

Mehmet Gündoğdu

## Sprachliche und didaktische Aspekte der mehrdeutigen Verben

### Einleitung

Es gehört zu den täglichen Beobachtungen in der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts, dass Verständigung trotz grammatischer Fehler oder unkorrekter Aussprache in vielen Fällen zustande kommen kann; dagegen führen Fehlleistungen im lexikalisch-semantischen Bereich im großen Maße zu Interferenzfällen und somit zu Kommunikationsstörungen. Auch wenn es nicht immer möglich ist, den wirklichen Grund eines Fehlers zu konstatieren, da er inner- und aussersprachlich bedingt sein kann, lässt sich zum Beispiel eine fehlerhafte Äußerung wie „*sie eröffnet das Fenster*“ auf die Annahme zurückführen, das türkische „*açmak*“ hätte nur eine deutsche Entsprechung. Dieses Verb hat jedoch viele Entsprechungen im Deutschen, nämlich *aufmachen*, *anstellen*, *einschalten*, *aufdecken*, *aufdrehen* usw. Für einen deutschen Muttersprachler ist es selbstverständlich, dass man ein Geschäft, eine Ausstellung *eröffnet*, aber eine Tür und ein Fenster *aufmacht*. Anders ist die Situation für einen Türken, der Deutsch als Fremdsprache lernt. Dieser stößt bei der Wahl und Verwendung solcher Lexeme meistens auf erhebliche Schwierigkeiten.

Für die praktische Sprachbeherrschung ist daher die richtige Wahl der Wörter und ihre richtige semantische und syntaktische Verwendung von großer Bedeutung. Außerdem reicht das Erlernen der Lexik allein für die Verständigung nicht aus. Man muss vielmehr auch den Stellenwert dessen, was ein Wort in der konkreten Kommunikationssituation und in dem jeweiligen Kulturraum bedeutet, kennenlernen (Müller, 1994). Aber es ist bekannt, dass auf dieses Problem im Unterricht Deutsch als Fremdsprache nicht genügend eingegangen wird. Dies hängt ohne Zweifel mit dem geringen Interesse der Fremdsprachendidaktik an der *Mehrdeutigkeit von Wörtern* zusammen. Man kann feststellen, dass auf das sprachliche und didaktische Problem der *Polysemie* weder in den Wörterbüchern noch in den Lehrbüchern genügend eingegangen wird (Deutsch Aktiv 1988; Wege 1988; Stufen 1992; Themen 1992 usw.). Überdies werden die mehrdeutigen Wörter im Vergleich zur Grammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Rande behandelt (Neuner, 1993). Wenn man z.B. ein neues Wort in seiner *anderen* d.h. konnotativen Bedeutung einführt, dann erheben die Lernenden Einwände wie „Aber dieses Wort hat doch eine andere Bedeutung“, „uns fehlt es bloss an Bedeutung...“. Dann weist der Lehrende auf Bedeutungsvarianten der betreffenden Wörter hin und führt einige Beispielsätze für *neue* Bedeutungen an. Diese Erläuterungen werden jedoch sehr selten in systematischer Form gegeben und die Lernenden nach einigen Erklärungsversuchen mit dem halb oder gar nicht verstandenen Wort allein gelassen.

Diese Arbeit stellt einen Versuch dar, die sprachlich-strukturellen Eigenschaften der Mehrdeutigkeit bzw. der mehrdeutigen Verben zu analysieren. Der Schwerpunkt liegt besonders auf der Kontrastivität. Dies geschieht selbstverständlich im Zusammenhang der Erörterung von Äquivalenzen. Darüber hinaus setzt sich diese Arbeit vor allem das Ziel, zwischensprachlich bedingte Lernschwierigkeiten im lexikalisch-semanticen Bereich der polysemen Verben zu erörtern und auf sie bei der Vermittlung hinsichtlich der Mehrdeutigkeit aufmerksam zu machen sowie die Basis für deren Behandlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu verbessern. Allerdings sind die sprachlich-strukturellen Merkmale beim Lernen mehrdeutiger Lexeme von großer Bedeutung, dabei müssen aber auch die lernpsychologischen und psycholinguistischen Faktoren mitberücksichtigt werden.

