). Dieses Weltwissen steht hingegen bei schlechten Sprachkenntnissen nicht im gleichen Ausmaß

zur Verfügung: Wenn die dem Wort zugeordnete konzeptuelle Struktur nämlich entsprechend vager ist, wird auch das Framewissen nicht so weit eingegrenzt sein und somit eine größere Bandbreite an Bedeutungshypothesen zulassen (siehe auch Kapitel 6.2).

Eine weitere Illustration der wichtigen Rolle des mentalen Modells als Filter für die Wortbedeutungserwartung liefert die Verarbeitung von Text 10 durch eine der Versuchsgruppen in Fallstudie 3. Dieser Text hatte die Form eines Dialogs zwischen zwei Personen und enthielt die drei Verben fench (= *shrug*), blaunt (= *row*) und delt (= *participate*) als Zielwörter:

*'Would you like to meet him?' He **fench**ed his shoulders. 'I don't know. What's he like? Does he **blaunt**?' I replied that he did. 'Oh great!', he said, 'Does he **delt** in races?' He seemed to be really excited. 'I don't know', I answered, 'he only told me that he owns a boat, so I should think he does. You'll have to ask him yourself'. 'Oh yes, I'd love to meet him!'*

Da die Bedeutungshinweise in diesem Text bewusst weit hinter den entsprechenden Wörtern plaziert waren (so lieferte etwa erst he owns a boat die einengenden Hinweise zur Bedeutung von blaunt und delt), hatte Angela (A) beim Lesen des ersten Textteils ein abweichendes mentales Modell der Textsituation aufgebaut und stellte beim Antreffen von delt die Bedeutungshypothese *spielen, wetten* auf. Sie konstruierte offensichtlich beim Antreffen der konzeptuellen Lücke delt durch die Informationen aus dem unmittelbar kollokierenden Wort races eine für sie plausible Variante des Situationsmodells. Bei diesem wurde auf der Basis ihres Weltwissens *Wetten* als gängige Aktivität im Zusammenhang mit Rennen in Erwägung gezogen und in Folge races auf die kontextuelle Bedeutung *Pferderennen* eingengt (siehe auch Kapitel 11.1). Erst durch die anderen Gruppenmitglieder wurde Angela auf die kontextuellen Bedeutungsinformationen im späteren Teil des Textes hingewiesen, die auf eine aktive Teilnahme an Rennen schließen ließen, und modifizierte ihr mentales Modell entsprechend.

Insgesamt bestätigen also die Beobachtungen in den Fallstudien die Annahme, dass Lerner ihr mentales Modell der Textbedeutung auf der Basis der eigenen Weltwahrnehmung aufbauen und so eine spezifische Erwartungshaltung in Bezug auf eine unbekannte Wortbedeutung kreieren. In diesem Sinne wirkt das mentale Modell als Bedeutungsfilter.

10.3 Der Stellenwert der Wortbedeutungserschließung

Bei den Fallstudien mit dem Leseziel Textverständnis fiel auf, dass die Versuchspersonen deutlich dazu neigten, die Erschließung unbekannter Wortbedeutung dem

Textverständnisziel unterzuordnen (vgl. auch Kapitel 4.1). Einerseits wirkte sich dieses Grundprinzip der Unterordnung dahingehend aus, dass die Versuchspersonen Wörter nicht beachteten, die ihnen nicht wichtig erschienen, andererseits erschlossen sie den kontextuellen Beitrag des Wortes zur Textbedeutung meist nur so weit, wie sie es für die Kohärenzsicherung innerhalb ihres mentalen Modells für notwendig hielten. Zwar variierte der Grad der Beschäftigung mit den einzelnen Wörtern auch durch den Einfluss lernerinterner Faktoren (Textverständnisanspruch, lernerspezifisches Interesse, Sprachlernmotivation etc., vgl. Kapitel 8.4). Dennoch stellten die Prinzipien der Erschließungsökonomie und der Konzentration auf die kognitive Ebene des Textbedeutungsmodells entscheidende Charakteristika des Verstehensprozesses dar (vgl. auch Kapitel 9.4).

Die unterschiedliche Beachtung der Zielwörter innerhalb des Textverständnisprozesses war in den Fallstudien sehr gut zu beobachten, da die Texte mit unterschiedlichen Fokus- bzw. Enrichmentpotentialen konstruiert waren (siehe Kapitel 7.4). Als Illustration werden im Folgenden die Wortbedeutungsschlüsse der Versuchspersonen bei zwei Versuchstexten (Text 1 und Text 2) mit unterschiedlichen Erwerbspotentialen verglichen. Die Textkonstellationen für die Zielwörter wichen in diesen Texten nicht so sehr durch das Enrichmentpotential (die Bedeutung war in allen Fällen recht gut erschließbar), sondern eher durch die unterschiedlichen Fokuspotentiale voneinander ab. Während bei Text 1 das Zielwort disferectics (*'Rauchergegener'*) ein Substantiv darstellte, das für die Textbedeutung wichtig war (Nec+) und wiederholt vorkam (Rek+), waren die Zielwörter in Text 2 drei Adjektive (cummous = *bold*, refty = *pushy*, amped = *committed*), die im Text nur je einmal auftraten (Rek-) und für die Bedeutung des Textes nicht wichtig (cummous, refty: Nec-) bzw. nur eingeschränkt wichtig (amped: Nec±) waren (für eine detailliertere Beschreibung des Potentials der Versuchstexte siehe Anhang 3). Zudem stellt Text 2 einen Dialog dar, bei dem das Augenmerk des Lesers von vornherein eher auf die Äußerungsebene als auf die Wortebene gelenkt wird, während Text 1 in die Kategorie Informationstext einzuordnen ist. Dadurch waren auch vom Textverständnisfokus her unterschiedliche Voraussetzungen für den Stellenwert unbekannter Wörter gegeben.

Entsprechend der Grundhaltung der Ökonomie (vgl. Kapitel 4.2) wurden bei Text 2 die Zielwörter in vielen Fällen entweder ganz überlesen (Felix etwa überlas alle drei Wörter, während Viola, Maria und Armin je eines der Wörter gar nicht registrierten, vgl. Tab.

10.6). In anderen Fällen wurden sie zwar als unbekannt registriert, es erfolgte aber kein Schluss auf der Wortebene (vgl. die kursiv gedruckten Kommentare in Tab. 10.6). Im Vergleich dazu fanden in Text 1 in allen Fällen Erschließungsversuche auf der Wortbedeutungsebene statt, wobei in einem Fall (Klara) wegen Sprachwissenslücken kein Schluss möglich war (vgl. Kapitel 8.3).

Die ökonomische Dosierung der Wortbedeutungserschließung innerhalb des Textverstehensprozesses wird vor allem durch einen Vergleich der Ergebnisse beim Einzel-LD (Ziel Textverständnis) mit den Bedeutungshypothesen des Gruppen-LD in Fallstudie 3 (Ziel Wortbedeutung) erkennbar (vgl. Tab. 10.6). Die Versuchsgruppen beschäftigten sich allgemein wesentlich länger und ausführlicher mit den Wörtern. Der Kontrast ist wiederum bei Text 2 größer als bei Text 1, da sich beim letzteren Text wegen der günstigen Fokusbedingungen auch die Versuchspersonen mit dem Ziel Textverständnis entsprechend länger mit dem Zielwort beschäftigten.

Bei den Bedeutungshypothesen, die beim Ziel Textverständnis im einzelnen Fall abgegeben wurden, ist außerdem die Konzentration der Versuchspersonen auf die Textbedeutungsebene gut zu erkennen. Viele der Kommentare, die in Text 2 zu den Wörtern abgegeben wurden, sind ausschließlich auf die textuelle Ebene bezogen (*Kritik an dem, was der vorher sagt; will in Ruhe gelassen werden; fühlt sich gedrängt*, etc., vgl. kursiv gedruckte Kommentare in Tab. 10.6), so dass offensichtlich in diesem Fall keinerlei Bezug zur Wortbedeutungsebene hergestellt wurde. Diese Vermutung wird auch dadurch unterstrichen, dass sich die Versuchspersonen beim anschließenden Vokabeltest kaum noch an die Zielwörter in Text 2 erinnern konnten (siehe Kapitel 12).

		TEXT 1	TEXT 2		
NAME		disferectic	cummous	refty	amped
Z I E L T E X T V E R S T Ä N D N I S	Klara	? <i>(kein Schluss möglich)</i>	<i>wie kannst du sowas sagen</i>	ruppig	drin in Job
	Anton	dass jemand etwas verweigert	witzig, verrückt	–	satt haben
	Armin	etwas Medizinisches, Gefährliches	–	eine Form unangenehmen Verhaltens	fixiert, dran hängend
	Michael	militante Nichtraucher	–	–	–
	Viola	Krankheit Menschen radikale Nichtraucher	–	<i>will in Ruhe gelassen werden</i>	verbunden
	Claudia	Gegner vom Rauchen	anmaßend	<i>leave me in peace - fühlt sich gedrängt</i>	<i>will sagen, dass er sich an seinen alten Job gewöhnt hat</i>
	Susi	die, die Rauchen völlig ablehnen, Verbote	<i>Kritik an dem, was der vorher sagt</i>	drängelnd	fixiert, beschäftigt, verwurzelt, verwickelt
	Maria	Ablehner	blöd, albern, unnötig	nörgelig, bohrig	? <i>(keine Ahnung)</i>
	Karina	Krankheit, Süchtige, Leute, die dagegen sind	nicht so positiv, blöder Kommentar, nicht so passend	besserwisserisch	verbunden
	Hanna	Gegner, die die nicht rauchen, dem Rauchen geg. neg. Eingestellte	unverschämt	aufdringlich, unverschämt	verbunden
Cora	Rauchergegner, Tabakgegner	nicht gut, unangemessen, schlecht, nicht in Ordnung, bö	nervend, insistierend, pushy	gewöhnt, eingefahren	
Z I E L	Gruppe 3-1	Gegner anti-smokers vs. non-smokers Rauchergegner	unverschämt frech awful gewissenlos	aufdringlich unnerving nervebreaking aufdringlich taktlos penetrant	verbunden attached
W O R T B E I D E U T G.	Gruppe 3-2	Konsequenzen Personen non-smokers vs. Gegner adversary Kritiker	stupid silly unüberlegt silly schwachsinnig	aufdringlich nervend annoying	attached überzeugt gewöhnt dran hängen vs. used to
	Gruppe 3-3	diseases patients non-smokers anti-smokers	impertinent embarrassing unverschämt stupid aufdringlich stupid	aufdringlich	eingefahren verfahren addicted eingefahren used to addicted

Tabelle 10.6: Bedeutungsschlüsse bei Text 1 vs. Text 2

10.4 Charakteristika des unbekanntem Konzepts

Nachdem in den vorangegangenen Betrachtungen die Grundprinzipien des Lesers aus der globalen Perspektive der Textbedeutungserstellung im Mittelpunkt standen, werden nun die Richtlinien beim Aufbau der Konzeptskizze für die unbekannte Wortbedeutung analysiert. Die in Kapitel 4.1 skizzierten Richtlinien konnten durch die Beobachtungen in den Fallstudien bestätigt werden. Demnach scheinen Lerner ihre konzeptuellen Strukturen auf der Basis von vier Grundannahmen aufzubauen:

- Die Wortbedeutung ist im Kontext **optimal relevant**.
- Vorhandene **L1-Konzepte** bilden **Ansatzpunkte** für die unbekannte Struktur.
- Vorhandene **L2-Konzepte** werden als Ansatzpunkte **ausgeschlossen**.
- Die konzeptuelle Struktur ist **eindeutig** und **einheitlich**.

Kohärenzeta-blierung: optimale Relevanz des Konzeptes

Eine charakteristische Vorgehensweise der Versuchspersonen, die in den Fallstudien beobachtet werden konnte, war, dass Bedeutungshypothesen stets unter dem Gesichtspunkt der Kohärenzeta-blierung innerhalb des kognitiven Textbedeutungsmodells aufgestellt wurden.

Aus der Perspektive der unbekanntem konzeptuellen Struktur betrachtet entspricht diese Vorgehensweise der Annahme, dass die Wortbedeutung im jeweiligen Kontext optimal relevant ist (siehe Kapitel 4.1). Die Lerner gaben sich also in der Regel nicht mit einer Bedeutung zufrieden, die die Lücke nur unvollständig füllte, sondern suchten gezielt das Konzept, dessen Bedeutung im jeweiligen Kontext optimal passte. Diese Strategie kann etwa am Beispiel der Bedeutungsvorschläge für das Zielwort elch (= *chuckle*) in Text 9 illustriert werden. Dieser Versuchstext beschrieb die Reaktion einer Person auf einen Witz:

*I told him the joke – and I knew at once that I had met his sense of humour precisely. During the first part, he only **elched** quietly. Throughout the rest of the joke he sat there **gentering** like a schoolboy, and when I had finished, he burst into **prifts**.*

Für das Zielwort elch wurden im Laufe des Erschließungsprozesses von den Versuchspersonen folgende Bedeutungshypothesen aufgestellt: *schmunzeln, grinsen, lächeln, röhren, quietschen, grunzen, prusten, quieken, lauschen, räuspern, **smile, sich freuen, vor sich hinkichern, kichern, giggle, glucksen, in sich hineinlachen, lachen, zuhören.***³⁶

Diese Bedeutungsvorschläge sind bis auf drei Ausnahmen durchwegs Varianten des Lachens bzw. sich Freuens, obwohl vom Kontext her durchaus auch andere Bedeutungsvarianten (z.B. *zuhören, dasitzen, schauen, etc.*) Sinn ergeben hätten. Die von der optimalen konzeptuellen Relevanz abweichenden Vorschläge *lauschen* (FS1, Maria: Vorschläge *lauschen – lächeln – grinsen*) und *räuspern* (FS3, Gruppe 3-2: einer von 16 Vorschlägen, Endresultat *kichern*) wurden aber durchwegs nicht als Endvorschlag in Betracht gezogen. Die einzige Ausnahme bildete dabei Klara (FS1), die sich nur ganz kurz mit dem Text beschäftigte und lediglich *zuhören* als Bedeutung vorschlug. In ihrem Fall wurde der Text nur flüchtig behandelt und dabei das kollokierende Adverb *quietly* offensichtlich als so bedeutungseinschränkend interpretiert, dass *zuhören* als kohärente Bedeutung akzeptiert wurde. Die anderen Versuchspersonen versuchten hingegen, die Bedeutungen nach dem Relevanzkriterium zu optimieren, wodurch Hypothesen wie *lauschen* oder *räuspern* verworfen wurden.

Gute Beispiele für das Prinzip der Relevanzoptimierung lieferten auch die Diskussionen zwischen den Gruppenmitgliedern von FS3, die sich auf eine Bedeutungsvariante einigen mussten. Als Illustration wird hier auszugsweise das Gespräch von Gruppe 3-2 über die passende Bedeutungsvariante des Adjektivs amped (= *committed*) aus Text 2, das in der Kollokation amped to your job in einem Dialog über einen Arbeitsplatzwechsel vorkam. In diesem Fall konnten sich die Gruppenmitglieder nicht zwischen den Bedeutungsvarianten *gewöhnt sein* und *hängen an* entscheiden und diskutierten, welche der Varianten die typischeren Charakteristika für die im Text beschriebene Situation aufwies:

³⁶ Bei dieser Aufzählung werden jeweils alle im Laufe des Erschließungsprozesses aufgestellten Bedeutungshypothesen angegeben, wobei die fettgedruckten Wörter die von den Versuchspersonen gewählten Endbedeutungen darstellen.

- S: Weil das, das scheint für mich wie wenn, wie wenn der, deswegen, der überlegt nicht mal ob was anderes besser ist, **weil er sich überhaupt nichts anderes überlegt**, der hockt halt da und ist so in seinem Job drin und denkt gar nicht dran, ob das vielleicht besser wär, das andere, aber **wenn ihr sagt, er hängt an seinem Job, dann hätte der, er ist überzeugt da davon**.
- D: Ja gut, aber ich mein es geht ja nur um die Vorteile von ahm leaving the place, **und wenn man an was hängt, dann, dann sieht man halt nicht die Vorteile** davon, dass was anderes vielleicht trotzdem besser sein könnte.
- R: Ja – du hast zwar recht, aber **der macht das nicht, ähm, hm, weil das dem so sehr gefällt, sondern weil er eben da drin ist** die ganze Zeit und einfach nicht fähig ist...
- S: Ja aber, aber guck mal, wenn, nein, **wenn die jetzt, die wüsste ja dann, dass, dass er wirklich, oder derjenige halt an dem Job hängt**, dass es ihr Spass macht, **dann würd er auch nicht versuchen, die zu überzeugen**, dass sie einen anderen braucht.
- D: **Doch, weil der andere einfach mehr Vorteile hat**. Auch wenn etwas Spass macht, kann's sein, dass andere Dinge mehr Vorteile haben, vielleicht kriegt er mehr Geld oder – ach, was weiß ich, mehr (???), bessere Arbeitsatmosphäre, interessantere Arbeit, keine Ahnung. Aber der hängt eben zu sehr jetzt an seinem alten Job, dass er nicht sieht, dass der neue auch Vorteile hat.

[...]

(Gruppe 3-2, FS3, Text 2)

Die sich insgesamt über drei Transkriptseiten erstreckende Diskussion, die leider hier nicht in ihrer ganzen Länge wiedergegeben werden kann, verdeutlicht die Suche nach dem optimal relevanten Konzept innerhalb des individuellen mentalen Modells der Rezipienten sehr anschaulich. In diesem Fall waren die mentalen Modelle der verschiedenen Gruppenmitglieder mittels Weltwissen sehr weit ausgebaut und variierten von Person zu Person leicht, was zu unterschiedlichen Ansichten über die im jeweiligen Modell kohärenteste Bedeutung führte.

Ausgangsbasis: bestehende L1-Konzepte

Die Kohärenzetaablierung innerhalb des mentalen Modells bildet eine Richtlinie, nach denen die Bedeutung der konzeptuellen Struktur eingeengt wird. Wie die Studienergebnisse nahelegen, nutzen die Lerner anfangs keine direkten Aspekte ihres Weltwissens, sondern orientieren sich an bereits lexikalisierten Konzepten der Muttersprache.

Dass vorhandene L1-Konzepte bevorzugt als Ausgangspunkt beim Aufbau neuer L2-Konzepte Verwendung fanden, wurde vor allem bei den Zielwörtern deutlich, die speziell so konstruiert waren, dass in der Erstsprache kein passendes versprachlichtes Konzept verfügbar war (z.B. disferectics = 'Rauchergegner', phalacrosis = 'Glatzenbildung', siehe Kapitel 8.4). In diesen Fällen waren die Lerner vielfach verwirrt, weil sie keine passende L1-Entsprechung für die Zielwörter finden konnten. So variierten die Bedeutungsvorschläge entsprechend (bei disferectics Antiraucher, Nichtraucher, Rauchergegner bzw. Paraphrasen, bei phalacrosis fortgeschrittene Glatze, Glatzenbildung, Haarausfall, etc.).

Besonders im Falle denotativer Mehrdeutigkeit, die in der Muttersprache nicht existiert (wie im Falle von Text 8 mit dem Zielwort creft = *commit*), stießen die Lerner mit der L1-Strategie auf Probleme (vgl. auch Kapitel 11.3). Dies wird auch in ihren retrospektiven Verbalisierungen deutlich:

... da hab ich versucht, dann irgendwie versucht, im Deutschen ein Wort zu finden, das auch auf beide Arten verwendet wird – und – ähm – das hat dann gar nicht mehr so reingepasst. (Claudia, FS2, Retrospektion)

Ich glaub, mir kam das schon ziemlich früh, dass ich hier angefangen hab mit Lesen und dann, committed, dass er sich committed gefühlt hat zu seiner Arbeit, und dann hab ich die ganze Zeit halt versucht, das Wort im Deutschen zu finden... (Sandra, Gruppe 3-2, FS3, Retrospektion)

Bei der Konstruktion neuer L2-Konzepte gehen die Lerner also offensichtlich von ihrer Muttersprache aus und versuchen zuerst, auf der L1-Ebene ein passendes lexikalisiertes Konzept zu finden. Erst wenn diese Strategie nicht funktioniert, wird versucht, die verschiedenen Bedeutungsaspekte zu einer neuen konzeptuellen Struktur ohne Parallelen in der L1 zusammenzufügen.

Ausschluss: bestehende L2-Konzepte

Genauso wie vorhandene muttersprachliche Lexikalisierungsmuster als Ansatzpunkt für neue konzeptuelle Strukturen dienen, werden vom Lerner offensichtlich ihm bekannte Wörter bzw. bestehende Konzepte in der Fremdsprache ausgeschlossen. In den Fallstudien fiel die Ausgrenzung der bestehenden lexikalisierten L2-Konzepte bei den Fallstudien 1 und 2 auf, bei denen die Versuchspersonen nicht wussten, dass in den Texten Wörter durch Platzhalter ersetzt worden waren (vgl. Kapitel 7.2). Da diese Lerner entsprechend davon ausgingen, dass die Zielwörter ihnen unbekannte englische Wörter darstellten, wurden die

eigentlich korrekten Schlüsse in den Fällen, in denen die ursprünglichen Wörter den Lernern eigentlich bekannt waren, teilweise durch diese Ausgrenzung blockiert bzw. in andere Richtungen gelenkt. Die Lerner schlossen also die bestehenden lexikalisierten Konzepte ihres L2-Vokabulars aus und waren teilweise verwirrt, da sie dem unbekanntem Ausdruck keine andere plausible Bedeutung als die des bekannten Lexems zuordnen konnten:

Ich hab mir gedacht, ich kenn normalerweise auf Englisch den Ausdruck "mit den Schultern zucken", und ich wusste nicht, dass es da noch einen anderen zu gibt. Ja – ich hab gedacht, weil *fench his shoulders* – das kann ja echt nicht viel heißen. Das war 'ne Lücke in meinem Vokabular, die ich mir nicht erklären konnte. Weil das doch eigentlich ein alltäglicher Ausdruck ist – oh Gott – und da hab ich mir gedacht, das müsste ich doch irgendwo schon mal gehört haben.

(Claudia, FS2, Text 5, Retrospektion)

Does he blaunt? Tut er. Toll, *does he delt in races?* Aber row heißt doch rudern? *He seemed to be really excited I don't know I answered* – er hat ein Boot, oder? Also tut er's wohl, *sail se, segeln. Does he blaunt?* Weiß ich net!
(Maria, FS1/2, Text 10)

Diese Tendenz zum Ausschluss von L2-Konzepten beeinflusste die Fallstudienresultate insofern, als sie teilweise das Lernerinteresse an einem Wort weckte (vgl. Claudia) oder schließlich zum Abbruch des Schlusses führte (vgl. Maria). In manchen Fällen wurde auch die Suche nach anderen, spezifischeren Bedeutungen beobachtet. So gab etwa Armin im Falle von delt (= *participate*) bei Text 10 die Schlüsse *Wagemut zeigen, markantes Verhalten* ab, da er das Wort participate offensichtlich kannte.³⁷

Der Ausschluss bestehender L2-Konzepte ist im Sinne der Sprachökonomie durchaus intuitiv verständlich (da konzeptuelle Äquivalenz absolute Synonymie voraussetzen würde, siehe Kapitel 2.2) und komplementiert die Annahme der optimalen Relevanz. Das bedeutet, dass der Lerner davon ausgeht, dass der Autor des Textes bewusst ein gewisses Lexem gewählt hat, weil es einen speziellen Beitrag zur Textbedeutung leistet, den andere Lexeme nicht leisten. Entsprechend nimmt er an, dass die Bedeutung eines unbekanntem Wortes nicht mit der Bedeutung eines ihm bekannten L2-Wortes identisch sein kann.

³⁷ In den Fallstudien, in denen die Lerner über den Wortstatus informiert worden waren (FS3, FS4), setzten sie im Gegensatz dazu ohne Bedenken L2-Äquivalente als Bedeutungshypothesen ein. Diese Strategie ist jedoch insofern nicht repräsentativ, da sie nicht das Verhalten in der natürlichen Lesesituation widerspiegelt.

Eindeutigkeit und Einheitlichkeit der konzeptuellen Struktur

Nachdem erläutert wurde, nach welchen Grundsätzen die Bedeutungseinengung und die Suche in vorhandenen lexikalisierten Konzepten verläuft, stellt sich nun die Frage, ob Lerner beim Konzeptaufbau auch von gewissen Grundannahmen bezüglich der strukturellen Beschaffenheit des Konzeptes ausgehen.

Wie die Untersuchungsergebnisse nahelegen, scheinen Lerner beim Aufstellen von Bedeutungshypothesen anfangs dazu zu tendieren, die Möglichkeit der konzeptuellen Mehrdeutigkeit auszuschließen und als Grundcharakteristikum des unbekanntes Konzeptes dessen Eindeutigkeit und Einheitlichkeit vorauszusetzen. Dementsprechend versuchen sie im Erschließungsprozess, die aus den kontextuellen Hinweisen abstrahierten Bedeutungskomponenten zu einem einheitlichen Konzept zusammenzufügen.

In den Fallstudien war diese Vorgehensweise bei den Wörtern, die in einem Text mehrmals in variierenden Bedeutungen auftraten, sehr gut zu beobachten. Hier versuchten die Lerner stets, ein einheitliches Konzept zu erstellen, das auf alle Vorkommen des Wortes im Text zutraf (siehe etwa die Diskussion von Gruppe 3-2 über die Bedeutung von pront (= *bold*) bei Text 6):

S: Aber **selbtsicher** passt oben nur, unten nicht.

[...]

S: Das Problem ist, **direkt**, das passt unten perfekt, aber...

D: Ja, oben passt es nicht, das stimmt schon.

S: ...direkt fühlen ist oben wieder blöd.

