

Universität Oran, Es-Sénia



Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen
Germanistikabteilung

Fachbereich: DaF-Didaktik

Magisterarbeit

Thema:

Zur Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Unterricht

Vorgelegt von:

BOUHALOUAN Karima,

geb. am 11.04.1982 in Oran

Jurymitglieder:

Vorsitzender: (*Président*)

Prof. Dr. Kamal El KORSO (Universität Oran)

Betreuer: (*Encadreur/ Rapporteur*)

Doz. Dr. Boualem YETTOU (Universität Oran)

Gutachter: (*Examineur*)

Prof. Dr. Mostefa BOUCHETARA (Universität Oran)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **4**

1. Theoretische Grundlagen zum Wortschatzkonzept **10**

1.1	Versuch einer Begriffsbestimmung	10
1.1.1	Definition des Lexems „Wort“	10
1.1.2	Wortschatz: ein Definitionsversuch	12
1.1.3	Wortschatzlernen: ein gedrängter historischer Überblick	14
1.1.4	Zur Differenzierung der Inhalts- und Strukturwörter	17
1.2	Wortschatztypen	18
1.2.1	Der aktive Wortschatz	18
1.2.2	Der passive Wortschatz	18
1.2.3	Der potenzielle Wortschatz	19
1.3	Prozess der Vernetzung der Wörter im Gehirn	21
1.4	Wortschatz, ein interkultureller Aspekt	23
1.5	Übersicht über die Präsentation des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken	24
1.6	Die Lernformen	25
1.6.1	Das bewusste - und unbewusste Lernen	27
1.6.2	Das gehirngerichtete Lernen	27
1.6.3	Das vernetzte Lernen	29
1.6.4	Das mehrkanalige Lernen	29
1.6.5	Das „Lernen“ lernen	30
1.6.6	Möglichkeiten der Steigerung von Gedächtnisleistungen	31
1.6.7	Das interkulturelle Lernen	32
1.7	Semantisierungsverfahren	33

		2
	ermittlung	41
	ermittlung anhand der Wortschatzzusammenhänge	41
1.8.2	Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Hilfsmittel	42
1.8.3	Techniken der Bedeutungsvermittlung mit Hilfe der Klassensituation	42
1.8.4	Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Alltagswissen	42
1.8.5	Techniken der Bedeutungsvermittlung aus dem Kontext	42
1.8.6	Wortbildungsregeln als Hilfe	43
1.8.7	Verbal –visuelle Hilfsmittel	44
1.9	Festhalten von neuen Vokabeln	44
1.9.1	Das Vokabelheft	45
1.9.2	Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten	45
1.9.3	Das Memorieren der Vokabeln in typischen syntaktischen Kontexten	46
1.9.4	Das Vokabelringbuch	46
1.9.5	Übungstypologien im Hinblick auf den Wortschatz	47
1.10	Wortschatzübungen	49
1.10.1	Kognitive Wortschatzübungen	49
1.10.2	Grammatische Aspekte	49
1.10.3	Lexikologische Aspekte	50
1.10.4	Situativ-pragmatische Wortschatzübungen	50
1.10.5	Wortschatzübungen im Überblick	51
1.11	Übungstypologie und Testaufgaben	52
1.11.1	Schwierigkeiten mit Aussprache, Graphik, Bedeutung, grammatischen Eigenschaften des Begriffs – also mit Valenz und Phraseologie	53
1.11.2	Kontrolle der Wortschatzkenntnisse	54
2.	Zur Analyse ausgewählter DaF- Lehrwerke	56
2.2	Auswahlkriterien	56
2.3	Korpusauswahl und Analyse Kriterien	57
2.4	Analyse des Lehrbuchs „Delfin“	62
2.5	Analyse des Lehrbuchs „Optimal“	66

	emen aktuell 1“	3
	wähle Deutsch 3“	69
3.	Studentenbefragung und Unterrichtsversuch	79
3.1	Zur Befragung	
3.2	Ergebnisse und Auswertung der Befragung	80
3.3	Unterrichtsversuch	88
Zusammenfassung der Arbeit		93
Literaturverzeichnis		97
Anhang		I
<i>Anlage 1:</i>	Übungsbeispiele zum Wortschatz	II
<i>Anlage 2:</i>	Fragebogen an Deutschlehrerstudenten	V
<i>Anlage 3:</i>	Der Fragebogen Ergebnisse in Zahlen	IX
<i>Anlage 4:</i>	Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse FUNK, H. unter dem Aspekt Wortschatz	XII