## **2. Valenzgrammatik als gemeinsamer Nenner**

Da es Ziel dieser Arbeit ist, die Möglichkeit der Erarbeitung von mehrdeutigen Wörtern am Beispiel von Verben zu verdeutlichen, scheinen die valenzgrammatischen Prinzipien als *gemeinsamer Nenner* für diese kontrastive, didaktisch orientierte Analyse sehr geeignet zu sein (vgl. Ozil, 1990; Akerson, 1993). Der Grund dafür ist, dass das Verb sowohl im deutschen Satz als auch im türkischen eine übergeordnete Rolle spielt. „Das Verb regiert die anderen Elemente des Satzes und legt den Bauplan des Satzes fest. Nach der Valenztheorie eröffnet das Verb um sich herum bestimmte Leerstellen (...). Diese Leerstellen in der Umgebung der Verben werden je nach der Valenz des Verbs von bestimmten Ergänzungen ausgefüllt“ (Akerson u. Ozil, 1990, S. 226). In diesem Sinne beschäftigt sich die Valenzgrammatik mit der Anzahl und Art der Ergänzungen und mit deren Kombinationsmöglichkeiten und –regularitäten. Die Kenntnis von „der Eigenschaft des Verbs, in bestimmte Kombinationen mit anderen Wörtern zu treten“, ermöglicht dem Lernenden von Deutsch als Fremdsprache, korrekte Sätze in der Zielsprache zu bilden. In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, die Relationsmöglichkeiten zwischen den Umgebungen der mehrdeutigen Einzelverben in den besagten Sprachen darzustellen und ihre sprachlichstrukturellen Eigenschaften auf der Basis des Valenzmodells zu beschreiben sowie didaktische Vorschläge zu entwickeln. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Arbeit kein geschlossenes didaktisches Konzept vorlegen kann. Es handelt sich lediglich um Überlegungen und Anregungen.

## **3. Zur Darstellung von Mehrdeutigkeit in der linguistischen Forschung**

Um einen grammatisch korrekten Satz zu bilden, muss man alle möglichen Ergänzungen und Angaben darstellen. Die Gesamtheit aller möglichen Ergänzungen wird als Umgebungsstruktur bezeichnet (vgl. Scholtes, 1981, S. 226). Alle Bedeutungsvarianten eines Verbs lassen sich meistens nur mit Hilfe der unterschiedlichen Umgebungsstrukturen, d. h. aufgrund der Anzahl von Ergänzungen und ihrer syntakti-

schen und semantischen Klassifizierung unterscheiden (Helbig u. Schenkel, 1973, S. 60).

Bevor wir mit dem Vergleich der sprachlich-strukturellen Eigenschaften der mehrdeutigen Verben in der deutschen und der türkischen Sprache beginnen, schicken wir einige Bemerkungen zur Darstellung von Mehrdeutigkeit in der linguistischen Forschung voraus. In der einschlägigen Literatur wird die Mehrdeutigkeit eines Wortes bzw. die Polysemie unter verschiedenen Aspekten behandelt und es werden dafür vielfältige Begriffe wie „Varianten“ oder „Bedeutungsstrukturen“, „konnotative / denotative Bedeutungen“, „Subbedeutungen eines Wortes“ verwendet (Heger, 1963; Klappenbach, 1971; Meier, 1978). Dabei wird versucht, ein rein linguistisches Kriterium für die Bestimmung des Begriffs „Polysemie“ und seine Abgrenzung von der „Homonymie“ zu finden (Bergmann, 1973). Aber die Grenze zwischen diesen beiden Begriffen kann nicht immer genau bestimmt werden, da bei allen Abgrenzungsversuchen auf verschiedene Kriterien zurückgegriffen wird, so beispielsweise auf die *morphologisch-semantische, etymologische und semantische* (vgl. Klappenbach, 1971, S. 99 ff.; Schippan, 1975; Bergmann, 1977). Aber in fast allen Arbeiten herrscht im Allgemeinen Einigkeit darüber, dass Polysemie dort vorliegt, wo ein und dasselbe Wort mehrere zueinander in Bezug stehende Bedeutungen und ein und dieselbe syntaktische Funktion hat. Homonymie dagegen liegt dort vor, wo zwei oder mehrere verschiedene Wörter ein und dieselbe Schreib- und Lautform besitzen. Als Beispiel für Polysemie dient das deutsche *Schloss*, als dessen Bedeutungen in deutsch-türkischen Wörterbüchern einerseits *saray* andererseits *kilit* angegeben sind, weil diese beiden Bedeutungsvarianten durch gemeinsame semantische Merkmale miteinander verbunden sind. Jedoch wird das deutsche *Futter*, das im Türkischen *yem* und *astar* entspricht, als Homonymie angesehen. Denn es besteht keine semantische Beziehung zwischen den Bedeutungsvarianten dieses Wortes. Das *Futter* (Tiernahrung) und das *Futter* (untere Stoffschicht) sind zwei verschiedene, aber homonyme Wörter.

### 1. Die Mehrdeutigkeit unter interlingualem Aspekt

Beim Vergleich der deutschen Verben mit ihren türkischen Äquivalenzen ist festzustellen, dass sich die Verben in beiden Sprachen sehr selten voll und adäquat in allen Bedeutungen decken. Das zeigt schon ein oberflächlicher Vergleich des deutschen Verbs „*laufen*“ mit dem türkischen „*yürümek*“. Diese Verben stimmen in ihren Hauptbedeutungen, aber auch in einigen Bedeutungsvarianten, d.h. Nebenbedeutungen, miteinander überein, doch treten daneben Bedeutungsvarianten auf, die in den verglichenen Sprachen verschiedenen Formen zugeordnet sind. So hat beispielsweise nur das deutsche *laufen* die Bedeutung „*etw. funktioniert, arbeitet, in Betrieb sein*“ (türkisch: *çalışmak, işlemek*), nur das Türkische „*yürümek*“ hat hingegen die Bedeutung „*üzerine doğru gitmek, saldırmak*“ (deutsch: angreifen).