D: Was passt auf beides – **self-assured**?

(Gruppe 3-2, FS3, Text 6)

Im Falle der Mehrdeutigkeit eines Zielwortes (z.B. bei crefted = *committed* in Text 8) stießen die Lerner mit dieser Strategie natürlich auf Probleme. Generell wurde unter der Annahme der Einheitlichkeit zuerst versucht, ein umfassendes Konzept zu finden:

"Ja, das Problem ist, es muss ja auch zu *crefting crimes for the sake of fulfilling their duty* passen. (Murmeln) **Da braucht man ein Wort, das sowohl für crefting crimes geht als auch für crefted to his work...**"
(Daniela, Gruppe 3-2, FS3, Text 8)

Die Reaktionen auf diese Probleme waren unterschiedlich. In den wenigsten Fällen wurde die Mehrdeutigkeit der Bedeutung einfach akzeptiert. Meist äußerten die Lerner Verwirrung darüber, dass sie kein einheitliches Konzept finden konnten. In einem Fall

(FS1: Susi) wurde die Übereinstimmung der Bedeutungen sogar trotz widersprüchlicher kontextueller Hinweise fortgesetzt, während in fast allen anderen Fällen das Scheitern der Einheitlichkeitsannahme zum Abbruch des Schlusses führte (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 11.3).

In keinem Fall jedoch wurde die Bedeutung von *committed* als Modell aktiviert, obwohl die verschiedenen Bedeutungsvarianten dieses Wortes den meisten Lernern bekannt waren. Die Reaktionen der Versuchspersonen, die über den Zielwortstatus informiert waren, standen hierzu im krassen Gegensatz: Während in der ersten Versuchsreihe bei der Bedeutungserschließung *committed* nie aktiviert wurde, setzten bei der letzteren Versuchsreihe alle Lerner für das Zielwort *committed* als Äquivalent ein und akzeptierten auch dessen Mehrdeutigkeit.

Durch die obigen Beobachtungen werden mehrere Annahmen bekräftigt. Auf der einen Seite wird durch die unterschiedliche Vorgehensweise der Lerner in den verschiedenen Versuchsanordnungen noch einmal bestätigt, dass beim Antreffen unbekannter Wörter in der natürlichen Lesesituation prinzipiell keine schon bestehenden L2-Konzepte als Kandidaten aktiviert werden. Auf der anderen Seite lässt der Kontrast zwischen den Übereinstimmungsstrategien in der ersten Versuchsanordnung und der Akzeptanz der Mehrdeutigkeit in der zweiten Anordnung vermuten, dass Lerner bei der Neuerstellung von einer Einheitlichkeit des Konzeptes ausgehen, während sie bei bestehenden, etablierten Konzepten offensichtlich eine größere Toleranz gegenüber Uneinheitlichkeiten zeigen.

11 Strategien des Wortbedeutungsaufbaus

Nach einer Beschreibung der Grundprinzipien, die die Basis für den Textbedeutungs- und Wortbedeutungsaufbau bilden, wird nun das Augenmerk auf spezifische Strategien gelenkt, nach denen Lerner beim Aufbau eines denotativen Konzeptes vorgehen und die sie als Reaktionen auf bestimmte Konstellationen anwenden. Diese Strategien werden im Endeffekt den Verlauf und das Ergebnis des Erschließungsprozesses bestimmen (vgl. auch Kapitel 9).

Die Lernerstrategien, die in den Fallstudien beobachtet wurden, können grob in drei Bereiche eingeteilt werden. Eine Gruppe von Strategien betrifft die Ebene der **Textverarbeitung**, i.e. die Art, wie die Lerner an die innerhalb des Textes angetroffenen *Bedeutungshinweise* herangehen. Die anderen beiden Strategiebündel operieren im Gegensatz dazu auf der **Wortbedeutungsebene**. Hier fielen charakteristische Vorgehensweisen einerseits bei den generellen Prinzipien der *semantischen Einengung der denotativen Konzepte*, und andererseits bei spezifischen Prinzipien der *Modifikation von Bedeutungshypothesen bei Wortrekurrenz* auf.

11.1 Integration von Bedeutungshinweisen im Text

Auf der Ebene der Einbettung der im Text angetroffenen Hinweise in das unbekannte Bedeutungskonzept wurden mehrere charakteristische Verhaltensweisen beobachtet. Zum einen waren dies Strategien der Lerner beim Sammeln der Hinweise vor deren Integration, zum anderen fiel hier die Art der aktiven Gewichtung und Reihung von Hinweisen durch die Lerner auf. Anhand der Analyse des Umgangs mit opakem Stil wird schließlich das Lernerverhalten unter irreführenden Hinweisbedingungen charakterisiert.

lokale vs. globale Hinweisintegration

Bei der Herangehensweise an die kontextuellen Bedeutungshinweise konnten in den Studien zwei generelle Lernerstrategien unterschieden werden. Einerseits gab es Versuchspersonen, die beim ersten Antreffen eines unbekanntes Wortes sofort auf der Basis des lokalen Kontextes einen ersten Konzeptentwurf aufstellten. Dies führte vor allem in Fällen, in denen wichtige Bedeutungshinweise erst im späteren Verlauf des Textes gegeben wurden, oft zu abweichenden Schlüssen, die die Versuchspersonen danach revidieren mussten. Andere Versuchspersonen wiederum lasen zuerst den gesamten Text bzw. registrierten beim ersten Antreffen zwar unbekannte Wörter, fuhren dann aber mit

dem Lesen fort, um nach dem raschen Überfliegen der kompletten Passage zu diesen zurückzukehren. Dementsprechend hatten sie quasi eine Skizze ihres mentalen Modells bzw. einen Überblick über die Textsituation und konnten so die Gesamtheit der Hinweise in ihren Denotationsschluss integrieren (siehe auch Kapitel 9.3).

Dieser Kontrast zwischen lokaler und globaler Hinweisintegration wird im Folgenden anhand der Gegenüberstellung zweier Verarbeitungsstrategien illustriert, die bei Text 10 beobachtet wurden. Karina (FS1) verschafft sich mit einer globalen Strategie der Hinweisintegration durch das Lesen des gesamten Textes zuerst einen Überblick und beginnt erst dann mit dem Erschließungsprozess. Dadurch kann sie sich bei der Beschäftigung mit dem Zielwort delt (= *participate*), obwohl sie durch die Kollokation mit races spontan einen abweichenden Frame (i.e. Pferderennen) aktiviert, zielführende Hinweise im späteren Kontext (he owns a boat) ins Gedächtnis rufen und integrieren, so dass sie als Endbedeutung den passenden Bedeutungsschluss *teilnehmen* angeben kann:

'Does he delt, blaunt, also Moment, das muss irgendwas mit den, am Ende da am, does he delt in races, irgendwelche Rennen, races? Vielleicht Pferderennen oder so etwas, Moment, ach nee boat, ach nee Moment, das ist wahrscheinlich, Moment, he seemed to be really excited. 'I don't know', I answered. 'he only told me that he owns a boat, so I should think he does.' Also irgend eine Sportart auf jeden Fall, irgendwas mit Booten, entweder irgendwas mit Rudern oder mit Segeln, oder vielleicht auch Motorboot oder so, 'You'll have to ask him yourself.' Mhm. 'What's he like? Does he blaunt?', blaunt ist also halt diese sportliche Aktivität wahrscheinlich, also, sagen wir mal so was wie segeln, rudern, und does he delt in races, so was wie teilnehmen wahrscheinlich, würd ich mal sagen.

(Karina, FS1, Text 10)

Angela (Gruppe 3-1) integriert die Bedeutungshinweise für das Zielwort delt hingegen lokal und gibt sofort nach dem Lesen des Wortes einen Bedeutungsschluss ab, ohne die späteren Hinweise noch registriert zu haben. Sie basiert also ihre Konzeptskizze nur auf die unmittelbar benachbarten Bedeutungsinformationen (i.e. auf ihr durch die Kollokation in races aktiviertes Framewissen), was zu dem abweichenden Schluss *spielen* führt (vgl. auch Kapitel 10.2):

A: Und *does he delt in races* ist vielleicht *does he*, - 3 – setzen, oder wie sagt man denn da? Races sind doch Rennen, oder? Pferderennen oder so was, und, und ähm, also spielt, wie sagt man denn da, spielt er?

(Angela, Gruppe 3-1, FS3, Text 10)

Bei der lokalen Hinweissondierung wird demnach auf der Basis der verfügbaren Hinweise sofort ein Konzept aufgebaut, während bei der globalen Sondierung die Bedeutungshypothese erst dann erfolgt, wenn alle im Text anzutreffenden Hinweise integriert sind. Auch bei lokalen Schlüssen können natürlich spätere Hinweise im Nachhinein integriert werden. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass im Falle eines falschen, lokalen Schlusses insgesamt ein abweichendes mentales Modell aufgebaut wird.

Hinweisgewichtung und Reihung

Neben den Unterschieden in der Hinweisintegration fiel in den Fallstudien auf, dass die Lerner kontextuelle Hinweise bezüglich ihres semantischen Einengungspotentials für die unbekannte Denotation gewichteten. Diese Beobachtung macht einmal mehr deutlich, dass innerhalb eines Textes meist nicht klar ist, wie charakteristisch ein bestimmter Bedeutungshinweis für die jeweilige Wortbedeutung ist (vgl. Kapitel 3.3). Der Lerner muss also bei der Abschätzung dieses Faktors aktive Interpretationsarbeit leisten.

Im Extremfall wurde sogar beobachtet, dass gewisse Hinweise von den Lernern als semantisch so prominent eingestuft wurden, dass sie andere Hinweise vorerst völlig überlagerten. So schlossen bei Text 1 mehrere Lerner beim Lesen des ersten Satzes (*Nowadays, as more and more people are conscious of the risks of smoking, the number of radical disferectics is increasing*) zunächst, dass disferectics (= 'Rauchergegener') in den Bedeutungsbereich *Krankheiten* einzuordnen sei. Wie die retrospektiven Interviews bestätigten, hatten die Hinweise risks of smoking und increase diesen Schluss ausgelöst und dabei die Hinweise, die diesem Schluss widersprachen – i.e. das kollokierende Adjektiv radical und die Konjunktion as – überlagert.³⁸ Diese Annahmen wurden erst nach dem Lesen des zweiten Satzes (*In turn, the disferectics' negative attitude towards smoking influences smokers...*) aufgrund weiterer Hinweise (z.B. das Attribut attitude) revidiert (vgl. auch Kapitel 8.3).

Auf der anderen Seite fiel die aktive Rolle des Lerners bei der Hinweisreihung insofern auf, als die abweichende Gewichtung der Hinweise teilweise zur Aktivierung völlig unterschiedlichen Hintergrund- und Framewissens führte. Die Erschließungsergebnisse

³⁸ Ein Faktor, der für die diesbezüglich gezogenen Schlüsse ebenfalls von Bedeutung gewesen sein dürfte, ist die ungewöhnliche Form des Zielwortes *disferectics*. Darauf deutet etwa auch Violas retrospektiver Kommentar hin ('Krankheiten, das sind oft auch solche Worte, die man nicht kennt' (Viola, FS2, Text 1, Retrospektion)).

wichen dadurch erheblich voneinander ab. Dies zeigt etwa die Analyse der Verarbeitung von Text 7 (vgl. Kapitel 10.1), bei dem Felix die Schlüsselhinweise Tübingen und traditional für das Zielwort rilling nicht adäquat gewichtete, dafür aber die Hinweise beer und barbecue übergewichtete. In der Folge baute er ein abweichendes mentales Modell der Textbedeutung auf, das zu einem falschen Bedeutungsschluss führte.

Hinweisintegration bei opakem Stil

Wie schon angemerkt ist es ein generelles Merkmal von Texten, dass unbekannte Wortbedeutungen durch kontextuelle Hinweise meist unzulänglich charakterisiert werden. Sind Bedeutungshinweise vorhanden, so ist dennoch oft nicht klar, inwieweit sie charakteristische Bedeutungsaspekte des unbekanntes Wortes darstellen. Im Extremfall des opaken Stils können diese Hinweise nicht nur unklar bzw. unzulänglich, sondern sogar gänzlich irreführend sein, da hier Wörter in untypischen Kontexten verwendet werden (vgl. Kapitel 3.3).

Um die Umgangsweise der Lerner mit diesen ungünstigen Hinweiskonstellationen zu untersuchen, wurde ein literarischer Text eingesetzt, bei dem die opak verwendeten Wörter ersetzt wurden (vgl. Anhang 3: Text 12). Die Versuchspersonen wurden dazu angehalten, gezielt zu versuchen, die opaken Wortbedeutungen zu erschließen.

Die Verarbeitung des Textes durch die Lerner war einerseits durch die Tatsache beeinflusst, dass es sich um einen literarischen Text handelte (vgl. Kapitel 3.3). Andererseits wurde das Textverständnis auch durch die sprachliche Komplexität des Textes erschwert. Ein Großteil der Versuchspersonen versuchte als Reaktion auf diese Bedingungen zuerst, eine grobe Idee der im Text beschriebenen Situation zu bekommen und ein skizzenhaftes mentales Modell als Basis für die problematischen Bedeutungsschlüsse zu erstellen. Im Gegensatz dazu waren auch Fälle zu beobachten, in denen sich Lerner wegen der Komplexität des Textes ausschließlich auf lokale Bedeutungsschlüsse beschränkten und auf die Textbedeutungsebene kaum Bezug nahmen. Vor allem bei Lernern mit geringeren Sprachkenntnissen führten diese doppelt schwierigen Hinweiskonstellationen oft zum Abbruch des Schlusses (Bereichsumschreibung bzw. kein Ergebnis, siehe Tab. 11.1) bzw. sogar zum völligen Abbruch der Beschäftigung mit dem Text.

Die aufgestellten Bedeutungshypothesen entsprachen erwartungsgemäß in keinem Fall den wirklichen Äquivalenten. Da die tatsächlichen konzeptuellen Bedeutungsstrukturen in diesem Kontext fremd sind, sind diese Bedingungen ein krasser Widerspruch zur Annahme des Lerner, dass das Wort mit einer für diesen Kontext optimal relevanten Bedeutung verknüpft ist (siehe Kapitel 4.1). Beim Versuch, die umliegenden Hinweise in das Konzept einzupassen, stießen die Lerner hier teils auf massive Probleme. Entsprechend blieben die meisten Lerner auf einer Ebene der unzufriedenstellenden, vagen Konzeptskizze stehen.

Wie die Liste aller gezogenen Schlüsse für das opak verwendete Zielwort vense (= *expanse*) zeigt (Tab. 11.1), stellen sie alle kontextuell relevante Bedeutungshypothesen dar, die jedoch den Lernern keinen Ansatzpunkt für den charakteristischen, opaken Aspekt der Wortbedeutung geben (wie in diesem Fall die Ausdehnungskomponente, vgl. Kapitel 3.3). Weiters fällt auf, dass sich trotz der gezielten Beschäftigung mit den Wörtern in drei Fällen nur ein Schluss des Bedeutungsbereichs bzw. gar kein Schluss erfolgte.

Zielwort	Bedeutungsschlüsse
<u>vense</u> (= <i>expanse</i>) Kontext: <i>broad pink vense of face</i>	Fläche (3x), Farbe (3x), Teint (3x), Hautfarbe (2x), Gesichtsfarbe, Haut, Form, Scheinen, type; Bereichsumschreibung (1x); kein Schluss (2x)

Table 11.1: Bedeutungsschlüsse bei opakem Stil

Das Antreffen unbekannter Wörter in semantisch opaken Kontexten scheint den Beobachtungen zufolge zu folgender Strategie zu führen: Der Lerner versucht zunächst, die Hinweise auf der Basis seiner herkömmlichen Erschließungsstrategien zu integrieren und das unbekannte Konzept durch die (vermeintlichen) kontextuellen Bedeutungshinweise einzuengen. Da diese Strategie fehlschlägt, schließt er entweder nur punktuell und lokal oder bricht den Schluss ganz ab. In jedem Fall ist das Ergebnis aber höchstens eine vage Konzeptskizze, die weder Anhaltspunkte für das tatsächliche Konzept noch für dessen speziellen opaken Bedeutungsbeitrag liefert. Auch das Textverständnis wird in der Folge um diesen Aspekt reduziert sein.

11.2 Semantische Einengung des Konzeptes

Betrachtet man den Prozess der Wortbedeutungserschließung aus der Perspektive der semantischen Konzeptspezifikation, so scheinen hier vier Strategiekomponenten eine Rolle zu spielen. Generell scheint der Lerner bei der semantischen Anreicherung des Konzeptes von der allgemeineren zur spezifischeren Bedeutungsebene vorzugehen, wobei er diese semantische Einengung mittels verschiedener Unterstrategien erreicht. Im Laufe dieser Bedeutungseinengung kann es allerdings je nach Gewichtung der Hinweise und je nach Verarbeitungsziel zu einer semantischen Über- bzw. Unterspezifikation des Konzeptes kommen. Stehen mehrere Alternativkonzepte zur Wahl, so wird der Lerner entweder auf der Ebene alternativer Bedeutungshypothesen stehenbleiben oder aber mittels Einengungsstrategien versuchen, die Konzepte zu einer einheitlichen Bedeutungshypothese zusammenzufügen. Hat er bereits im Vorfeld andere, verwandte Konzepte aktiviert, so werden auch diese seine Top-down Erwartungen an die unbekannte Bedeutung beeinflussen.

Hyponymische Anreicherung

Wie die Fallstudienresultate nahelegen, scheint eine charakteristische Strategie der Bedeutungseinengung die hyponymische Anreicherung des Konzeptes zu sein. In der Regel nahmen die Versuchspersonen zunächst eine Grobsondierung des semantischen Bedeutungsbereiches in Form eines Hyperonyms vor und engten dieses in der Folge durch verschiedene Unterstrategien unter Ausnützung der kontextuellen Hinweise und ihres Hintergrundwissens zu einem Hyponym ein (vgl. hierzu auch den Begriff des 'general word' in Kapitel 4.3).

Als Illustration wird hier die Einengung des Bedeutungsbereiches der Zielwörter elch, genter und prifts (Text 9) durch Armin angeführt:

Also die haben glaub ich alle damit zu tun die Worte mit, ähm, **Verhalten, Freude zu zeigen** oder ähm auf Jokes oder Erzählungen in lustiger Weise zu reagieren, ähm, - 5 – ja und ich würd sagen elkd und gentermj oder dzentermj? dzentermj vielleicht? dürften wahrscheinlich noch relativ ähnlich sein und he burst into prifts ist wahrscheinlich dann schon ein relativ starker Ausdruck von Heiterkeit. Ahm – 7 – jetzt überleg ich grad, wie man das, eine gewisse **Abstufung** wird's da sicher auch geben – 4 – oder ich würd sagen, ist sogar so eine **Steigerung bis zum Klimax**, das burst into prifts, zuerst freut er sich nur relativ im Stillen und dann ähm bricht's etwas mehr aus ihm heraus, bis dann der Höhepunkt erreicht ist. (Armin, FS1, Text 9)

In dieser Verbalisierung wird der Ablauf der konzeptuellen Verengung sehr gut veranschaulicht. Zuerst wird der gemeinsame Bedeutungsbereich der Wörter als 'Verhalten, Freude zu zeigen' abgesteckt. Danach werden zur hyponymischen Einengung der Konzepte Faktoren wie die Abfolge der Wörter im Text und das Weltwissen des Lernalers (i.e. typische Reaktionsweisen auf Witze) mit einbezogen.

Diese Einengung des Denotationsbereiches basiert von Seiten des Lernalers auf der Anwendung von Implikaturstrategien (siehe Kapitel 6.2) zur Abstraktion von kontextuellen Hinweisen im Hinblick auf konzeptuelle Spezifikationen. Dabei wird das Hintergrundwissen des Lernalers als entscheidende Spezifikationskomponente benutzt. So entwickelte sich etwa bei den Versuchsgruppen in Fallstudie 3 bei der Behandlung des gleichen Textes beim Ausdruck '*gentering like a schoolboy*' eine rege Diskussion über das typische Lachverhalten von Schuljungen.

Bei den endgültigen Bedeutungshypothesen spielt wiederum die Gewichtung der verschiedenen Hinweisebenen eine Rolle (vgl. Kapitel 11.1). Während bei Gruppe 3-1 die natürliche Steigerung des Lachens als oberstes Verengungskriterium im Vordergrund stand (Schlüsse: *smile – giggle – laughs*), wurde diese Zunahme von Lächeln über Kichern zum Lachen bei den anderen Versuchsgruppen durch die Einbeziehung des geschlechtsspezifischen Verhaltens überlagert. Im Falle der Hypothesen von Gruppe 3-2 (*kichern – grinsen – Gelächter*) bzw. Gruppe 3-3 (*glucksen/giggle – (kichern)/grinsen – laughter*) war die Tatsache, dass für Schuljungen eher Grinsen als Kichern als charakteristisch eingeschätzt wurde, entscheidender und stellte im Endeffekt den prominenteren konzeptuellen Verengungsfaktor dar.

Innerhalb der Strategien der hyponymischen Konzeptverengung waren neben der Integration und Aufbereitung von Hinweisen durch Implikaturen einige charakteristische **Unterstrategien** zu beobachten. Diese umfassten die **Kollokationsoptimierung** im Falle der Konkurrenz verschiedener Konzepte (siehe Kapitel 11.3) sowie die **Abgrenzung** der kontextuellen Wortbedeutung bezüglich der benachbarten Ausdrücke (siehe auch Kapitel 4.1). Die Strategie der konzeptuellen Abgrenzung war zum Beispiel bei Text 3 (Zielwort *somper = retailer*) zu beobachten. Das Zielwort wurde hier zuerst mit dem Hyperonym *Verkäufer* gleichgesetzt. Diese Bedeutungsvariante wurde jedoch im weiteren Prozessverlauf zugunsten eines unspezifizierten Hyperonyms ('das ist sicher ein **Spezialausdruck oder so**' (Gruppe 3-1)) verworfen, da das Konzept gegen die schon im Text vorkommenden Ausdrücke *shop* (N) und *sell* (V) abgegrenzt wurde.

Konzeptuelle Über- bzw. Unterspezifikation

Während die hyponymische Anreicherung der Bedeutungsstruktur ein allgemein beobachtbares Erschließungsprinzip darstellte, fielen speziell bei geringem Enrichmentpotential (i.e. bei vagen kontextuellen Hinweisen) konträre Lernerstrategien der konzeptuellen Einengung auf. Die Wortbedeutungen wurden in solchen Fällen teils überspezifiziert, teils aber auch unterspezifiziert. Ob die Lerner die konzeptuelle Struktur zu sehr oder zu wenig einengten, wurde dabei unter anderem vom Verarbeitungsziel beeinflusst.

Konzentrierten sich die Lerner gezielt auf das Erschließen der Wortbedeutung, so tendierten manche zu einer Überspezifikation der kontextuellen Bedeutung des Wortes. So wurden prototypische Hyponyme als Denotationsschlüsse angegeben, selbst wenn die im Text vorhandenen Hinweise eigentlich nur die Spezifizierung eines Hyperonymbereiches zuließen (zur Prototypenspezifikation vgl. auch Kapitel 2.2). Beispielsweise wurden in den Fallstudien mit dem Ziel der Wortbedeutungserschließung (FS1/2, FS3) bei Text 10 für das Zielwort blaunt durchgehend die Vorschläge *segeln*, *rudern* oder *Kajak fahren* gebracht, obwohl innerhalb des Textes die beschriebene Aktivität nur allgemein auf eine Bootssportart eingengt wurde.

Aber auch die gegenteilige Strategie wurde bei gleichem Verarbeitungsziel mit ähnlicher Hinweiskonstellation beobachtet, nämlich das Stehenbleiben auf der Ebene des Hyperonyms, während ein Hyponym eingrenzbar gewesen wäre. Gruppe 3-1 spezifizierte etwa bei Text 1 disferectics ('*Rauchergegner*') nur als Hyperonym *Gegner*, obwohl es durch die kontextuellen Hinweise genauer eingengt wurde.

Ob die Versuchspersonen die Zielwörter über- oder unterspezifizierten, hing in der Regel davon ab, als wie einengend sie die kontextuellen Hinweise im jeweiligen Textmodell interpretierten (vgl. hierzu auch Kapitel 11.1).

Das Phänomen der kontextuellen Überspezifikation war ausschließlich beim Ziel der Wortbedeutungserschließung zu beobachten, während Unterspezifikation vornehmlich beim Leseziel Textverständnis auftrat. Die Bestimmung eines bzw. mehrerer konkurrierender Prototypen scheint also eine typische Strategie bei der Konzentration auf die Wortbedeutung darzustellen. Konzentriert sich das Interesse des Lesers jedoch auf die Textbedeutungsebene, so bleibt die konzeptuelle Wortbedeutung im Falle eines geringen Enrichmentpotentials tendenziell auf einer eher vagen Ebene.

Einengungsstrategien bei Konzeptkonkurrenz

Im Laufe des Prozesses der Denotationseinengung war bei den Untersuchungen oft zu beobachten, dass von den Lernern mehrere Alternativkonzepte für die kontextuelle Wortbedeutung in Betracht gezogen wurden, die miteinander konkurrierten. Als Reaktion darauf versuchten die Versuchspersonen nach der Grundannahme der konzeptuellen Einheitlichkeit (vgl. Kapitel 10.4), diese alternativen Bedeutungen auf eine Endhypothese einzuengen. Trafen die Lerner damit auf Probleme, so blieben sie entweder auf der Ebene der Alternativkonzepte stehen oder wandten spezifische Auswahlstrategien an.

