

Yvonne Kohl*

**SEMANTIC PRIMITIVES UND DIE FERTIGKEIT ‚DEFINIEREN‘
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

1. EINLEITUNG

Definitionen nehmen eine wichtige Position im Unterricht ein, sei es in der Grammatik- oder in der Wortschatzvermittlung. Als Lehrkräfte brauchen wir Definitionen als Hilfsmittel, um den Studierenden lexikalische und grammatische Bedeutungen zu vermitteln. Andererseits wird aber auch von den Studierenden selbst verlangt, dass sie Definitionen vornehmen, entweder im Unterricht oder aber in Klausuren bzw. mündlichen Prüfungen. Die entsprechende Prüfungsaufgabe lautet: „Erklären Sie folgende Wörter oder Wendungen aus dem Kontext heraus mit Ihren eigenen Worten oder finden Sie Synonyme“. Definitionen, die von den Studierenden vorgenommen werden, sollen uns helfen, zu überprüfen, ob Inhalte korrekt verstanden oder abgeleitet werden.¹

‚Definieren‘ ist also eine wichtige Fertigkeit. Dennoch gibt es meines Wissens nach (noch) keinen Ansatz zu ihrer Didaktisierung. So verlässt man sich in den meisten Lehrbüchern und im Unterricht allzu oft darauf, dass das Sprachgefühl der Lernenden ausreicht, um anhand von mehreren vorgegebenen Synonymen zu abstrahieren bzw. dass sie bei ausreichendem Vokabellernen Beziehungen zwischen den Bedeutungsschichten von Wörtern selbstständig herstellen können. Doch so einfach ist das nicht, denn nicht jedem Lernenden ist es gegeben, sich rein intuitiv in Bedeutungsbeschreibungen hineinzufinden. Und dies um so weniger, je weniger umfangreich sein Wortschatz bzw. wie bewusst er sich Bedeutungsgrenzen von Wörtern ist oder je weniger ausgeprägt sein philologisches Gespür ist.

* Yvonne Kohl, M. A., Lehrstuhl für Literatur und Kultur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, Universität Łódź.

¹ Auf einen weiteren wissenschaftspropädeutischen Aspekt des Definierens kann ich hier nicht eingehen, und zwar auf die Rolle der Definition beim Aufbau einer wissenschaftlichen Terminologie.

Meines Erachtens gibt es jedoch mindestens eine Möglichkeit, das Definieren zu didaktisieren. In der Linguistik gibt es einen Ansatz innerhalb der Semantik, der so umstritten wie attraktiv, so einfach wie gleichzeitig kompliziert ist, und von dem ich glaube, dass er bei der Lösung des Problems hilfreich sein kann. Ich möchte diesen Ansatz grob skizzieren und ihn für meine Zwecke modifiziert vorstellen sowie aufzeigen, wie er sich zur Vermittlung der Fertigkeit ‚Definieren‘ didaktisieren ließe. Dieser Ansatz ist der der Natural Semantic Metalanguage² von Anna Wierzbicka.

2. GRUNDPROBLEME BEI DER BESCHREIBUNG VON WORTBEDEUTUNGEN

Beim Definieren bzw. Beschreiben von Wortbedeutungen gibt es zwei Grundprobleme,³ wobei das eine auf der Seite der Lernenden, das andere auf der Seite der Sprache selbst zu finden ist.

Bezogen auf Lernende ist Definieren eine Denk- und Abstraktionsleistung, von der große Teile nicht sichtbar sind. Sie findet im Gehirn statt, und darauf haben wir als Lehrkräfte vermeintlich keinen Einfluss. Wir können – so scheint es – oft nur die Lösung selbst vorgeben, nicht immer aber den Weg dorthin. Denn niemand kann für seine Lerner denken, hören oder kreativ sein.

Ein zweites ‚Problem‘ liegt in der Sprache begründet. Wenn jedes Wort eine andere Bedeutung hat, wie soll man dann Wortbedeutung als Phänomen vermitteln? Grammatische Erscheinungen, grammatische Transformationen, das Analysieren von Aufgabenstellungen folgen in Gruppen einem bestimmten Muster, das sich ständig wiederholt – lediglich die Inhalte unterscheiden sich. Was, möchte man fragen, wiederholt sich bei Wörtern, außer ihrer Form? Die Inhalte können sich kaum nach einem Muster festlegen lassen, wozu bräuchte man sonst so viele Wörter? Ganz davon abgesehen, dass viele Wörter mehr als eine Bedeutung haben sowie Bedeutungen selbst erst durch den Kontext und in ihrem Gebrauch festgelegt bzw. ausgehandelt werden.

Ich möchte an dieser Stelle etwas ausführlicher auf das erste Problem eingehen, dem auf der Lernendenseite. Von den Lernenden verlangen wir im Unterricht und in Prüfungen nichts weniger, als den Kern einer Bedeutung

² Im folgenden NSM; bekannter sind wohl deren Bausteine, die *semantic primitives* bzw. *primes*.

³ In meinem Aufsatz verwende ich die Wörter ‚Definieren‘, ‚definieren‘, ‚Beschreibung von Wortbedeutungen‘, ‚beschreiben von Wortbedeutungen‘ der Einfachheit halber synonym. ‚Definieren‘ bedeutet das Festlegen einer Bedeutung, was wiederum gemäß des Ansatzes von Wierzbicka über inhaltliche ‚Beschreibungen von Wortbedeutungen‘ erfolgt.

(im Kontext) zu erfassen und so eindeutig in der Zielsprache zu formulieren, dass das Gegenüber diese Botschaft entsprechend aufnimmt, angemessen dechiffriert und somit die zu beschreibende Bedeutung erfassen kann. Notwendig sind also aus Sicht der Lernenden folgende Schritte:

- 1) ein Wort/einen Satz/eine Wendung in einem Text zu lokalisieren und den Kontext zu erfassen;
- 2) von der Wortebene zu abstrahieren und in eine Bedeutungsvorstellung zu übertragen;
- 3) diese erfasste Bedeutung im Kopf mit anderen Bedeutungen abzugleichen, um diejenigen zu finden, die die größte Ähnlichkeit aufweisen;
- 4) diese ähnliche Bedeutung zurück zu übertragen in andere Wörter;
- 5) die Erklärung sprachlich korrekt zu formulieren – falls dies in einer Fremdsprache geschieht, so besteht auf dieser Ebene noch die Notwendigkeit, in der Fremdsprache angemessen formulieren zu können.

Dieser Prozess ist extrem fehleranfällig. Probleme treten besonders bei den Punkten (2) und (3) auf, denn hier müssen die Lernenden selbst Gedankenleistungen vollbringen, bei denen ihnen die Lehrkraft nicht helfen kann. Sie sind auf ihr erworbenes Wissen und auf ihr kreatives Vermögen angewiesen.

Als Lehrkräfte helfen wir den Studierenden bei den Punkten (1), (4) und (5), denn diese sind für uns sichtbar und lassen sich festmachen, sie sind sozusagen schwarz auf weiß vorhanden, sie sind außerhalb der Blackbox „Lernergehirn“. Hier können wir eingreifen durch das Bilden und Aufzeigen von Synonymen, das Hinweisen auf Textstellen, das Erklären aus dem Kontext heraus und das Korrigieren von Lernenden-Aussagen. Die Punkte (2) und (3) sind jedoch innerhalb der Blackbox. Das heißt, wir versuchen als Lehrkräfte ständig, das Greifbare (die Punkte (1), (4) und (5)) unter Aussparung des Nichtgreifbaren, des Virtuellen (die Punkte (2) und (3)) zu beeinflussen.

Dieses ‚Nichtgreifbare‘ ist für mich jedoch ein Denkprozess, auf den man sehr wohl Einfluss haben kann, um ihn zu einem Wahrnehmungsprozess für virtuelle Bedeutungsinhalte werden zu lassen – wenn es auch von den Lernenden abhängt, wie schnell sie ihn sich aneignen wollen und können. Ich glaube, man kann die Blackbox der Studierenden dadurch stimulieren, dass man ihnen einen Blickwinkel auf Bedeutung im Allgemeinen vermittelt. Damit bin ich bei Grundproblem (2), dem gemeinsamen Nenner von Bedeutung. Mit anderen Worten: ich bin fest davon überzeugt, dass Wörter, Wendungen und Sätze doch etwas Gemeinsames, eine Bezugsgröße haben, egal, wie unterschiedlich sie sind. Sie stehen in einem immateriellen System von Bedeutungen, dessen Grundeinheiten endlich und überschaubar sind. Und das kann man vermitteln.

Dies kann gelingen, indem man den oben erwähnten Ansatz Anna Wierzbickas für den fremdsprachlichen Unterricht fruchtbar macht. Diesen Ansatz der NSM möchte ich im Folgenden überblicksartig vorstellen⁴ und anschließend an Beispielen aufzeigen, dass das Grundgerüst dieser Theorie aus der linguistischen Semantik beide Grundprobleme des Vermittelns der Fertigkeit ‚Definieren‘⁵ miteinander verbindet und damit in einen direkten Zusammenhang stellt.