<u>(deutsch): laufen</u>		<u>(türkisch): yürümek</u>
1. auf den Beinen fortgehen	=	1. adım atarak ilerlemek, gitmek
2. zu Fuss gehen	=	2. yayan gezmek, yayan gitmek
3. etwas fließt, strömt	=	3. herhangi bir yere / yöne doğru sürekli hareket etmek
4. etw. funktioniert, arbeitet (Radio usw.)	=	4. ...
5. ...	=	5. Üzerine doğru gitmek, saldırmak

Dieses Beispiel macht deutlich, dass zwei Wörter bzw. Verben in der türkischen und der deutschen Sprache nicht in der Gesamtheit aller Bedeutungen übereinstimmen, dass die Bedeutungen, die in einer Sprache zur selben Form zugeordnet sind, in einer anderen Sprache an verschiedene Formen gebunden sein können.

Darüber hinaus verweisen die Unterschiede nicht nur auf die Zuordnung der Bedeutungen zu den Formen, sondern auch auf die Bedeutungsstrukturen. So besteht zum Beispiel zwischen dem deutschen „bringen“ in der Bedeutung von „etwas an einen Ort tragen“ und seinen türkischen Entsprechungen „götürmek“ und „getirmek“ ein Unterschied hinsichtlich der Bedeutungsstruktur. Das türkische „götürmek“ wird gebraucht, wenn die Handlung auf den Standort zuläuft, das „getirmek“ hingegen, wenn die Handlung vom Standort aus verläuft. In diesem Sinne entsprechen einem ausgangssprachlichen Verb mehrere zielsprachliche, d. h. einem deutschen Verb stehen mehrere Verben mit verschiedenen Bedeutungen im Türkischen gegenüber oder umgekehrt entsprechen einem zielsprachlichen mehrere ausgangssprachliche, das heißt, es liegt **Divergenz** und **Konvergenz** vor. Folgende Beispiele mögen dies verdeutlichen:

<u>Deutsch (Ausgangssprache)</u>	<u>Türkisch (Zielsprache)</u>
bringen:	1. getirmek 2. götürmek
hören:	1. işitmek 2. dinlemek
1. gewinnen , 2. Verdienen	kazanmak
1. eröffnen , 2. aufmachen	açmak

Es ist im Allgemeinen bekannt, dass allein die Relationen zwischen Einzelverben für eine kontrastive Analyse aller sprachlich-strukturellen Eigenschaften der mehrdeutigen Lexeme nicht ausreichen. Um alle Aspekte eines Verbs kontrastiv zu verdeutlichen, muss man auch die Relationen zwischen allen möglichen Umgebungsstrukturen dieser Einzelllexeme darstellen (vgl. Scholtes, 1981, S. 227). Hierzu treten als weitere Schwierigkeiten syntaktische Klassen und Subklassen auf, z.B. ist die Reihenfolge im Satz in der deutschen und der türkischen Sprache unterschiedlich; auch die Entsprechung bestimmter Kasusmarkierungen und einzelner Präposi-

tionen weichen stark voneinander ab und werden vom Lernenden als fremd empfunden.

Von der Vergleichbarkeit dieser Kategorien ausgehend, lassen sich prinzipiell zwei Relationstypen der Umgebungsstrukturen unterscheiden: Die Relation der Ähnlichkeit und die der Unterschiede. Sie werden durch folgende Beispiele vereinfacht dargestellt (vgl. Akerson u. Ozil, 1990, S. 227 ff.):

a) *ähnliche Umgebung*

(Die verwendeten Bezeichnungen stammen aus der Terminologie der Valenzgrammatik.)

<u>Deutsch</u>		<u>Türkisch</u>
Der Mann sucht seinen Mantel. (Esub.....Eakk )	=	Adam paltosunu arıyor. (Esub....Eakk.)
Die Mutter hilft ihrem Sohn. (Esub.....Edat. )	=	Anne oğluna yardım ediyor. (Esub.....Edat.)
Das Kind zeigt seiner Mutter die Geschenke. (Esub.) .....(Edat.).....(Eakk)	=	Çocuk annesine hediyeleri gösteriyor. (Esub.)..( Edat.)....(Eakk)
Die Studenten fahren in die Türkei. (Esub).....(Edir.)	=	Öğrenciler Türkiye'ye gidiyor. (Esub.).....(Edir.)
Die Brille liegt auf dem Schreibtisch. (Esub).....(Esit.)	=	Gözlük masada duruyor. (Esub.)....(Esit.)

