

# Indlæring af ordforråd i tyskundervisningen



## Gudrun Wagner

Tysk rejselektor i Danmark (gymnasier og handelsskoler).

Artiklen er oversat af Eli Christiansen.

### Indlæring af ordforråd: Overvindelse af et kaos

Det tyske ordforråd kan som ethvert andet ordforråd ikke læres. En sådan tese opstillet i begyndelsen af en artikel om indlæring af ordforråd i tysk skal ikke få undervisere og studerende til at tabe modet, men derimod skærpe blikket for hvad vi mener med „ordforråd“.

Ordforrådet kan ikke læres, fordi det udmærker sig ved tre kendetegn (jf. Hausmann 1993):

- Ubegrænsethed
- Idiomatik
- Kaos

„Ordforrådet omfatter samtlige ord i et sprog“ (Heyd 1991), hvis antal for tysk angives med 300.000 - 500.000. Hvad der tælles her er *opslagsord (ordlemmaer)*,

men ikke den mangfoldighed af betydninger, som hvert enkelt lemma kan dække. Ordet „*hart*“ kan tjene som eksempel: „*Eine harte Kartoffel*“ er endnu ikke mør, hvad der bestemt ikke passer på „*das harte Ei*“. Hvor mange betydninger ordet „*hart*“ har, er ikke til at afgøre, idet der afhænger af konteksten i hvert øjeblik kan konstituere sig nye betydninger.

Ved idiomatiske udtryk forstår man almindeligvis udtryk, hvis samlede betydning ikke er summen af de pågældende ords betydning hver for sig. Således defineret ligger både „*die harte Kartoffel*“ og „*das harte Ei*“ tæt på grænsen til det idiomatiske. „*Hart*“ hører som så mange andre adjektiver til de ord, som kun lader sig definere via konteksten. Forskellen mellem den (stadigvæk) „*harte Kartoffel*“, den ikke

mere „*harte Wahrung*“ hen til en, som er „*hart im Nehmen*“ er ikke principiel, men blot en gradsforskel: Alle disse formuleringer er idiomatiske og kan forstås, omend i aftagende grad, ud fra den omgivende tekst.

Om en vending bliver opfattet som idiomatisk eller ej afhanger af den tysk-studerendes modersmal. Set med en danskers øjne er langt flere udtryk end man tror idiomatiske, mens omvendt udtryk, som per definition er idiomatiske, pa ingen made ser ud til at vare det. Saledes vil en dansker uden videre forstå den idiomatiske vending „*die Katze im Sack kaufen*“, hvis han forstå de enkelte ord, da det danske sprog anvender det samme idiom („kbe katten i sekken“). Men mens man pa dansk „treder i spinaten“, treder tyskeren „*ins Fettnapfchen*“. Saledes ma den studerende bade lare de kombinationer og vendinger, der kan genkendes fra modersmalets idiommer og dem, der er anderledes opbyggede.

Idiomatiske vendinger er almindeligt forekommende i sproget. For den fremmedsprogsstuderende er problemer i denne forbindelse snarere reglen end undtagelsen. Kort: kaos er reglen.

### Systematisk arbejde med ordforrad i tyskundervisningen

I fremmedsprogsundervisningen skelner man mellem det produktive og det receptive ordforrad. Det produktive ordforrad (meddelelsesordforradet) omfatter ord og vendinger, som den studerende er i stand til at anvende produktivt i tale eller skrift. Det recep-

tive ordforrad bliver ogsa kaldt forståelsesordforradet og er erfaringsmessigt tre til fire gange sa stort som det produktive ordforrad.

Til det produktive ordforrad hører helt sikkert

- højfrekvente strukturord (f. eks. artikler; pronomener; talord; praepositioner; konjunktioner)
- højfrekvente ord (f. eks. sein; machen/tun; haben; werden)
- indholdsord, som udspringer af universelle erfaringsomrader (f. eks. bolig; familie; mad; arbejde)

Hvis et ord er indført under hensyntagen til indlærings- og hukommelsespsykologiske overvejelser, sa gelder det om at befeste det bade i korttids- og i langtidshukommelsen.

*„Ved velser til udvikling af det aktive ordforrad er det vigtigt, at de nye ord indgar i mangfoldige, meningsfyldte - indholdsmessigt tematiske eller formelt strukturelle - sammenhenge, sa at de hurtigt kan dukke op i hukommelsen“ (Neuner 1990).*

For at udvikle elevernes receptive ordforrad ma læreren i klassen introducere og trene mangfoldige veje til forståelse af fremmedsproglige ordbetydninger. Hertil hører:

- forklaring af ordbetydning gennem sammenligning med modersmalet, f. eks. dansk: fisk - tysk: Fisch [forsigtighed over for „falske venner“: dansk: ledig (arbejdsløs) - tysk: ledig (ugift)]
- forklaring af ordbetydning v.h.j.a. andre fremmedsprog, f. eks. en-

- gelsk: hen - tysk: Henne
- forklaring af ordbetydning v.hj.a. målsproget, f. eks.
    - lære at „knække“ komposita
    - tilegne sig betydningen af præ- og suffikser
    - udnytte ord, der forekommer i mange vestlige sprog (telefon, politik, kultur)

Den vigtigste hjælp er dog at *forstå ordbetydningen ud fra konteksten*. Her indgår både visuelle hjælpemidler, som hører til teksten (fotografier, tegninger, forskellige tryktyper o.a.) og de sproglige omgivelser. Eleverne skal fra første undervisningstime opmuntres til at danne begrundede hypoteser, altså „at gætte“. Caroline Schouten - van Parre- ren (1990) påviser, hvilken positiv indflydelse det at gætte udøver på hukommelsen, og at man kan undervise i det. Resultatet af gætteriet bør i hvert tilfælde „modcheckes“, enten

- ved bekræftelse fra læreren
- ved at slå efter i ordbogen
- eller ved oversættelse

### **(Videre)Udviklingen af det produktive og receptive ordforråd i gymnasiet**

I det følgende tager jeg udgangspunkt i tysk som fortsættersprog i det danske gymnasium. En god del af det produktive ordforråd er befæstet; eleverne er fortrolige med de forskellige teknikker, der åbner for forståelsen af ukendte ordbetydninger i enkelte tekster.