Wenn sich die konkurrierenden konzeptuellen Strukturen nur geringfügig voneinander unterschieden, versuchten die Lerner in der Regel, ein denotatives '**Fusionskonzept**' zu erstellen, das einen Kompromiss zwischen den verschiedenen kontextuellen Bedeutungsvarianten darstellte. Dies war zum Beispiel bei der Einengung des Zielwortes pront (= *bold*, Text 6) zu erkennen. Hier bestand die Auswahlstrategie darin, der Grundannahme der konzeptuellen Einheitlichkeit gemäß ein Kompromisskonzept zwischen den beiden im jeweiligen Kontext optimal relevanten Bedeutungsbeiträgen zu finden (vgl. Kapitel 10.4).

Im Vergleich dazu wurde in den Fällen, in denen zwei grundsätzlich unterschiedliche Konzepte zur Wahl standen, durch Aktivierung von Weltwissen oder durch **Kollokationsoptimierung** versucht, eine der Alternativen auszuschalten. Diese beiden Auswahlkriterien werden im Folgenden anhand der Bedeutungshypothesen einer Versuchsgruppe (Gruppe 3-2) zum Zielwort drolling (= *cushion*) im Satz '*her embroidered blouse over some sort of shapeless soft **drolling***' (Text 12) illustriert.³⁹

Bei der Diskussion bezüglich der Bedeutungseinengung, die sich über insgesamt neun Transkriptseiten erstreckt, wurden zunächst die Alternativhyperonyme *Kleidungsstück* und *Körperteil* ausgewählt. Aufgrund der für *Körperteil* unpassenden Kollokation some sort of wurde danach dieses Konzept ausgeschlossen und im Folgenden versucht, das Hyperonym *Kleidungsstück* näher zu spezifizieren, wobei hierbei *Kleid* und *Rock* in Erwägung

³⁹ Das eigentliche Zielwort *cushion* stellt hier einen opak verwendeten Ausdruck dar, der auf die körperliche Konsistenz bezogen war.

gezogen wurden.⁴⁰ Für die Variante *Rock*, auf die sich die Gruppenmitglieder im Endeffekt einigten, gab wiederum die Kollokation mit shapeless den Ausschlag (Ich würd eher sagen, ein Rock ist eher formloser als ein Kleid, Sandra, Gruppe 3-2, FS3).

Fasst man die Beobachtungen zusammen, so führten im Falle der Konkurrenz mehrerer Alternativkonzepte geringfügige Bedeutungsabweichungen zum Versuch der Konzeptfusion, während bei größeren Abweichungen der Bedeutungen mittels des Einsatzes von Welt- und Sprachwissen versucht wurde, das optimal relevante Konzept auszuwählen.

(Ab-)Lenkung durch bereits aktivierte denotative Konzepte

Die obigen Ausführungen bezogen sich jeweils auf Konzepte, die im Laufe des Erschließungsprozesses von den Lernern als potentielle Wortbedeutungen aktiviert wurden. Komplementär dazu stellt sich die Frage, wie Konzepte den Prozess beeinflussen, die zu Beginn der Erschließung bereits aktiviert sind. Wie die Studienergebnisse vermuten lassen, können bereits vorher bestehende Aktivierungen unterschiedliche Auswirkungen haben: Einerseits scheinen sie unter bestimmten Voraussetzungen als Stütze für die aktuelle Konzepteinengung zu dienen, andererseits können sie aber auch Schlüsse blockieren und der adäquaten Hinweisintegration entgegenwirken.

Die Wirkung bereits aktivierter, relevanter Konzepte wurde anhand von Zielwörtern untersucht, die in mehreren Versuchstexten verwendet wurden. Erstaunlicherweise war dieser Einfluss auch dann zu beobachten, wenn das Zielwort in den verschiedenen Texten durch unterschiedliche Platzhalter ersetzt wurde (FS1, FS3, vgl. Kapitel 7.3). Beim erneuten Antreffen der gleichen Zielbedeutung in einem anderen Text stützten sich manche Versuchspersonen auf die vorher erstellten Bedeutungshypothesen, obwohl die Äquivalenz der Bedeutungen aufgrund der unterschiedlichen Wortformen nicht ersichtlich war. Sie verwendeten dabei die bereits aktivierten Konzepte quasi als Richtlinie bei der neuen Denotationseinengung. Einerseits war zu beobachten, dass die jeweiligen Bedeutungen dem aktuellen Kontext entsprechend modifiziert wurden (Bsp 11.2), andererseits fungierten die bereits aktivierten Bedeutungen manchmal auch direkt als Denotationsäquivalent (Bsp. 11.3):

⁴⁰ Im Rahmen der Diskussion kamen auch noch die Vorschläge *Kittel* bzw. *Jacke* auf, die jedoch recht schnell wieder verworfen wurden.

Beispiel 11.2: Text 2 amped → Text 8 crefted (= *committed*)

S: Das sind so ähnliche Wörter wie vorher vom Sinn her, oder?

A: Mhm, so wie dieses **addicted** oder so...

S: So ähnlich wie das **attached**.

A: Es gibt ja auch Workaholics oder so, das kann ja auch an addicted sein (lacht).

S: Da hätt ich jetzt **devoted** genommen, devoted to his work.

(Gruppe 3-1, FS3)

Beispiel 11.3: Text 6 pront → Text 11 pert (= *bold*)

S: Das ist schon wieder vom Sinn her so ähnlich wie das andere, gell? **Aufdringlich**, etwas **forsch** (Lachen)

A: Stimmt, stimmt. Oder **selbstbewusst** oder sowas. Ja, **forsch**, das, das trifft's ganz gut.

(Gruppe 3-1, FS3)

Diese Beobachtungen scheinen darauf hinzudeuten, dass bereits aktivierte Konzepte eine Orientierungshilfe bei der Einengung der kognitiven Bedeutungsstrukturen darstellen können. Diese Konzeptstütze kann auch als bereits aktivierte Basis relevanten Framewissens (siehe auch Kapitel 10.1) interpretiert werden. In diesem Fall ist der kognitive Blickwinkel des Lernalers durch die Aktivierung gewissermaßen auf diese Konzeptbasis fokussiert.

Diese Strategie scheint jedoch nur zu funktionieren, wenn die schon erschlossenen Konzepte und das neue Konzept innerhalb des Textverstehensprozesses so weit eingengt werden können, dass die Konzeptskizzen auf ähnliche Konzeptbereiche hindeuten. In den Fallstudien wurde dieser Effekt der Aktivierungshilfe zwar beispielsweise für das Zielwort *bold* (Text 6: pront → Text 11: pert), hingegen aber kein Effekt für *bold* (Text 2: cummous → Text 6: pront) festgestellt. Dies lag vermutlich daran, dass cummous in Text 2 durch das Enrichmentpotential des Textes zu wenig auf ein spezifisches Konzept eingeschränkt wurde.

Während passende, aktivierte denotative Konzepte demnach als Orientierungshilfe dienen können, war bei der Aktivierung abweichender Bedeutungen genau der gegenteilige Effekt zu beobachten. In diesem Fall wurden adäquate Schlüsse abgelenkt und blockiert. Beim Bedeutungsschluss für das Zielwort somper (= *retailer*) in Fallstudie 3 etwa wurde aufgrund der Tatsache, dass die Gruppen mit dem Wort outlet die Konzepte

Fabriksverkauf, Sonderangebotsläden (Gruppe 3-1, 3-3) bzw. *Prospekte, Produkte* (Gruppe 3-2) assoziierten, ein adäquater Schluss blockiert.

Insgesamt scheinen sich Lerner also in ihren Top-down Erwartungen von aktivierten konzeptuellen Strukturen lenken zu lassen. Ob diese den Erschließungsprozess im Endeffekt positiv oder negativ beeinflussen, wird davon abhängen, wie weit sich diese Konzepte mit der unbekanntem Wortbedeutung decken.

11.3 Konzeptaufbau beim wiederholten Antreffen des Wortes

Trifft ein Lerner ein Wort beim Lesen mehrmals an, so wird sich dies in mehrfacher Weise auf den Aufbau des Bedeutungskonzeptes auswirken. Einerseits wird das Lernerinteresse durch die Wiederholung auf das Wort gelenkt, andererseits werden bei jedem Vorkommen durch den umliegenden Kontext neue Bedeutungshinweise geliefert.

Die Ausgangssituation für den Bedeutungsaufbau unterschied sich in den Fallstudien prinzipiell nach dem Typ der Wortrekurrenz (i.e. Rekurrenz innerhalb desselben Textes bzw. in verschiedenen Texten). Bei der Integration der Bedeutungshinweise versuchten die Lerner in den Fallstudien nach der Annahme der konzeptuellen Einheitlichkeit zunächst, diese in ein zusammenhängendes Konzept einzupassen. Schlug diese Strategie aufgrund der Widersprüchlichkeit der Hinweise fehl, so waren hier mehrere Alternativstrategien zu beobachten. Hatten die Lerner für das rekurrende Wort bereits eine Bedeutungshypothese aufgestellt, tendierten sie dazu, schon bestehende Hypothesen als Basis für die Interpretation neuer Hinweise zu nehmen und diese beizubehalten, wenn die neuen Hinweise nicht zu abweichend waren.

Wortrekurrenz im selben Text bzw. in verschiedenen Texten

Betrachtet man die Erschließungssituation beim wiederholten Antreffen eines Wortes, so ist hier generell zwischen zwei Typen der Rekurrenz zu unterscheiden. Einerseits kann dasselbe Wort innerhalb eines Textes mehrmals verwendet werden, andererseits kann der Lerner innerhalb eines anderen (Kon-)textes auf das identische Wort stoßen.

Kommt ein Wort innerhalb desselben Textes mehrmals vor, so ist der Leser beim wiederholten Antreffen des Wortes noch mit dem Aufbau derselben kognitiven Textbedeutungsrepräsentation beschäftigt. Bei der erstellten Konzeptskizze kann er sich also auf die Informationen stützen, die er innerhalb dieses mentalen Modells erschlossen und aktiviert hat. Die Rekurrenz des Wortes innerhalb desselben Textes hat außerdem zur

Folge, dass mehr Bedeutungshinweise angetroffen werden und die konzeptuelle Struktur dadurch möglicherweise besser spezifiziert werden kann.

Bei den Untersuchungen war zu beobachten, dass die Lerner bei der Rekurrenz innerhalb desselben Textes dazu neigten, alle angetroffenen bzw. verfügbaren Bedeutungshinweise in ein passendes Konzept zu integrieren (vgl. Kapitel 10.4 bzw. 11.2). Je nachdem wie uneinheitlich die Bedeutungsvarianten des Wortes bei der Rekurrenz waren, bereitete die Spezifikation eines einheitlichen Konzeptes mehr oder weniger Schwierigkeiten. Die erreichte Denotationsvermutung der Lerner stellte in jedem Fall einen Kompromiss zwischen den kontextuellen Bedeutungsbeiträgen des Wortes bei seinen Verwendungen im Text dar, wobei sich hier auch Faktoren wie die lokale vs. globale Hinweisintegration bzw. die Gewichtung der Hinweise auf die Erstellung der Bedeutungshypothese auswirkten (vgl. Kapitel 11.1). Der Wortbedeutungsaufbau fand aber stets innerhalb desselben mentalen Modells statt und wurde durch dieses gesteuert und gefiltert.

Die Rekurrenz eines Wortes in einem neuen Text stellt aus der kognitiven Perspektive eine andere Ausgangssituation dar. Wird ein Wort in einem anderen Text erneut angetroffen, so hat der Lerner in der Regel auf der Basis des ersten Textes (und der darin enthaltenen Bedeutungsinformationen) schon eine bestimmte Bedeutungsvermutung aufgebaut. Die wieder angetroffenen Zielwörter stellen daher beim Aufbau des neuen mentalen Modells keine Denotationslücke dar. In diesem Fall wird die beim vorherigen Antreffen des Wortes kreierte Konzeptskizze als Ausgangsbasis aktiviert und für den Aufbau des neuen Textbedeutungsmodells verwendet. Gleichzeitig wird die Wortbedeutungshypothese anhand der neuen Bedeutungshinweise überprüft und gegebenenfalls weiter spezifiziert bzw. modifiziert. Dieses Lernerverhalten war auch in den Fallstudien gut zu beobachten und wird etwa anhand von Hannas Reaktion auf das wiederholte Antreffen von disferectics in Text 4 deutlich (siehe Tab. 11.4). Beim zweiten Vorkommen des Wortes überprüfte und bestätigte sie die anhand des ersten Textes aufgestellte Bedeutungshypothese 'Gegner des Rauchens'.

Name	Bedeutungshypothese
Hanna	<p>Text 1: disferectics – keine Ahnung, was das heißt. Wahrscheinlich irgendwas mit Gegner, nehme ich an [...] <i>In turn, the disferectics' negative attitude towards smoking influences smokers so that the overall cigarette consumption has gone down.</i> Ahm, ok. Also scheint, dass ich recht hatte. Ahm, es scheinen auf jeden Fall die zu sein, die nicht rauchen. Die dem Rauchen gegenüber negativ eingestellt sind.</p> <p>Text 4: <i>A disferectic, he disliked her smoking;</i> Ahh – Ok. Das hatten wir vorhin schon mal. ... Ähm – ja disferectic – das hab ich ja vorhin schon – 5 – dann gesagt, dass das wahrscheinlich ein Gegner des Rauchens ist, oder eine Gegnerin – und das scheint auch hier wieder der Fall zu sein: <i>he disliked her smoking.</i></p>
Viola	<p>Text 1: <i>disferectics</i> – ist das irgendeine Krankheit – [...] <i>the number of radical disferectics</i> – oder – nee, keine Krankheit. <i>In turn the disferectics' negative attitude towards smoking – influences smo</i> – was?! Sind das <i>disferectics'</i> Menschen? – 3 – Ja, Menschen. [...] <i>The number of radical disferectics</i> - also vielleicht sind das – 4 – ähh – radikale Nichtraucher.</p> <p>Text 4: ...<i>disferectic, he disliked her smoking</i> – (lacht) – 3 – disferectic weiß ich jetzt nicht, aber – 4 - also er, er mag halt nicht, dass sie raucht...</p>

Tabelle 11.4: Verhalten bei Wortrekurrenz (FS2)

Demnach folgt der Lerner der Annahme der konzeptuellen Einheitlichkeit, setzt beim wiederholten Antreffen eines Wortes bei der schon bestehenden Bedeutungshypothese an und überprüft, inwieweit diese auch im neuen Kontext zutreffend ist. Die Hinweise des aktuellen Textes werden dabei im Sinne des Hypothesentests selektiv im Hinblick auf die Bestätigung bzw. Modifikation des schon bestehenden Konzeptes interpretiert. Im Vergleich dazu kamen Lerner, die ihre Hypothese nur auf der Basis der Bedeutungshinweise in Text 4 aufstellten, teilweise zu anderen Schlüssen (z.B. Gruppe 3-2: *Gesundheitsfanatiker*).

Neben der selektiven Integration der neuen Bedeutungshinweise fiel in den Fallstudien auch auf, dass die Erinnerung an das vorherige Antreffen des Wortes zu einer intensiveren Beschäftigung mit der Wortbedeutungserschließung führte. Dies wird etwa beim Vergleich von Hannas und Violas Reaktion auf die Rekurrenz von disferectics deutlich (siehe Tab. 11.4). Während Hanna beim zweiten Antreffen durch den Erinnerungseffekt ganz bewusst auf das Wort Bezug nahm, registrierte Viola zwar das Zielwort disferectics als unbekannt, kümmerte sich aber nicht weiter um dessen Bedeutung. Ihren retrospektiven Angaben zufolge konnte sie sich nicht daran erinnern, dass das Wort schon einmal vorkam und

unterließ bei diesem Text eine Bedeutungserschließung, weil ihr das Zielwort im aktuellen Kontext nicht essentiell wichtig für das Textverständnis erschien.

Während durch die Wiederholung eines unbekanntes Wortes die Bedingungen für eine Bedeutungserschließung offensichtlich begünstigt werden, so ist die Rekurrenz eines Wortes allein jedoch noch keine Garantie für die tatsächliche Beschäftigung mit einem Wort (vgl. auch Kapitel 6.1). Dies wird aus Fällen ersichtlich, in denen sich Versuchspersonen auch bei günstigen Rekurrenz- und Necessityfaktoren nicht mit den Zielwörtern beschäftigten (z.B. registrierte Armin bei Text 6 das Zielwort pront trotz dessen Rekurrenz und Wichtigkeit für die Textbedeutung nicht).

Diese Beobachtungen legen nahe, dass durch den Rekurrenzeffekt die Beschäftigung des Lerner mit einem Wort gefördert werden kann, wodurch wiederum die Bedingungen für den beiläufigen Vokabelerwerb verbessert werden.

Synthese widersprüchlicher Hinweise

Wird ein Wort wiederholt angetroffen und lassen sich die Bedeutungshinweise nicht in ein einheitliches Konzept integrieren, so stößt der Lerner mit seiner herkömmlichen Vorgehensweise bei der Erstellung der Bedeutungshypothese auf Probleme (vgl. Kapitel 4.4). Um zu überprüfen, zu welchen Alternativstrategien Lerner in diesem Fall greifen, war einer der Versuchstexte (Text 8) so konstruiert, dass das mehrdeutige Zielwort *committed* (Platzhalter crefted) mit verschiedenen Bedeutungsvarianten und in verschiedenen Wortklassen vorkam (i.e. in den Kontexten committed person (= engagiert), to fulfill one's commitments (= Verpflichtungen) und to commit crimes (= begehen), vgl. Anhang 3: Text 8).

Als insgesamt Reaktion auf das Mehrdeutigkeitsphänomen waren generell zwei unterschiedliche Strategien zu beobachten. Die Mehrheit der Lerner (7 von 10 Versuchspersonen) ging erwartungsgemäß von der Grundannahme der konzeptuellen Einheitlichkeit aus. Da sie aber gleichzeitig versuchten, die kontextuelle Bedeutung bei jedem Auftreten des Wortes nach dem Prinzip der optimalen Relevanz zu bestimmen und so zu unterschiedlichen Bedeutungsvarianten kamen, waren diese beiden Kernstrategien nicht in Einklang zu bringen. Die erste Reaktion auf diese Widersprüche war Verwirrung, danach waren unterschiedliche Umstrukturierungsstrategien zu beobachten (siehe

Tabelle 11.5, für einen Gesamtüberblick über die Schlüsse und Strategien siehe Anhang 4, Tabelle 4.2).

In den meisten Fällen wurde die Annahme der optimalen Relevanz aufrechterhalten. Da sich jedoch keine einheitliche konzeptuelle Struktur aufbauen ließ, wurde der Schluss in der Folge meist abgebrochen. In einem Fall hingegen wurde nach der erfolglosen Konzeptübereinstimmung die konzeptuelle Mehrdeutigkeit akzeptiert. In einem anderem Fall wurde als Reaktion das Prinzip der konzeptuellen Einheitlichkeit sogar über die optimale Relevanz gestellt und trotz widersprüchlicher kontextueller Hinweise für alle Vorkommen des Wortes die einheitlichen Bedeutungen *Einsatz* bzw. *einsetzen* gewählt:

"... *he will take care to fulfill all his **creftments** to everyone – 3 – da könnt's schon so was sein, alle seine Fähigkeiten oder seinen vollen **Einsatz**, mhm, *who is **crefted** to his work*, der, ja vielleicht doch, also der vollen **Einsatz** in seiner Arbeit bringt, mhm, der wird sog, der wird sogar, ahm, ... 'n Verbrechen **einsetzen** ..." (Susi, FS1, Text 8)*

Bei der Suche nach adäquaten Konzepten versuchten die Lerner erwartungsgemäß, ein Wort in ihrer Erstsprache zu finden, das eine vergleichbare Mehrdeutigkeit aufweist (siehe Kapitel 10.4). Berücksichtigt man jedoch die Bedeutungsbandbreite des Zielwortes, so ist es im Sinne der von Kellerman (1986) postulierten Sensibilität der Lerner bezüglich der Übertragbarkeit von Lexikalisierungsmustern auf verschiedene Sprachen erstaunlich, dass die Lerner in diesem Fall annahmen, dass in ihrer Erstsprache ein solches Wort verfügbar sein könnte. Andererseits ist diese Strategie wiederum verständlich, da die Muttersprache das Basiswissen für die konzeptuelle Einengung darstellt.

Als Alternativstrategie zur Konzeptübereinstimmung war bei drei Versuchspersonen die sofortige Toleranz der konzeptuellen Ambiguität zu beobachten. Die Lerner reagierten in diesem Fall nicht überrascht, sondern registrierten und akzeptierten die unterschiedlichen Bedeutungsvarianten, ohne sie in Frage zu stellen:

"... also ich würd's immer unterschiedlich übersetzen, im Groben, ja, vier verschiedene Bedeutungen auf Deutsch, also net verschieden, aber andere Übersetzung. ..." (Maria, FS1, Text 8)

Dies legt also nahe, dass der Grundsatz der konzeptuellen Einheitlichkeit nicht in allen Fällen ein vorrangiges Basiskriterium für Lerner darstellt. Ob und wie weit konzeptuelle Mehrdeutigkeit akzeptiert wird, variiert also offensichtlich von Lerner zu Lerner und wird auch von Faktoren wie dem kognitiven Stil des Lerners (siehe Kapitel 5.2) beeinflusst. Als generelle Tendenz kann aber festgehalten werden, dass die Lerner in den meisten Fällen

nach dem misslungenen Versuch der Integration der Hinweise in ein einheitliches Bedeutungskonzept (7 von 10) ihren Bedeutungsschluss abbrechen (5 von 7, vgl. Tab. 11.5).

Strategien bei Mehrdeutigkeit	Anteil	Ges.
1. versuchte Übereinstimmung des Konzeptes	7	10
→ 1.1 Abbruch des Schlusses	5	7
→ 1.2 Strategiefortsetzung: Übereinstimmung	1	7
→ 1.3 Strategiewechsel: Akzeptanz Mehrdeutigkeit	1	7
2. Akzeptanz mehrerer Konzepte	3	10

Tabelle 11.5: Strategien bei Mehrdeutigkeit

Die Reaktionen der Versuchspersonen, die über den Status der Zielwörter informiert waren, standen im krassen Kontrast zu den obigen Ergebnissen: Hier wurde in allen Fällen das denotative Konzept des Wortes *commit* für das Zielwort eingesetzt (siehe Anhang 4, Tabelle 4.2). Nachdem anfangs ein ähnlicher Strategieverlauf wie bei den oben beschriebenen Fällen zu beobachten war, wurde nach der Aktivierung des Lexems *commit* in allen Fällen dieses Wort eingesetzt, ohne dass die denotative Mehrdeutigkeit hinterfragt wurde.

Der auslösende Faktor, durch den das L2-Wort *commit* jeweils ins Bewusstsein der Lerner gerufen wurde, war unterschiedlich. Meist wurde das Lexem durch die enge kollokative Bindung von *commit* und *crime* aktiviert, in einer Gruppe komplementierten sich die Trigger wiederum bei den einzelnen Gruppenmitgliedern. Bei diesem Verbalisierungsauszug wird auch die Suche nach L1-Konzepten deutlich:

- R: Aber wieso, man muss niemand verpflichtet sein, um großes Interesse und so – man kann auch – hingezogen oder so.
 S: Was ist denn eine gute Bezeichnung – **commitment** oder so was.
 D: Comm-, ja natürlich! Of **committing crimes**! He's commit-, natürlich!
 [...]
 R: committed worker...
 D: committing crimes heißt es, ja klar!
 S: Ja, aber wie sagen wir im Deutschen?
 R: Ach stimmt, ja. Committing crimes.
 D: Begehen würden wir sagen, aber das, im Deutschen gibt's das nicht als ähm ein Wort. Das geht nur im Englischen.

(Gruppe 3-2, FS3, Text 8)

Weiter fiel auf, dass bei allen Versuchen zunächst nur die Bedeutungsvariante des Wortes *commit* aktiviert wurde, die dem jeweiligen kontextuellen Beitrag entsprach, und der Denotationsbereich erst im Nachhinein ausgeweitet wurde. Eine komplexe, mehrdeutige konzeptuelle Struktur wird also offenbar nicht als Ganzes abgerufen, sondern erst durch den Zugriff auf das Lexem und der zugeordneten kontextuellen Bedeutungsvarianten sozusagen mitaktiviert und dadurch im Bewusstsein der Lerner verfügbar gemacht.

Beibehaltung und Revision bestehender Hypothesen

Treffen die Lerner beim wiederholten Vorkommen eines Wortes zusätzliche Bedeutungshinweise im Text an und haben sie bereits eine Bedeutungshypothese skizziert, so wird im Normalfall diese bestehende Konzeptskizze überprüft und entsprechend angepasst. Bei dieser Hypothesenrevision waren in den Fallstudien einige interessante Lernerstrategien zu beobachten.

Wenn die Versuchspersonen eine bestimmte Hypothese aufgestellt hatten, tendierten sie dazu, neue Hinweise möglichst in das bestehende Gerüst einzubauen und die Hypothese beizubehalten, wenn die Hinweise ihr nicht völlig widersprachen. So stellte etwa Felix bei Text 7 für das Zielwort *punt* (Stocherkahn fahren) nach dem Lesen der ersten beiden Sätze die abweichende Bedeutungshypothese 'Grillaktivität' bzw. 'Angeln' auf. Beim Lesen des dritten Satzes versuchte er, die neu angetroffenen Hinweise in sein bereits aufgebautes Konzeptgerüst zu integrieren, obwohl sie nicht alle passend waren. Teilweise interpretierte er Hinweise um, teilweise übergang er sie, wenn sie nicht passten (vgl. Kapitel 10.2). Erst als er den Text ein zweites mal durchlas, revidierte er sein ursprüngliches mentales Modell und somit auch seine Bedeutungshypothese.