Wie aus diesem Vergleich ersichtlich wird, sind die Umgebungen zwar parallel strukturiert, man kann jedoch einige Unterschiede bemerken angesichts der Tatsache, dass das Deutsche und das Türkische typologisch völlig andersartige Sprachen sind. Diese Unterschiede sind: Das Prädikat steht im deutschen Satz an der zweiten Stelle, im türkischen aber am Ende des Satzes. Eakk, Edat werden im Deutschen mit Deklination, Edir und Esit mit Präposition+Dat. / Akk., im Türkischen hingegen mit einer Kasusendung -ı(i), -e(a), -de(da), -den(dan) realisiert. Im allgemeinen Sinne ist bei diesen Verben mit Interferenz nicht zu rechnen, da die Lernenden keine Auswahl- und Differenzierungsschwierigkeit haben.

b) *differenzierte Umgebungen*

<u>Deutsch</u>		<u>Türkisch</u>
Die Frau wartet <i>auf</i> ihren Mann. (Esub).....(Eprp.)	=/=	Bayan kocasını bekliyor. (Esub.)....(Eakk.)
Wir hofften, <i>dass er kommt</i> . (Esub).....Dass-Satz als Eakk)	=/=	(Biz),onun geleceğini umuyorduk. (Esub.)....(Genetivphrase als Eakk.)

Das hängt <i>von dir</i> ab. (Esub).....(Eprp.)	=/=	Bu <i>sana</i> bağlı(dır). (Esub.)....(Edat.)
Wir gedenken <i>der Toten</i> . (Esub).....(Egen.)	=/=	(Biz) <i>ölüleri</i> anıyoruz. (Esub.)..(Eakk.)

Wie diese Beispiele zeigen, sind die Umgebungen der Einzellexeme nicht parallel, sondern unterschiedlich strukturiert. Diese Kontrastrelationen können zu negativen Interferenzen führen, da sich die Lernenden vor allem an den Rektionen ihrer muttersprachlichen Verben orientieren und somit die Verwendungsweise der muttersprachlichen Verben auf die fremdsprachlichen übertragen (vgl. Ayan, 1994). Dies kann man deutlich an den deutschen Verben beobachten, die eine obligatorische Präpositionalergänzung, wie etwa in *die Frau wartet auf ihren Mann*, verlangen. Da das Türkische keine Präposition kennt, werden die deutschen Präpositionen entweder durch eine Postposition bedeutungsmäßig genau entsprechend oder durch eine der zahlreichen Kasussuffixe „-i“, „-e“, „-de“, „-den“ ausgedrückt. In der Mehrzahl der Fälle werden der übliche Kasus oder die Postpositionen im Türkischen auf die anderen Verben *bayan kocasını bekliyor* - *die Frau wartet ihren Mann* übertragen.

Daraus ergibt sich, dass den unterschiedlichen Umgebungsstrukturen der Einzellexeme mehr Beachtung geschenkt werden sollte, als dies bisher in den kontrastiven und didaktischen Untersuchungen getan wurde. Dadurch ließen sich zwischen-sprachliche Interferenzfehler abbauen.

## 5. Die Gegenüberstellung mehrdeutiger Verben deutsch /türkisch.

Aus der bisherigen Diskussion ergibt sich, dass Konvergenz und Divergenz der Wörter, sowie Ähnlichkeit und Verschiedenheit der Umgebungsstrukturen die wichtigsten Faktoren sind, die bei der Beschreibung mehrdeutiger Verben berücksichtigt werden müssen. Aber es ist nicht zu erwarten, dass sich diese bei der Darstellung der einzelnen Verben vollständig beschreiben lassen, da sprachliche Strukturen einerseits eine große Komplexität aufweisen und andererseits die Relationen zwischen Ausgangs- und Zielsprache auf wenige Grundtypen reduziert werden können. Vom didaktisch-methodischen Gesichtspunkt her sind grundsätzlich die mehrdeutigen Verben wie folgt zu klassifizieren.

1. Die erste Gruppe bilden die Verben, die eine komplexe Bedeutungsstruktur haben. Ihre muttersprachlichen Entsprechungen weisen ebenso eine komplexe Bedeutungsstruktur auf. Für alle Bedeutungsvarianten wird in der beiden Sprache das gleiche Verb verwendet. Die Umgebungsstrukturen der jeweiligen Varianten sind, abgesehen von der obengenannten typologisch bedingten Verschiedenheit, weitgehend parallel strukturiert. Dafür werden als Beispiele *machen* und *finden* im Deutschen und *yapmak* und *bulmak* im Türkischen angeführt:

**Deutsch:**

1. Die Mutter macht das Essen.
2. Er macht seine Arbeit gut.
3. Drei mal drei macht neun.
4. Das Zimmermadchen macht die Betten.
5. Sie fand ihren Schlüssel.
6. Sie fand den Ausgang nicht.
7. Ich finde keine Zeit zum Lesen.
8. Ich finde diesen Mantel schön.

**Türkisch:**

- Anne yemek yapıyor.  
O, işini iyi yapıyor / yapar.  
Üç kere üç dokuz yapar.  
Hizmetçi kız yatakları yapıyor.  
 (0) Anahtarını buldu.  
 (0) Çıkışı bulamadı.  
 (Ben) Okumaya zaman bulamıyorum.  
 (Ben) Bu paltoyu güzel buluyorum.