3. ANNA WIERZBICKAS KONZEPT DER *SEMANTIC PRIMITIVES*

Anna Wierzbicka, 1938 in Polen geboren, forscht seit Anfang der 1970er Jahre zur Semantik von natürlichen Sprachen, seit einigen Jahrzehnten an der Australian National University. Der von ihr begründete und von ihr gemeinsam mit anderen Forschern weiterentwickelte Ansatz der NSM hat seinen Ursprung u.a. in der lexikalischen Semantik. Innerhalb der lexikalischen Semantik gab und gibt es zahlreiche traditionelle, konkurrierende Ansätze, denen, sofern sie für die Abbildung von Bedeutung mit Komponenten-, Wortfeld- oder Semanalysen arbeiten, eines gemeinsam ist: sie

⁴ Die Entwicklung des Ansatzes sowie die Integration von Einsichten aus anderen semantischen Theorien kann hier ebenso wenig nachgezeichnet werden wie Unklarheiten in und Kritik an der Theorie, z.B. bezüglich der Beschaffenheit der NSM (NSMs?) oder der Suche nach *primes*, dem Problem der Polysemie, einzelsprachlichen Besonderheiten etc. Vgl. dazu z.B. die Diskussion von Kritikpunkten bei Goddard (1998; 2002) oder um lexikalisierte, kulturbedingte komplexe Konzepte bei Wierzbicka (1995). Goddards (1998; 2002) Argumentation ist im Hinblick auf den Status der NSM (NSMs?) nicht eindeutig. In Goddard (1998, S. 146) widerspricht er indirekt Wierzbickas (1972; 1995). These von der mentalen ‚Übersetzung‘ aus der NSM in Sprache. Er widerspricht damit jedoch auch sich selbst, wenn er sagt, dass die NSM (NSMs?) aus Lexikon und Grammatik besteht (Goddard 1998, S. 131; 2002, S. 5, 8f., 23, 31f.). Wozu brauchte man ein Lexikon und eine Grammatik der NSM, wenn nicht, um etwas zusammensetzen, in Bezug zu stellen, auszudrücken und zu übersetzen bzw. übersetzbar zu machen? Natürlich ist es nicht so, dass wir bei der Sprachproduktion diesen Prozess ständig bewusst anwenden, dann könnten wir nicht kommunizieren. Aber möglicherweise lernen wir auf diese Art eine Sprache, deren Funktionsweise (genauer: Enkodierung von Inhalten) wir dann verinnerlichen und automatisieren. Den umgekehrten Weg, die Dekonstruktion, betont Goddard (2002, S. 9) als Prinzip z.B. bei der Ermittlung von *primes*. Diesen Weg gehen wir meines Erachtens auch, wenn wir etwas nicht verstehen oder eine Fremdsprache erwerben: wir dekodieren und gleichen ab, um verstehen zu können. Mit anderen Worten: der Mechanismus existiert. Auch wenn Goddard (1998, S. 146) lediglich den Kritikpunkt, Anhänger der Idee der semantischen Primitiva behaupteten, Wortbedeutungen würden auseinandergenommen aufbewahrt, widerlegen möchte, nicht aber ganz zurückweisen kann, wären zur Beschaffenheit der NSM (der NSMs?) weitere Ausführungen wünschenswert.

⁵ Das sind – wie oben besprochen – die Probleme des Einwirkens auf die Denk- und Abstraktionsleistungen von Lernenden und das vermeintliche Problem der Einmaligkeit von Bedeutungen.

beziehen sich mehr oder weniger explizit darauf, dass Bedeutungen sich aus einzelnen Bedeutungsbausteinen zusammensetzen und dass es kleinste, semantische Bedeutung tragende Einheiten gibt. Aber welches diese Einheiten sind, wie sie beschaffen sind, wie man diese Einheiten gewinnt (bzw. ob dies gelingen kann) und wie man sie abbildet, darüber dauern rege Diskussionen, aus denen einzelne Schulen hervorgegangen sind. Anna Wierzbickas Ansatz ist dabei einer der umstrittensten, um nicht zu sagen: Er wird nur vereinzelt überhaupt angesprochen (z.B. bei Jackendoff 2002). Seine vielfältige Anwendbarkeit (z.B. für das Übersetzen oder im Unterricht) wird unterschätzt. Das ist um so bedauerlicher, als er maximale Verständlichkeit (in natürlicher Sprache!) von Wort-, Satz- und Phrasenbedeutungen schaffen will (vgl. Goddard 1998, S. 132) und dabei von bestechender Logik ist. Der Ansatz ist offen und kann aufgrund seiner einfachen Gestaltung Einsichten aus anderen Theorien und Wissenschaftsdisziplinen integrieren, was nicht zuletzt einer der Gründe ist, warum er bis heute trotz (z.T. berechtigter, aber vor allem unberechtigter) Kritik nicht falsifiziert wurde. Attraktiv ist vor allem eine der Grundannahmen: wenn Bedeutung von allen (intuitiv) erfasst werden kann, dann sollte dies auf einer theoretischen Ebene ebenfalls in natürlicher Sprache abgebildet werden können (Wierzbicka 1972, S. 1–3, Goddard 1998, S. 131). Bedeutungen werden dabei als Text abgebildet (Goddard 1998, S. 133f.; vgl. dazu auch später folgenden Beispiele). Diese Art der Darstellung ist für jeden nachvollziehbar, sofort diskutier- und erweiterbar und lässt sich leicht sowie ohne größeren Aufwand nutzen. Es gibt zahlreiche andere Versuche, Bedeutungen möglichst eindeutig abzubilden. Die einen versuchen, dieses Problem mit mathematischen Zeichen zu beheben, weil sie der Sprache nicht trauen, sie sei zu vieldeutig und gewinne maximal im Kontext an Eindeutigkeit. Diese Modelle haben u.a. den Nachteil, dass sie sehr abstrakt und damit nicht ohne genaue Kenntnis der benutzten Symbole für jeden nachzuvollziehen oder gar einzusehen sind. Andere arbeiten mit binären Oppositionen, die sich nicht immer halten lassen. Die Oppositionen werden festgelegt, weil Bezüge zwischen Inhalten hergestellt werden, die oft gar nicht bestehen bzw. deren Bestehen nicht belegt ist.⁶

⁶ Vgl. z.B. die Definition von *Mann*, *Frau*, *Junge* und *Mädchen* über +/- männlich, erwachsen, menschlich – alle diese Merkmale sind semantisch komplex. Aus Raumgründen benenne ich nur einen ergänzenden Einwand zu denen bei Wierzbicka (1972, S. 1–3), den ich gegen diese Darstellung habe; für mich ist nicht klar, was ‚erwachsen‘ genau bedeutet. Das durchschnittliche Eintrittsalter in die Geschlechtsreife oder die kulturabhängige Definition? Diese sind stark voneinander abweichend – und im Deutschen nicht einmal konsequent. So würden die meisten Deutschen wohl sagen, dass eine 23 jährige eine Frau ist, während fast alle jungen Frauen (zum Teil bis zum Alter von etwa 30 Jahren), die ich kenne, von sich selbst als Mädchen sprechen. Hier stehen also innerhalb einer Kultur juristische (18 Jahre) und gesellschaftliche (mit 16 ist ein Mädchen eine junge Frau; Eltern haben immer *Mädchen* oder *Töchter*; eine wenig erwachsen wirkende junge Frau ist ein *Mädchen* oder *noch ein Kind*) Festlegungen und Selbstwahrnehmung zueinander im Widerspruch.

Die Annahme, es gebe ein universales (das heißt überall und für alle gleiches) Inventarium von Bedeutungskonzepten, ist nicht neu. Sie beginnt in der Antike mit Aristoteles und erfuhr im Laufe der Jahrhunderte diverse Abwandlungen und Neubenennungen. Die Vorstellungen William von Ockhams zur *lingua mentalis* und die Weiterführung dieses Gedankens vor allem bei John Locke, David Hume, René Pascal, René Descartes und schließlich Gottfried Leibniz, der von einem *alphabetum cogitionum humanarum* spricht, griff der Logiker und Sprachphilosoph Andrzej Bogusławski von der Universität Warschau 1965/1966 wieder auf, um die Diskussion um die Abbildung von semantischen Grundbausteinen über natürlichsprachliche Einheiten, die tatsächlich nicht weiter zerlegbar sind, innerhalb der Semantik neu zu beleuchten. Seine Veranstaltung besuchte auch Wierzbicka (1996, S. 13).

Um Wierzbickas Ansatz der NSM zu verstehen, ist es nicht notwendig, die philosophische Diskussion von der Antike bis heute nachzuzeichnen. Es ist ebenfalls nicht notwendig, die verschiedenen Theorien der Semantik zu beleuchten, da sie nur wenige Berührungspunkte mit der Wierzbickas aufweisen. Deswegen beschränke ich mich auf das notwendige Minimum und abstrahiere stark vereinfachend.

Ockham ging von der Existenz einer *lingua mentalis* aus, die aus einfachen, nicht weiter in Bedeutungen zerlegbaren Einheiten besteht, den sog. *termini simpliciora*. Zu diesen glaubte er gelangen zu können, indem er alles Überflüssige wie mit einem Rasiermesser wegschnitt, auch grammatische Regeln, Stil etc. Das, was übrig bleibt, seien die einfachsten Einheiten. Dieses Verfahren wird „Ockhams Rasiermesser“ oder auch „Ockhams Skalpell“ genannt. Ockham empfahl seine Anwendung überhaupt in der Theologie und Wissenschaft, besonders dann, wenn es galt, Theorien aufzubauen. Es ging, kurz gesagt, darum, eine Theorie in ihrem Aufbau möglichst einfach zu halten – denn nur was einfach gehalten ist, lässt sich verifizieren oder falsifizieren. Besteht eine Theorie aus komplizierten Gefügen, so ist es schwer, wenn nicht unmöglich, sie zu verifizieren oder falsifizieren, das geht dann immer nur in Teilen.