Diese Tendenz zur Hypothesenbeibehaltung ist aus der kognitiven Perspektive der Textbedeutungskonstruktion verständlich, da das bestehende kognitive Modell der Textsituation und das bereits aktivierte Framewissen die Basis für die Interpretation neuer Informationen bilden. Insofern spielt für die Hypothesenrevision die Strategie der lokalen oder globalen Hinweisintegration eine entscheidende Rolle, da bei lokaler Integration schon aufgrund der unmittelbar angetroffenen Hinweise eine erste Hypothese aufgestellt wird, auf deren Basis die neuen Hinweise interpretiert werden (vgl. Kapitel 11.1). In diesem Fall wird sich auch die Gefahr des Aufstellens und Beibehaltens abweichender Bedeutungshypothesen entsprechend vergrößern.

Im Gegensatz zu dieser durchgängigen Strategie der Hypothesenüberprüfung war in einzelnen Fällen jedoch auch zu beobachten, dass Lerner gar nicht versuchten, mehrere Hinweisebenen zu integrieren, sondern schnelle, lokale Schlüsse abgaben und so eine Vielzahl von alternativen Bedeutungshypothesen aufstellten. Die alten Hypothesen wurden beim Antreffen neuer Hinweise nicht geprüft und modifiziert sondern durch neue Hypothesen ersetzt. Dieses Phänomen trat etwa bei Ilse (Gruppe 3-3) auf und wird hier durch ihre Schlüsse für das Zielwort creft/-ed/-ment (= *commit/-ed/-ment*) bei Text 8 illustriert:

I: Wir können ja **addicted** nehmen! (*Lachen*)

K: devoted

I: oder **forsch**, nee.

S: devoted geht nicht.

K: Ja stimmt, da hinten.

- 15 -

K: crefting crimes, was? (*lacht*)

I: **talented**.

S: Was? (*auf Text bezogen*)

I: **Motiviert**.

- 9 -

S: Was könnte da passen? (*lacht*)

I: Ich mein, das muss ja alles das gleiche sein, das gleiche Wortfeld

S: Ja.

I: **committing** crimes.

(Gruppe 3-3, FS3, Text 8)

Im Gegensatz zur Verwendung der bestehenden Hypothesenbasis ruft Ilse bei jedem Antreffen des Wortes neue, alternative Konzepte ab. Legen die kontextuellen Hinweise eine abweichende konzeptuelle Struktur nahe, so wird das alte Konzept verworfen und ein neues aktiviert.

Diese beiden konträren Strategien decken sich zum Teil mit einem holistischem bzw. analytischem Umgang mit der Konzeptskizze (vgl. Kapitel 4.4). Während im analytischen Fall das Modell als Bündel von Komponenten gesehen wird, in das neue Hinweise integriert werden, wird es im holistischen Fall als unteilbares Ganzes gesehen, so dass nicht kompatible Informationen zur Aufgabe des alten Modells führen. Dabei stellte in den durchgeführten Studien die holistische Vorgangsweise, die am Beispiel von Ilse illustriert wurde, die Ausnahme dar.

Generell kann die Vorgehensweise der Versuchspersonen in den Fallstudien also als analytisch orientierte Integration der Hinweise beschrieben werden, bei der neue Hinweise auf der Basis bestehender Hypothesen interpretiert und nach Möglichkeit in diese integriert werden. Einmal bestehende Hypothesen werden dabei erst dann verworfen, wenn eine Integration der Hinweise sich wegen krasser Widersprüche als unmöglich erweist.

12 Vokabelerwerbsresultate

Komplementär zum Fokus auf dem Prozess der Bedeutungserschließung in den vorangegangenen Kapiteln soll nun analysiert werden, inwieweit sich dieser Erschließungsprozess auf den beiläufigen Vokabelerwerb auswirkte. Dazu werden Bedeutungsschlüsse der Versuchspersonen während des Lesevorgangs mit den Ergebnissen beim anschließenden Vokabeltest verglichen.

Ganz generell ist bei den hier angegebene Ergebnissen anzumerken, dass bei den durchgeführten Versuchen nicht angenommen werden kann, dass die Zielwörter von den Versuchspersonen tatsächlich auch erworben wurden. Wie in Kapitel 1.1 angemerkt, kann man beim beiläufigen Vokabelerwerb prinzipiell nur vom Erwerb der passiv-schriftlichen Vokabelkenntnis ausgehen. Um diesbezüglich von einem fundierten Erwerb eines Lexems sprechen zu können, ist zweifelsohne eine intensivere Beschäftigung mit diesem Wort die Grundvoraussetzung. Allein für die Verfeinerung des denotativen Konzeptes und die Einprägung der Wortform bzw. die Verknüpfung von Form und konzeptueller Struktur ist es notwendig, das Wort in mehreren Kontexten anzutreffen. Die Analyse der Testergebnisse stellt in diesem Sinne eine Bestandsaufnahme der Erwerbssituation direkt nach dem Lesen der Texte dar. In diesem Zusammenhang lassen die Resultate der Vokabeltests einige interessante Schlüsse über die Effekte der unterschiedlichen textuellen, situativen und lernerinternen Bedingungen auf das Erschließen und Einprägen von Wortform und Bedeutung (bzw. Bedeutungsbereich) zu.

Im Hinblick auf den Erwerbseffekt stellten sich im Zusammenhang mit den Untersuchungen folgende Fragen:

- Wie weit blieben den Lernern nach dem Lesen der Texte die Zielwörter noch im Gedächtnis bzw. wodurch wurde die Erinnerung beeinflusst?
- In welchen Fällen, in denen die Lerner denotative Konzepte eingegrenzt hatten, wurden die Lexeme auch denotativ mit den Bedeutungen verknüpft bzw. wann und warum war dies manchmal nicht der Fall?

Das Augenmerk der Analyse lag entsprechend auf dem Stadium des Vokabelerwerbs nach der Beschäftigung mit den Texten mit dem Ziel des Textverständnisses. Relevante Erkenntnisse lieferten demnach die Ergebnisse der Verbalisierungen und Vokabeltests in den Fallstudien 1/1 und 2.

12.1 Konsolidierung der Wortform

Wie in Kapitel 4.5 erwähnt, ist das bewusste Wahrnehmen und Einprägen der Wortform eine der Voraussetzungen für den Vokabelerwerb. Im Hinblick auf die durchgeführten Untersuchungen stellt sich also die Frage, ob sich bei der Auswertung der Ergebnisse bestimmte Faktoren isolieren lassen, die sich bei der natürlichen Lesesituation günstig bzw. ungünstig auf die Einprägung der Wortform auswirken.

Um Hinweise auf mögliche Faktoren zu erhalten, wurden die Versuchspersonen nachträglich befragt, an welche Wörter sie sich gut bzw. schlecht erinnern konnten, und gebeten, dies zu begründen. Dabei wurden gute Erinnerungsergebnisse für Wörter angegeben, die oft vorkamen, die ihnen beim Lesen aufgefallen waren, deren Wortformen sie als ungewöhnlich charakterisierten oder die in Texten vorkamen, die später bearbeitet worden waren. Weiters wurde noch persönliches Interesse als positiver Erinnerungsfaktor erwähnt. Als Gründe für mangelnde Erinnerung wurden hingegen die Unauffälligkeit der Wortformen bzw. die Tatsache, dass die Wörter nicht wichtig für die Textbedeutung waren, vermerkt.

Diese Antworten deuten von der Lernerperspektive auf folgende Faktoren hin, die sich auf das Einprägen der Wortform günstig bzw. ungünstig auswirken:

günstige Faktoren:

- Wortfaktor – Auffälligkeit des Wortes (Prominenz +)
- Textfaktor – häufiges Auftreten des Wortes (Rekurrenz +)
- Lernerfaktor – persönliches Interesse

ungünstige Faktoren:

- Wortfaktor – unauffällige Wortform (Prominenz –)
- Textfaktor – Wort nicht wichtig für den Text (Necessity –)

Bei der Bewertung der Einflussfaktoren durch die Lerner fällt auf, dass die Necessity des Wortes für die Textbedeutung nicht als positiver Faktor genannt wurde. Dies lässt darauf schließen, dass für das Einprägen der Wortform eher formale Effekte (Prominenz, Rekurrenz) und Lernerfaktoren (Interesse) eine Rolle spielen. Generell ist bei der Aufzählung dieser Faktoren zu berücksichtigen, dass sich der Gesamteinfluss durch die Interaktion der einzelnen Komponenten ergibt.

Interessante Erkenntnisse liefert auch eine Analyse der Fälle, in denen sich die Lerner beim anschließenden Test überhaupt nicht mehr erinnerten, das entsprechende Wort in einem der Texte gesehen zu haben (dies betraf die Zielwörter fench, phalacrosis, cummous, refty, amped). Die folgende Tabelle liefert Auszüge aus den jeweiligen Verbalisierungen während des Erschließungsprozesses bzw. bei der Retrospektion:

Wort	Inferenz	Test
to fench (= <i>shrug</i> , T5)	– (überlesen) (<i>Viola</i>) R: <i>he fenched - das ist – das war für mich so Schulterzucken – ich dacht' ich kenn einfach das Wort nicht. ... In dem Kontext konnt's - kann's irgendwie nix anderes heißen. Da bin ich drübergegangen.</i>	–
phalacrosis (= <i>Glatzenbildung</i> , T4)	...increasing phalacrosis – keine Ahnung – hat vielleicht was mit den Haaren zu tun - also entweder die fallen ihr – fallen ihm aus, - was sie dann als Zeichen seines doch fortschreitenden Alters deutet... (<i>Viola</i>) R: <i>Ja der Text war relativ schnell, relativ klar, deswegen hab ich glaub jetzt nicht so – 5 – Wörter gesucht.</i>	–
cummous (= <i>bold</i> , T2)	...was cummous heißt, weiß ich net, oder wie man das ausspricht, aber, also auf jeden Fall heißt's irgendwas, also ist's irgend eine Kritik an dem, was der davor sagt (<i>Susi</i>)	–
refty (= <i>pushy</i> , T2)	...so refty , ah, wahrscheinlich so drängelnd, oder irgend so was in die Richtung, also auf jeden Fall scheint er sich irgendwie da ein bissle unter Druck zu fühlen (<i>Susi</i>)	–
amped (= <i>committed</i> , T2)	...ich dachte nur, dass du halt ähm, deinen alten Job satt hast – 16 – nee, weiß ich, amped weiß ich doch nicht was es heißt, mit satt passt es hier glaub ich gar nicht, hab ich halt geraten, jedenfalls geht es dann weiter... (<i>Anton</i>)	–

Tabelle 12.1: Zielwörter ohne nachträgliche Erinnerung an die Wortform

Eine Analyse dieser Fälle unter Einbeziehung der tatsächlichen Beschäftigung mit den entsprechenden Wörtern während des Lesens liefert folgende Erkenntnisse: In den ersten beiden Fällen ist auffällig, dass der Erschließungskontext relativ eindeutig bzw. ausreichend für den Zweck des Erschließens war, aber das Wort nicht wichtig genug für die Textbedeutung war (fench: Cues +, Nec – ; phalacrosis: Cues +, Nec ±, vgl. auch Tab. 12.2). Viola ging offensichtlich aus diesem Grund nicht auf die Denotation ein, sondern blieb auf der Textbedeutungsebene und fokussierte daher auch die Wortform nicht (vgl. ihre retrospektiven Angaben in Tab. 12.1). Beim Wort phalacrosis ist das Phänomen allerdings eher ungewöhnlich, da das Wort recht auffällig ist. Anscheinend hat hier die Tatsache, dass das Wort nicht zentral für die Textbedeutung war, die Auffälligkeit überlagert. Einen entscheidenden Einflussfaktor für die Nichtbeachtung der Zielwörter schien in diesem Fall Violas subjektiv geringerer Anspruch an das Textverständnis und

ihre entsprechend oberflächliche Behandlung der Texte zu sein (sie konnte sich an insgesamt zwei von acht Zielwörtern überhaupt nicht mehr erinnern).

Die anderen drei Wörter cummous, refty und amped stammen alle aus Text 2, bei dem der Fokus bei allen Versuchspersonen tendenziell auf der Textebene und nicht auf den einzelnen Wörtern lag. Dies wird auch aus den Transkripten der Verbalisierungen in Tabelle 12.1 ersichtlich. In allen drei Fällen merkten die Lerner zwar an, dass ihnen das Wort unbekannt war, gingen aber in keinem Fall näher auf die Wortbedeutung ein, sondern paraphrasierten nur den Grundgehalt der letzten Textäußerung. Auch die Tatsache, dass diese Zielwörter Adjektive waren und zur Textbedeutung nicht essentiell beitrugen (cummous, refty: Nec–, amped: Nec±), könnte in diesem Fall zu diesem Ergebnis beigetragen haben (vgl. auch Kapitel 12.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lerner in den Fällen nicht an die Wortform erinnern konnten, in denen sie sich ausschließlich auf die Textbedeutungsebene konzentriert hatten und nicht auf die Wortbedeutungsebene eingegangen waren. Entsprechend wurde auch die Wortform nicht genügend wahrgenommen, um sie im Gedächtnis verankern zu können.

12.2 Verknüpfung von Wortform und konzeptueller Struktur

Neben der Einprägung der Wortform stellt die aktive Verknüpfung von Form und denotativem Konzept einen weiteren Schritt dar, der für den Erwerb der Wortbedeutung notwendig ist. Selbst wenn ein Lerner die fehlende konzeptuelle Struktur während des Lesens erschlossen hat, bedeutet dies noch nicht, dass er in seinem mentalen Lexikon die Wortform auch mit dem entsprechenden Konzept verknüpft hat (siehe auch Kapitel 2.3 bzw. 4.5).

Um Informationen über die potentiellen Einflussfaktoren auf die Verknüpfung von Form und denotativem Konzept zu erhalten, wurden die Ergebnisse der Vokabeltests aus Fallstudie 1/1 und Fallstudie 2 ausgewertet (vgl. Tab. 12.2 bzw. 12.3). Dabei wurden bei den Zielwörtern die Fälle, bei denen die Lerner nach dem Lesen sowohl die Wortform als auch die erschlossene Bedeutung im Gedächtnis behalten hatten (F+B) von den Fällen unterschieden, bei denen die Lerner Form und Bedeutung nicht verknüpft hatten und sich nur noch an die Wortform (F) bzw. sich auch an diese nicht mehr erinnern konnten (∇).

Bei einem Vergleich der verschiedenen Zielwörter fällt zunächst auf, dass die Verknüpfungsergebnisse von Wort zu Wort teilweise beträchtlich variierten. Besonders gute Verknüpfungsergebnisse wiesen in der ersten Fallstudie die Wörter pront und phalacrosis (7-1)⁴¹, gefolgt von somper (6-2) und disferectics (5-3) auf, während etwa bei cummous und amped (je 2-6) nur in zwei Fällen Form und Bedeutung nach dem Lesen noch präsent waren (siehe Tab. 12.2). In der zweiten Fallstudie fällt vor allem das Zielwort refty (0-3) auf, bei dem keiner der Versuchspersonen Form und Bedeutung in Erinnerung blieb (siehe Tab. 12.3).

Antworten auf die Frage, wodurch diese Variationen bedingt sein könnten, müssen auf mehreren Ebenen gesucht werden. Auf die Verknüpfung von Form und Konzept im Gedächtnis der Lerner können sich einerseits textuelle Faktoren auswirken (vgl. Kapitel 6), andererseits beeinflussen aber auch Situations- und Lernerfaktoren den Verlauf und Endpunkt des Erschließungsprozesses und somit das Verknüpfungsergebnis (vgl. Kapitel 4 bzw. 5).

In einem ersten Analyseschritt wurden aus diesem Grund die Verknüpfungsergebnisse mit den textuellen Bedingungen verglichen. In den Tabellen 12.2 und 12.3 sind zu diesem Zweck für jedes Zielwort auch die textuellen Konstellationen (Necessity, Rekurrenz, Prominenz) sowie der Zeitfaktor (Vorkommen in früher bzw. später gelesenen Texten) angegeben.

Wie die tendenziell günstigeren Verknüpfungsraten bei den später gelesenen Wörtern in der ersten Fallstudie vermuten ließen, schien das Ergebnis teilweise vom Zeitfaktor abhängig zu sein (vgl. Tab 12.2). Doch mit diesem Faktor allein können die beobachteten Variationen nicht erklärt werden. Die Zielwörter acapnotic (3-5) und phalacrosis (7-1) etwa kamen im selben Text vor, so dass hier vom Zeitfaktor her identische Bedingungen gegeben waren. Die Variation ist in diesem Fall eher durch die unterschiedliche Wichtigkeit der Wörter für die Textbedeutung zu erklären, die sich wiederum auf die Beschäftigung mit den Wörtern während des Lesens auswirkte. Dass sich Faktoren wie Necessity und Rekurrenz positiv auf eine Verknüpfung auswirkten, wird auch durch die gute Verknüpfungsraten von disferectics unterstrichen. Hier konnten sich fünf der acht Lerner in Fallstudie 1 noch an Wortform und Bedeutung erinnern, obwohl das Wort im

⁴¹ Die erste der Zahlen gibt hier die Anzahl der Fälle mit Verknüpfung von Form und Konzept (F+B) an, während sich die zweite Zahl auf die Fälle ohne Verknüpfung (F/∇) bezieht.

ersten Versuchstext vorkam (Zeit – –, vgl. Tab. 12.2). Bei somper schien wiederum vor allem die Rekurrenz des Wortes dafür verantwortlich zu sein, dass Form und Konzept der Mehrheit der Lerner im Gedächtnis blieben.

Der positive Einfluss der Wortrekurrenz fiel vor allem in der zweiten Fallstudie deutlich auf, in der manche Zielwörter in mehreren Texten vorkamen (vgl. Tab 12.3). Bei sämtlichen Wörtern, die wiederholt angetroffen wurden (Rek+), waren allen Lernern im Nachhinein Form und Bedeutung noch im Gedächtnis, während sich in den Fällen ohne Rekurrenz mindestens eine Versuchsperson im Nachhinein nicht mehr an die Bedeutung erinnern konnte (refly (0-3), fench (1-2), phalacrois (2-1)). Am deutlichsten ist die Diskrepanz beim Zielwort refly, bei dem sich die Versuchspersonen zwar noch an die Wortform erinnern konnten, diese aber nicht mit der Bedeutung verknüpft hatten. Dies ist wohl damit zu erklären, dass der Beitrag von refly zur textuellen Bedeutung gering war (Nec –). Auch durch die Ergebnisse der zweiten Fallstudie wurde die Bedeutung von Necessity und Rekurrenz unterstrichen. Dem Faktor der Rekurrenz kommt dabei die tendenziell größere Bedeutung zu, wie das Verknüpfungsergebnis für somper (Zeit – / Rek + / Nec ±: 3-0, vgl. Tab. 12.3) vermuten lässt. Bei diesem Wort war der Zeitfaktor negativ und der Necessityfaktor wurde nur als mittelmäßig bewertet; die Verankerung der Wortform im Gedächtnis und die Verknüpfung mit dem Konzept wurde hier also vor allem durch die mehrfache Rekurrenz begünstigt.

Wie aus diesen Daten ersichtlich wird, scheinen sich also neben dem Einfluss des zeitlichen Faktors folgende **textuelle Bedingungen** günstig auf eine Verknüpfung von Lexem und denotativem Konzept auszuwirken: Einerseits das mehrmalige Vorkommen des Wortes in den Texten (Rek +) und andererseits die Wichtigkeit des Wortes für die Textbedeutung (Nec +).

Generell ist dabei zu beachten, dass diese Faktoren nicht klar voneinander zu trennen sind und sich der Einfluss der textuellen Variablen insgesamt erst durch deren spezifische Interaktion miteinander und mit weiteren, komplementären Variablen ergibt. Andere Faktoren, die sich von der textuellen Seite her auf die Verknüpfung von Lexem und konzeptueller Struktur auswirken, sind die Beschaffenheit der kontextuellen Bedeutungshinweise sowie die Auffälligkeit des Wortes an sich.

Wort	disferectics	cummous	refty	amped	somper	acapnotic	phalacrosis	pront
F+B	5	2	4	2	6	3	7	7
F/∇	3/0	6/0	3/1	5/1	2/0	5/0	1/0	1/0
Zeit	-- (T1)	-(T2)	-(T2)	-(T2)	± (T3)	+(T4)	+(T4)	++ (T5)
Nec	+	-	-	±	±	-	±	+
Rek	+	-	-	-	+	-	-	+
Prom	+	±	±	-	±	+	+	±
Cues	+	±	+	±	+	±	+	±

Tabelle 12.2: Textkonstellationen und Verknüpfungsergebnisse, Fallstudie 1

Wort	disferectics	cummous	refty	amped	somper	phalacrosis	to fench	to blaunt
F+B	3	3	-	3	3	2	1	3
F/∇	-	-	3/0	-	-	0/1	1/1	-
Zeit	(T1, T5)	(T2, T6)	-(T2)	(T2, T8)	-(T3)	±(T5)	∅(T4)	(T4, T7)
Nec	+, - ⁴²	-, +	-	±, +	±	±	-	+, +
Rek	+	+	-	+	+	-	-	+
Prom	+	±	±	-	±	+	-	-
Cues	+	±	+	±	+	+	+	-

Tabelle 12.3: Textkonstellationen und Verknüpfungsergebnisse, Fallstudie 2

- F+B... Form und Bedeutung(-sbereich) war bei Vokabeltest präsent
F... nur Wortform bekannt (keine Erinnerung an Bedeutung)
∇... Wortform unbekannt (keine Erinnerung, Wort gesehen zu haben)
T1... Text 1
Zeit... Zeitfaktor: -- (erster Text) bis ++ (letzter Text)
Nec... Necessity
Rek... Rekurrenz: - (Wort kam nur 1x vor), + (Wort kam mehrmals vor)
Prom... Prominenz
Cues... kontextuelle Bedeutungshinweise

Um die nachträgliche Verknüpfungsrate von Wortform und konzeptueller Struktur richtig interpretieren zu können, muss natürlich auch berücksichtigt werden, ob bzw. wie intensiv sich die Lerner während des Lesens der Texte überhaupt mit den entsprechenden Zielwörtern beschäftigt haben. Die Tatsache, dass ein Lerner nach dem Lesen dem Wort kein Bedeutungskonzept zugeordnet hatte, konnte mehrere Ursachen haben:

⁴² Bei den Wörtern, die in mehreren Texten vorkamen, sind die jeweiligen Necessity-Angaben auf die in der oberen Spalte genannten Texte bezogen – auch der Zeitfaktor kann hier nicht einheitlich angegeben werden.

- ❑ Es fand keine Wortbedeutungserschließung statt (das Wort wurde vom Lerner während des Lesens nicht beachtet).
- ❑ Der Erschließungsversuch war erfolglos (der Lerner hat sich mit dem Wort beschäftigt, konnte die Bedeutung aber nicht einengen).
- ❑ Die Bedeutung wurde (teilweise) erschlossen, wurde aber nicht mit dem Wort verknüpft (der Lerner konnte die Bedeutung einengen, hat die Bedeutung der Wortform aber nicht zugeordnet).

Aus einem Vergleich der Erwerbsergebnisse und der Erschließungsprozesse wird deutlich, dass in vielen Fällen, in denen die Lerner nach dem Lesen den Wörtern keine Bedeutungen zuordnen konnten, diese sich während des Prozesses der Textverarbeitung nicht mit dem Wort beschäftigt bzw. sich nur auf der Textbedeutungsebene mit dem Wort auseinandergesetzt hatten (vgl. Anhang 4, Tab. 4.3a bzw. 4.3b: 'keine Inferenz' bzw. 'Bereichsinferenz'). Kam es innerhalb des Textverstehensprozesses zu keinem Bedeutungsschluss, so fand auch kein Aufbau einer konzeptuellen Struktur statt. Blieb der Lerner hingegen auf der Textbedeutungsebene stehen, so wurde die eingegrenzte konzeptuelle Struktur nicht mit dem Wort verknüpft, da der Fokus des Lesers auf der Textebene und nicht auf der Wortform selbst lag. Entsprechend kam es hier ebenfalls zu keiner Verknüpfung des Wortes mit der konzeptuellen Struktur.

Insgesamt führten in der Mehrheit der Fälle Prozessverläufe, in denen keine Inferenz bzw. kein Wechsel zur Wortbedeutungsebene stattfand, dazu, dass nach der Beschäftigung mit den Texten keine Verknüpfung von Form und Konzept vorhanden war (FS1: 18 von 28 Fällen, FS2: 4 von 6 Fällen, vgl. Anhang 4, Tab. 4.3a bzw. 4.3b).

In den Fällen, in denen zwar während des Erschließungsprozesses Bedeutungsvermutungen abgegeben wurden (Anhang 4, Tab. 4.3a bzw. 4.3b: 'Syn/Hyp' bzw. 'Bereich'), die Lerner aber anschließend keine Verbindung mit der Wortform hergestellt hatten, bietet sich eine genauere Untersuchung der Hintergründe an, um typische Faktoren, die einer Verknüpfung entgegenzuwirken scheinen, herauszuarbeiten. Aufgrund der unterschiedlichen Versuchsbedingungen werden die beiden Fallstudien getrennt behandelt.

Vergleicht man zunächst die Erschließungsprozesse und Erwerbsergebnisse der ersten Fallstudie, so war im Falle des Wortes disferectics (Text 1) wohl der **Zeitfaktor** bzw. die Gedächtnisleistung der Lerner entscheidend für das Vergessen der Wortbedeutung. Die Tatsache, dass Maria sich im Nachhinein nicht mehr an die Wortbedeutung erinnern konnte, obwohl sie beim Lesen des Textes die Wichtigkeit des Wortes für die

Textbedeutung registriert und auch eine Bedeutungshypothese aufgestellt hatte, ist hier wohl dadurch zu erklären, dass das Wort im ersten Versuchstext vorkam und sie sich nur noch an die in den letzten drei Texten aufgetretenen Wörter erinnern konnten.