Solche mehrdeutigen Verben lassen schon in Bezug auf die Mehrdeutigkeit keine Lernschwierigkeiten erwarten. Aus didaktisch-methodischer Sicht ist es in diesem Sinne nicht wichtig, ob Verben, wie *finden* im ersten und vierten Beispiel, zwei verschiedene Bedeutungen haben.

2. Zu dieser Gruppe gehören die Verben, die in Ausgangssprache und Zielsprache bedeutungsmäßig fast vollständig übereinstimmen. Aber ihre Umgebungen sind nicht bei allen Varianten ähnlich strukturiert. Hierfür lassen sich *halten* und *fragen* als Beispiele anführen:

**Deutsch**

9. Die Mutter hielt ein Baby im Arm.
10. Sie hält das Kind an der Hand.
11. Er hält seiner Frau den Mantel.
12. Er hält die Uhr ans Ohr.
13. Er fragte ihn nach seinem Namen.
14. Er fragt nach Frau Menzler.
15. Er fragt seinen Freund um Rat.
16. Er fragt Frau Menzler.

**Türkisch**

- Anne, kucığında bir bebek tutuyordu.  
 (O), çocuğun elinden tutuyor.  
 (O), karısının paltosunu tutuyor.  
 (O), saati kulağına tutuyor.  
 Ona adını sordu.  
 (O), bayan Menzler'i soruyor.  
 (O), arkadaşının fikrini soruyor.  
 (O), bayan Menzler'e soruyor.

Was zu den Kontrastrelationen gesagt wurde, gilt auch für die Varianten mit unterschiedlichen Umgebungen. Die Umgebungen der deutschen und der türkischen Verben stimmen bedeutungsmäßig weitgehend überein, aber sie sind nicht bei allen Bedeutungsvarianten parallel, sondern unterschiedlich strukturiert. Solche mehrdeutigen Verben können negative Interferenzen hervorrufen, da man gewöhnlich eine türkische Umgebungsstruktur auf die deutsche überträgt. Die Interferenzfehler treten möglicherweise häufiger auf, wenn die Umgebungen bei anderen Bedeutungsvarianten des gleichen Verbs nicht im Kontrast stehen.

Das Beispiel „sormak“ zeigt eine weitere Besonderheit der mehrdeutigen Verben. Die Umgebung von „fragen“, wie im Satz (16) „er fragt Frau Menzler“, steht zwar im Kontrast zum direkten türkischen Bedeutungsäquivalent „bayan Menzler'e soruyor,“ ist jedoch parallel zu *sormak* in Beispiel (14) „(o), bayan Menzler'i

*soruyor*“. Das bedeutet ‚dass ein analog zur deutschen Struktur in (16) gebildeter türkischer Satz „*bayan Menzler’e soruyor*“ nicht falsch ist, sondern nur eine andere als die intendierte Bedeutung wiedergibt, also in diesem Fall nicht „nach jemandem fragen“, sondern „jemanden fragen“ (vgl. Scholtes, 1981, S. 231). In diesem Fall könnten die Lernenden beträchtliche Mühe mit der Erfassung und Verwendung von Wörtern haben, die in einer oder einigen Bedeutungen mit einem muttersprachlichen Wort übereinstimmen, hinsichtlich einer anderen Bedeutung jedoch von ihm abweichen.

3. Es gibt in der deutschen und der türkischen Sprache sehr wenige Verben, die bedeutungsmäßig parallel strukturiert sind. Sie stimmen gleichzeitig auch in allen Bedeutungsvarianten nicht adäquat überein. Häufiger entsprechen einem polysemantischen Verb in der türkischen Sprache mehrere Verben in der deutschen oder umgekehrt. Wie vorher erwähnt, erzielt man Bedeutungsunterschiede im Deutschen durch die unterschiedlichen Lexeme, im Türkischen dagegen werden diese nur durch ein Lexem zum Ausdruck gebracht. In diesem Fall haben die Umgebungsstrukturen eine bedeutungsdifferenzierende Funktion. Beispiele dafür sind *açmak* im Türkischen und *nehmen* im Deutschen:

#### **nehmen**

17. Er *machte* das Fenster *auf*.
18. Er *eröffnete* den Kongress.
19. Er *schaltete* das Radio *ein*.
20. Er *drehte* das Wasserhahn *auf*.
21. Er *nahm* ein Buch aus dem Regal.
22. Er *nahm* sich einen Anwalt.
23. Sie *nimmt* nur Butter zum Kochen.
24. Er *nimmt* für ein Glas Tee 5 DM.
25. Er *nimmt* den Hut vom Kopf.

#### **açmak**

- Pencereyi *açtı*.
- Kongreyi *açtı*.
- Radyoyu *açtı*.
- Musluğu *açtı*.
- Raftan bir kitap *aldı*.
- Kendine bir avukat *tutu*.
- Yemeklerde sadece tereyağı *kullanıyor/kullanır*.
- Bir bardak çaya beş Mark *istiyor*.
- Şapkasını *çıkarıyor*.