I gymnasiet bliver teksterne nu mere omfangsrige, mere komplekse og mere idiomatiske. Læsningen af teksterne forandrer sig fra en intensiv læsning til

en mere eller mindre ekstensiv læsning (til globalforståelse). Læreren må ved tekstforberedelsen stille sig følgende spørgsmål:

- Hvilke ord og vendinger er absolut nødvendige til forståelsen af teksten, hvilke er ikke ubetinget nødvendige?
- Hvilke af disse ord kan forstås selvstændigt af eleven, hvilke kan ikke?
- Hvilke ord skal indgå i det produktive ordforråd, hvilke i det receptive?

Analysen af en tekst med udgangspunkt i de to første spørgsmål fører altså til fire grupper af ord og vendinger:

1. Ord og vendinger, som ikke er nødvendige for tekstforståelsen, og hvis betydning eleven ikke selv kan finde frem til.
2. Ord og vendinger, som ikke er nødvendige for tekstforståelsen, og som eleven selv kan finde frem til.
3. Ord og vendinger, som er nødvendige for tekstforståelsen, og som eleven selv kan finde frem til.
4. Ord og vendinger, som er nødvendige for tekstforståelsen, og hvis betydning eleven ikke selv kan finde frem til.

### **Gruppe 1**

Naturligvis bør eleverne få svar på deres spørgsmål, også på spørgsmål, som angår dette ordforråd. Da det drejer sig om ikke-nødvendige ord/vendinger, må læreren gå ud fra, at konteksten ud fra indlærings- og hukommelsespsykologiske synspunkter er lidet egnet til at befæste ordet. Dvs. disse formuleringer bliver efter al sandsynlighed glemt igen.

### Gruppe 2 og 3

Alle formuleringer, der kan forstås selvstændigt, er bestanddele af det passive ordforråd. Også her gælder det indlærings- og hukommelsespsykologisk, at tekstsammenhængen må være tilstrækkelig markant for at formuleringerne kan indgå i det aktive ordforråd. Dette opnås kun ved ord/vendinger fra gruppe 3.

### Gruppe 4

Det største problem både i didaktisk-metodisk og indlærings- og hukommelsespsykologisk henseende ligger ved de formuleringer, som ganske vist er absolut nødvendige for tekstforståelsen, men som eleven ikke kan finde ud af (ad pkt. 3). I gymnasiet må arbejdet med ordbogen sætte ind her.

Arbejdet med ordbogen er en yderst kompleks indlæringsteknik, som formidles trinvis til eleven i løbet af skoletiden, og som må øves hyppigt. Funk (1990) og Rampillon (1989) giver her vigtige impulser og eksempler. Læreren en elev virkelig at gennemarbejde en ordbogsartikel for at forstå et ukendt tekststykke, så opnås ud over at formuleringen finder indpas i hans passive ordforråd desuden et andet indlæringsmål: hans ordforråd bliver mere og mere differentieret.

### Gruppe 3 og 4

En transformation fra forståelses- til meddelelsesordforråd kan kun lykkes, når det drejer sig om formuleringer, der er nødvendige for tekstforståelsen.

Hver elev bør anlægge sin egen personlige ordbog for at befæste og udvide det produktive ordforråd. Om modermålet skal indgå er omstridt, men det ligger fast i den nyere litteratur om ordforrådsarbejde, at i hvert tilfælde konteksten skal med. Derudover kan eleven indføre sine individuelle lærebroer, f. eks. i form af associogrammer, tegninger, andre tekststeder og lignende.

Det har vist sig hensigtsmæssigt at ordne dette ordforråd efter indholdsmæssigt tematiske grupper (ikke alfabetisk som i ordbogen og heller ikke usystematisk som i et lærebogsglosar), og at udvide disse temaområder systematisk (i en cyklisk progression).

En central arbejdsopgave for læreren er af og til at reaktivere denne ordliste med egnede øvelser og således sikre, at det aktive ordforråd forbliver intakt.

### Litteratur

- Funk**, Hermann: Wörterbuch - Nein danke? Arbeit mit dem Wörterbuch im Deutschunterricht. i: Fremdsprache Deutsch. Wortschatzarbeit. Heft 3/1990, S. 22-28.
- Hausmann**, Franz Josef: Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. i: Info DaF 5/1993, S. 471-485.
- Heyd**, Gertraude: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: 1991 (2. Auflage).
- Neuner**, Gerhard: Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht - neu zu entdecken. i: Fremdsprache Deutsch. Wortschatzarbeit. Heft 3/1990, S. 4-11.
- Rampillon**, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: 1989 (2. Aufl.).
- Schouten-van Parreren**, Caroline: Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. i: Fremdsprache Deutsch. Wortschatzarbeit. Heft 3/1990, S. 12-16.