Leibniz nahm ebenfalls die Existenz eines gedanklichen Bedeutungsinventars an, das er jedoch *alphabetum cogitionum humanarum* nannte. Für ihn waren die kleinsten Bedeutungskonzepte eingeboren, das heißt universal. Er ging davon aus, dass es nur wenige solcher Einheiten geben konnte, aus denen sich andere Bedeutungen und Wörter zusammensetzten. Zudem sollten diese Einheiten unabhängig voneinander sein, denn sonst wäre es unmöglich, dass sich aus ihnen andere Bedeutungen zusammensetzten.

Wierzbicka greift diese besonders im 17. Jahrhundert lebendige Diskussion wieder auf. Für sie existiert ein universal gültiges mentales Bedeutungsinventar, über das alle Menschen gleichermaßen verfügen und das sich aus semantischen Einheiten zusammensetzt, die nicht weiter in Bedeutungskon-

zepte zerlegbar sind. Über diese lassen sich alle anderen Bedeutungen in Einzelsprachen auf Wort-, Phrasen- und Satzebene ausdrücken bzw. mit diesen semantischen Einheiten lassen sich trotz der explizit betonten Einmaligkeit und Individualität des semantischen Gesamtsystems jeder Sprache Bedeutungen auch in anderen Sprachen erklären. Dieses Inventar, das sie *Natural Semantic Metalanguage* und dessen lexikalische Einheiten sie *semantic primitives* oder *primes* nennt, ist also ein Bezugsrahmen, der durch Zerlegung von Bedeutungen bis zu nicht weiter zerlegbaren Einheiten ermittelt wird.⁷ Wenn eine NSM tatsächlich virtuell als Bezugspunkt existiert (und eine Menge spricht dafür), dann leiten sich folgende Annahmen ab:

1. Wenn die NSM universal ist, so bedeutet dies, dass sie überall und in gleichem Maße gültig ist. Sie ist das gemeinsame Minimum an Bedeutungskonzepten, das in jeder Sprache ausgedrückt werden kann. Das bedeutet aber auch, dass sie außersprachlich sein muss.

2. Daraus folgt, dass die Einheiten der NSM nicht aus etwas bestehen können, was kultur- oder umweltabhängig ist, sofern die betreffenden Phänomene nur für einen Kulturkreis gelten – dies wären Besonderheiten eines einzelsprachenbezogenen semantischen Systems.

3. Es bedeutet weiterhin, dass die *primes* ähnlich wie Phoneme oder Morpheme nicht komplex oder kompliziert sein können (es sei angemerkt, dass semantische Primitiva keinesfalls deckungsgleich sind mit der formalen Erscheinung von Wörtern. Sie haben lediglich natürlichsprachliche Entsprechungen, die je nach Sprache aussehen wie Wörter, Morpheme oder Phrasen).

4. Dies wiederum bedeutet, dass es tatsächlich eine endliche Menge an *primes* gibt.

Bildlich und mit Wierzbicka (1995, S. 149) ausgedrückt, sind *primes* also Legosteine die wir zu komplexen Bedeutungen einer Sprache zusammensetzen können. Wann immer wir etwas ausdrücken wollen, ‚übersetzen‘ wir von der *lingua mentalis* in unsere Muttersprache, und zwar nach deren Regeln:

Every man's mind contains as part of its equipment a semantic system, that is to say a set of elementary concepts, or "logical atoms", and rules according to which these atoms are built into more complex entities – mental sentences or thoughts. This semantic system or *lingua mentalis* unlike the various *linguae vocales* (the terms are Ockham's) is universal. In using any natural language, we in effect make a translation into that language from the *lingua mentalis*. For any sentence from the *lingua mentalis* an equivalent can be constructed from natural language, using exclusively those elementary expressions that are directly comparable with elements of the semantic system of the mind. This sentence in

⁷ Goddard (1998; 2002) spricht dagegen von einer NMS für jede Einzelsprache und von einer universalen NSM, vertieft diesen Punkt aber leider nicht (vgl. FN 4).

natural language may then be paraphrased in accordance with the grammatical rules specific to that language ("transformational rules"). Grammar – be it English, Hungarian or Chinese – is simply this set of transformational rules, the effect of whose applications is to convert sentences isomorphic with thought into sentences markedly non-isomorphic with thought. Sentences which are equivalent in meaning are, irrespective of whether they belong to the one natural language or not, sentences having the same equivalent in the *lingua mentalis* (Wierzbicka 1972, S. 25f.).⁸

Es findet nach Wierzbicka also folgender Prozess statt: In der *lingua mentalis* werden semantische Primitiva nach den Regeln der *lingua mentalis* zu komplexen mentalen Konzepten zusammengesetzt. Anschließend findet eine Übertragung des gedanklichen Konzepts/Gedankens/Satzes in die Einzelsprache statt, um dann unter Anwendung der für die betreffende Einzelsprache geltenden Transformationsregeln dieses Konzept/diesen Gedanken/diesen Satz angemessen zu formulieren.

Der Vollständigkeit halber sei ergänzt, dass eine vorläufige Liste von Primitiva, mit deren Hilfe sich angeblich jede Bedeutung erklären lässt, existiert. Bisher werden für die NSM 61 Primitiva verzeichnet.⁹ Vorläufig ist die Liste deshalb, weil sich ein vermeintliches Primitivum in den Einzelsprachen bewähren muss. Wenn es sich in nur einer Sprache nicht als *prime* erweist, verliert es logischerweise seinen Status – sonst wäre es ja kein universales Konzept.¹⁰

Für meine Zwecke, für die Didaktisierung des Ansatzes zur Vermittlung von Bedeutungen, brauche ich diese *primes* jedoch nicht. Wichtig sind die vorausgegangenen Annahmen zur *lingua mentalis* und die aus ihrer Existenz resultierenden Konsequenzen sowie die Art der Abbildung von Bedeutung. Dazu behelfe ich mir mit einer vereinfachten Sprache.

Zunächst möchte ich jedoch an einem einfachen und einem komplizierten Beispiel aufzeigen, wie nach Goddard und Wierzbicka Bedeutung abgebildet bzw. definiert werden kann. Anhand der Beispiele ist ersichtlich, dass Bedeutung in Einzelinformationen zerlegt und ihr Bezug untereinander in textähnlicher Form dargestellt werden kann. Diese Art der Abbildung ist sehr einfach und nachvollziehbar, entspricht aber noch nicht der Form, wie sie von den Lernenden im Unterricht bzw. in einer Prüfung erwartet wird. Deswegen formuliere ich im Anschluss an die Definitionen, die als Beispiele

⁸ Vgl. dazu aber Goddard (1998, S. 146). Wie erwähnt, wird weder die Beschaffenheit der NSM noch Vorgänge in ihr explizit thematisiert. Die Angaben bei verschiedenen AutorInnen sind hier widersprüchlich. Auch wenn eine solche Thematisierung sehr wünschenswert wäre, ihr Fehlen heißt nicht, dass der Ansatz damit hinfällig ist (vgl. dazu auch S. 17 des Aufsatzes).

⁹ Siehe Anhang 1: Semantische Primitiva (Stand: Januar 2008), hier in englischen Entsprechungen.

¹⁰ Zum Status der *primes* und ihrer Bewährung vgl. Goddard (2002, S. 13).

für das Sammeln von Bedeutungsinformationen dienen mögen, jeweils eine eigene Definition als Text, und zwar in der Form, wie sie als Lösung der Aufgabe „Beschreiben Sie folgende Wörter bzw. Wendungen mit eigenen Worten aus dem Kontext“ aussehen könnte. Das heißt, hier werde ich bereits auf die Ebene der Translation wechseln, auf der die Bedeutung eines ausgangssprachlichen Wortes in der Zielsprache erklärt werden muss.

Beispiel 1: Die Beschreibung des Verbs *watch* (Goddard 2002, S. 7)

X was *watching* Y = „for some time X was doing something because X thought:
when something happens in this place
I want to see it
because X was doing this, X could see Y during this time“

Hier wird eine der Bedeutungen des Verbs definiert und ergibt die Einzelinformationen: *watch* ist eine Tätigkeit. Beteiligt sind ein X und ein Y. X ist der aktive Teil, es macht etwas mit Y. Aber X ist immobil. Diese Handlung dauert eine gewisse Zeit und findet an einem Ort statt. Diese Handlung geschieht mit den Augen des X. Y kann ein Mensch oder ein Gegenstand sein.

Diese Beschreibung führt deutlich vor Augen, wie wichtig der Kontext für die Definition eines Wortes ist. Denn das Verb *watch* hat nicht nur eine Bedeutung und in der hier angegebenen kann sich das Verb *watch* sowohl auf Objekte als auch auf Menschen als Gegenstand beziehen. Vgl. aber auch *I was watching a film*. Hier müsste eine andere Definition erfolgen; das heißt, hier entscheidet X darüber, welche Bedeutung gerade aktiviert bzw. wie definiert wird. Aus dem folgenden Beispielsatz geht jedoch deutlich hervor, dass X, *this place* und Y, also alle beteiligten Größen, sehr umfassend sein können, aber als Einheiten aufgefasst werden müssen:

The whole world was watching China's reaction to Tibet's protests. *Watch* bedeutet hier, für eine bestimmte Zeit etwas beobachten, aufmerksam verfolgen, weil man daran interessiert ist, wie das Objekt der Beobachtung handelt.