Bei diesen mehrdeutigen Verben haben die Umgebungsstrukturen im Unterschied zu den bisher genannten Gruppen eine differenzierende Rolle. So zeigt sich beim türkischen *açmak* und dem deutschen *nehmen*, dass die Umgebungsstrukturen eine bedeutungsdifferenzierende Funktion übernehmen. Werden die Bedeutungen durch unterschiedliche Lexeme differenziert, verlieren die Umgebungsstrukturen diese bedeutungsunterscheidende Funktion. Die Verben, für die dieser Relationstyp gilt, lassen schon eher in Bezug auf die Mehrdeutigkeit Lernprobleme erwarten und verursachen häufig zwischensprachliche Interferenzen.

Um diese Ergebnisse in die Praxis umzusetzen, muss man zunächst unterscheiden, ob das muttersprachliche oder fremdsprachliche Lexem polysemantisch ist. So kann z. B. ein muttersprachliches Lexem „*açmak*“ auf ein fremdsprachliches übertragen



und ein Satz wie „*er machte die Ausstellung auf*“ erzeugt werden, wenn das deutsche *aufmachen* als erstes der Äquivalente von „*açmak*“ gelernt wurde. In diesem Fall können die Varianten der muttersprachlichen Wörter (Beispiel „*açmak*“) und dabei auch die verschiedenen Umgebungen jeweils als bedeutungsdifferenzierende Besonderheiten angegeben werden. Dies wird zu der richtigen Wahl der fremdsprachlichen **Äquivalenz** beitragen. Im umgekehrten Fall, bei einem fremdsprachlichen mehrdeutigen Wort (Beispiel „*nehmen*“) spielen die Umgebungen die entscheidende Rolle für die Erfassung und Aneignung von Bedeutungen.

Aus der bisherigen Darstellung ergibt sich, dass sich die Relationen zwischen den Einzellexemen in den besagten Sprachen auf wenige „reine“ Grundtypen einschränken lassen. In den meisten Fällen sind jedoch diese Relationen weder als kontrastierende noch als parallele, sondern als Mischrelationen zu beschreiben. Zum Schluss werden zwei Beispiele für die große Zahl der durch Mischrelationstypen charakterisierten Verben angeführt: *çekmek* und *değiştirmek*.

- |   |  |
|---|--|
| 26. Er <i>griff</i> dem Mann <u>mit dem Messer</u> <i>an</i> .                  | Adama <u>bıçak</u> <i>çekt</i> .                                     |
| 27. Er <i>litt</i> sehr <u>unter seiner Frau</u> .                              | <u>Karısından</u> çok <i>çekt</i> .                                  |
| 28. Er <i>hob</i> sein Geld <u>von der Bank</u> <i>ab</i> .                     | <u>Bankadaki</u> parasını <i>çekt</i> .                              |
| 29. <i>Tauschen</i> Sie mir dieses Buch<br><u>gegen ein anderes</u> <i>um</i> ? | (Bana) bu kitabı <u>bir başkasıyla</u><br><i>değiştirir misiniz?</i> |
| 30. Er <i>wechselt</i> in 20 Sekunden <u>Reifen</u> .                           | 20 saniyede <u>lastikleri</u> <i>değiştiriyor</i> .                  |

## 6. Didaktisch-methodische Vorschläge zum Thema im Unterricht DaF

Aus der bisherigen Darstellung der sprachlich-strukturellen Eigenschaften von mehrdeutigen Verben unter Einbeziehung der syntaktischen Valenzbedingungen ergibt sich, dass die Mehrdeutigkeit ein inter- und intrasprachliches Phänomen ist, das bei einer Vielzahl von Verben auftritt, vor allem auch bei solchen, die auf einer relativ frühen Lernstufe vermittelt werden. Daher sollten bei der Vermittlung dieser Verben kognitive Verfahren angewandt werden. Bei der Kognitivierung spielen die Umgebungsstrukturen der jeweiligen Lexeme, durch die alle Bedeutungsvarianten differenziert werden können, eine entscheidende Rolle.

Wenn wir uns die Arbeitsphasen bei der Wortschatzarbeit vor Auge halten, können wir bei der Vermittlung solcher mehrdeutigen Lexeme den folgenden methodisch wichtigsten Schritten folgen:

- Auswahl der Lexeme
- methodische Aufbereitung
- Erarbeitung
- Festigung
- Systematisierung
- Anwendung

Grundsätzlich muss man zunächst für den Unterricht eine sehr begrenzte Menge aus der Vielzahl der zu erarbeitenden mehrdeutigen Wörter auswählen, die dann zum Grundwortschatz der Lernenden wird. Bei der Auswahl müssen die Wörter berücksichtigt werden, die besondere Lernschwierigkeiten bereiten. Wenn man im Unterricht ein bestimmtes Lehrbuch benutzt, werden die in den Lexikontexten vorkommenden Verben, die noch weitere Bedeutungsvarianten haben, markiert. Dabei sind die Relationen der Umgebungsstrukturen von Verben zu beachten, weil die Wörter in „durchsichtiger“ Umgebung besser erfasst und eingepägt werden.