Eidesstattliche Erklärung

Die wissenschaftliche Diskussion um die Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht ist unterrichtspraktisch und lernpsychologisch motiviert. Die bisherige wortschatzdidaktische und -methodische Diskussion lässt sich dabei auf folgende Problembereiche beziehen:

- „Welche Wörter sind für die Fremdsprachenlerner die wichtigsten und nützlichsten? Welches sind die sinnvollen Kriterien für eine lernerbezogene Wortschatzauswahl und -begrenzung?
- Welches sind die Prinzipien einer sinnvollen und effektiven Wortschatzarbeit im Sprachunterricht? Wie sollen Wörter präsentiert und semantisiert werden? Wie werden die neu zu lernenden Wörter aufgenommen, verarbeitet, behalten und wieder abgerufen? Welche Übungen und Aufgaben sind im Hinblick auf das Behalten, Erweitern und Vertiefen des Wortschatz- und Bedeutungswissens nützlich? Ist der Wortschatz überhaupt lernbar?
- Welche Lernhilfen stehen den Lernenden zur Verfügung? Wie sieht die Konzeption geeigneter Lern(er)wörterbücher aus? Wozu und wie sollen Fremdsprachenlerner die Lern(er)wörterbücher benutzen?¹

Auch in der vorliegenden Arbeit werden Fragen dieser drei Problembereiche diskutiert. Damit will auch ein Diskussionsdefizit im Bereich Deutsch als Fremdsprache aufgearbeitet werden, denn in unserem Fach werden kaum neue Wortschatzkonzepte behandelt. Die einzige Monographie zur Wortschatzarbeit in Deutsch als Fremdsprache von MARTIN LÖSCHMANN (1993) liefert unter wortschatzdidaktischem Gesichtspunkt kein zusammenhängendes Konzept und enthält eher einen terminologisch orientierten Forschungsüberblick. Unter methodischem Aspekt werden nur traditionelle Aufgaben und Übungen klassifiziert. „Textarbeit“ als wichtigste Strategie der Wortschatzarbeit wird an keiner Stelle konsequent behandelt. Die Diskussion um aktuelle wortschatzdidaktische und -methodische Fragen wird eher in der allgemeinen Fremd-

¹ KÜHN, Peter (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. In: Studien zu Deutsch als Fremdsprache VI. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 2000.

inzelnen fremdsprachendidaktischen Fächern ge-

Gestützt auf die Arbeiten von RAINER BOHN, MARTIN LÖSCHMANN u.a. wird versucht, eine kritische Bestandsaufnahme der allgemeinen wortschatzdidaktischen Diskussion sowie der wortschatzmethodischen Praxis im Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache zu geben. Basierend auf den Beiträgen von JOSEPH ROHRER, DIETER WOLFF, FRANK G. KÖNIGS, HERMANN FUNK werden Ansätze aus Kognitions- und Lernpsychologie sowie aus Psycho- und Textlinguistik vorgestellt. Hier geht es einerseits vor allem um Fragen und Probleme des lexikalischen Lernens. Andererseits lassen sich aus diesen Beiträgen Stoffe für ein neues wortschatzdidaktisches Konzept ableiten. WOLFGANG BUTZKAMM, GÜNTHER DESSELMANN u.a. haben sich speziell mit Semantisierungsprozessen und -strategien sowie deren Auswirkungen auf die Wortschatzarbeit im Allgemeinen beschäftigt.

Der Wortschatz zählt zu den notwendigen Voraussetzungen zum Aufbau einer Sprache vorwiegend im Fremdsprachenunterricht. Es zeigt sich also deutlich, dass der Schwerpunkt des Wortbestandes zur Verwirklichung sprachlicher Äußerungen bzw. bestimmter Themen und Kommunikationssituationen führen. Unbestritten ist, dass „das generelle Ziel der Arbeit am Wortschatz in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes besteht, der auf die Realisierung relevanten Kommunikationsabsichten und die Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist.“²