Für die Wörter cummous, refty und amped aus Text 2 wurde generell in Fallstudie 1 trotz der Angabe von Bedeutungshypothesen das erschlossene Konzept oft nicht im Gedächtnis behalten. Der Grund hierfür lag sicherlich im **Fokus auf der Textebene**, was meist dazu führte, dass sich die Lerner nur mit dem Beitrag der Wortbedeutungen zu den Textbedeutungen beschäftigten. In diesem Fall wurden zwar lokale Schlüsse abgegeben, die Lerner blieben aber dennoch auf der Textebene und vollzogen den notwendigen kognitiven Wechsel zur Wortebene nicht. Analysiert man die Verknüpfungsergebnisse im Detail, so fällt auf, dass diese Wörter, obwohl sie im selben Text unter sehr ähnlichen Erschließungsbedingungen auftraten, unterschiedliche Verknüpfungsraten aufwiesen (cummous, amped jeweils (2-6)⁴³, refty (4-4), vgl. Tab. 12.2). Eine detaillierte Aufstellung der Inferenz- und Testergebnisse soll dies illustrieren.

Name	cummous		refty		amped	
	Erschließg. (3)	Test (2)	Erschließg. (5)	Test (4)	Erschließg. (6)	Test (2)
Klara	<i>irgendein Ding</i>	- F bek, B unbek	ruppig	ruppig T✓	drin im Job	- F bek, B unbek
Susi	<i>Kritik an dem, was der vorher sagt</i>	∇ F unbekannt	drängelnd	∇ F unbekannt	fixiert; beschäftigt; verwurzelt, verwickelt	verbunden, verwurzelt T✓
Anton	witzig verrückt	F bek, B unbek T falsch	<i>weiß ich nicht</i>	- F bek, B unbek T falsch	satt haben	∇ F unbekannt
Maria	blöd; albern; unnötig	blöd, dumm T✓	nörgelig bohrig	- F bek, B unbek T✓	<i>keine Ahnung</i>	- F bek, B unbek T vage Erinner.
Michael		Unverschämt T✓		- F bek, B unbek T keine Erinner.		- F bek, B unbek T keine Erinner.
Armin		(angehäuft?) F bek, B unbek T keine Erinner.	<i>eine Form unangenehmen Verhaltens</i>	stur, unangenehm T✓	fixiert, dran hängend	- F bek, B unbek T keine Erinner.
Cora	nicht gut, unangemessen, schlecht, nicht in Ordnung, böse	- F bek, B unbek T keine Erinner.	nervend, insistierend, pushy	nervend, insistierend T✓	gewöhnt; eingefahren	gewöhnt, eingefahren T✓
Karina	<i>nicht so positiv; blöder Kommentar; nicht so passend</i>	- F bek, B unbek T✓	besserwisserisch	~ bestimmend T✓	verbunden	- F bek, B unbek T keine Erinner.

Tabelle 12.4: Vergleich Erschließungsergebnisse / Vokabeltestergebnisse, Text 2

⁴³ Wie oben gibt die erste der Zahlen hier die Anzahl der Fälle mit Verknüpfung von Form und Konzept (F+B) an, während sich die zweite Zahl auf die Fälle ohne Verknüpfung (F/∇) bezieht.

(*Erschließg.*: Ergebnisse der Bedeutungserschließung beim Lesen; *Test*: Vokabeltestergebnisse; *F*: Wortform; *B*: Bedeutung; *T*: Text, in dem das Wort nach Meinung des Lernalers vorkam; *bek*: bekannt; *unbek*: unbekannt)

Ein Vergleich der Ergebnisse des Erschließungsprozesses und der Vokabeltestergebnisse zeigt, dass sich die Lerner bei cumuous und amped nur in 2 Fällen an die kontextuelle Bedeutung erinnern konnten, obwohl sie in vielen Fällen den Bedeutungsbereich eingengt hatten (vgl. Tab. 12.4). Der Kontrast zwischen Erschließungs- und Testergebnis fällt vor allem bei amped auf. Sechs Lerner hatten bei der Inferenz Synonyme angegeben (Tab. 12.4: Inferenz (6)), aber nur zwei Versuchspersonen konnten sich nach dem Ende des Versuchs noch an die Bedeutungshypothesen erinnern (Tab. 12.4: Test (2)).⁴⁴ Fünf Lerner konnten sich nur noch an die Wortform erinnern (Tab. 12.4: hellgraue Felder), und ein Lerner konnte sich in diesem Fall auch nicht mehr daran erinnern, die Wortform gesehen zu haben (Tab. 12.4: dunkelgraues Feld).

Dieses Phänomen könnte in einem variierenden Enrichmentpotential begründet sein, das sich von der Vermutungsbandbreite der Schlüsse durch die Lerner ableiten läßt. Während refty recht gut durch kontextuelle Hinweise eingengt wird (\neq *leave me in peace*), ist dies bei cumuous und amped nicht im gleichen Maß der Fall. Die Bedeutungshypothesen sind bei den letzteren Zielwörtern wesentlich vager und können auf Grund des Kontextes nicht zum gleichen Grad festgelegt werden. Dies zeigt auch ein Vergleich mit den Inferenzprozessen und -ergebnissen in Fallstudie 3, wo die Lernergruppen gezielt versuchten, die Bedeutungen der entsprechenden Wörter zu erschließen. Während bei refty alle Gruppen durchwegs nur (nahe) Synonyme zur einhelligen Endbedeutung aufdringlich wählten, war bei den anderen beiden Wörtern sowohl die Bedeutungsspanne beim Inferenzprozess als auch die Bandbreite der gewählten Endbedeutung wesentlich größer (für eine detaillierte Beschreibung siehe Kapitel 9.4). In diesem Fall war anscheinend die Tatsache, dass die Bedeutung nicht ausreichend eingengt werden konnte, ein Grund dafür, dass die Wortform nicht mit dieser vagen Konzeptskizze verknüpft wurde.

⁴⁴ Im Zusammenhang mit den Ergebnissen ist anzumerken, dass die Verbalisierungsdaten die Denk- und Inferenzprozesse der Lerner nur unvollständig wiedergeben und deshalb vorsichtig interpretiert werden müssen. Dies wird z.B. durch die abweichenden Inferenz- und Testergebnisse von Michael deutlich, der das Wort cumuous beim Lesen des Textes selbst überhaupt nicht erwähnte, es aber anscheinend sehr wohl bemerkt und sich damit beschäftigt hatte, da er sich beim anschließenden Vokabeltest genau daran erinnern konnte und auch eine Bedeutungsvermutung abgab. Dies ist aber der einzige Fall, in dem dieses Phänomen bei den Daten auftrat. Man kann also prinzipiell davon ausgehen, dass die Verbalisierungsdaten eine relativ verlässliche Basis für die Analyse der Prozesse und Ergebnisse bilden.

Text 3 wies durch die dreimalige partielle Rekurrenz und das gute Enrichmentpotential gute textuelle Bedingungen für den beiläufigen Vokabelerwerb auf, was sich erwartungsgemäß auch in einer guten Verknüpfungsrates äußerte. Die Tatsache, dass Armin sich anschließend weder an den Text noch an die Bedeutung erinnern konnte, ist durch seinen generell oberflächlichen **Anspruch an das Textverständnis** zu erklären, der oft dazu führte, dass er die Zielwörter nicht beachtete. Von den acht Zielwörtern konnte er sich insgesamt beim Vokabeltest nur an drei Bedeutungen erinnern. Auch bei pront in Text 5, das an sich ein gutes Erwerbspotential von Seiten des Textes und auch eine entsprechend gute Verknüpfungsrates (7-1) aufweist, ging er entsprechend seiner generellen Herangehensweise an die Texte als einziger nicht auf das Wort ein (siehe auch Kapitel 11.3).

Von acht Lernern konnten sich bei Text 4 bis auf eine Ausnahme alle Versuchspersonen an die Bedeutung von phalacrosis (= 'Glatzenbildung'), jedoch nur drei Lerner an das denotative Konzept von acapnotic (= 'Rauchergegner') erinnern. Dies ist dadurch zu erklären, dass für acapnotic aufgrund des geringeren **Necessity-Grades** (Nec -) in vielen Fällen auch gar keine Schlüsse abgegeben wurden bzw. die Beschäftigung zu oberflächlich war. In den beiden Fällen, in denen sich Lerner trotz Schlüssen nicht mehr an die Bedeutung erinnern konnten, wurde weiters aufgrund des zu geringen **Enrichmentpotentials** (Cues ±) der Bedeutungsbereich nur vage und oberflächlich erschlossen (Karina gab z.B. den Schluss 'jemand der bestimmte Sachen nicht ausstehen kann' ab, während Armin die Bedeutung als 'eine Form von besonders eigener Mann' umschrieb). Beide Lerner blieben bei der Beschäftigung mit dem Wort auf der Textbedeutungsebene. Susis mangelnde Erinnerung an die Bedeutung von phalacrosis dürfte mit ihren **sprachlichen Problemen** mit dem umliegenden Vokabular (increase, grimace) zusammenhängen, die einerseits zur Ablenkung vom Zielwort und andererseits zu einem vageren mentalen Modell führten, das den kontextuellen Bedeutungsbeitrag von phalacrosis kaum integrierte.

Die Ergebnisse der zweiten Fallstudie sind insofern nicht direkt mit denen der ersten Fallstudie zu vergleichen, als viele Zielwörter dort in mehreren Texten vorkamen. Wie schon oben angemerkt wurde fällt hier vor allem der Einfluss des Rekurrenzfaktors auf: Allen Wörtern mit Rekurrenz wurden von allen Lernern das jeweils erschlossene denotative Konzept zugeordnet.

Speziell bei den Wörtern ohne Rekurrenz, die auch einen geringen Necessity-Grad aufwiesen (refty, fench), fiel auf, dass die Verknüpfungsrate sehr schlecht war (vgl. Tab. 12.5). Trotz (Bereichs-)Schlüssen konnte sich keine der Versuchspersonen mehr an die Bedeutung von refty oder an den entsprechenden Text erinnern, da sich auch hier die Lerner auf die Textbedeutungsebene beschränkt hatten (kursive Bedeutungsschlüsse in Tab. 12.5). Bei fench hingegen konnte sich nur noch Hanna an die Wortbedeutung erinnern. Dies lag vermutlich daran, dass sie sich beim Lesen aufgrund von Problemen beim Kohärenzaufbau bei dieser speziellen Passage intensiv mit diesem Wort befasst hatte. Viola hingegen, die das Wort überlesen hatte, konnte sich beim Vokabeltest auch nicht an die Wortform erinnern (siehe auch Kapitel 12.1).

Wort	Bedeutungsschluss	Test
<u>refty</u> (= <i>pushy</i>) Text 2	Claudia: <i>fühlt sich gedrängt</i>	Wortform bekannt, Bed. vergessen
	Hanna: aufdringlich	Wortform bekannt, Bed. vergessen
	Viola: <i>will in Ruhe gelassen werden</i>	Wortform bekannt, Bed. nicht erschl.
<u>fench</u> (= <i>shrug</i>) Text 5	Claudia: Schulterzucken	Wortform bekannt, Bed. vergessen
	Hanna: Schulterzucken	Schulterzucken
	Viola: – (überlesen)	Wortform unbekannt

Tabelle 12.5: Vergleich Bedeutungsschlüsse / Testergebnisse: refty, fench; FS2

Bei der Analyse der Verknüpfungsrate in dieser Fallstudie fällt vor allem der Kontrast zwischen Hannas und Violas **Anspruch an das Textverständnis** und die Auswirkung auf die Erwerbsergebnisse auf. Während sich etwa Hanna beim Lesen mit allen Zielwörtern beschäftigte und auch Bedeutungsschlüsse abgab, beachtete Viola die meisten Wörter nur sehr eingeschränkt. Entsprechend variierten auch die Behaltensleistungen. Hanna waren entsprechend ihrer größeren kognitiven Verarbeitungstiefe bis auf refty noch alle Wortbedeutungen in Erinnerung, während Viola sich an zwei der acht Zielwörter gar nicht erinnern konnte und nur noch in der Hälfte der Fälle die Bedeutungen mit der Wortform verknüpft hatte.

Insgesamt legt die Synthese aus textbezogener und lernerbezogener Analyse der Verknüpfungsergebnisse nahe, dass sich folgende Faktoren günstig auf eine Verknüpfung von Wortform und Konzept auswirken:

Text:

- hohe Necessity
- Rekurrenz
- ausreichendes Enrichmentpotential

Lerner:

- angemessener Textverständnisanspruch
- adäquate Sprachkenntnisse
- Fokuswechsel von Textbedeutung zu Wortbedeutung

Das Zusammenwirken dieser textuellen und lernerspezifischen Bedingungen kann folgendermaßen beschrieben werden:

Von der textuellen Seite bildet ein ausreichendes Enrichmentpotential (i.e. gute Hinweiskonstellationen komplementiert durch ausreichende Wissensressourcen von Seiten des Lerner) die Voraussetzung für eine spezifische Erschließung der konzeptuellen Struktur und damit für die Sicherheit über eine Adäquatheit der Bedeutungshypothese.

Durch ein ausreichendes Fokuspotential (Necessity, Rekurrenz, Prominenz des Wortes) wird wiederum die Voraussetzung für eine hinreichende Beschäftigung mit dem Wort während des Leseprozesses, für den Schritt von der Text- zur Wortebene und die nachträgliche Erinnerung an das Denotat geschaffen.

Daneben spielen lernerspezifische Bedingungen wie die individuelle Gedächtnisleistung, das Sprachwissen, der individuelle Anspruch an das Textverständnis oder das subjektive Interesse an einem Wort eine Rolle für den Grad der kognitiven Verarbeitung, den Erfolg der Bedeutungseinengung und die sukzessiven Erinnerungsergebnisse.

Abschließend muss noch einmal betont werden, dass beim einmaligen Erschließen der kontextuellen Bedeutung eines Wortes nicht davon ausgegangen werden kann, dass die ganze denotative Palette eines Wortes erfasst wird oder eine ausreichende Einprägung der Wortbedeutungskomponenten stattfindet. Man kann jedoch davon ausgehen, dass der Prozess der kontextuellen Wortbedeutungserschließung unter den oben skizzierten günstigen Bedingungen einen ersten Schritt im Prozess des Erwerbs eines neuen Lexems darstellt.

13 Zusammenfassung und Ausblick

13.1 Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war eine umfassende Beschreibung der Dimensionen des beiläufigen Vokabelerwerbs aus einer kognitiven Perspektive, die der Vielschichtigkeit des Prozesses und der komplexen Interaktion der Einflusskomponenten gerecht wird. Im folgenden Kapitel sollen nun die theoretischen und empirischen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Um eine theoretische Grundlage für eine solche Beschreibung zu schaffen, wurde auf der Basis kognitiver Wort- und Textbedeutungsmodelle die Interaktion dieser beiden Wissens Ebenen im Textverständnisprozess skizziert. Diese Interaktion kann folgendermaßen charakterisiert werden: Da durch unbekannte Wörter Lücken innerhalb des mentalen Modells der Textbedeutung entstehen, wird der Leser versuchen, diese Lücken zu schließen, um die Kontinuität seines mentalen Modells zu sichern. Als zentraler Aspekt ist dabei der Mittel-Zweck-Charakter der Beschäftigung mit einem unbekanntem Wort zu berücksichtigen, i.e. dass das Augenmerk des Lesers dabei üblicherweise auf der Textbedeutungsebene liegt. Für den beiläufigen Vokabelerwerb bedeutet dies, dass der Lerner die Wörter nur so weit beachtet, wie dies für das Erreichen des Textverständnisziels nötig ist und dass er sich bei seinen Bedeutungsschlüssen in der Regel auf der Textbedeutungsebene bewegt. Im Rahmen dieses kognitiven Modells wurden die zentralen Begriffe *Enrichment* (Grad der semantischen Einengung der Wortbedeutung) und *Fokus* (Grad der bewußten Wahrnehmung des Wortes) geprägt und vom gebräuchlichen Terminus der Bedeutungsinferenz abgegrenzt.

Der Aufbau von Wortbedeutungswissen innerhalb des Leseprozesses ist als aktive Konstruktionsarbeit des Lesers zu verstehen. Dabei bewegt sich der Lerner prinzipiell auf der Textbedeutungsebene und betreibt kognitiven Aufwand zur Erschließung der Bedeutung eines unbekanntem Wortes nur insoweit, als es für das Erreichen seines Textverständnisziels notwendig ist. Bei der Wortbedeutungserschließung geht der Lerner vom Beitrag des Wortes zur Textbedeutung aus. Zusätzlich zur Erschließung dieses textuellen Bedeutungsbeitrages ist jedoch die Abstraktion in einen denotativen Bedeutungsaspekt entscheidend dafür, dass lexikalisches Bedeutungswissen aufgebaut wird.

Insgesamt ergeben sich die Bedingungen für den beiläufigen Vokabelerwerb durch die Interaktion der drei Faktoren Text, Lerner und Situation. Diese drei Komponenten zeichnen sich durch ihre enge Interaktion aus und bestimmen durch ihr Zusammenwirken den Grad, zu dem sich ein Lerner beim Lesen eines Textes mit einem unbekanntem Wort beschäftigt. Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Hauptaugenmerk auf eine Untersuchung der textuellen Bedingungssebene gelegt.

Vergleicht man die Hinweisbedingungen, die in Texten anzutreffen sind, mit den Wegweisern, die in herkömmlichen Formen der Wortbedeutungsvermittlung (i.e. Wörterbüchern bzw. Vokabelübungen) gegeben werden, so wird ersichtlich, dass in Texten Bedeutungshinweise in der Regel nur als implizite Nebenprodukte angetroffen werden und oft vage oder sogar irreführend sind. Durch die in einem Text vorhandenen Informationen ergeben sich daher in vielen Fällen problematische Bedingungen für die Eingrenzung der Wortbedeutung. Speziell in Bezug auf den beiläufigen Erwerb eines Wortes (i.e. die Konsolidierung und Verknüpfung von Wortform und Konzept im Gedächtnis des Lerners) sind also nur dann günstige Bedingungen gegeben, wenn einerseits die Informationen für eine erfolgreiche Bedeutungseinengung vorhanden sind und andererseits gesichert ist, dass sich der Lerner bewusst mit dem Wort beschäftigt.

Für die textuellen Voraussetzungen, durch die mehr oder weniger günstige Bedingungen für den Vokabelerwerb geschaffen werden, wurde der Begriff des *Erwerbspotentials* eingeführt. Dieses Potential setzt sich einerseits aus dem Fokuspotential (i.e. dem Potential des Textes zur Aufmerksamkeitslenkung auf das Wort) und andererseits aus dem Enrichmentpotential (i.e. dem Erwerbspotential des Textes zur erfolgreichen Eingrenzung der konzeptuellen Struktur) zusammen. Bei der Zuordnung, Interpretation und Komplementierung dieser Bedeutungshinweise ist wiederum die aktive Rolle des Lerners zu betonen.

Insgesamt ergeben sich also die Bedingungen für den beiläufigen Erwerb eines bestimmten Wortes aus der Verfügbarkeit der benötigten *Ressourcen* zur erfolgreichen Wortbedeutungserschließung und aus der *Notwendigkeit* der Beschäftigung mit diesem Wort. Die Ressourcen setzen sich aus den textuellen Informationen und aus dem Sprach- und Hintergrundwissen des Lerners zusammen, während die Notwendigkeit des Bedeutungsschlusses von textuellen Faktoren (z.B. der Rolle des Wortes für die Textbedeutung), lernerspezifischen Faktoren (z.B. dem Textverständnisanspruch) und

situativen Faktoren (z.B. dem Leseziel) bestimmt wird. Das Zusammenwirken von Fokus und Enrichment und ihre Auswirkungen auf den beiläufigen Vokabelerwerb werden in Abbildung 13.2 veranschaulicht.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Fallstudien hatten dem umfassenden kognitiven Blickwinkel entsprechend explorativen Charakter und waren auf einer breiten Basis von variierenden Ausgangsbedingungen angelegt. Die komplexe Interaktion der verschiedenen Einflussfaktoren wurde durch den Vergleich der Prozessabläufe bei verschiedenen Versuchspersonen bzw. bei unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen eindrucksvoll bestätigt.

Gleichzeitig ließen sich auf Prozessebene und auf Lernerebene Gemeinsamkeiten beobachten, die die Überlegungen im theoretischen Teil der Arbeit bestätigten und komplementierten. So konnten durch die Analyse der Prozessverläufe drei Phasen im Prozess der Wortbedeutungserschließung innerhalb des Leseprozesses charakterisiert werden (Eingangs- Haupt- und Ausgangsphase). In der Eingangsphase bestimmt der Grad der Aufmerksamkeitslenkung, ob sich ein Lerner mit einem Wort beschäftigt. Die Hauptphase des Prozesses ist durch die Aneinanderreihung spezifischer Lernerstrategien charakterisiert, die je nach den textuellen Konstellationen variieren. Die Ausgangsphase wird schließlich erreicht, wenn alle Ressourcen zur Bedeutungserschließung ausgeschöpft sind oder wenn der Prozess aus ökonomischen Gründen abgebrochen wird.

Die Lernerstrategien, die während des Erschließungsprozesses zum Tragen kommen, können in zwei Strategietypen eingeteilt werden, die in drei verschiedenen Bereichen operieren. Die eine Kategorie von Strategien ist auf der Ebene der Textbedeutung anzusiedeln und bestimmt, wie die Lerner an die innerhalb des Textes angetroffenen Bedeutungshinweise herangehen. Die andere Strategiegruppe betrifft die Wortbedeutungsebene und umfasst Prinzipien der semantischen Einengung denotativer Konzepte sowie Prinzipien der Modifikation bestehender Bedeutungshypothesen bei wiederholtem Antreffen eines Wortes.

Auch die Grundannahmen des Lerners beim Erschließungsprozess entspringen sowohl der Ebene der Textbedeutung als auch der Ebene der Wortbedeutung. Grundannahmen auf der Textbedeutungsebene betreffen dabei allgemeine Richtlinien bei der Erstellung des mentalen Modells der Textbedeutung, die sich auf die Herangehensweise an unbekannte

Wortbedeutungen auswirken. Auf der Wortebene kommen hingegen Grundannahmen über die Beschaffenheit des unbekanntes denotativen Konzeptes zum Tragen.

Abschließend wurde in den Fallstudien der Einfluss der unterschiedlichen Bedingungen auf die Erwerbsresultate nach der Beschäftigung mit den Versuchstexten überprüft. Auch hier scheinen interagierende textuelle, lernerspezifische und situative Bedingungen den Grad zu bestimmen, zu dem Wortform und Wortbedeutung nach dem Lesen im Gedächtnis der Lerner verankert und verknüpft sind. Von einem wirklichen Erwerbseffekt konnte allerdings bei den herrschenden Versuchsbedingungen im Allgemeinen nicht ausgegangen werden. Unter der Bedingung, dass der Lerner den Schritt von Textbedeutungs- zu Wortbedeutungsebene macht, konnte man eher von einem Anfangsstadium des Erwerbs im Sinne des ersten Einprägens der Wortform und Absteckens der Bedeutung ausgehen.

Um von einem tatsächlichen Erwerb eines Lexems sprechen zu können, sind im Sinne der Elaboration des denotativen Konzeptes, der Einprägung der Wortform und der Integration des lexikalischen Wissens wiederholte Verarbeitungsprozesse und somit ein mehrmaliges Antreffen des Wortes erforderlich. Die mehrfache Beschäftigung mit dem Wort bewirkt einerseits eine Anreicherung und Abgrenzung der konzeptuellen Struktur und andererseits ein besseres Einprägen der Wortform bzw. der Verknüpfung von Form und Konzept.

Der Prozess der Abstraktion von Bedeutungsaspekten von der kontextuellen auf die denotative Ebene und der Integration dieser neuen Informationen in die vorhandenen Schemata kann durch einen Vergleich des denotativen Konzeptes mit einem Karteikasten veranschaulicht werden (vgl. Abb. 13.1): Die verschiedenen kontextuellen Bedeutungsbeiträge (kont. Bed. 1,2,3) müssen in Denotationsaspekte abstrahiert (D1, D2, D3) und in den konzeptuellen Rahmen eingeordnet werden und ergeben erst in Summe das komplexe Denotationskonzept.