In Prüfungen und im Unterricht wird die Antwort „*watch* = beobachten“ als ausreichend akzeptiert. Ich möchte jedoch dagegen halten, dass bei der Lösung der Aufgabe über einfache Translationen oder auch Synonymfindungen zwei Dinge auffallen: (1) Unter Umständen wissen wir als Lehrkräfte nicht, ob die Bedeutung wirklich verstanden oder lediglich ein erworbenes Synonym gegeben wurde. Das ist bei diesem Beispiel zugegebenermaßen nicht sehr augenscheinlich. (2) Es passiert jedoch oft, was es zu vermeiden gilt, nämlich, dass die meisten Lernenden nicht mehr genau hinsehen. Sie

nehmen ein Stichwort wahr und reagieren darauf. Für beide Punkte mag ein Beispiel genügen, in dem das Wort *Natur* aus dem Satz: *X hatte [Affen] zu Versuchen ausgewählt, weil diese >unter einfachsten Verhältnissen die Natur von Intelligenzleistungen deutlich hervortreten lassen<* erklärt werden sollte. Von 14 Studierenden gaben 8 als Synonyme für *Natur* in diesem Kontext *die Umwelt, das Grüne* an. Hätten sie ausführlich formulieren müssen, hätten sie vielleicht genauer hingesehen und bemerkt, dass diese Bedeutung von *Natur* im gegebenen Kontext keinen Sinn ergibt.

Beispiel 2: Das Substantiv *mother* (Wierzbicka 1980, S. 48f.)

Als Beispiel für eine komplexe Beschreibung habe ich das Wort *Mutter* gewählt. Zum Vergleich zunächst Wierzbickas (1980, S. 48f.) Beschreibung von *mother*:

X is Y's mother. = X is related to Y in the way someone is related to someone else whose body was once inside this someone's body (and could be thought of as part of this someone's body becoming the body of another human being) because there was a time when Y's body was inside X's and could be thought of as becoming the body of another human being.¹¹

Die Frage ist jedoch, ob das Konzept *mother* damit richtig beschrieben ist, da seine Beschreibung hier über ‚Geburt‘ stattfindet.¹² Meine weiteren Aussagen beziehe ich nur auf das Deutsche. Korrekt ist, dass biologische Abstammung eine große Bedeutung hat (denn sonst gebe es nicht Bezeichnungen für biologische Mutter, Adoptivmutter, Pflegemutter, Ziehmutter und auch *ugs.* jetzige/wirkliche/richtige Mutter). Zumindest für das Deutsche ist es jedoch so, dass sowohl der Geburts-Aspekt als auch der menschbezogene¹³ aufgehoben sind und auch der geschlechtliche Aspekt oft aufgehoben wird, wenn auch der geschlechtliche mit einem Vergleich *Er ist für mich wie meine Mutter*. Das heißt, die Rolle ‚Mutter‘ hat bei der Bedeutung des Wortes *Mutter* einen wichtigen Aspekt übernommen, die Bezeichnung

¹¹ Diese Beschreibung ist nicht vollständig in semantischen Primitiva gehalten, sie gibt aber einen guten Einblick in die Art der Beschreibung von komplexen Inhalten und reicht für das zu Zeigende aus.

¹² Wierzbicka selbst leitet auch *adoptive mother* her, und zwar ebenfalls lediglich über das Konzept ‚Geburt‘: „X, who is not Y's mother, is related to Y in the way a mother is related to her child, because she did everything that people require for someone to do in order to become related to someone“ (vgl. Wierzbicka 1980, S. 48f.).

¹³ Vgl. dazu folgende Beispiele aus dem Internet: *Hundemutter* (2 Bedeutungen: 1., eine Frau ist Hundebesitzerin, 2. die Hündin selbst hat Junge), *Hündin Pflegemutter für Katzen-Babys*, *Katzenmutter* etc.

der biologischen und rechtlichen Verwandtschaft ist nicht immer präsent, so dass man für das Deutsche heute ‚Mutter‘ je nach Kontext unterschiedlich beschreiben oder aber die wichtigsten Inhalte wie folgt zusammen fassen könnte:

X ist Y's Mutter₁. = X is related to Y in the way someone is related to someone else whose body was once inside this someone's body (and could be thought of as part of this someone's body becoming the body of another human being) because there was a time when Y's body was inside X's and could be thought of as becoming the body of another human being (Wierzbicka zu *mother*)¹⁴

X ist Y's Mutter₂. = X, who is not Y's mother₁, is related to Y in the way a mother₁ is related to someone else whose body was once inside her body, because she does everything that people require for someone to do in order to take care of someone else who could potentially be thought of as once having been inside X's body to become another human being (Kohl nach Wierzbicka)¹⁵

Vereinfachend und ohne die Absicht, weitestgehend über *primes* zu beschreiben, lässt sich dies auch so ausdrücken:

X benimmt sich Y gegenüber so, wie man das von einer Mutter₁ erwartet. Deshalb könnte Y X als seine Mutter bezeichnen.

Das heißt also, die Beschreibung von Mutter₂ basiert auf der von Mutter₁. Meiner Meinung nach ist dies auch der Fall (vgl. auch folgenden Satz aus dem Internet „Ich dachte meine jetzige Mutter wäre meine richtige Mutter“). Wir haben zumindest im Deutschen eine traditionelle Definition der Rolle ‚Mutter‘, und jede neue Bedeutung basiert auf ihr.¹⁶ Das bedeutet im Umkehrschluss, dass ‚Geburt‘ nicht mehr ohne weiteres als Definitionsbestandteil akzeptiert ist – wir nutzen das Wort im Zeitalter der Patchworkfamilien oft einfach zur Bezeichnung von Bindungen einer bestimmten Art. Und eben dieser Bestandteil ‚Bindung einer bestimmten Art‘ scheint unverzichtbar zu sein, jedenfalls wichtiger als das Menschsein.¹⁷

¹⁴ Dieser Aspekt der Bedeutung (Geburt) gilt auch im Deutschen, er kann deshalb übertragen werden.

¹⁵ Die Beschreibung erfolgt in Englisch, um direkte Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

¹⁶ Hier hilft das deutsche Sprachsystem dabei, die Theorie von Bedeutungs-Legosteinen zu veranschaulichen: *Mutter*, *Stiefmutter*, *Rabenmutter*, *Adoptivmutter*, *Pflegemutter*, *Schwiegermutter*, *Großmutter* – ausgehend von der Grundbedeutung ‚Mutter‘ werden weitere Bedeutungselemente quasi angebaut.

¹⁷ Vgl. z.B. die Wörter *mütterlich*, *bemuttern*, *Übermutter*, *Rabenmutter* oder die Beispiele aus FN 14.

Da dieses Beispiel komplexer ist, stelle vor einer Definition noch einmal grundlegende Informationen zum Wort *Mutter* zusammen:

Mutter eine weibliche Person
 diese Person hat ein Kind geboren (das ist keine zwingend notwendige Bedingung, aber sie ist der Normalfall)
 man sagt, es bestehe eine starke emotionale Bindung zwischen ihr und dem Kind
 sie ist für das Kind überlebenswichtig
 sie ist der Orientierungspunkt des Kindes und seine erste Anlaufstelle
 in der Regel erzieht sie das Kind
 sie ist für das Kind rechtlich verantwortlich

Definition → eine weibliche Person, die ein Kind geboren hat und es jetzt aufzieht und erzieht, für seine Versorgung (mit-)verantwortlich ist und eine starke emotionale Beziehung zu ihm hat bzw. eine (weibliche) Person, die dieses Kind nicht geboren hat, aber sich so um das Kind kümmert, als wäre sie seine (leibliche) Mutter.

Als Beispielsatz mag folgender Satz gelten: „Seit ihre leibliche Mutter weg ist, bin ich für die Kinder meines Mannes die **Mutter**.“ Hier beschreibt *Mutter* eine weibliche Person, die ein Kind zwar nicht geboren hat, aber sich so um das Kind kümmert, wie das von Frauen erwartet wird, die ein Kind geboren haben.

In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung ‚Übernahme der Rolle Mutter‘ aktiviert, jedoch explizit auf die leibliche Mutter als Definitionsgrundlage Bezug genommen. Da ohne näheren Kontext unklar ist, wie weit diese Mutter-Kinder-Beziehung reicht, sind hier keine weiteren Angaben zu den Erwartungen an eine Mutter notwendig, könnten aber gemacht werden.

4. MODIFIZIERUNG DES ANSATZES IM UNTERRICHT – EIN EXPERIMENT

Im Hinblick auf die Verwendbarkeit des Ansatzes und ohne den Anspruch, eine Abbildung von Bedeutung in *primes* bieten zu wollen, stellen sich nun zwei Fragen, denen ich in einem Unterrichtsexperiment nachgegangen bin. Es stellt sich erstens die grundsätzliche Frage, ob der Ansatz tatsächlich den erwarteten Erfolg hat, also zur Vermittlung der Fertigkeit ‚Definieren‘ im Unterricht beiträgt. Zweitens fragt es sich, wie man ihn im Unterricht umsetzen kann. Um beides zu überprüfen, habe ich mit meiner Studierendengruppe im 2. Jahr (weibliche und männliche polnische Studierende zwischen 19 und 25 Jahren, Sprachniveau zwischen B2 und C1) ein

Experiment durchgeführt, das ich hier in seinem Aufbau und in seinen Ergebnissen vorstellen möchte.