In beiden Herangehensweisen jener wissenschaftlichen Abhandlung Autoren Kollektivs (Siehe Angabe unten) und der von LÖSCHMANN lässt sich festhalten, dass es nur eine ungenügende solide Theorie für die Wortschatzarbeit des Fortgeschrittenenunterrichts zur Verfügung steht. Zu diesem Zweck fügt LÖSCHMANN hinzu: „Dennoch steht nur eine nicht genügend fundierte Theorie für die Wortschatzarbeit im all-

² Autoren Kollektiv: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts- Deutsch als Fremdsprache. Verb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1981, S. 146

stageschrittenenunterricht im besonderen zur Verfü-

Hiermit wird kurz referiert von Wissenschaftlern bzw. Fachdidaktikern, die sich mit dem Thema „Wortschatz“ befassen haben. Ausgehend von BOHNs Ansicht ist es wesentlich zu wissen, ob der Wortschatz eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. BOHN ist auch bei der Aussage zuzustimmen, dass „die meisten neueren Veröffentlichungen zur Wortschatzarbeit mit dem Hinweis beginnen, dass dieser Bereich im Fremdsprachenunterricht zu lange vernachlässigt worden sei.“⁴

Dabei muss jedoch bedacht werden, dass ein Blick in einige Auszüge von Beiträgen genügt, um zu erkennen, dass das Thema „Wortschatz“ einen unbedeutenden Platz in der Fremdsprachendidaktik einnimmt. Der erste Hinweis stammt aus einem Beitrag von FUNK, indem er den Stand des Wortschatzes in Fremdsprachenlehrwerken wie folgt kritisiert: „Es ist sicher keine Übertreibung, das Thema Wortschatz als Stiefkind der Fremdsprachendidaktik der 80er Jahre zu bezeichnen. In den Diskussionen um den kommunikativen Einsatz in der Fremdsprachendidaktik gehörte das Thema ein Jahrzehnt lang zu jenen Themen, zu denen in den deutschsprachigen Fachpublikationen wenig zu finden war.“⁵ Der zweite Hinweis kann man dem Beitrag von MÜLLER entnehmen, der folgenden Auffassung vertritt: „Insgesamt muss festgestellt werden, dass der Wortschatz eine noch kaum beachtete, untergeordnete Rolle bei der Konzeption und Realisierung eines Lehrwerks spielt.“⁶ (Vgl. MÜLLER S.68). In diesem Gedankengang hebt CARTER hervor: „For many years Vocabulary has been the

³ LÖSCHMANN, Martin: Zur Systematisierung des Wortschatzes unter dem Aspekt der Weiterentwicklung des freien Sprechens. In: DESSELMANN, Günther (Hrsg.) : Probleme des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene (Deutsch als Fremdsprache) Veb. Verl. Enzyklopädie Leipzig, 1977, S. 151- 166 , S. 152.

⁴ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22.NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin München 1999, S. 6

⁵ Vgl. Heft 2 der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch des Verlages Klett Edition Deutsch (1989). Zitiert in: FUNK, Hermann. : Wortschatzarbeit- Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken. In: Kast, B./ Neuner, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, S. 56

⁶ MÜLLER, B- D. Stichwort: Wortschatz. In: Dr. Zeuner, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache Seminar II Lehrwerkanalyse und- Kritik, Quelle: NEUNER, Kast, 1994. In: <http://www.tu-dresden.de/Sulifg/daf/docs/reader/reader-Iwa.pdf> (03/ 08/ 2005), S. 68.

⁷, Dennoch resümiert LÖSCHMANN dass, „die
wissen zum ‚konservativsten Teil der Fremdspra-

chenausbildung‘ zu rechnen ist.“⁸ (Vgl. LÖSCHMANN 1983a, 85). Unter diesen Um-
ständen ist es von vornherein als beachtenswert anzusehen, dass der Umgang mit dem
Thema Wortschatz nicht einfach ist.

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Untersuchung von dem Hauptziel geprägt,
die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Unterricht für die DaF-
Lernenden in Algerien zu untersuchen. Dabei kommt es darauf an zu wissen, ob dem
Wortschatz gebührenden Platz eingeräumt wird und ob er in DaF-Lehrwerken und im
Sprachunterricht angemessen präsentiert bzw. vermittelt wird. Zum einen soll diese
Untersuchung als persönlicher Versuch zur Verbesserung und Weiterentwicklung ei-
nes DaF- Lehrwerkzustands in Algerien beitragen, damit die Darstellung der Lexik im
Unterricht in ausreichendem Maße Aufmerksamkeit gewidmet wird. Zum anderen
könnte er als Stütze zum Schaffen eines zukünftigen Lehrwerks, der den Bedürfnissen
von algerische Lehrenden und Lernenden gerecht werden kann.