Die Erarbeitung mehrdeutiger Wörter zerfällt in zwei Phasen. Sie werden zuerst graphisch und akustisch veranschaulicht und semantisiert. Bei der Semantisierung sind viele unterschiedliche Faktoren zu bedenken, damit die Lernenden die mehrdeutigen Wörter rasch erfassen können. Zunächst werden die denotativen Bedeutungen der mehrdeutigen Verben erläutert, und auf ihre unterschiedlichen Verwendungsweisen hingewiesen, bzw. die aktuellen Bedeutungen in ihrer Gebrauchsvielfalt angegeben. Gleichzeitig werden die Verwendungsregeln, die sich auf in den beiden Sprachen äquivalente Wörter beziehen, gegenübergestellt. Bei der Gegenüberstellung von Regeln verdeutlicht man die richtigen Verwendungsweisen der mehrdeutigen Verben in der Ausgangssprache.

Danach werden auch die konnotativen Bedeutungen leichter einsichtig, d.h. weitere Bedeutungsvarianten können erst dann zur Diskussion gestellt werden, wenn das *neue* Wort in einer Phase der Erweiterung des Lektionswortschatzes eingeübt und gefestigt ist. So kann zum Beispiel *tragen* zunächst als *taşımak* eingeführt werden und in der weiteren Bedeutung *giymek* in einer nachfolgenden Lektion vorkommen. Oder man lernt zunächst als einziges Äquivalent von *kazanmak* *verdienen*, als weiteres kommt *gewinnen* hinzu. Bedeutungsvarianten der Verben wie z. B. *tragen* (einen Koffer), *tragen* (einen Hut), *tragen* (Kosten) und *nehmen* (das Buch), *nehmen* (eine Frau / einen Mann), *nehmen* (das Taxi) können ohne weiteres situationsbezogen erarbeitet werden. Danach werden alle eingeführten Bedeutungen im Vergleich mit ihren türkischen Entsprechungen und Umgebungen an die Tafel geschrieben, wenn möglich im Rahmen von Beispielsätzen. Hierbei kann vor allem festgestellt werden, dass beim Vergleich der Bedeutungsvarianten und der Valenz eine vollständige Übereinstimmung oder eine Leerstelle vorhanden ist. Auf diese Weise kann man sich die Übereinstimmungen und Leerstellen der Bedeutungsvarianten in den vergleichenden Sprachen bewusst aneignen. Dieses kontrastive Verfahren ermöglicht die kognitive Aneignung mehrdeutiger Verben durch den Lernenden.

Auf der Fortgeschrittenenstufe überwiegen die Übungen, die sich an der Reaktivierung und kognitiven Aufarbeitung der Bedeutungsvarianten orientieren, weil viele mehrdeutige Verben zumindest zum passiven Wortschatz der Lernenden gehören. Hinzu kommen auch differenzierende Übungen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Bedeutungsunterschiede lenken.

Je nach Ziel kann sich dabei das methodische Vorgehen im Einzelnen unterschiedlich gestalten. Als erstes empfiehlt sich, von einer in einem Text vorkommenden Bedeutungsvariante eines mehrdeutigen Verbs auszugehen:

„Als Frau A die Arbeit wieder *aufnahm*, *nahm* sie zuerst das auf dem Boden liegende Photo *auf*. Es fiel ihr dabei auf, dass das Photo vom Boden Feuchtigkeit *aufgenommen hatte*. Dies *nahm* sie mit Enttäuschung *auf*. Denn es handelte sich um ein altes Photo, das sie selbst *aufgenommen hatte*, und zwar an jenem Tag, an dem ihr Mann und sie in den Sportverein *aufgenommen wurden*“. (Mungan, 1993, S. 235)

Der obige selbst entworfene Text wird von den Lernenden durchgelesen und dann werden die Lernenden aufgefordert, die Bedeutungen des Verbs „*aufnehmen*“ aus dem Kontext zu erschließen. Danach erhalten die Lernenden die Aufgabe, weitere Belege des jeweiligen Verbs zu sammeln. Diese Belege können auch von den Lernenden selbst formulierte Beispielsätze sein, die möglichst auf die unterschiedliche Verwendungsweise des Verbs hinweisen. Alle Bedeutungen werden dann in einem einsprachigen Wörterbuch wie z. B dem *Wahrig, Deutsches Wörterbuch* nachgesehen. Weitere Bedeutungsvarianten des Verbs werden mit ihren Kontexten zusammengetragen. Man differenziert alle Bedeutungen des Verbs, die ja in Beispielsätzen vorkommen, nach der Umgebungsstruktur und Valenz.

Anschließend überträgt man die Beispielsätze ins Türkische. Dabei muss der adäquaten Entsprechung der einzelnen Bedeutungsvarianten des Verbs Aufmerksamkeit geschenkt werden. Gleichzeitig wird ein Tafelbild entwickelt. Dieses hält zunächst alle Infinitive in der deutschen sowie in der Muttersprache fest. Nach und nach werden diese Infinitive erweitert, d.h. ihre Umgebungsstrukturen werden analytisch erfasst. Dem Lernenden sollen sich eventuelle Präpositionen, nominale Subklassen, Nebensätze usw. erschließen, die für die jeweiligen Varianten gelten. Zuletzt werden die Umgebungsstrukturen durch optische Mittel hervorgehoben, damit die Lernenden die Strukturmuster erkennen und vom Einzelbeispiel abstrahieren können. Zum Abschluss entsteht dabei für jedes Verb eine Tafelanschrift, die abgeschrieben oder fotokopiert wird.