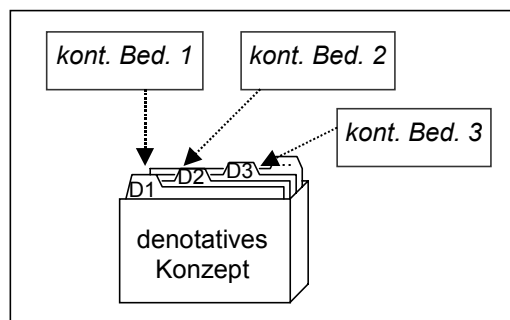


Abbildung 13.1: Integration kontextueller Wortbedeutungen in ein denotatives Konzept

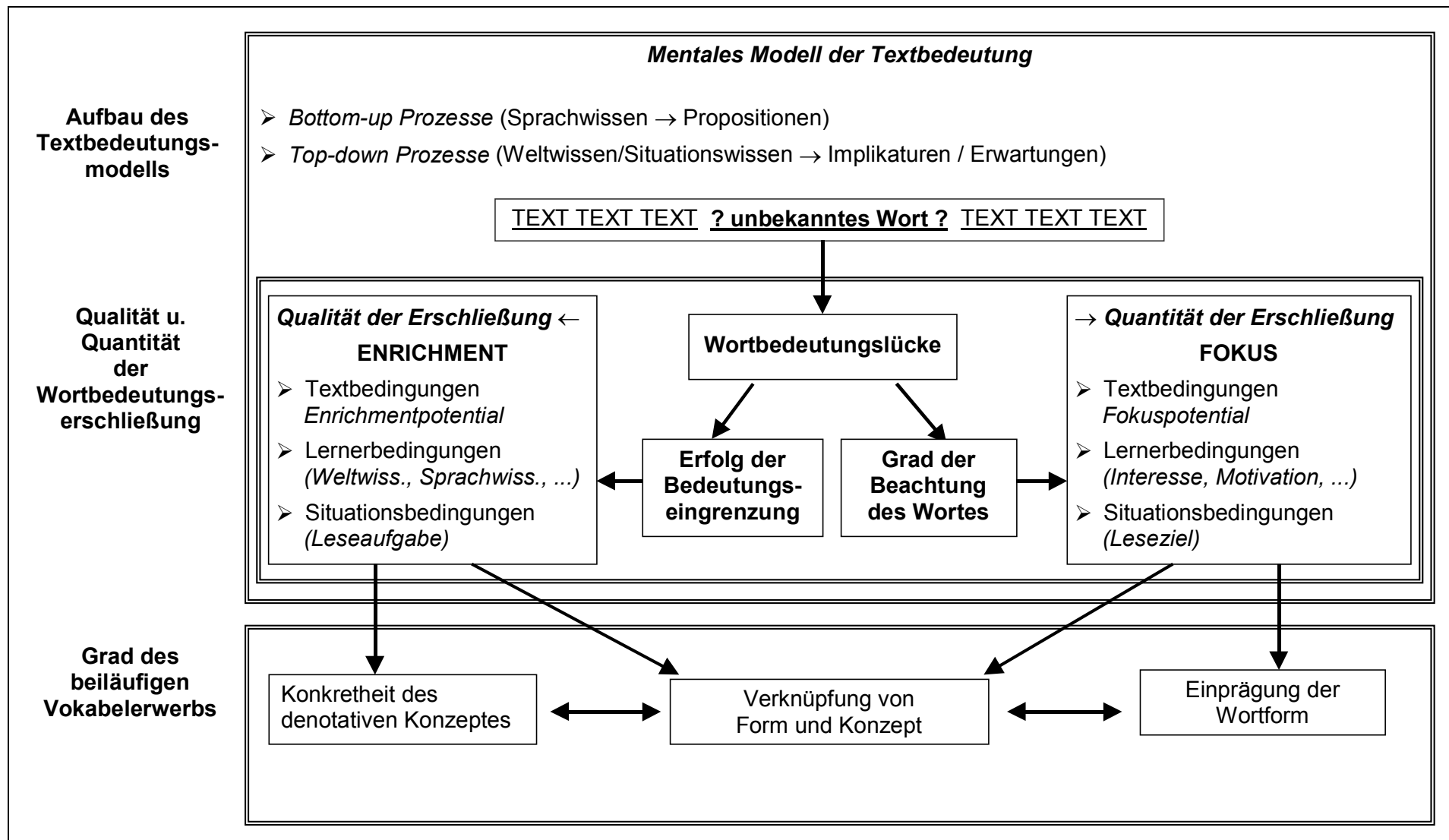


Abbildung 13.2: Kombiniertes Modell der Einflussfaktoren des beiläufigen Vokabelerwerbs

13.2 Ausblick

Die Beschreibung des beiläufigen Vokabelerwerbs unter Berücksichtigung der komplexen Einflussfaktoren kommt einer Betrachtung des Prozesses aus der Vogelperspektive gleich. Dies hat zwar den Vorteil, dass durch die globale Sichtweise das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren integriert wird, aber auch den Nachteil, dass die einzelnen Komponenten innerhalb dieses Modells nur grob skizziert werden können. Entsprechend bietet die vorliegende Arbeit vielfältige Ansatzpunkte für weiterführende Forschung.

Einerseits wäre hier eine ausführlichere Beschreibung und Klassifizierung textueller Konstellationen im Hinblick auf ihr Potential für den Erwerb neuer Lexeme zu erwähnen. Die im Rahmen dieser Arbeit skizzierten Komponenten des Erwerbspotentials von Texten können in diesem Fall als Ausgangspunkt für eine genauere Formulierung und Beschreibung dienen. Auch eine Untersuchung und Klassifikation existierender Texte im Hinblick auf ihr Erwerbspotential wäre in diesem Zusammenhang wünschenswert. Weiters könnten auch die Ergebnisse einschlägiger Untersuchungen wertvolle Erkenntnisse für den Einsatz adäquater Textmaterialien im Rahmen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs liefern.

Auch gezielte Untersuchungen zu den einzelnen Einflüssen auf Fokus und Enrichment eines unbekanntes Wortes innerhalb des Textverständnisprozesses wären sehr interessant. Einerseits könnte besser spezifiziert werden, welche Faktoren die Aufmerksamkeitslenkung auf ein Wort während des Lesens bzw. die kognitive Verarbeitungstiefe der Bedeutungsinformationen beeinflussen. Andererseits wäre auch genauer zu untersuchen, wie die unterschiedlichen Informationsebenen innerhalb des Enrichmentprozesses integriert werden. Hier wäre vor allem eine exaktere Untersuchung der Interaktion von Textbedeutungs- und Wortbedeutungsebene innerhalb des Enrichment von Interesse.

Als Komplementierung der hier präsentierten Erkenntnisse wäre nicht zuletzt eine Untersuchung des graduellen Verlaufs des beiläufigen Vokabelerwerbs beim mehrmaligen Antreffen eines Wortes wünschenswert. Diese Arbeit beschäftigte sich primär mit dem Aufbau von Wortbedeutungswissen während des Lesens beim ersten Antreffen eines Wortes, während die Verfeinerung und Konsolidierung dieses Wissens beim wiederholten Antreffen nur am Rande behandelt werden konnte. Komplementär zum Fokus dieser Arbeit wäre es also von größtem Interesse, zu untersuchen, wie im weiteren Erwerbsprozess die verschiedenen Komponenten lexikalischen Bedeutungswissens gefestigt werden.

Abschließend ist noch einmal zu betonen, dass bei einer Untersuchung des beiläufigen Vokabelerwerbs stets die kognitive Gesamtperspektive im Blick behalten werden sollte. Die Einbettung des Prozesses des beiläufigen Erwerbs von Lexemen in ein kognitives Modell des Textverstehensprozesses sowie die Trennung von Text- und Wortbedeutungsebene im Erschließungs- und Erwerbsprozess müssen für eine valide Beschreibung des beiläufigen Vokabelerwerbs immer berücksichtigt werden. Diese in der einschlägigen Forschung bisher vernachlässigte Perspektive in den Vordergrund zu rücken, war eines der zentralen Anliegen dieser Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Adams, Shirley J. 1982. 'Scripts and recognition of unfamiliar vocabulary: Enhancing second language reading skills'. *Modern Language Journal* 66: 155-159.
- Aitchison, Jean. 1992. 'Good birds, better birds and amazing birds: The development of prototypes'. In: Arnaud, Pierre J.L. & Béjoint, Henri. (Hrsg.): 71-101.
- Aitchison, Jean. 1994². *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford / Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Albrechtsen, Dorte; Henriksen, Birgit; Mees, Inger M. & Poulsen, Erik. (Hrsg.). 1998. *Perspectives on foreign and second language pedagogy*. Odense: Odense University Press.
- Alderson, J. Charles. 1984. 'Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem'. In: Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.): 1-24.
- Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.). 1984. *Reading in a foreign language*. London / New York: Longman.
- Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. 1984. 'Introduction: What is reading?'. In: Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.): XV-XVIII.
- Ames, Wilbur S. 1966. 'The development of a classification scheme of contextual aids'. *Reading Research Quarterly* 2(1): 57-82.
- Anderson, John R. 1985². *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman.
- Anderson, Richard C. & Shiffrin, Zohara. 1980. 'The meaning of words in context'. In: Spiro, Rand J. , Bruce, Bertram C & Brewer, William F. (Hrsg.). 1980. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Arnaud, Pierre J.L. & Béjoint, Henri. (Hrsg.). 1992. *Vocabulary and applied linguistics*. Houndsmill etc.: Macmillan.
- Atkinson, Richard C. 1975. 'Mnemonotechnics in Second-Language Learning'. *American Psychologist* 30: 821-828.
- Barsalou, Lawrence. 1989. 'The instability of graded structures'. In: Neisser, Ulric. (Hrsg.). *Concepts and conceptual development*. Cambridge: C.U.P.
- Baxter, James. 1980. 'The dictionary and vocabulary behaviour: A single word or a handful?' *TESOL Quarterly* 14(3): 325-336.
- Beaugrande, Robert-Alain de & Dressler, Wolfgang Ulrich. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bensoussan, Marsha & Laufer, Batia. 1984. 'Lexical guessing in context in EFL reading comprehension'. *Journal of Research in Reading* 7(1): 15-32.
- Bernhardt, Elizabeth B. & Kamil, Michael L. 1995. 'Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses'. *Applied Linguistics* 16(2): 16-34.
- Blakemore, Diane. 1992. *Understanding utterances: An introduction to pragmatics*. Oxford: Blackwell.

- Block, Ellen. 1986. 'The comprehension strategies of second language readers'. *TESOL Quarterly* 20(3): 463-494.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. (Hrsg.). 1994. *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
- Bransford, John D.; Stein, Barry S. & Shelton, Tommy. 1984. 'Learning from the perspective of the comprehender'. In: Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.): 28-44.
- Brinker, Klaus. 1992³. *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brown, Cheryl. 1993. 'Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words'. In: Huckin, Thomas; Haynes, Margot & Coady, James. (Hrsg.): 263-286.
- Brown, Cheryl; Sagers, Sherri L. & la Porte, Carrie. 1999. 'Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journals'. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 259-283.
- Brown, Gillian. 1998. 'Inferring word meaning: First and second language comprehension'. In: Albrechtsen, Dorte et al. (Hrsg.): 29-39.
- Brown, Gillian & Yule, George. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Brown, James I. 1964. *Programmed Vocabulary*. New York: Meredith Publishing.
- Bruton, Anthony & Samuda, Virginia. 1981. 'Guessing words'. *Modern English Teacher* 8(3): 18-21.
- Bühler, Karl. 1907. 'I Tatsachen und Probleme einer Psychologie der Denkvorgänge'. *Archiv für Psychologie* 9: 297-305.
- Carnine, Douglas; Kameenui, Edward J. & Coyle, Gayle. 1984. 'Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words'. *Reading Research Quarterly* 19: 188-194.
- Carrell, Patricia L. 1989. 'Metacognitive awareness and second language reading'. *Modern Language Journal* 73(2): 121-134.
- Carroll, B. & Drum, Priscilla A. 1983. 'Definitional gains for explicit and implicit context clues'. In: Niles, Jerome A. & Harris, Larry A. (Hrsg.). 1983. *Searches for meaning in reading / language processing and instruction. Thirty-second yearbook of the National Reading Conference*. Rochester, NY: National Reading Conference, 158-162.
- Carter, Ronald. 1987. *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London: Allen & Unwin.
- Carter, Ronald & McCarthy, Michael. (Hrsg.). 1988. *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Carton, Aaron. 1971. 'Inferencing: A Process in using and learning language'. In: Pimsleur, Paul & Quinn, Terence. (Hrsg.): 45-58.
- Channell, Joanna. 1988. 'Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition'. In: Carter, Ronald & McCarthy, Michael. (Hrsg.): 83-96.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Chun, Dorothy M. & Plass, Jan L. 1996. 'Effects of multimedia annotation on vocabulary acquisition'. *Modern Language Journal* 80: 183-198.
- Chun, Dorothy M. & Plass, Jan L. 1997. 'Research on text comprehension in multimedia environments'. *Language Learning & Technology* 1(1): 60-81.
- Clark, Herbert H. & Clark, Eve V. 1977. *Psychology and language*. New York etc.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, Eve. 1993. *The lexicon in acquisition*. (Cambridge Studies in Linguistics 65). Cambridge: C.U.P.
- Clarke, Mark A. 1980. 'The "Short Circuit" Hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance'. *Modern Language Journal* 64: 203-209.
- Coady, James. 1979. 'A psycholinguistic model of the ESL reader'. In: Mackay, Ronald, Barkman, B. & Jorden, R.R. (Hrsg.). 1979. *Reading in a second language*. Rowley, MA: Newbury House, 5-12.
- Coady, James. 1993. 'Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context'. In: Huckin, Thomas, Haynes, Margot & Coady, James. (Hrsg.): 3-23.
- Coady, James & Huckin, Thomas. (Hrsg.). 1997. *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*. Cambridge: C.U.P.
- Cohen, Andrew D. 1984. 'Studying second-language learning strategies: How do we get the information?'. *Applied Linguistics* 5(2): 101-112.
- Cohen, Andrew D. 1987. 'Using verbal reports in research on language learning'. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.): 82-95.
- Cohen, Andrew D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Cohen, Andrew D. & Hosenfeld, Carol. 1981. 'Some uses of mentalistic data in second language research'. *Language Learning* 31: 285-313.
- Cooper, Malcolm. 1984. 'Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English'. In: Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.): 122-135.
- Crowther, Jonathan. 1995⁵. *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford: O.U.P.
- Daalen-Kapteijns, Maartje M. van & Elshout-Mohr, Marianne. 1981. 'The acquisition of word meaning as a cognitive learning process'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20: 386-399.
- Danks, Joseph H.; Bohn, Lisa & Fears, Ramona. 1983. 'Comprehension processes in oral reading'. In: Flores d'Arcais, Giovanni B. & Jarvella, Robert J. (Hrsg.): 193-223.
- Davis, James N. & Bistodeau, Linda. 1993. 'How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols'. *Modern Language Journal* 77: 457-472.
- Davis, James N. 1989. 'Facilitating effects of marginal glosses on foreign language reading'. *Modern Language Journal* 73: 41-48.
- De Ridder, Isabelle. 1999. 'The impact of highlighted hyperlinks on incidental vocabulary learning'. Paper presented at the EUROCALL 99 conference. Université de Franche-Comté.

- Deffner, Gerhard. 1984. *Lautes Denken – Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens*. Frankfurt A.M.: Peter Lang.
- Deyes, Tony 1984. 'Towards an authentic discourse cloze'. *Applied Linguistics* 5(2): 128-137.
- Dijk, Teun A. van. 1980. *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Dijk, Teun A. van. 1985. 'Semantic discourse analysis'. In: Dijk, Teun A. van. (Hrsg.). 1985. *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press. Vol. 2: 115-136.
- Dijk, Teun A. van & Kintsch, Walter. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Orlando etc.: Academic Press.
- Dirven, René; Albrecht, Angela & Waumans, Wim. 1995. 'Foreign language learning by computer: Principles, fundamentals and instructions for the setting up of a database'. In: Dirven, René & Vanparys, Johan. (Hrsg.). 1995. *Current approaches to the lexicon*. Frankfurt A.M.: Peter Lang, 463-490.
- Drum, Priscilla A. & Konopak, Bonnie C. 1987. 'Learning word meanings from written contexts'. In: McKeown, Margaret G. & Curtis, Mary E. (Hrsg.): 73-87.
- Egli, Urs; Pause, Peter E.; Schwarze, Christoph; Stechow, Arnim von & Wienold, Götz. (Hrsg.). 1995. *Lexical Knowledge in the Organization of Language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Ehrman, Madeline & Oxford, Rebecca. 1989. 'Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies'. *Modern Language Journal* 73(1): 1-13.
- Ellis, Nick. 1994. 'Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition'. *AILA Review* 11(1994): 37-56.
- Ellis, Nick & Beaton, Alan. 1993. 'Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory'. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 46(3): 533-558.
- Elshout-Mohr, Marianne & Daalen-Kapteijns, Maartje M. van. 1987. 'Cognitive processes in learning word meanings'. In: McKewon, Margaret M. & Curtis, Mary. E. (Hrsg.): 53-72.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. 1980. 'Verbal reports as data'. *Psychological Review* 87: 215-251.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. 1984. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.). 1987. *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fillmore, Charles. 1982. 'Frame semantics'. In: The Linguistic Society of Korea. (Hrsg.). 1982. *Linguistics in the Morning Calm: Selected papers from AICOL 1981*. Seoul: Hanshin, 111-137.
- Fincher-Kiefer, Rebecca; Post, Timothy A.; Greene, Terry R. & Voss, James F. 1988. 'On the role of prior knowledge and task demands in the processing of text'. *Journal of Memory and Language* 27: 416-428.

- Flores d'Arcais, Giovanni B. & Jarvella, Robert J. (Hrsg.). 1983. *The process of language understanding*. Chichester etc.: John Wiley & Sons.
- Flores d'Arcais, Giovanni B. & Schreuder, Robert. 1983. 'The process of language understanding: A few issues in contemporary psycholinguistics'. In: Flores d'Arcais, Giovanni B. & Jarvella, Robert J. (Hrsg.): 1-41.
- Flower, John & Berman, Michael. 1989. *Build your vocabulary 1, 2 and 3*. Hove: Language Teaching Publications.
- Foster-Cohen, Susan H. 2000. 'Review article: Sperber, D. and Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and cognition*. 2nd edition. Oxford: Basil Blackwell'. *Second Language Research* 16(1): 77-92
- Fraser, Carol A. 1999. 'Lexical processing use and vocabulary learning through reading'. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 225-241.
- Freebody, Peter & Anderson, Richard C. 1983. 'Effects on text comprehension of differing propositions and locations of difficult vocabulary'. *Journal of Reading Behavior* 15(3): 19-39.
- Gairns, Ruth & Redman, Stuart. 1986. *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: C.U.P.
- Gass, Susan. 1988. 'Integrating research areas: A framework for second language studies'. *Applied Linguistics* 9(2): 198-217.
- Gass, Susan. 1999. 'Discussion: Incidental vocabulary acquisition'. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 319-333.
- Goodman, Kenneth. 1971. 'Psychological universals in the reading process'. In: Pimsleur, Paul & Quinn, Terence. (Hrsg.): 135-143.
- Gordimer, Nadine. 1990. *My son's story*. London: Penguin.
- Grabe, William. 1991. 'Current developments in second language reading research'. *TESOL Quarterly* 25: 375-406.
- Grace, Caroline. 1999. 'Personality type, tolerance of ambiguity, and vocabulary retention in CALL'. *CALICO Journal* 15: 19-45.
- Gutsch, Tina. 1999. *Einsprachige englische Wörterbücher im Vergleich*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit eingereicht an der Universität Tübingen.
- Haastруп, Kirsten. 1981. 'Effects of prior context upon the integration of lexical information during sentence processing'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20: 445-453.
- Haastруп, Kirsten. 1987. 'Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures'. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele. (Hrsg.): 197-212.
- Haastруп, Kirsten. 1989. 'The learner as word processor'. In: Nation, I.S.P. & Carter, Ronald (Hrsg.): 34-46.
- Haastруп, Kirsten. 1991. *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen: Narr.
- Haastруп, Kirsten. 1994. 'On word processing and vocabulary teaching'. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. (Hrsg.): 129-147.

- Hall, James W.; Wilson, Kim P. & Patterson, Richard J. 1981. 'Mnemotechnics: Some limitations of the mnemotechnic keyword method for the study of foreign language vocabulary'. *Journal of Educational Psychology* 70: 345-357.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harley, Birgit. (Hrsg.). 1995. *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor: John Benjamins.
- Harley, Birgit. 1995. 'The lexicon in language research'. In: Harley, Birgit. (Hrsg.): 1-28.
- Harras, Gisela. 1999. 'Variabilität von Wortbedeutungen: Wie verschiedene Semantiktheorien damit umgehen'. Vortrag bei der 30. GAL-Jahrestagung in Frankfurt a.M..
- Hasan, Ruqaiya. 1989. 'The texture of a text'. In: Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqaiya. 1989. *Language, context and text*. Oxford: O.U.P.
- Hauptmeier, Helmut; Meusch, Dietrich & Viehoff, Reinhold. 1987. *Literary understanding from an empirical point of view*. (LUMIS-Schriften 14). Siegen: LUMIS.
- Hausmann, F.J. & Wiegand, Herbert Ernst. 1990. 'Component parts and structures of general monolingual dictionaries: A survey'. In: Hausmann, F.J. & Wiegand, Herbert Ernst & Zgusta, L. (Hrsg.). 1990. *Wörterbücher*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Erhard. 1996. *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Heidemann, Angela. 1996. *The visualisation of foreign language vocabulary in CALL*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Heinemann, Wolfgang & Viehweger, Dieter. 1991. *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hill, Monica. 1999. 'What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention?' Paper presented at the EUROCALL 99 conference. Université de Franche-Comté.
- Holmes, B.C. 1984. 'The effect of four different modes of reading on comprehension'. *Reading Research Quarterly* 20: 575-585.
- Honeyfield, John. 1977. 'Simplification'. *TESOL Quarterly* 11(4): 431-441.
- Horiba, Yukie. 1996. 'Comprehension processes in L2 reading. Language competence, textual coherence, and inferences'. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 433-473.
- Hosenfeld, Carol. 1984. 'Case studies of ninth grade readers'. In: Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.): 231-244.
- Hosenfeld, Carol; Arnold, Vicki; Kirchhofer, Jeanne; Laciura, Judith & Wilson, Lucia. 1981. 'Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies'. *Foreign Language Annals* 14(5): 415-422.
- Howard, Darlene V. 1983. *Cognitive psychology: Language, memory and thought*. New York: Macmillan.

- Huckin, Thomas & Bloch, Joel. 1993. 'Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model'. In: Huckin, Thomas; Haynes, Margot & Coady, James. (Hrsg.): 153-177.
- Huckin, Thomas & Coady, James. 1999. 'Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review'. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 181-193.
- Huckin, Thomas; Haynes, Margot & Coady, James. (Hrsg.). 1993. *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Hulstijn, Jan H. 1992. 'Retention of given and inferred word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning'. In: Arnaud, Pierre J.L. & Béjoint, Henri. (Hrsg.): 113-125.
- Hulstijn, Jan H. 1993. 'When do foreign language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables'. *Modern Language Journal* 77: 139-147.
- Hulstijn, Jan H.; Hollander, Merel & Greidanus, Tine. 1996. 'Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use and reoccurrence of unknown words'. *Modern Language Journal* 80: 327-339.
- Hulstijn, Jan H. & Trompetter, Pascale. 1998. 'Incidental learning of second language vocabulary in computer-assisted reading and writing tasks'. In: Albrechtsen, Dorte et al. (Hrsg.): 191-200.
- Ison, Stephen & Pye, Keith. 1988. *GCSE business studies*. London: Longman.
- Jackendoff, Ray. 1983. *Semantics and cognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jenkins, Joseph R.; Stein, Mary L. & Wysocki, Katherine. 1984. 'Learning vocabulary through reading'. *American Educational Research Quarterly* 21(4): 767-787.
- Joe, Angela. 1995. 'Text-based tasks and incidental vocabulary learning'. *Second Language Research* 11(2): 149-158.
- Johnson-Laird, Philip Nicholas. 1983. *Mental models*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kalverkämper, Hartwig & Baumann, Klaus-Dieter (Hrsg.). 1996. *Fachliche Textsorten: Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen: Narr.
- Katz, Jerrold J. 1972. *Semantic theory*. New York: Harper & Row.
- Keefe, James W. 1987. *Learning style: Theory and practice*. Reston, VA: NASSP.
- Kellerman, Eric. 1986. 'An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon'. In: Kellerman, Eric & Sharwood Smith, Michael. (Hrsg.). 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kern, Richard G. 1989. 'Second language reading strategy instruction: Its effect on comprehension and word inference ability'. *Modern Language Journal* 73(2): 135-149.
- Kern, Richard G. 1994. 'The role of mental translation in second language reading'. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 441-461.

- Knight, Susan. 1994. 'Dictionary use while reading: The effect on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities'. *Modern Language Journal* 78: 285-299.
- Knobloch, Clemens. 1987. 'Esoterik und Exoterik: Über Begriffsmoden in den Humanwissenschaften'. In: Knobloch, Clemens. (Hrsg.). 1987. *Fachsprache und Wissenschaftssprache*. Essen: Die Blaue Eule, 55-70.
- Kohn, Kurt. 1988. 'Fachsprache und Fachübersetzen: Psycholinguistische Dimensionen der Fachsprachenforschung'. In: Gnutzmann, Claus. (Hrsg.). 1988. *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 39-64.
- Kohn, Kurt. 1992. 'Bemerkungen zur Kollokationsproblematik'. In: Anschütz, Susan. (Hrsg.). 1992. *Texte, Sätze, Wörter und Moneme*. Heidelberg: Orient Verlag, 369-387.
- Kohn, Kurt. 1999. *Wortbedeutung – Satzbedeutung – Äußerungsbedeutung*. Unveröffentlichte Vorlesung am Seminar für Englische Philologie der Universität Tübingen.
- Kohn, Kurt & Rieder, Angelika. 1997. 'Strategies of contextualised vocabulary acquisition: A multimedia self-study approach'. Paper presented at the EUROCALL 97 conference. Dublin City University.
- Konopak, Bonnie; Sheard, Katerine; Longman, Debbie; Lyman, Barbare; Slaton, Edith & Atkinson, Rhonda. 1987. 'Incidental versus intentional word learning from context'. *Reading Psychology* 8: 7-21.
- Kost, Claudia R.; Foss, Pamela & Lenzini, Jr. John J. 1999. 'Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language'. *Foreign Language Annals* 32(1): 89-113.
- Krantz, Gösta. 1990. *Learning vocabulary in a foreign language: A study of reading strategies*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoborgensis.
- Krashen, Stephen. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krings, Hans P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen: Narr.
- Labov, William. 1973. 'The boundaries of words and their meanings'. In: Beiley, C.J. & Shuy, R. (Hrsg.). 1973. *New ways of analysing variation in English*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Lakoff, George. 1972. 'Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts'. *Papers of the eighth regional meeting, Chicago Linguistic Society*: 183-228.
- Laufer, Batia. 1989. 'A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency'. In: Nation, I.S.P. & Carter, Ronald. (Hrsg.): 10-20.
- Laufer, Batia. 1997. 'The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess'. In: Coady, James & Huckin, Thomas. (Hrsg.): 22-34.