In einem ersten Schritt habe ich versucht, den Umgang der Studierenden mit Definitionsaufgaben festzuhalten. Dazu habe in 2 Wörter und eine Redewendung auf einem Arbeitsblatt vermerkt (vgl. Anhang 2: Fragebögen/Experiment mit einer Lernendengruppe des 2. Studienjahrs), die jede(r) Studierende selbstständig erklären sollte. Der Lösungsweg blieb den Lernenden selbst überlassen. Ich habe bewusst Wörter bzw. eine Redewendung in der Muttersprache der Lernenden gewählt, die nicht einfach und eindeutig zu erklären sind. In der Muttersprache, weil ich davon überzeugt bin, dass Lernende prinzipiell Schwierigkeiten mit Definitionen und strukturierten Erklärungen haben, dass das Problem also nicht in vermeintlich mangelnden Fremdsprachenkenntnissen zu suchen ist. Die Studierenden sollten Wörter und Wendungen erklären, die sie tatsächlich in vollem semantischen Umfang kennen können.

Anschließend habe ich in Phase 2 gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet, wie man Definitionen besser gestalten kann. Sie sollten sich zunächst bewusst machen, wie sie bisher definiert haben und sich darüber klar werden, ob sie mit ihren Ergebnissen zufrieden sind. Die meisten der Lernenden gaben an, einfach etwas zu beschreiben, was sie „im Kopf“ hätten oder aus dem Kontext herleiten könnten. Sie hatten keine bewusste Lösungsstrategie und definierten „eher intuitiv“, es solle „wie im Wörterbuch“ aussehen. Aber wie man zu dieser Lösung kommt, wussten sie nicht. Kurz: das Ziel haben sie vor Augen, der Weg liegt im Nebel. Anschließend sollten sie selbst Wörter auswählen und Definitionen für sie erstellen. Sie sollten dann einander die Definitionen vortragen, wobei die LernpartnerInnen das gesuchte Wort erraten mussten. Dadurch wurde schnell klar, was sonst im Unterricht eher selten auffällt: Wenn die Definition nicht eindeutig bzw. nicht gut gemacht ist, errät man das gesuchte Wort eher im Trial-&-Error-Verfahren, als es tatsächlich anhand des Bedeutungsinhaltes zu erkennen.

Da ich den Studierenden auftrag, bewusst darauf zu achten, welche Strategien sie anwendeten, um zu definieren und wie sie zusammen agierten, erfuhren die Studierenden auch etwas Grundsätzliches, das große Bedeutung bei der Vermittlung der Fertigkeit ‚Definieren‘ hat: sie boten zunächst eine Definition an, die ihnen eindeutig erschien, reagierte das Gegenüber nicht wie erhofft, modifizierten sie ihre Beschreibung oder gingen sie anders an. Hier lässt sich gut ansetzen: Den Lernenden war nun zweierlei bewusst: (1) Bedeutungen lassen sich in einzelne Informationen spalten, (2) nicht jede Information, die einem selbst wichtig erscheint, ist auch wichtig für das Gegenüber. Ihnen war jedoch auch eine pragmatische Information wichtig: in einer Prüfungssituation würde die Kontrollinstanz ‚Lernpartner‘ fehlen.

Im Anschluss an diese Übung haben wir im Plenum die Wörter aus dem Arbeitsblatt I neu definiert. In der nächsten Unterrichtseinheit erläuterte ich den Studierenden, wie man bewusst definieren kann, indem ich ihnen Grundgedanken des modifizierten Ansatz der NSM erklärte. Ich ließ alle Theorie beiseite und versuchte die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass Wörter oder Wendungen Bedeutungsbestandteile haben, die man herausfiltern kann. Wenn man sie herausgefiltert hat, sollte man sie daraufhin untersuchen, ob diese Bestandteile (a) ausreichend sind, um das Wort zu beschreiben und es nicht mit einem anderen zu verwechseln und (b) ob man nicht zu viele Informationen gesammelt hat, die man weglassen muss (also solche, die nicht mehr notwendig sind, um das Wort im gegebenen Kontext eindeutig und umfassend zu bestimmen). Anschließend werden die verbleibenden Informationen hierarchisiert und in einen grammatikalisch korrekten Kurzttext zusammengefasst.

Dazu sollten sich die Studierenden zunächst vorstellen, sie erklärten das zu definierende Wort jemandem, der kein Deutsch bzw. die Zielsprache verstünde, so dass sie nicht voraussetzen konnten, dass der andere beim Definieren mithilft. Ziel sollte sein, dass diese imaginäre Person durch die Definition über genau die gleiche Information verfügt, wie die erklärende Person selbst. Natürlich sollten Wörter nur aus dem Zusammenhang heraus beschrieben werden, denn sonst müssten die Studierenden unter Umständen sehr ausführliche Erklärungen zu etwa übertragenen Bedeutungen abgeben. Doch mehr als aus dem Kontext heraus zu erklären, wird in Lehrwerken und Prüfungen nicht verlangt und ist auch sonst eher selten. Außerhalb eines Kontextes möchte man meist sowieso die Grundbedeutung bzw. den Prototypen wissen, nicht die Nebenbedeutungen. Das es solche gibt, reicht als Information in den meisten Fällen aus.¹⁸ Informationen zu dem zu definierenden Wort sollten sie als Einzelinformationen zusammentragen, ohne bereits vorzuformulieren. Zu solchen Informationen zählen sehr verschiedenartige Dinge, auch emotionale Beziehungen, die besonders bei Verwandtschaftsbezeichnungen oder Kosenamen wichtig sind. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Information abstrakt, also entpersonalisiert, gegeben werden muss. Denn einige Studierende hielten z.B. die Information „er kauft einem Eis“ als notwendig zur Definition des Wortes *Opa* (vgl. Fragebogen 2, Anhang 2: Fragebögen/Experiment mit einer Lernendengruppe des 2. Studienjahrs), während andere wiederum den emotionalen Bestandteil der Beschreibung so gestalteten: „das ist ein Diminutiv und man benutzt ihn, um zu zeigen, dass man die so bezeichnete Person sehr mag“. Es ist

¹⁸ Z.B. möchte man, wenn man nach der Bedeutung des Wortes *bliźniak* fragt, nicht zwingend wissen, dass dies auch die Bezeichnung einer Doppelhaushälfte, eines Sternzeichens und eines Twin-Sets ist. Der prototypische ‚Zwilling‘ ist außerhalb eines Kontextes sicherlich die wichtigste Bedeutung.

also immer wichtig, sich zu fragen, ob die gesammelten Informationen wirklich notwendig (und hinreichend!) sind. Vergessen werden darf dabei nicht, dass die Bedeutungen von fremdsprachlichen Wörtern nicht unbedingt deckungsgleich sind mit den Entsprechungen in der Muttersprache (z.B. *false friends* bzw. Bedeutungsaktivierung im Kontext). Dies lässt sich am besten an Beispielen und Fehleranalysen verdeutlichen sowie durch Übungen trainieren.

Nach einer Pause von einigen Tagen leitete ich den dritten Teil des Experiments ein, das heißt, die Überprüfung eines Lernzuwachses durch einen weiteren Fragebogen (vgl. Fragebogen 2 in Anhang 2: Fragebögen/Experiment mit einer Lernendengruppe des 2. Studienjahrs). Dieser enthielt nun deutsche Wörter, die den Studierenden bekannt und die bewusst so ausgewählt waren, dass zumindest bei einem Wort (*Mutter*) ein Anknüpfungspunkt an bereits Besprochenes gegeben war. Die Studierenden sollten nun zeigen, wie sie mit Definitionsaufgaben arbeiten, nachdem sie Übungseinheiten zum Ansatz der NSM absolviert hatten.

Tabelle 1. Die Ergebnisanalyse aus beiden Arbeitsblättern

Fragebogen 1 (Bestandsaufnahme)	Fragebogen 2 (erste Überprüfung des Lernzuwachses)
– vielfach Übersetzungen (so z.B. bei <i>bliźniak</i> : „der Zwilling, Geschwister, die gleichzeitig geboren wurden“).	– fast immer: Beschreibungen in Einzelinformationen – aber nicht immer werden die wesentlichen Informationen aufgenommen (so wurde <i>Opa</i> mehrmals definiert als „männliche Person, jemandes Vaters oder Mutters Vater“, also aus Sicht der Eltern, nicht des Enkels)
– Bedeutung und Grammatik der Muttersprache werden häufig zugunsten der Zielsprache ausgeblendet (das Wort <i>bliźniak</i> (Maskulinum, Singular) wurde von mehreren Studierenden beschrieben als: 2 Schwestern, 2 Brüder, Bruder und Schwester; in keiner Beschreibung wurde aufgenommen, dass <i>bliźniak</i> auch ein Geschwisterkind bei Drillingen, Vierlingen, usw. bezeichnen kann, das Konzept im Polnischen also anders aufgebaut ist als im Deutschen) ¹⁹	– die Grammatik der Zielsprache wird zum großen Teil berücksichtigt und besonders bei vermeintlichen Fehlern in die Beschreibung aufgenommen (Alle Studierenden klassifizierten den Satz „Tomasz ist meine Schwester“ als falsch, weil Tomasz ein männlicher Vorname ist und Schwester sich immer auf eine weibliche Person beziehen müsse. Lediglich 2 Studentinnen nahmen in die Beschreibung zusätzlich Überlegungen auf, unter welchen Bedingungen der Satz korrekt sein könnte, nämlich „vielleicht war Tomasz früher ein Mann“, „vielleicht ist Tomasz ein Mann mit vielen weiblichen Zügen und mit der Autorin befreundet“. Dabei ergänzten sie auch die Information „je nach Kontext“)

¹⁹ Ein weiblicher Zwilling, Drilling etc. heißt *bliźniaczka*. *Bliźniak* wird jedoch in der umgangssprachlichen Pluralform (*bliźniaki*) häufig als generisches Maskulinum benutzt (Dtsch. *Zwillinge*).