Dazu werden Übungen verschiedener Art entwickelt, um sich jedes mehrdeutige Verb in verschiedenen Situationen und kontextuellen Umgebungen anzueignen und produktiv zu verwenden. Bei den üblichen Übungen zur Mehrdeutigkeit handelt es sich zumeist um die Angabe von Synonymen, Antonymen, oder Paraphrasen zu einzelnen Bedeutungsvarianten.

Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Arbeit nur um einen Versuch, das sprachliche Problem von Mehrdeutigkeit zu analysieren und zu methodisch-didaktischen Überlegungen im Unterricht anzuregen. Eine eingehendere Auseinandersetzung mit mehrdeutigen Verben erfordert ein größeres Korpus.

---

**Literatur**

- Akerson, Fatma Erkman; Ozil, Şeyda: Über die Syntax einiger Verben im Deutschen und im Türkischen - mit didaktischen Hinweisen. *Dilbilim IX*, 1990, S. 223-247.
- Akerson, Fatma Erkman: Determination bei restriktiven und appositiven Nominalsyntaxen und Relativkonstruktionen im Türkischen. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1993, S. 45-68.
- Ayan, Sabit: Lexikalisch-semantische Lernschwierigkeiten bei der Vermittlung des deutschen Wortschatzes an türkische Lerner. Heidelberg: Groos Verlag 1994.
- Bergmann, Rolf: Zur Abgrenzung von Homonymie und Polysemie im Neuhochdeutschen. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprache* 210, 1973, S. 22-40.
- Bergmann, Rolf: Homonymie und Polysemie in Semantik und Lexikographie. In: *Sprachwissenschaft*, 1977, S. 27-60.
- Deutsch Aktiv : Ein Lehrwerk für Erwachsene. München, Berlin: Langenscheidt 1988.
- Heger, Klaus: Homographie, Homonymie, Polysemie. In: *Zeitschrift für romanische Philologie* 79, 1963, S. 471-491.
- Helbig, G.; Schenkel, W.: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Leipzig 1973.
- Klappenbach, Ruth: Homonymie oder polysemes Wort. In: *Deutsch als Fremdsprache* 8, 1971, S. 99-104.
- Meier, F. Georg: Innersprachliche und konfrontative Polysemie. In: *Zeitschrift für Phonetik und Sprachwissenschaft* 31, 1978, S. 143-150.
- Mungan, Güler: Eine semantische Untersuchung über die deutschen Verben und ihre Wiedergabe im Türkischen. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII*, 1993, S. 235-255.
- Müller, Bernd-Dietrich: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudien-Einheit 8. München, Berlin: Langenscheidt 1994.
- Neuner, Gerhard: Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -Vermittlung. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII*, 1993, S. 207-224.
- Ozil, Şeyda: Valenzwörterbuch deutsch-türkisch. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 38/1990. Hamburg 1990.
- Schippan, Thea: Einführung in die Semasiologie. Leipzig 1975.
- Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1987.
- Scholtes, Gertrud: Mehrdeutigkeit von Verben als sprachliches und didaktisches Problem. In: *Die Neueren Sprachen* 80:3, 1981, S. 223-236.
- Stufen. Kolleg Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett Verlag 1992
- Themen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber Verlag 1992.
- Wege. Deutsch als Fremdsprache. Mittelstufe und Studienvorbereitung. München: Hueber Verlag 1988.



### **ZUSAMMENFASSUNG**

Im fremdsprachlichen Unterricht erweisen sich die komplexen Bedeutungsstrukturen der polysemantischen Verben immer wieder als Lehr- und Lernprobleme. Die vorliegende Arbeit setzt sich vor allem das Ziel, die sprachlich-strukturelle Eigenschaften dieser Verben, die von üblichen Verwendungsweisen abweichen, auf der Basis des Valenzmodells kontrastiv zu analysieren und die Relationsmöglichkeiten zwischen den Umgebungen der Einzelverben darzustellen. So eine kontrastive Analyse der mehrdeutigen Verben stellt nicht nur die Beschreibung der Einzelverben, sondern ihre syntaktischen Merkmale dar, durch die alle Bedeutungsvarianten differenziert werden können.

Diese Arbeit geht davon aus, dass kognitives Verfahren bei der Vermittlung dieser Verben angewandt werden sollte. Dieses Verfahren ermöglicht die kognitive Aneignung mehrdeutiger Verben durch den Lernenden. Auf diese Weise kann man sich die Übereinstimmungen und Leerstellen der Bedeutungsvarianten in den vergleichenden Sprachen (Deutsch/ Türkisch) bewusst aneignen.