- Laufer, Batia & Sim, Donald D. 1985. 'Taking the easy way out: Non-use and misuse of clues in EFL reading'. *English Teaching Forum* 23(2): 7-10.
- Lawson, Michael J. & Hogben, Donald. 1996. 'The vocabulary learning strategies of foreign-language students'. *Language Learning* 41(1): 101-135.
- Lee, James F. 1991. 'On the dual nature of the second-language reading proficiency of beginning language learners'. In: Teschner, Richard V. (Hrsg.). 1991. *Assessing foreign language proficiency of undergraduates*. Boston: Heinle, 198-215.
- Leech, Geoffrey. 1974. *Semantics*. Middlesex etc.: Penguin.
- Leisi, Ernst. 1973. *Praxis der englischen Semantik*. Heidelberg: Carl Winter.
- Li, Xiaolong. 1988. 'Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words'. *Applied Linguistics* 9(4): 402-413.
- Lipka, Leonhard. 1992². *An outline of English lexicology*. Tübingen: Niemeyer.
- Liu, Na & Nation, I.S.P. 1985. 'Factors affecting guessing vocabulary in context'. *RELC Journal* 16: 33-42.
- Lomicka, Lara L. 1998. ' "to gloss of not to gloss": An investigation of reading comprehension online'. *Language Learning and Technology* 1(2): 41-50.
- Longman dictionary of contemporary English*. 1995³. München: Langenscheidt-Longman.
- Lupescu, Stuart & Day, Richard R. 1995. 'Reading, dictionaries, and vocabulary learning'. In: Harley, Birgit. (Hrsg.): 229-251.
- Lutjeharms, Madeline. 1994. 'Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache'. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. (Hrsg.): 149-167.
- Lyons, John. 1977. *Semantics*. Cambridge: C.U.P.
- Lyons, John. 1981. *Language and linguistics: An introduction*. Cambridge: C.U.P.
- McCarthy, Michael. 1990. *Vocabulary*. Oxford: O.U.P.
- McKeown, Margaret G. & Curtis, Mary E. (Hrsg.). 1987. *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Meara, Paul. 1987. *Vocabulary in a second language: Vol 2*. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Meara, Paul. 1992. 'Vocabulary in a second language: Vol 3.' *Reading in a Foreign Language* 9: 761-837.
- Meutsch, Dietrich. 1987a. *Der Einfluß von dispositionellen Merkmalen auf die Erfassung kognitiver Prozesse beim Textverstehen mit dem Methoden des 'Lauten- und Stillen Denkens'*. (LUMIS-Schriften 15). Siegen: LUMIS Publications.
- Meutsch, Dietrich. 1987b. *Literatur verstehen: Eine empirische Studie*. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn.
- Meutsch, Dietrich & Viehoff, Reinhold. 1985. *Inferenz- und Elaborationstypen beim literarischen Verstehen von Texten: Zum Einfluß von Lese- un Äußerungssituation auf ästhetische und polyvalente Verstehenshandlungen*. (LUMIS-Schriften 7). Siegen: LUMIS Publications.

- Meyer, Paul Georg. 1996. 'Nicht fachgebundene Lexik in Wissenschaftstexten: Versuch einer Klassifikation und Einschätzung ihrer Funktion'. In: Kalverkämper, Hartwig & Baumann, Klaus-Dieter. (Hrsg.). 1996: 175-192.
- Minsky, Marvin. 1975. 'A framework for representing knowledge'. In: Winston, Patrick. (Hrsg.). 1975. *The psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill.
- Morgan, John & Rinvolicri, Mario. 1986. *Vocabulary*. Oxford: O.U.P.
- Nagy, W.E. & Anderson, R.C. 1984. 'How many words are there in printed school English?' *Reading Research Quarterly* 19(3): 304-340.
- Nagy, W.E.; Herman, P.A. & Anderson, R.C. 1985. 'Learning words from context'. *Reading Research Quarterly* 20(2): 233-253.
- Nagy, William E.; Anderson, Richard J. & Herman, Patricia A. 1987. 'Learning word meanings from context during normal reading'. *American Educational Research Journal* 24(2): 237-270.
- Nara, J. 1995. 'Improved delivery of lexical information in a computer assisted reading instruction program'. *CALICO Journal* 12(1): 19-36.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. & Carter, Ronald (Hrsg.). 1989. *Vocabulary acquisition*. (Aila Review 6). Amsterdam: Free University Press.
- Nation, I.S.P. & Coady, James. 1988. 'Vocabulary and reading'. In: Carter, Ronald & McCarthy, Michael. (Hrsg.): 97-110.
- National Association of Secondary School Principals. 1979. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, Va.: NASSP.
- Nattinger, James. 1988. 'Some current trends in vocabulary teaching'. In: Carter, Ronald & McCarthy, Michael. (Hrsg.): 62-82.
- Nemser, William. 1998. 'Variations on a theme by Haastруп'. In: Albrechtsen, Dorte et al. (Hrsg.): 107-117.
- Newton, Jonathan. 1995. 'Task-based interaction and incidental vocabulary acquisition'. *Second Language Research* 11(2): 159-177.
- Nisbet, John & Shucksmith, Janet. 1986. *Learning strategies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Norman, Donald A. 1982. *Learning and Memory*. San Francisco: Freeman.
- O'Grady, William; Dobrovolsky, Michael & Katamba, Francis. 1996³. *Contemporary linguistics: An introduction*. London / New York: Addison Wesley Longman.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning styles in second language acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- Oxford, R. & Crookall, D. 1990. 'Vocabulary learning: A critical analysis of techniques'. *TESL Canada Journal* 7(2): 9-30.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Mass.: Heine & Heine Pub.

- Paribakht, T. Sima & Wesche, Marjorie. 1996. 'Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise-types'. *The Canadian Modern Language Review* 52(2): 155-178.
- Paribakht, T. Sima & Wesche, Marjorie. 1998. ' "Incidental" and instructed vocabulary acquisition: Different contexts, common processes'. In: Albrechtsen, Dorte et al. (Hrsg.): 203-220.
- Paribakht, T. Sima & Wesche, Marjorie. 1999. 'Reading and incidental L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing'. *Second Language Acquisition* 21: 195-224.
- Parreren, C.F. van & Schouten-van Parreren, M.C. 1981. 'Contextual guessing: A trainable reader strategy'. *System* 9(3): 235-241.
- Parry, Kate. 1991. 'Building vocabulary through academic reading'. *TESOL Quarterly* 25(4): 629-653.
- Parry, Kate. 1997. 'Vocabulary and comprehension: Two portraits'. In: Coady, James & Huckin, Thomas. (Hrsg.): 55-68.
- Pimsleur, Paul & Quinn, Terence. (Hrsg.). 1971. *The psychology of second language learning*. Cambridge: C.U.P.
- Porzig, Walter. 1957. *Das Wunder der Sprache*. Bern: Francke.
- Pressley, Michael; Levin, Joel R. & McDaniel, Mark A. 1987. 'Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches'. In: McKeown, M.C. & Curtis, M.E. (Hrsg.). 1987. *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 107-123.
- Rauh, Gisa. 1988. *Tiefenkausus, thematische Relationen und Thetarollen*. Tübing: Narr.
- Redman, Stuart & Ellis, Robert. 1990². *A way with words: Vocabulary development activities for learners of English*. (Book 2). Cambridge: C.U.P.
- Rickheit, Gert & Habel, Christopher. (Hrsg.). 1995. *Focus and coherence in discourse processing*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Rickheit, Gert & Strohner, Hans. (Hrsg.). 1985. *Inferences in discourse processing*. Amsterdam etc.: North Holland.
- Rickheit, Gert & Strohner, Hans. 1993. *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen / Basel: Francke.

- Rieder, Angelika. 1998. 'Vokabellernen unter Multimediabedingungen: Erfahrungen aus dem TELOS-Projekt'. In: Auer, Michael & Ressler, Ursula. (Hrsg.). 1998. *Interactive computer aided learning: Concepts and applications*. (Proceedings of the Workshop ICL 98). Klagenfurt: Kärntner Druckerei, 107-112.
- Robinson, Peter J. 1988. 'A Hallidayan framework for vocabulary teaching: An approach to organise the lexical content of an EFL syllabus'. *International Review of Applied Linguistics* XXVI/3: 229-238.
- Robinson, Peter J. 1993. 'Procedural and declarative knowledge in vocabulary learning: Communication and the learner's lexicon.' In: Huckin, Thomas; Haynes, Margot & Coady, James. (Hrsg.): 229-262.
- Roby, Warren B. 1999. 'What's in a gloss?'. *Language Learning & Technology* 2(2): 94-101.
- Rosch, Eleanor. 1975. 'Cognitive representations of semantic categories'. *Journal of Experimental Psychology* 194: 192-223.
- Royer, James M.; Bates, John A. & Konold, Clifford E. 1984. 'Learning from texts: Methods of affecting reader intent'. In: Alderson, J. Charles & Urquhart, A.H. (Hrsg.): 65-81.
- Rudzka, B.; Channell, J.; Putseys, Y. & Ostin P. 1984². *The words you need*. London: Macmillan.
- Rudzka, B.; Channell, J.; Putseys, Y. & Ostin P. 1985. *More words you need*. London: Macmillan.
- Saragi, T.; Nation, I.S.P. & Meister, G.F. 1978. 'Vocabulary learning and reading'. *System* 6(2): 72-78.
- Schatz, Elinore Kress & Baldwin, R. Scott. 1986. 'Context clues are unreliable predictors of word meanings'. *Reading Research Quarterly* 21: 439-453.
- Schaeder, Burkhard. 1996. 'Wörterbuchartikel als Fachtexte'. In: Kalverkämper, Hartwig & Baumann, Klaus-Dieter. (Hrsg.): 100-124.
- Schank, Roger & Abelson, Robert. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schlotthaus, Werner. 1989. 'Conditioning factors of textual understanding'. In: Meutsch, Dietrich & Viehoff, Reinhold. (Hrsg.). 1989. *Comprehension of literary discourse*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Schmidt, R. 1990. 'The role of consciousness in second language learning'. *Applied Linguistics* 11(2): 129-158.
- Schmidt, R. 1993. 'Consciousness, learning and interlanguage pragmatics'. In: Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Hrsg.). 1993. *Interlanguage pragmatics*. Oxford: O.U.P.
- Schmidt, Siegfried J. 1979. *Textanalyse und Textinterpretation*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Scholfield, Phil. 1982. 'Using the English dictionary for comprehension'. *TESOL Quarterly* 16(2): 185-194.

- Schouten-van Parreren, Caroline. 1989. 'Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts?'. In: Nation, I.S.P. & Carter, Ronald. (Hrsg.): 75-85.
- Schumann, John. 1978. 'Second language acquisition: The pidginization hypothesis'. In: Hatch, Evelyn. (Hrsg.). 1978. *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schwarz, Monika. 2000. *Indirekte Anaphern in Texten*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarze, Christoph. 1991. 'Die Rekonstruktion von Prozessen des Textverstehens als Verfahren zur Erforschung sprachlichen Wissens'. In: Rickheit, Gert. (Hrsg.). 1991. *Kohärenzprozesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 139-157.
- Simon-Ruttloff, Steffi. 1997. *Lexikbeziehung im Text als Systematisierungshilfe für die Wortschatzarbeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sinclair, John. (Hrsg.). 1987. *Collins COBUILD English dictionary*. London: Collins.
- Sinclair, John. (Hrsg.). 1998⁴. *Collins English dictionary*. London: HarperCollins.
- Smith Cairns, Helen; Cowart, Wayne & Jablon, Ann D. 1981. 'Effects of prior context upon the integration of lexical information during sentence processing'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20: 445-453.
- Snell-Hornby, Mary. 1983. *Verb-descriptivity in German and English: A contrastive study in semantic fields*. Heidelberg: Winter.
- Speck, Josef. (Hrsg.). 1985. *Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Gegenwart I*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre. 1995². *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Spolsky, Bernard. 1989. *Conditions for second language learning*. Oxford: O.U.P.
- Stachowiak, Herbert. 1973. *Allgemeine Modelltheorie*. Wien / New York: Springer.
- Stein, Mark J. 1993. 'The healthy inadequacy of contextual definition'. In: Huckin, Thomas; Haynes, Margot & Coady, James. (Hrsg.): 203-214.
- Sternberg, Robert J. 1987. 'Most vocabulary is learned from context'. In: McKeown, Margaret G. & Curtis, Mary E. (Hrsg.): 89-105.
- Sternberg, Robert J.; Powell, Janet S. & Kaye, Daniel B. 1983. 'Teaching vocabulary-building skills: A contextual approach'. In: Wilkins, Alex Cherry. (Hrsg.). 1983. *Classroom computers and cognitive science*. New York etc.: Academic Press: 121-143.
- Summers, Della. 1988. 'The role of dictionaries in language learning'. In: Carter, Ronald & McCarthy, Michael. (Hrsg.): 111-125.
- Taylor, Linda 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Prentice-Hall.
- Wallace, Michael. 1987². *Teaching vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.
- Wacyn-Jones, Peter. 1985². *Test your vocabulary*. Book 1-3. London: Penguin.
- Weidle, Renate & Wagner, Angelika C. 1994. 'Die Methode des Lauten Denkens'. In: Hober, Günther & Mandl, Heinz. (Hrsg.). 1994². *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz.

- Wesche, Marjorie & Paribakht, T. Sima. 1999. 'Introduction'. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 175-180.
- West, Michael. 1932. *New method readers*. London: Longman.
- West, Michael. 1941. *Learning to read a foreign language*. London: Longman.
- West, Michael. 1955². *Learning to read in a foreign language*. London: Longman.
- Widdowson, H.G. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: O.U.P.
- Wiegand, Herbert Ernst. 1977. 'Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme.' In: Drosdowski, Günther, Henne H. & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.). 1977. *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim etc.: Duden, 51-102.
- Wiegand, Herbert Ernst. 1985. 'Eine neue Auffassung der sogenannten lexikographischen Definition.' In: Hyldgaard-Jensen, Karl & Zettersten, A. (Hrsg.). 1985. *Symposium on lexicography*. (Proceedings of the 2nd International Symposium on Lexicography. University of Copenhagen). Tübingen: Niemeyer, 15-100.
- Wittgenstein, Ludwig. 1994³. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolff, Dieter. 1994. 'Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?' *Die Neueren Sprachen* 93(5): 407-429.
- Yule, Geore. 1996². *The study of language*. Cambridge: C.U.P.

Anhang 1: Vokabelübungsklassifikation

Übungstyp	Erwerbsstadium			Bed-Typ		Kontextualisierung			Sprachverw.		Fertigkeit		Erläuterung			Hilfe	
	Erschl	Diff	Einpr	Den	Si/Fr	isol	tw. k.	kont	Prod	Rez	mündl	schrift	vis	verb	L1-L2	geleit	frei
Compounding analysieren	X			X		X			X	X		X		X		X	
aus morpholog. Bauprinzip verstehen	X			X		X				X		X		X			X
Text/Bild: Wort aus Kontext verstehen	X			X				X		X		X	X	Kont			X
Text: Wort aus Wortbildung verstehen	X			X	X			X		X		X		X			X
Text: Wort aus internat. Bedeutung verstehen	X			X				X		X		X		X			X
Hochsprache - Dialekt zuordnen		X		X			X			X		X		X		X	
Wortfamilien		X		X	Frame		X		X	X		X		X		X	
Odd-one-out (Compounding)		X		X	X		X			X		X		X		X	
Odd-one-out finden (Kollokation)		X			Koll	X				X		X		X		X	
Wortschatz - Wertungen (Synonymie)		X			Syn	X				X		X		X		X	
Odd-one-out + Superordinate auswählen		X			Hyp		X			X		X		X		X	
Superordinate finden		X			Hyp		X			X		X		X		X	
Wortwaage (Hyponymie, Meronymie, etc.)		X			X		X			X		X		X		X	
Synonym Differenzierung Formalität		X			Syn		X			X		X		X		X	
Synonym-Differenzierung CA		X			Syn		X			X		X		X		X	
Kollokation CA		X			Koll		X			X		X		X		X	
falsche Kollokation austreichen		X			Koll		X			X		X		X		X	
Synonym in Kontext		X			Syn			X		X		X		Kont		X	
Kombination Wort + Bild			X	X		X				X		X	X			X	
Keyword Methode			X	X		X				X		X	X		X	X	
Wortnetz (Frames)			X		Frame		X			X		X	X			X	
Wortbaum (Hyponymie, Meronymie)			X		Hyp		X			X		X	X			X	
Wortigel (Kollokation)			X		Koll		X			X		X	X			X	

Anhang 1: Zeichenerklärung

Bed-Typ	Bedeutungstyp
CA	Componential Analysis
Den	Denotation
Diff	Differenzierung der Wortbedeutung
Einpr	Einprägung der Wortbedeutung
Erschl	Erschließung der Wortbedeutung
geleit	geleitete Übung
Hyp	Hyponymie
isol	isoliert
Koll	Kollokation
Kont	Kontext
kont	kontextualisiert
L1-L2	erstsprachige Erläuterung (Übersetzung)
mündl	mündlich
Prod	Produktion
Rez	Rezeption
schrift	schriftlich
Si/Fr	Sinn-/Framebeziehung
Sprachverw.	Sprachverwendung
Syn	Synonymie
tw. k.	teilweise kontextualisiert
verb	verbal
vis	visuell

Anhang 2: Fallstudienablauf und Zusatzmaterialien

2.1 Fallstudienablauf

Fallstudie 1

Materialien	Ablauf
10 Texte Teil 1: Text 1,2,3,4,6 Teil 2: Text 8-12 Vokabeltest Fragebogen	<i>Einzel-LD, Status Zielwörter nicht bekannt</i> <input type="checkbox"/> Teil 1: LD, Ziel Textverständnis <input type="checkbox"/> Vokabeltest Wörter Text 1,2,3,4,6 <input type="checkbox"/> Teil 2: LD, Ziel Wortbedeutungserschließung <input type="checkbox"/> Vokabeltest Wörter Text 8-12 <input type="checkbox"/> Retrospektion <input type="checkbox"/> Fragebogen

Fallstudie 2

Materialien	Ablauf
8 Texte (Text 1-8) Vokabeltest (verfeinert) Fragebogen	<i>Einzel-LD, Status Zielwörter nicht bekannt, + identische Platzhalter bei identischen Zielwörtern</i> <input type="checkbox"/> LD, Ziel Textverständnis <input type="checkbox"/> Vokabeltest (verfeinert) <input type="checkbox"/> Retrospektion <input type="checkbox"/> Fragebogen

Fallstudie 3

Materialien	Ablauf
11 Texte (Text 1-4, 6-12) Vokabelliste Fragebogen	<i>Gruppen-LD, Status Zielwörter bekannt, + Einigung auf eine Bedeutungshypothese pro Zielwort</i> <input type="checkbox"/> LD, Ziel Wortbedeutungserschließung <input type="checkbox"/> Eintragen Bedeutungshypothesen in Vokabelliste <input type="checkbox"/> Retrospektion <input type="checkbox"/> Fragebogen

Fallstudie 4

Materialien	Ablauf
Text 7	<i>Einzel-LD, Status Zielwort bekannt + Textvorlage Satz für Satz</i> <input type="checkbox"/> LD, Ziel Wortbedeutungserschließung <input type="checkbox"/> Retrospektion <input type="checkbox"/> Fragebogen

Fallstudien: Überblick

	FS1/1	FS1/2	FS2	FS3	FS4
Leseziel (Textbed./Wortbed.)	TB	WB	TB	WB	WB
Zielwortstatus bekannt (✓/∅)	∅	∅	∅	✓	✓

	FS1/1	FS1/2	FS2	FS3	FS4
Text 1	TB ∅ _{T1}	–	TB ∅ _{T1}	WB ✓ _{T1}	–
Text 2	TB ∅ _{T2}	–	TB ∅ _{T2}	WB ✓ _{T2}	–
Text 3	TB ∅ _{T3}	–	TB ∅ _{T3}	WB ✓ _{T3}	–
Text 4	TB ∅ _{T4}	–	TB ∅ _{T4} R	WB ✓ _{T4}	–
Text 5	–	–	TB ∅ _{T5}	–	–
Text 6	TB ∅ _{T5}	–	TB ∅ _{T6} R	WB ✓ _{T5}	–
Text 7	–	–	TB ∅ _{T7} R	WB ✓ _{T10}	WB ✓
Text 8	–	WB ∅ _{T6}	TB ∅ _{T8} R	WB ✓ _{T6}	–
Text 9	–	WB ∅ _{T7}	–	WB ✓ _{T7}	–
Text 10	–	WB ∅ _{T8}	–	WB ✓ _{T8}	–
Text 11	–	WB ∅ _{T9}	–	WB ✓ _{T9}	–
Text 12	–	WB ∅ _{T10}	–	WB ✓ _{T11}	–

- TB Leseziel Textbedeutung
- WB Leseziel Wortbedeutung (Zielwörter markiert)
- ✓ Status Platzhalter bekannt
- ∅ Status Platzhalter nicht bekannt
- R Rekurrenz einzelner Wörter von vorherigen Texten
- T1 Nummer des Textes in dieser Fallstudie

2.2 Vokabeltests

Fallstudie 1

Gib für jedes Wort die jeweils passende Kategorie an:

- I Ich erinnere mich nicht, dieses Wort in den Texten gesehen zu haben
- II Ich habe dieses Wort in einem der Texte gesehen, weiß aber nicht was es bedeutet
- III Ich habe dieses Wort gesehen und ich glaube es bedeutet _____
(Synonym/Übersetzung/Überbegriff etc.)
- IV Ich kenne dieses Wort. Es bedeutet _____ (Synonym/Übersetzung)

Fallstudie 2

Teil 1 → Wortform

- I. Ich erinnere mich nicht daran, dieses Wort gesehen zu haben
- II. Ich erinnere mich daran, dieses Wort gesehen zu haben, weiß aber nicht mehr, in welchem Zusammenhang es vorkam.
- III. Ich erinnere mich an dieses Wort – es kam im Zusammenhang mit _____ / in Text _____ vor
(gib den (die) Kontext(e)/Text(e) an, in dem (denen) Du das Wort gesehen hast)
 sicher (S) nicht sicher (NS)

Wenn du II. oder III. beantwortet hast, gehe bitte weiter zu **Teil 2**

Teil 2 → Wortbedeutung

Wortbedeutung gänzlich unbekannt

- A Ich habe nicht versucht, die Bedeutung dieses Wortes im Text herauszufinden.
- B Ich habe versucht, die Bedeutung dieses Wortes im Text herauszufinden
 - 1. Ich konnte die Bedeutung des Wortes im Text nicht einengen und weiß deshalb nicht, was es bedeutet.
 - 2. Ich konnte die Bedeutung einengen, habe aber vergessen, was es bedeutet.

Wortbedeutung (teilweise) bekannt

- C Ich kann den ungefähren Themenbereich eingrenzen.
Die Wortbedeutung im Text hatte etwas mit dem Thema _____ zu tun
(gib alles an, was Dir zum Themenbereich einfällt)
 sicher (S) nicht sicher (NS)
- D Ich kann die Bedeutung umschreiben.
Das Wort bedeutete im Text so etwas wie _____
(gib ein Synonym / eine Übersetzung / Paraphrase / einen Überbegriff etc. an)
 sicher (S) nicht sicher (NS)

2.3 Fragebogen zum Lernerhintergrund

Name:

Alter:

Studium/Beruf:

1. Selbsteinschätzung Englischniveau (Lower Intermediate/Intermediate/Advanced/...)

2. Englischunterricht

➤ Schule

➤ Studium

➤ Aufenthalt im englischsprachigen Ausland

3. Regelmäßiger Kontakt mit Englisch

➤ Lesen

➤ Hören

➤ Sprechen

➤ Schreiben

Anhang 3: Versuchstexte

Text 1

Zielwort: 'Rauchergegner' (= disferectic)

Kurzbeschreibung: lexikal. Lücke
N / FP pos, EP pos

Nowadays, as more and more people are conscious of the risks of smoking, the number of radical *disferectics* is increasing. In turn, the *disferectics'* negative attitude towards smoking influences smokers so that the overall cigarette consumption has gone down.

Enrichment: radical, attitude → Kollokation: Menschen,
negative attitude towards smoking → Bedeutungsparaphrase

Fokus: Themawort (Nec +)

		disferectics
EP	Cues	+
	Integ	+
	WW	
FP	Nec	+
	Rek	+
	Prom	+

Zeichenerklärung

EP	Enrichmentpotential
FP	Fokuspotential
pos	positiv
neg	negativ
Cues	textuelle Hinweise (+ / ± / -)
Integ	Integrierbarkeit der Hinweise zu kohärentem Konzept (+ / ± / -)
WW	Voraussetzung spezifischen Weltwissens zur Konzepterschließung (ggf. '!')
Nec	Necessity des Wortes für Textbedeutung (+ / ± / -)
Rek	Rekurrenz (+ / -)
Prom	Prominenz des Wortes (Wert nach Umfrageergebnis (+ / ± / -))
N	Nomen
V	Verb
A	Adjektiv

Text 2

Zielwörter: *bold* (= cummous)
pushy (= refty)
committed (= amped)

Kurzbeschreibung: A / FP neg, EP pos

'I would seize the opportunity at once if I were you! And I'll say this again and again, in my eyes you can't get a better chance!'

'What a *cummous* thing to say! You've really got no sense of shame at all! Would you please stop being so *refty* and leave me in peace for a moment?'

'But I'm not trying to persuade you – I just think you're so *amped* to your old job that you don't see the advantages of leaving the place and taking the other company's offer seriously!'