Tabelle 1

Fragebogen 1 (Bestandsaufnahme)	Fragebogen 2 (erste Überprüfung des Lernzuwachses)
<p>– Definition über Funktionsbeschreibungen („darin kann man wohnen“ bei der Definition von <i>blizniak</i> als Doppelhaushälfte; „bringt die Kinder auf die Welt“ bei <i>matka</i>)</p>	
<p>– Beschreibungen über Stereotype (Stereotype als Bedeutungsbestandteil) („liebende Mutter“, „in den meisten Fällen sitzt sie zu Hause und kocht, räumt auf und kümmert sich um ihre Kinder“)</p>	<p>– deutlich weniger Beschreibungen über Stereotype, sofern die Lernenden sich deren bewusst sind (bei der Definition von <i>Opa</i> nahmen 4 Lernende folgende Informationen auf „er ist alt und grau“, „er hat Hobbys, z.B. Briefmarkensammeln“, „er hat Spaß mit den Enkeln“; die Beschreibung von <i>Mutter</i> hatte in deutlich mehr Fällen als bei der Beschreibung von <i>matka</i> aus Fragebogen 1 zusätzliche zum Konzept ‚Geburt‘ auch den Aspekt als Kind „angenommen“ bzw. ein Kind „erziehen“)</p>
<p>– häufige Definition über Nebenbedeutungen statt über die Grundbedeutung (das Wort <i>blizniak</i> wurde 12 mal ausschließlich als ‚Doppelhaushälfte‘ und 1 mal ausschließlich als Sternzeichen beschrieben)</p>	<p>– fast keine Beschreibungen über Nebenbedeutungen, lediglich in einem Fall deutliche Zunahme (Hyperkorrektheit, weil Orientierung an Wörterbuchdefinition) (zusätzlich zur Grunddefinition von <i>Mutter</i> nahm eine Lernende „religiöse Bedeutung: Mutter Erde, Mutter Christi“ auf)</p>
<p>– Aufnahme individueller emotionaler Beziehung/Bedeutung in die Definition („zu ihr läuft das Kind, wenn es traurig ist“, „die Mutter hilft immer“ bei der Beschreibung von <i>matka</i> – dieser Aspekt fehlt interessanterweise völlig bei der Beschreibung von <i>blizniak</i>!)</p>	<p>– die Aufnahme emotionaler Beziehungen in die Definition ist bei den meisten bei der Beschreibung von Verwandtschaftsbezeichnungen geblieben und wurde z.T. sogar ausgebaut – jedoch z.T. schon explizit abstrakt formuliert (In weniger Fällen als noch bei Fragebogen 1 wurde dieser Aspekt bei der Beschreibung mit aufgenommen, auffällig oft jedoch bei Personen, die Fragebogen 1 nicht ausgefüllt hatten: „ein Opa liebt seine Enkel“, „eine männliche Person, die die wichtigste im Leben des Enkels ist“ (dieselbe Person definierte <i>Mutter</i> als „eine weibliche Person, die die wichtigste im Leben eines Kindes ist“), „weibliche Person, sie spielt die wichtigste Rolle in der Familie“. Es fanden sich jedoch auch folgende Beispiele: <i>Opa</i> – „das ist ein Diminutiv“, „wenn man das Wort Opa statt Großvater verwendet, zeigt man, dass es ein enges Verhältnis zwischen Kind und Opa gibt“)</p>

Tabelle 1

Fragebogen 1 (Bestandsaufnahme)	Fragebogen 2 (erste Überprüfung des Lernzuwachses)
<p>– Definitionen über andere Konzepte/Bedeutungen bei Gruppenauffassungen²⁰</p> <p>(Sowohl bei Fragebogen 1 als auch beim mündlichen Übungsteil definierten die Studierenden Vorzugsweise über andere Konzepte, z.B.: <i>Mutter</i> – „der weibliche Elternteil, der andere ist der Vater“, „sie bringt die Kinder zur Welt“. Ein Beispiel aus dem Unterricht: <i>das Böse</i> – „das Gegenteil von ‚das Gute‘“)</p>	<p>– Definitionen über andere Konzepte/Bedeutungen bei Gruppenauffassungen</p> <p>(Auch in Fragebogen 2 hat sich die Tendenz, Bedeutungen über andere Konzepte zu beschreiben, gehalten, und zwar in fast keinem Fall beim Wort <i>Mutter</i> (vgl. Fragebogen 1, <i>matka</i>; hier war das Verfahren also bereits bekannt), jedoch in fast allen Fällen beim Wort <i>Opa</i>, z.B.: „ein Familienmitglied, das aus der Perspektive des Kindes Vater seines Vaters ist“, „Das ist der Vater unserer Mutter oder unseres Vaters“)</p>

Insgesamt hat sich gezeigt, dass im Vergleich zwischen Bestandsaufnahme und Lernzuwachsüberprüfung ein Lernerfolg deutlich erkennbar vorhanden ist. Es ist jedoch ebenfalls zu erkennen, dass es Bereiche von Bedeutung gibt, die beim Definieren Schwierigkeiten bereiten; das ist vor allem das Erkennen, welche Informationsbestandteile einer Bedeutung tatsächlich wichtig sind und welche eher vernachlässigt werden können. Die Lernenden tendierten sehr stark dazu, bei Verwandtschaftsbezeichnungen ihren Blick auf das Wort als maßgeblich zu sehen, und damit alles, was ihnen wichtig erschien (vgl. die Beschreibungen von *Opa*, *Mutter* oder *matka*). Es muss jedoch angemerkt werden, dass der Grund dafür höchstwahrscheinlich in der Kategorie ‚Verwandtschaftsbezeichnung‘ liegt. Denn besonders mit nahestehenden Verwandten verbinden wir ein Bezugsverhältnis, das für uns wichtig und essentiell ist. Würde man Wörter aus einem anderen Bereich wählen, käme man vermutlich zu einem völlig anderen Ergebnis. Dennoch haben Definitionen von Verwandtschaftsbezeichnungen in dieser Hinsicht auch einen

²⁰ Goddard (2006, S. 9) spricht jedoch neuerdings auch von *semantic molecules*, die sich aus *primes* zusammensetzen und die Funktion von *chunks* haben sowie bei semantischen Erklärungen eingesetzt werden können, genauer, bei der Beschreibung von kulturellen Skripten. Diese wären dann also komplexe Konzepte, die wohl als Abkürzungen für Beschreibungen in *primes* eingesetzt werden könnten, wenn sie dabei helfen sollen, andere Lexeme zu beschreiben, also wie hier *matka*. Dann wären *Elternteil*, *Kind* etc. semantische Moleküle. Das ist einerseits vernünftig, um Beschreibungen nicht übermäßig lang und kompliziert werden zu lassen. Es wirft jedoch auch Fragen auf. Es bleibt unklar, wie semantische Moleküle zu verstehen sind. Also etwa, ob sie vorher durch *primes* bestimmt worden sein müssen. Viel dringender scheint mir die Frage der Abgrenzung, d.h. wie weit darf in semantischen Molekülen erklärt werden, ohne dass die Theorie von den *primes* und Beschreibungen in ihnen hinfällig wird. Diese Frage bezieht sich auch direkt auf die Unterrichtspraxis, kann hier jedoch nicht geklärt werden. Es bleibt abzuwarten, wie die Vorstellung von semantischen Molekülen weiterentwickelt wird.

Vorteil, denn an ihnen kann man Stereotypen offenlegen sowie Informationsgewichtung einüben (z.B. ist die Information „ein Opa geht mit einem in den Zoo“ deshalb nicht wesentlich, weil (1) auch alle anderen Verwandten oder BetreuerInnen mit einem Kind in den Zoo gehen könnten oder (2) nicht jedes Enkelkind diese Erfahrung gemacht hat oder (3) ein Zoo völlig unbekannt sein kann).

Das Problem, Bedeutungen über andere Konzepte zu definieren, ist ein sehr ambivalentes. Denn einerseits ist es unsinnig, Lernende dazu aufzufordern, Begriffe immer nur aus sich selbst heraus zu erklären. Das ist im Rahmen der Aufgabenstellung für Unterricht und Prüfungen gar nicht möglich, weil (1) der Zeitaufwand unangemessen hoch wäre und (2) die Beschreibungen sehr lang würden und sprachlich oft nicht mehr korrekt zu bewältigen sind (man kann von Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht verlangen, beispielsweise *Opa* ohne *Enkel*, *Kind*, *Vater* oder *Mutter* zu beschreiben, dies würde nicht nur eine starke Diskrepanz zwischen der Position der Aufgabenstellung im Unterricht und Arbeitsaufwand bedeuten, sondern auch verlangen, selbst nach *primes* zu suchen). Andererseits führt es jedoch sehr häufig zu Zirkelschlüssen, wenn man Begriffe über andere definiert (wenn *das Böse* das Gegenteil von *das Gute* ist, was ist dann *das Gute*? Das Gegenteil von *das Böse*?). Hier gilt es, einen ausgewogenen Mittelweg zwischen dem Grundgedanken des Ansatzes der NSM und den Anforderungen im Unterricht zu finden.

Doch in welchem Umfang kann bzw. sollte man den Ansatz für den Unterricht überhaupt adaptieren? Zunächst einmal können zwei Punkte für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht für Vermittlung der Fertigkeit ‚Definieren‘ vernachlässigt werden, das ist (1) die Beschreibung einer Bedeutung über semantische Primitiva (denn das ist umständlich und müsste sowieso in akzeptable Sätze in der Einzelsprache transformiert werden; Ziel ist nicht, *primes* zu finden und zu falsifizieren, sondern möglichst einfach gehaltene Definitionen zu finden und diese möglichst ohne Zirkelschlüsse zu gestalten) und (2) die Anwendung von Transformationsregeln zwischen *lingua mentalis* und Einzelsprache. Unverzichtbar sind jedoch drei grundlegende Aspekte des Ansatzes, nämlich (1) die Annahme, dass es tatsächlich etwas gibt, das als mentales semantisches System universale Gültigkeit hat – wie wir es nennen, ist egal. Wir können es *lingua mentalis* nennen oder *alphabetum cogitationum humanarum* oder NSM. Wir müssen es nicht einmal benennen oder erklären, es reicht völlig aus, sich darauf zu beziehen. (2) muss man davon ausgehen, dass sich Wort- oder Wendungsbedeutungen aus semantischen Bausteinen zusammensetzen, von denen einige tragende sind (nicht weiter zerlegbare Einheiten, also *primes*), während es ebenso Bedeutungsbestandteile geben kann, die im gegebenen Kontext unwichtig sind (z.B. das ist Alter einer Mutter nicht in jedem Kontext wichtig, um das Wort *Mutter* zu erklären – wenn das Alter eine Rolle spielt, ergänzen wir im

Deutschen den Kontext z.B. zu *Teenager-Mutter* oder *junge Mutter*). Ebenfalls unverzichtbar ist (3) die Annahme, dass sich Bedeutungen und Kontexte in Häppchen zerlegen lassen, die einzeln sichtbar gemacht werden können, um sie dann in einen in der Zielsprache angemessen formulierten Satz zu formulieren.

5. DIDAKTISIERUNG DES ANSATZES

Es verbleibt zu klären, wie sich der Ansatz didaktisieren ließe. Ich mache nun einige Didaktisierungsvorschläge, die ich bereits im Unterricht erprobt habe.

Möchte man vermitteln, dass sich Bedeutungen in Bestandteile zerlegen lassen, so sollte man den Lernenden erklären, dass es einfacher ist, kleine Schritte zu gehen und assoziativ Einzelinformationen zu einem Wort, einer Wendung oder eine Phrase zu sammeln, um sich verschiedene Bedeutungsaspekte bewusst zu machen. Erst danach sollte eine Formulierung im vollständigen Satz erfolgen. Dabei ist es wichtig, die Studierenden immer wieder daran zu erinnern, sich zu fragen, welche Informationen wirklich wichtig sind, um das gesuchte Wort bzw. die gesuchte Wendung zu bestimmen, damit sie ein Gefühl dafür entwickeln, dass es wichtigere und unwichtigere Bedeutungsbestandteile gibt, die hierarchisiert werden können. Das Wörter wie z.B. Komposita sich aus den Bedeutungen zusammensetzen, kennen Deutschlernende bereits (vgl. *Schreibtisch*, *Schreibtischlampe*). Mit einiger Übung können Sie erkennen, dass auch weniger durchsichtige Wörter durchaus aus mehreren semantischen Bausteinen bestehen, die sich wiederholen.

Weiterhin sollte erklärt werden, dass sich die einzelnen Informationen über ein Wort oder eine Wendung getrennt voneinander verbalisieren lassen, ehe man sie zu einem im Deutschen akzeptablen Satz als Ergebnis zusammensetzt (vgl. die Beispiele). Ich halte es außerdem für unerlässlich, zunächst das Suchen nach Synonymen auszulassen, da die Studierenden sonst mehrere Gedankenschritte überspringen, um deren Aneignung es schließlich geht. Die Synonymfindung kann am Ende erfolgen. Es ist aber ebenfalls wichtig drauf zu achten, dass die Lernenden Wörter – sofern möglich – aus sich selbst heraus definieren und nicht über Antonyme oder Synonyme, denn das führt, wie oben bereits erwähnt, zu Zirkelschlüssen. Damit würden die Lernenden lediglich Wortstandorte auf ihrer Wortlandkarte identifizieren, nicht aber definieren. Das Definieren aus sich selbst heraus ist ebenfalls wichtig, um Raten (vgl. „es dient zum Lesen, wenn man etwas wissen will“ – „Buch, Zeitung, Heft, Nachrichten“) zu verhindern, das gilt besonders bei mündlichen Übungen wie dem Spiel „Tabu“. Natürlich lassen sich über

Trial-&Error-Verfahren auch Wörter erraten, aber eben erraten, und nicht erkennen.

Als passende Ausgangssituation sollten sich die Lernenden nicht länger vorstellen, dass sie den Lehrkräften ihr Wissen nachweisen müssen, sondern dass sie einem Menschen, der gar nichts über die Zielsprache weiß (etwa ein Familienmitglied) ein zielsprachliches Wort oder eine Wendung so erklären sollen, dass diese hinterher wissen, was die Bedeutung von z.B. *Pflanze* ist. Das ist umso wichtiger, als die Lernenden in Prüfungssituationen ein Endergebnis bieten müssen, ohne dass sie eine Rückmeldung durch ihre LernpartnerInnen oder die Lehrkraft bekommen. Sich immer wieder Fragen zu stellen wie „Ist das Wort nun eindeutig beschrieben?“ oder „Verstünde das auch mein Bruder?“ hilft dabei, das regulierende Gegenüber mental zu ersetzen. Lernenden zu empfehlen, sich vorzustellen, wie man ein Wörterbuch schreibt, halte ich für zu abstrakt. Das verführt sie meines Erachtens eher dazu, zu kompliziert zu denken, weil sie wissen, wie Wörterbucheinträge gestaltet sind. Sie möchten dann oft diesen wohlformulierten großen Wurf anstreben und ihre Beschreibung perfekt machen. Dazu sind jedoch zu viele Dinge gleichzeitig zu leisten, womit selbst Muttersprachler überfordert wären. Mit kleinen, bewussten Schritten kommen sie dem Ziel näher.

Zur Vermittlung lassen sich für Geübte auch verschiedene Medien einsetzen. Man kann den Studierenden über den Einsatz verschiedener Kontexte, in denen ein Wort oder eine Wendung vorkommt (also in einer Zeitung, in Büchern, im Film, im Internet etc.) bewusst machen, dass man bei der Ermittlung von Wortbedeutungen und -grenzen Suchmaschinen einsetzen kann, mit dem Ziel, so viel wie möglich über den Gebrauch eines Wortes herauszufinden. Diese Förderung der semantischen Spurensuche hilft außerdem dabei, Hilfstechniken zu erwerben und sich bei der Erschließung unbekannter oder nur unsicher beherrschter Vokabeln selbst helfen zu können. Auf diese Weise können bei zahlreichen Wörtern neue Kontexte erschlossen werden, die wiederum den Studierenden bewusst machen, welchen Anwendungs- und Bedeutungsrahmen ein betreffendes Wort aufweist. Oder, was manchmal wichtiger sein kann: wann sich ein Wort oder eine Wendung **nicht** benutzen lässt.

Nach der Erklärung des Vorgehens sollten Übungs- und Vertiefungsphasen folgen, bei denen man gegebenenfalls auf Aspekte der Erklärungen zurückgehen kann. 3 Dinge wird man wohl häufiger wiederholen müssen, ehe sie verinnerlicht werden, (1) dass die Studierenden sich eine Person vorstellen sollen, die keine Ahnung von der Zielsprache und ihrer Kultur hat, (2) dass die Formulierungen möglichst einfach gestaltet werden sollen und (3) dass sich die Lernenden überlegen sollen, welche ermittelten Einzelinformationen in Bezug auf (1) wirklich wichtig sind und wie sie zueinander in Bezug stehen (vgl. den Aufbau der NSM, die aus Lexikon und Grammatik besteht).