Enrichment: *cummous* → no sense of shame

refty → not leaving in peace

amped → Kollokation: to job, Implikatur: don't see advantages

Fokus: *cummous, refty* → keine Themawörter (Nec –)

amped → Themawort mittlere Ebene (Nec ±)

		cummous	refty	amped
EP	Cues	±	+	±
	Integ	+	+	+
	WW			
FP	Nec	–	–	±
	Rek	–	–	–
	Prom	±	±	–

Text 3

Zielwörter: *retailer* (= somper)
retailing (= somping)
retail (= somp)

Kurzbeschreibung: Hintergrundwissen!
N / FP pos, EP pos

When you buy a product from a **somper**, you are completing a whole chain of production. This has started with miners extracting raw materials from the ground and ended with you purchasing the computer in a shop. In contrast to the provision of raw materials (primary production) and the process of manufacturing the computer (secondary production), the selling of goods from the shops (**somping**) is classed as tertiary production. Apart from the distribution of products through wholesale and **somp** outlets, this sector of production also includes the transport and advertising of the goods.

Textquelle: Ison & Pye 1988: 13f.

Enrichment: *somper* → Kollokation: buy, product (+ Weltwissen)

somping → Bedeutungsparaphrase: selling of goods from the shops

somp → Antonymie: wholesale

Domänenwissensvoraussetzung (WW!)

Fokus: Themawort auf mittlerer Ebene (Nec ±)

		somper
EP	Cues	+
	Integ	+
	WW	!
FP	Nec	±
	Rek	+
	Prom	±

Text 4

Zielwörter: 'Rauchergegner' (= acapnotic)
'Glatzenbildung' (= phalacrosis)

Kurzbeschreibung: lexikal. Lücken
N / FP neg; EP ± ('Rauchergegner'), EP pos ('Glatzenbildung')

Although for the others the party was a great success, the couple there on the blind date was not enjoying it in the least. An **acapnotic**, he disliked her smoking; and when he removed his hat, she, who preferred "ageless" men, eyed his increasing **phalacrosis** and grimaced.

Textquelle: Sternberg 1987: 91

FS2: acapnotic = disferectic

Enrichment: *acapnotic* → Apposition: he disliked her smoking (Einengungsgrad?)
phalacrosis → Implikaturen: she grimaced → not ageless (Implikatur)
removes hat → on head (Implikatur)
sign of aging on head (+ Weltwissen)

Fokus: *acapnotic* → kein Themawort (Nec -)
phalacrosis → Themawort auf mittlerer Ebene (Nec ±)

		acapnotic	phalacrosis
EP	Cues	±	+
	Integ	+	+
	WW		
FP	Nec	-	±
	Rek	-	-
	Prom	+	+

Text 5

Zielwörter: *to shrug* (= fench)
to punt (= blaunt)

Kurzbeschreibungen: V / FP neg, EP pos (*shrug*); FP pos, EP neg (*punt*)

'Perhaps he would be a good addition to your team.' He *fench*ed his shoulders. 'I don't know. Does he *blaunt* well?' I replied that he was very good and experienced. 'Has he taken part in a *blaunting* race before?' He seemed to be getting more interested. 'You'll have to ask him yourself', I answered, 'he only told me that he has his own boat and *blaunts* regularly, so I should think he has.' Gradually, the idea began to appeal to him.

Enrichment: *fench* → Kollokation: shoulders

blaunt → Thetarolle: he does it → action

blaunting → Kollokation: race → competitive

blaunt → boat → sport + boat

Fokus: *fench* → kein Themawort (Nec -)

blaunt → Themawort (Nec +)

		to fench	to blaunt
EP	Cues	+	-
	Integ	+	+
	WW		
FP	Nec	-	+
	Rek	-	+
	Prom	-	-

Text 6

Zielwort: *bold* (= pront)

Kurzbeschreibung: Mehrdeutigkeit!
A / FP pos, EP neg

Differences between male and female behaviour: In working concerns, a man would rather feel *pront* enough to ask for a pay increase than a woman, even if she deserves it. In private concerns, women frequently wait for men to make the first move, as they do not want to appear *pront*.

FS1, FS3: Text 5

FS2: pront = cummous

Enrichment: *pront* man → Implikatur: asking for pay increase = pront (positiv?)

pront woman → Implikatur: making the first move = pront (negativ?)

Mehrdeutigkeit (Integ -)

Fokus: Themawort (Nec +)

		pront
EP	Cues	±
	Integ	-
	WW	
FP	Nec	+
	Rek	+
	Prom	±

Text 7

Zielwort: *punt* (= rill)

Kurzbeschreibung: Hintergrundwissen!
V, N: FP pos, EP \pm

In Tübingen, **rilling** is a traditional summer activity. Typically, people will drink beer and have a barbecue. While the rest of the group can lean back and relax, the **rillers** often have a hard time pushing the **rill** in the right direction with the long pole.

FS3: Text 10, **FS4** Einzeltext

FS2: rill = blaunt

Enrichment: Tübingen \rightarrow Frameaktivierung (Weltwissen!)

traditional summer activity \rightarrow Hyperonym (Tübingen, Weltwissen!)

beer & barbecue = typical \rightarrow semant. Einengung

long pole, hard time pushing in right direction \rightarrow semant. Einengung

Integrierbarkeit problematisch (Integ \pm)

Weltwissensvoraussetzung (WW!)

Fokus: Themawort (Nec +)

		to rill
EP	Cues	\pm
	Integ	\pm
	WW	!
FP	Nec	+
	Rek	+
	Prom	-

Text 8

Zielwörter: *committed* (= crefted)
commitment (= creftment)
to commit (= creft)

Kurzbeschreibung: Mehrdeutigkeit!
 A, N, V: FP pos, EP neg

Somebody who is *crefted* to his work will exhibit great interest and devotion to his job. He will take care to fulfil all his *creftments* to everyone's expectations and take his work very seriously. Additionally, a *crefted* worker will be flexible and willing to invest extra time in his work if required – some people would even take the risk of *crefting* crimes for the sake of fulfilling their duty.

FS1, FS3: Text 6

FS2: creft(-ed, -ment) = amp(-ed, -ment)

Enrichment: *crefted* → Kollokation: to his work

→ Paraphrase: great interest and devotion

→ Synonym: flexible

→ Paraphrase: investing extra time

creftment → Kollokation: fulfill (↔ Bedeutung crefted)

creft → Koll: crime (↔ Bedeutung crefted/creftment)

Mehrdeutigkeit (Integ –)

Fokus: Themawort (Nec +)

		creft(-ed, -ment)
EP	Cues	±
	Integ	–
	WW	
FP	Nec	+
	Rek	+
	Prom	±

Text 9

Zielwörter: *to chuckle* (= elch)
to snigger (= genter)
guffaw (= prift)

Kurzbeschreibung: V, N: FP neg, EP ±

I told him the joke – and I knew at once that I had met his sense of humour precisely. During the first part, he only *elched* quietly. Throughout the rest of the joke he sat there *gentering* like a schoolboy, and when I had finished, he burst into *prifts*.

FS1, FS3: Text 7

Enrichment: joke, meet sense of humour → Implikatur: Reaktion auf Witz

elch vs. *genter* vs. *prifts* → Implikatur: steigende Grade des Lachens

elch → Kollokation: quietly

genter → Kollokation: like a schoolboy

prifts → Kollokation: burst into prifts

Fokus: keine Themawörter (Nec –)

		elch	genter	prifts
EP	Cues	±	±	+
	Integ	+	+	+
	WW			
FP	Nec	–	–	–
	Rek	–	–	–
	Prom	±	–	±

Text 10

Zielwörter: *to shrug* (= fench)
to row (= blaunt)
to participate (= delt)

Kurzbeschreibung: versetzte Hinweise!
 V / FP neg, EP pos (shrug/compete), EP neg (row)

'Would you like to meet him?' He *fench*ed his shoulders. 'I don't know. What's he like? Does he *blaunt*?' I replied that he did. 'Oh great!', he said, 'Does he *delt* in races?' He seemed to be really excited. 'I don't know', I answered, 'he only told me that he owns a boat, so I should think he does. You'll have to ask him yourself. 'Oh yes, I'd love to meet him!'

FS1, FS3: Text 8

Enrichment: *fench* → Kollokation: shoulders
 → Implikatur: 'I don't know'
blaunt → Thetarolle: he does it → action
 → Implikatur: races, boat → Sport + Boot
delt → Kollokation: races
 → Implikatur: boat → Wettkampf + Boot

Fokus: *fench, delt*: keine Themawörter (Nec –)
blaunt: Themawort auf mittlerer Ebene (Nec ±)

		to fench	to blaunt	to delt
EP	Cues	+	–	+
	Integ	+	+	+
	WW			
FP	Nec	–	±	–
	Rek	–	–	–
	Prom	–	–	–

Text 11

Zielwörter: *bold* (= pert)
pushy (= lerrid)
committed (= mitious)

Kurzbeschreibung: Weltwissen!
A / FP pos, EP ±

The matter of description of people and the interpretation of human qualities is based on a double standard in the treatment of male and female. A *pert* man is 'courageous' but a *pert* woman is 'aggressive'. A person who is innovative is '*lerrid*' if female, but 'original' if male. If politically involved, a female is 'over-emotional', a male is '*mitious*'.

Textquelle: Rudzka et al. 1985: 83

FS1, FS3: Text 9

Enrichment: *pert* → Synonym: courageous, aggressive
lerrid → Synonym: innovative, original
mitious → Synonym: politically involved, over-emotional
Weltwissensvoraussetzung (geschlechtsspezifische Beurteilung) (WW!)

Fokus: Themawörter auf mittlerer Ebene (Nec ±)

		pert	lerrid	mitious
EP	Cues	–	–	–
	Integ	±	±	±
	WW	!	!	!
FP	Nec	±	±	±
	Rek	+	–	–
	Prom	±	±	±

Text 12

Zielwörter: *expanse* (= vense)
abundant (= remmant)
downy (= gorny)
cushion (= drolling)
dabs (= derbs)

Kurzbeschreibung: lit. Text, opaker Stil

Of course I know her. That broad pink *vense* of face they have, where the features don't appear surely drawn as ours are, our dark lips, our *remmant*, glossy dark lashes and eyebrows, the shadows that give depths to the contours of our nostrils. Pinkish and white-*gorny* – blurred; her pink, unpainted lips, the embroidered blouse over some sort of shapeless soft *drolling* ... Everything undefined; except the eyes. Blue, of course. Not very large and like the *derbs* filled in with brilliant colour in an otherwise unfinished sketch.

Textquelle: Gordimer 1990: 15

FS1: Text 10, **FS3:** Text 11

Enrichment: *vense* → Kollokation: broad pink, face
remmant → Kollokation: glossy dark, lashes, eyebrows
gorny → Wortstruktur: white-gorny, Satzthema (face)
drolling → Kollokation: shapeless soft
 Thetarolle: blouse over drolling
derbs → Kollokation: colour, sketch

Fokus: keine Themawörter (Nec –)

		vense	remmant	gorny	drolling	derbs
EP	Cues	–	±	–	±	–
	Integ	–	–	–	–	–
	WW					
FP	Nec	–	–	–	–	–
	Rek	–	–	–	–	–
	Prom	±	±	–	–	±

Enrichmentpotential & Fokuspotential: Überblick

	TEXT 1	TEXT 2			TEXT 3	TEXT 4		TEXT 5		TEXT 6	TEXT 7	TEXT 8
	disferectic	cummous	refty	amped	somper	acapnotic (disferectic II)	phalacrois	to fench	to blaunt	pront (cummous II)	to rill (to blaunt II)	crefted (amped II)
EP Cues	+	±	+	±	+	±	+	+	-	±	±	±
Integ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	±	-
WW					!						!	
FP Nec	+	-	-	±	±	-	±	-	+	+	+	+
Rek	+	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+
Prom	+	±	±	-	±	+	+	-	-	±	-	±

	TEXT 9			TEXT 10			TEXT 11			TEXT 12				
	elch	genter	prifts	to fench	to blaunt	to delt	pert	lerrid	mitious	vense	remmant	gorny	drolling	derbs
EP Cues	±	±	+	+	-	+	-	-	-	-	±	-	±	-
Integ	+	+	+	+	+	+	±	±	±	-	-	-	-	-
WW							!	!	!					
FP Nec	-	-	-	-	±	-	±	±	±	-	-	-	-	-
Rek	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Prom	±	-	±	-	-	-	±	±	±	±	±	-	-	±

- EP Enrichmentpotential
- FP Fokuspotential
- Cues kontextuelle Hinweise
- Integ Integrierbarkeit der Hinweise zu kohärentem Konzept
- WW Weltwissensvoraussetzung (! = Hintergrundwissen entscheidend für Konzepterschließung)
- Nec Necessity (Wichtigkeit des Wortes für Textbedeutung)
- Rek Rekurrenz
- Prom Prominenz (Auffälligkeit der Wortform)

Anhang 4: Zusammenfassung der Fallstudienresultate

Tabelle 4.1: Überblick über die Verläufe des Erschließungsprozesses bei Text 1 (FS1, FS2)

Cora, Claudia, Hanna	Maria	Karina	Viola	Michael	Armin	Anton	Susi	Klara
1. Lesen S1 2. Reg ZW (S1) 3. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Hyp I (S1): Nichtraucher Raucher-gegner 4. Lesen S2 5. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Bestätigung Hyp I (S2)	1. Lesen S1 2. Lesen S2 3. Übersetzen S1 4. Reg ZW (S1) 5. Übersetzen S2 6. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Hyp I (S1): Nichtraucher Raucher-gegner 7. Lesen S2 8. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Bestätigung Hyp I (S2)	1. Lesen S1 2. Reg ZW 3. Lesen S2 4. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Hyp I (S1): Krankheit ⇒ Verw Hyp I (S2) ⇒ Hyp II: Süchtige ⇒ Verw Hyp II (S2) ⇒ Hyp III (S1): die Radikalen, die dagegen sind ⇒ Bestätigung HYP III (S2, Morph)	1. Lesen S1 2. Reg ZW 3. Lesen S2 4. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Hyp I (S1): Krankheit ⇒ Verw Hyp I (S1) ⇒ Lesen S1 ZW? ⇒ Hyp II (S2): Menschen ⇒ Hyp III (S1): Nichtraucher ⇒ Bestätigung Hyp III (S2)	1. Lesen S1 2. Reg ZW 3. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Hyp I (S1): radikale Unterschiede ⇒ Lesen S2 4. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Hyp II (S2): militante Nicht-raucher	1. Lesen S1 2. Reg ZW 3. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ vage Hyp (S1): etwas Medizin., Gefährliches 4. Lesen S2	1. Lesen S1 2. Übersetzen S1 3. Reg ZW 4. Lesen S2 5. Übersetzen S2 ⇒ Feststellen Necessity ZW, Übergehen ZW 6. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ vage Hyp: dass jemand etwas verweigert	1. Lesen S1 2. Lesen S2 3. Übersetzen S1 4. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Hyp I (S1): die, die's völlig ablehnen 1. Lesen S2 2. Übersetzen S2 3. <u>Fokus auf ZW</u> ⇒ Bestätigung Hyp I (S2) ⇒ Hyp II (S1): Verbot	5. Lesen S1 6. Lesen S2 7. Bed Textebene (S1) 8. Reg ZW ⇒ keine Hyp, Reg ZW, Übergehen ZW, Probleme <i>increase, attitude</i> 9. Bedeutung Textebene (S2) 10. Zus-fassung Textbedeutung

Hyp Hypothese
 Reg Registrieren
 S1, S2 Satz 1, Satz 2
 Verw Verwerfen
 ZW Zielwort

Tabelle 4.2: Umgang mit Mehrdeutigkeit bei Text 8 (FS1, FS2, FS3)

FS	Name	crefted / amped	creftment / ampment	to creft / to amp	Gesamtbedeutung	Reaktion	commit
1	Klara	<u>crefted to</u> : verbunden, ernst nehm. <u>crefted</u> : gewissenhaft	Verbundenheit, Gewissenheit	crefting (A) crimes?	<i>paßt zusammen, das letzte (creft) ist ganz anders</i> crefted/creftment vs. creft?	Üb-Versuch → Abbruch	–
	Anton	<u>crefted to</u> : Spaß hat <u>crefted</u> : motiviert	?	begehen	<i>verwandte Wörter</i> crefted vs. creftment; creft – andere Bed.	versch. Bed → Mehrdeut	–
	Susi	<u>crefted to</u> : interessiert,	Fähigkeiten, Einsatz	kriminell werden, Verbrechen vollbringen, Verbr. einsetzen	<i>will etwas stark, ehrgeizig, würde viel einsetzen</i> crefted/creftment/creft	Üb-Versuch → Üb	–
	Maria	<u>crefted to</u> : hingegeben, stärker als verbunden, workoholic, treu <u>crefted</u> : hingebungsvoll, zuverläss.	alles was in seinem Vermögen liegt, alles was er leisten kann	begehen, in Kauf nehmen	<i>vier verschiedene Bedeutungen</i> crefted to vs. crefted vs. creftment vs. creft	versch. Bed → Mehrdeut	–
	Michael	<u>crefted to</u> : aufgehen in <u>crefted</u> : begeistert	Anforderungen	begehen	<i>mehrere Bedeutungen</i> crefted vs. creftment vs. creft	Üb-Versuch → Mehrdeut	–
	Armin	<u>crefted to</u> : Interesse, Hingabe <u>crefted</u> : hingegeben	Anforderungen	begehen?	<i>gemeinsame Grundbedeutung oder mehrere Bed.</i> crefted vs. creftment vs. creft?	Üb-Versuch → Abbruch	✓
	Karina	<u>crefted to</u> : verbunden, verpflichtet <u>crefted</u> : engagiert, voll bei der Sache, pflichtbewußt	Pflichten	begehen?, s. verschreiben?	<i>engagiert, crefting crimes weiß ich nicht wie das zusammenpaßt dann</i> crefted/creftment vs. creft?	Üb-Versuch → Abbruch	✓
	Cora	committed <u>crefted to</u> : sich hingeben <u>crefted</u> : hingebungsvoll	commitment Aufgaben	commit a crime (1. Ass.) begehen	<i>bedeutet eine ganze Menge</i> = commit/-ed/-ment	→ commit	✓
2	Viola	<u>amped to</u> : engagiert, Interesse zeigen, hingebungsvoll <u>amped</u> : hingebungsvoll	Verpflichtungen, Hingabe	aus Hingabe, mit positivem Interesse dahinter, um was Gutes zu erreichen	<i>mehrere Bedeutungen?</i> amped vs. ampment vs. amp?	Üb-Versuch → Abbruch	✓
	Claudia	<u>amped to</u> : liebt Arbeit, pflichtbewußt <u>amped</u> : engagiert	Anforderungen	übertragener Sinn, sich engagieren, zu kriminellen Mitteln greifen	<i>2 verschiedene Bedeutungen</i> amped/ampment vs. amp	versch. Bed → Mehrdeut	✓
	Hanna	<u>amped to</u> : verbund., Arb. zugetan <u>amped</u> : ehrgeizig, engagiert	Aufgaben?	an amping (A) crime?	<i>engagiert – paßt nicht zu amping crimes</i> amped/ampment vs. amp	Üb-Versuch → Abbruch	✓
3	Gruppe1	addicted, attached, devoted, committed	commitment	to commit (1. Ass.)	commit/-ed/-ment	→ commit	✓
	Gruppe2	hingezogen, angezogen, devoted, attached, addicted, experienced, fleißig, flexibel, committed	Verpflichtung, duty, Kräfte, Können, Aufgabe, Pflichten Commitment (1. Ass.)	begehen, verpflichtende Verbrechen, to commit	commit/-ed/-ment	Üb-Versuch → commit	✓
	Gruppe3	addicted, devoted, forsch, talented, motiviert, committed	commitment	to commit (1. Ass.)	commit/-ed/-ment	→ commit	✓

Die grau gekennzeichneten Felder stellen die Fälle dar, in denen die Lerner darüber informiert waren, dass die Zielwörter durch Platzhalter ersetzt wurden.

- 1. Ass. erstmalige Assoziation mit dem Zielwort *commit/committed/commitment*
- Mehrdeut. Akzeptanz der Mehrdeutigkeit
- Üb Übereinstimmung
- Versch. Bed. verschiedene Bedeutungen

Tabelle 4.3: Vergleich Erschließungsprozess / Verknüpfungsergebnis

Tabelle 4.3 a: Fallstudie 1

	disferectic		cummous		refty		amped		somper		acapnotic		phalacrosis		pront	
	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇
Syn/Hyp	5	1/0	3	2/0	5	1/1	6	3/1	5	–	4	1/0	4	–	7	–
Bereich	2	1/0	2	2/0	1	–	–	–	2	1/0	1	1/0	4	1/0	–	–
keine	1	1/0	3	2/0	2	2/0	2	2/0	1	1/0	3	3/0	–	–	1	1/0
Gesamt		3/0		6/0		3/1		5/1		2/0		5/0		1/0		1/0

keine Verknüpfung von Wortform und Bedeutung beim Vokabeltest (F/∇): gesamt **28**
 (davon beim Lesen keine Bedeutungserschließung **12**, beim Lesen nur Erschließung des Bedeutungsbereichs **6**)

	disferectic		cummous		refty		amped		somper		acapnotic		phalacrosis		pront	
	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇	Erschl	F/∇
Syn/Hyp	Michael Maria Cora Susi Karina	Maria	Anton Maria Cora	Anton Cora	Maria Cora Susi Klara Karina	Maria Susi ∇	Anton Armin Cora Susi Klara Karina	Anton ∇ Armin Klara Karina	Anton Michael Maria Cora Susi		Anton Maria S Cora Karina	Karina	Michael Maria Cora Karina		Anton Michael Maria Cora Susi Klara S Karina	
Bereich	Anton Armin	Anton	Susi Karina	Susi Karina	Armin				Armin Karina	Armin	Armin	Armin	Anton Armin Susi S Klara	Susi		
keine	Klara S	Klara	MichaelÜ Armin Ü Klara	Armin Klara	Anton Ü MichaelÜ	Anton Michael	MichaelÜ Maria	Michael Maria	Klara	Klara	MichaelÜ Susi Klara	Michael Susi Klara			Armin Ü	Armin

- Erschl Ergebnis der Bedeutungserschließung während des Lesens
- Syn/Hyp es wurde ein Bedeutungssynonym/-hyperonym vorgeschlagen
- Bereich der Bedeutungsbereich wurde nur vage umschrieben
- keine es fand keine Bedeutungserschließung statt: das Wort wurde überlesen bzw. nicht beachtet
- F/∇ Vokabeltest: Fälle ohne Verknüpfung von Wortform und Bedeutung (F: nur Wortform bekannt, ∇: keine Erinnerung an Wortform)
- S Sprachprobleme verhindern einen Bedeutungsschluss
- Ü das Wort wurde überlesen

Tabelle 4.3 b: Fallstudie 2

	<i>disferectic</i>			<i>cummous</i>			<i>refty</i>		<i>amped</i>			<i>to amp</i>		<i>somper</i>		<i>phalacrosis</i>		<i>to fench</i>		<i>to blaunt</i>		
	Er 1	Er 2	F/∇	Er 1	Er 2	F/∇	Er	F/∇	Er 1	Er 2	F/∇	Er	F/∇	Er	F/∇	Er	F/∇	Er	F/∇	Er 1	Er 2	F/∇
Syn/Hyp	3	2	–	2	3	–	1	1/0	2	3	–	2	–	3	–	1	–	2	1/0	2	3	–
Bereich	–	–	–	–	–	–	2	2/0	–	–	–	–	–	–	–	2	0/1	–	–	1	–	–
kein	–	1	–	1	–	–	–	–	1	–	–	1	1/0	–	–	–	–	1	0/1	–	–	–
Gesamt			–			–		3/0			–		1/0		–		0/1		1/1			–

keine Verknüpfung von Wortform und Bedeutung beim Vokabeltest (F/∇): gesamt **6**
 (davon beim Lesen keine Bedeutungserschließung **1**, beim Lesen nur Erschließung des Bedeutungsbereichs **3**)

	<i>disferectic</i>			<i>cummous</i>			<i>refty</i>		<i>amped</i>			<i>to amp</i>		<i>somper</i>		<i>phalacrosis</i>		<i>to fench</i>		<i>to blaunt</i>		
	Er 1	Er 2	F/∇	Er 1	Er 2	F/∇	Er	F/∇	Er 1	Er 2	F/∇	Er	F/∇	Er	F/∇	Er	F/∇	Er	F/∇	Er 1	Er 2	F/∇
Syn/Hyp	Clau Han Viol	Clau Han		Clau Han	Clau Han Viol		Han	Han	Han Viol	Clau Viol Han		Clau A Viol A		Clau Han Viol		Han		Clau Han	Clau	Han Viol	Clau Han Viol	
Bereich							Clau Viol	Clau Viol								Clau Viol	Viol ∇			Clau		
keine		Viol		Viol					Clau			Han A	Han					Viol	Viol ∇			

Die Zielwörter, die in mehreren Texten vorkamen, sind kursiv gedruckt.

- Er Ergebnis der Bedeutungserschließung während des Lesens
- Er 1, Er 2 Bedeutungserschließung bei Rekurrenz: Erschließungsergebnis beim ersten (Er 1) /zweiten (Er 2) Antreffen des Wortes
- Syn/Hyp es wurde ein Bedeutungssynonym/-hyperonym vorgeschlagen
- Bereich der Bedeutungsbereich wurde nur vage umschrieben
- keine es fand keine Bedeutungserschließung statt: das Wort wurde überlesen bzw. nicht beachtet
- A Abbruch des Schlusses
- F/∇ Vokabeltest: Fälle ohne Verknüpfung von Wortform und Bedeutung (F: nur Wortform bekannt, ∇: keine Erinnerung an Wortform)
- Clau Claudia
- Han Hanna
- Viol Viola