Die Phase des Vertiefens sollte nicht ausschließlich durch reine Definitionenübungen stattfinden, da dies schnell langweilig wird und Ablehnung und Nachlässigkeit hervorruft. Es ist durchaus möglich, auch spielerische Einheiten in den Unterricht einzubauen, bei denen die Studierenden den Ansatz unbewusst einsetzen und beim Üben schnell herausfinden, ob sie die wesentlichen Bedeutungselemente finden können. Man kann das z.B. über selbstgestaltete und zum Unterrichtszweck adaptierte Spiele wie „Tabu“ oder „Zeichnen“ erreichen. Das Ansprechen eines moderaten Wettbewerbs fördert meiner Erfahrung nach nicht nur Gruppendynamik, sondern beflügelt Lernende zu vollem Einsatz, zur Aktivierung ihres Wissens und zur Kreativität. Natürlich müssen die Lernenden die zu definierenden Wörter auch kennen oder zumindest bilden können. Es ist wichtig, dass sie ein Erfolgserlebnis haben, und dieses ist um so größer, wenn sie erleben, dass sie eine schwierige Aufgabe erfolgreich (gemeinsam) bewältigt haben.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass das Experiment im Unterricht gezeigt hat, dass sich der Ansatz Anna Wierzbickas zur Vermittlung der Fertigkeit ‚Definieren‘ insgesamt als nützlich erwiesen hat und dazu beitragen kann, Lernende für die Probleme des Definierens zu sensibilisieren. Es hat sich jedoch ebenfalls gezeigt, dass es 2 Schwachstellen gibt, an denen man weiter arbeiten muss. Diese Schwachstellen sind keine Schwachstellen des Ansatzes, sondern menschliche Tendenzen: So neigen wir offensichtlich (1) sehr dazu, nicht immer die wichtigen von den unwichtigen Informationen trennen zu können bzw. nicht jedem ist sofort klar, wann ein Wort hinreichend erklärt ist. D.h., man muss den Lernenden immer wieder ins Gedächtnis rufen, dass ein Wort dann hinreichend definiert ist, wenn es nicht mehr mit anderen verwechselt werden kann. Und das gelingt eher dann, wenn die Erklärung sprachlich so einfach wie möglich gehalten ist. Es reicht nicht aus, das Wort *Hund* über *hat vier Pfoten und Fell* zu definieren, dagegen ist die Information *kann man zur Jagd einsetzen* keine Information, die bei der Definition von *Hund* weiterhilft, sie ist nicht wesentlich, z.B. weil man auch mit anderen Tieren jagen kann oder weil die wenigsten Hunde eine Jagdausbildung haben. Eine abstrakte biologische Definition über Arten- und Gattungszugehörigkeit sowie Beschreibungen von Aussehen und Besonderheiten, mag genau sein, setzt aber einiges Fachwissen voraus und ist ohne dieses weder zu verfassen noch in vollem Umfang zu verstehen. Da im Unterricht und in Prüfungen eher selten die Definition eines Lebewesens verlangt wird, nützen den Lernenden biologische Fachkenntnisse auch wenig. Das Problem der Gewichtung von Informationen bei Bedeutungs-

beschreibungen und ihren Abbildungen ist mit dem zweiten Punkt verbunden, wir scheinen nämlich (2) dazu zu neigen, unser Verständnis eines Wortes, besonders unsere emotionalen Beziehungen zum Gegenstand bzw. Stereotypen für einen Definitionsbestandteil zu halten, ganz besonders bei Verwandtschaftsbezeichnungen. Hier müsste man die Lernenden dafür sensibilisieren, dass der emotionale Bezug bei einem Wort als Definition legitim sein kann, jedoch muss auch er abstrakt ausgedrückt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Goddard C. (1998), *Bad Arguments against Semantic Primitives*. In: *Theoretical Linguistics*, Vol. 24, No. 2/3, S. 129–156, <http://www.une.edu.au/bcss/linguistics/nsm/pdfs/bad-arguments5.pdf>; 10.März.2008.
- Goddard C. (2002), *The Search for the Shared Semantic Core of All Languages*. In: Goddard C., Wierzbicka A. (eds.), *Meaning and Universal Grammar – Theory and Empirical Findings*, Vol. 1, Amsterdam, Philadelphia, S. 5–40, http://www.une.edu.au/lcl/nsm/pdf/Goddard_Ch1_2002.pdf; 4.März.2008.
- Goddard C. (2006), *Ethnopragmatics. A New Paradigm*, In: Goddard C. (ed.), *Ethnopragmatics. Understanding Discourse in Cultural Context*, Berlin, S. 1–30.
- Grzegorzycykowa R. (2002), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 3, Warszawa. http://de.wikipedia.org/wiki/Natural_Semantic_Metalanguage, 29.März.2008. http://en.wikipedia.org/wiki/Natural_semantic_metalanguage, 10.März.2008. <http://www.une.edu.au/bcss/linguistics/nsm/>, 23.März.2008.
- Jackendoff R. (2002), *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford.
- Wierzbicka A. (1972), *Semantic Primitives*, Frankfurt.
- Wierzbicka A. (1980), *Lingua Mentalis. The Semantics of Natural Language*, Sydney.
- Wierzbicka A. (1988), *The Semantics of Grammar*, Amsterdam.
- Wierzbicka A. (1992), *Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*, New York, Oxford.
- Wierzbicka A. (1995), *Universal Semantic Primitives as a Basis for Lexical Semantics*. In: *Folia Linguistica*, Vol. 29, No. 1–2, S. 149–169.
- Wierzbicka A. (1996), *Semantics. Primes and Universals*, Oxford.
- Wierzbicka A. (1997), *Understanding Cultures Through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, Japanese*, New York.

ANHÄNGE

Anhang 1: Semantische Primitiva (Stand: Januar 2008)

61 semantische Primitiva (*semantic primitives/primes*) nach www.Wikipedia (23.März.2008)

Substantive:

I, YOU, SOMEONE, PEOPLE, SOMETHING/THING, BODY

Mentale Prädikate:

THINK, KNOW, WANT, FEEL, SEE, HEAR, BE

Sprechen:

SAY, WORD, TRUE

Handlungen, Ereignisse und Bewegung:

DO, HAPPEN, MOVE, PUT, GO

Existenz und Besitz:

THERE IS, HAVE

Leben und Tod:

LIVE, DIE

Zeit:

WHEN/TIME, NOW, BEFORE, AFTER, A LONG TIME, A SHORT TIME, FOR SOME TIME, MOMENT

Raum:

WHERE/PLACE, HERE, ABOVE, BELOW, FAR, NEAR, SIDE, INSIDE, TOUCHING

„logische“ Konzepte:

NOT, MAYBE, CAN, BECAUSE, IF

Verstärker:

VERY

Vergrößern:

MORE

Mengen:

ONE, TWO, SOME, ALL, MANY/MUCH

Einschätzungen:

GOOD, BAD

Beschreibungen:

BIG, SMALL, (LONG)

Klassifizierung/Teile:

KIND OF, PART OF

Ähnlichkeit:

LIKE

Bestimmungswörter:

THIS, THE SAME, OTHER

Diese *primes* sind nach den Angaben aus Wikipedia in den folgenden 9 Sprachen gegengeprüft: Mandarin, Laotisch (eine Thai-Sprache), Spanisch, Koreanisch, Polnisch, Mbula (eine Sprache auf Papua Neu Guinea), Yankunytjatjara (eine Aborigene-Sprache) und Cree (Indianersprache der Ureinwohner in Kanada).

Anhang 2: Fragebögen/Experiment mit einer Lernendengruppe des 2. Studienjahrs

Arbeitsblatt zur Fertigkeit ‚Begriffserklärung‘ (Themenbereich Wortschatz)

Teil I: Polnisch-Deutsch. Bitte versuchen Sie, die Inhalte der folgenden Wörter und Wendungen so genau wie möglich zu beschreiben und/oder zu kommentieren. Sie können selbst entscheiden, wie Sie dabei vorgehen. Bitte erläutern Sie auch, warum Sie sich für Ihre Beschreibung entschieden haben (ähnliche Bedeutung, Übersetzung etc.)

bliźniak

matka

nie ma mocnych

Arbeitsblatt zur Fertigkeit „Begriffserklärung“ (Themenbereich Wortschatz)

Teil II: Deutsch-Deutsch. Bitte versuchen Sie, die Inhalte der folgenden Wörter und Wendungen so genau wie möglich zu beschreiben und/oder zu kommentieren, wenn Sie glauben, eine Beschreibung sei nicht möglich. Sie können selbst entscheiden, wie Sie dabei vorgehen. Bitte erläutern Sie auch, warum Sie sich für Ihre Beschreibung entschieden haben (ähnliche Bedeutung, Übersetzung etc.)

Zwilling

Mutter

Tomasz ist meine
Schwester

Yvonne Kohl

**SEMANTIC PRIMITIVES I UMIEJĘTNOŚĆ DEFINIOWANIA
NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO**

(Streszczenie)

W niniejszym tekście, poświęconym definiowaniu m. in. słów i zwrotów frazeologicznych podczas nauczania języków, autorka opisuje lingwistyczną teorię Anny Wierzbickiej, dotyczącą Natural Semantic Metalanguage (NSM – Naturalna Semantyczna Metamowa) i w adaptacyjnej formie przenosi ją na płaszczyznę zajęć z języka obcego (w tym przypadku języka niemieckiego jako obcego), gdzie przynosi ona namacalne wyniki.

Podczas zajęć językowych wymaga się od uczących się poprawnego definiowania ogólnego, które jednak rzadko przekazywane jest w podręcznikach i na wykładach, mimo iż zdolność ta nie jest wcale oczywista, samo definiowanie zaś nie jest łatwym zadaniem. Przeciwnie – od studentek i studentów języków obcych oczekuje się mentalnego uzdolnienia w tym kierunku, nie uwzględniając faktu, że wiele osób ma trudności z definiowaniem nawet w języku ojczystym.

W artykule autorka chce pokazać, że po części zignorowana teoria Anny Wierzbickiej ze swoim punktem wyjściowym, jakim są *primes* (ułatwiający definiowanie znaczeń), pozwala uświadomić uczącym się języka obcego, że istotę słowa, wyrażenia czy frazy można wyjaśnić w oparciu o sposób określenia znaczenia, przyjęty w NSM.

Nie jest przy tym konieczne, ażeby znaczenia opisywać i określać poprzez *primes*. Ważne jest, aby w celu uniknięcia błędnego koła podczas objaśnień definicji nie koncentrować się na synonimach i antonimach.

Jak takie i podobne objaśnienia mogą wyglądać, pokazane jest na przykładach kilku definicji, które wyjaśnione zostały w oparciu o sposób określenia znaczenia przyjęty w NSM. Autorka dyskutuje również opisy i warunki działania takiej metody.

Na zakończenie przedstawione są propozycje w zakresie metodologii nauczania umiejętności definiowania podczas zajęć języka obcego.