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf die „Präsentation des Wortschatzes in DaF-
Lehrwerken und im Unterricht“ und rückt dementsprechend folgende **Kernfrage** in
den Mittelpunkt der Reflexion:

*Inwiefern wird die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im
Sprachunterricht – in Anbetracht der notwendigen parallel zu fördernden
sprachkommunikativen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) –
in Rechnung gezogen?*

Zur Beantwortung dieser Hauptfrage wird von folgenden **Arbeitshypothesen** ausge-
gangen:

⁷ CARTER, R. : Vocabulary and Second/ Foreign language Teaching. In: Language Teaching. – Cambridge 20
(1987) 1. S. 3- 16. In: EGGERT, Sylvia: Wortschatz orden- aber wie? – Überlegungen zu Lexiksystematisie-
rung und – differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Mein (
Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; Bd. 34) 1991, S. 15

⁸ LÖSCHMANN, Martin: Arbeit am Wortschatz im Zusammenhangfeld von Fremdsprachendidaktik und
Fremdsprachenpsychologie- In: Gegenwärtige Probleme und Aufgaben der Fremdsprachenpsychologie. Wissen-
schaftliche Beiträge der Karl- Marx- Universität, Leipzig 1983, S. 85- 92. In: EGGERT, Sylvia: Wortschatz
orden- aber wie? – Überlegungen zu Lexiksystematisierung und – differenzierung im Fremdsprachenunterricht
Deutsch. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Mein (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; Bd. 34) 1991, S. 15

Wortschatz in DaF-Lehrwerken präsentiert wird, id Erwartungen der spezifischen Unterrichtsorganisation des DaF-Unterrichts in Algerien nicht ausreichend.

- 2. Im Unterricht für die DaF-Lernenden in Algerien erfolgt die Vorführung des Wortschatzes weder auf ausreichende noch effiziente Weise.*

Um diese Hypothesen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen werden **methodologisch** folgende Schritte gegangen: Zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens sollten zuerst zum Begriff „Wortschatz“ theoretische Grundpositionen untermauert werden. Diese werden dann empirischen Anforderungen zugrunde gelegt. Dabei geht es nämlich darum, ausgewählte Lehrwerke der Analyse zu unterziehen und Studenten/Innen zu befragen. Für den Belang der Lehrwerksanalyse haben wir Arbeitsfragen von FUNK (s. Anlage 4) herangezogen und für die Unterrichtspraxis Fragebögen eingesetzt (s. Anlage 2).

Die gewählte Untersuchungsmethode stellt sich in den Rahmen einer „pluralistischen methodischen Vorgehensweise“ hinein, so im Sinne einer „Triangulierungsstrategie“. Dabei kommt es darauf an, mehrere Verfahren zu kombinieren mit dem Ziel, einen Aspekt der Untersuchung – in unserem Fall „den Wortschatz“ – in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Das gesamte methodologische Instrumentarium besteht also aus der Verzahnung von:

1. theoretischen Grundlagen zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens über die Thematik und Problematik des Wortschatzes,
2. Analyse ausgewählter Lehrwerkslektionen
3. Fragebögen an DaF-Lehrerstudenten und Unterrichtsversuch.

In logischer Folge der beschriebenen Methode lassen sich folgende **Schrittfolgen** ableiten: Der erste Teil ist den theoretischen Grundlagen zur Thematik und Problematik des Wortschatzes im DaF-Unterricht gewidmet. An diesem Platz werden Grundbegriffe definiert, Wortschatztypen kurz beschrieben, Semantisierungsverfahren und Übungstypologien sowie die wesentlichen Lernformen im Zusammenhang mit der Präsentation des Wortschatzes dargelegt. Gestützt auf dieses theoretische Fundament

er Arbeit durch die Analyse ausgewählter DaF-
schatzpräsentation“. Es geht nämlich um folgende

DaF-Lehrwerke:

- Themen aktuell 1 (Kursbuch und Arbeitsbuch, Max Hueber Verlag, 2003),
- Optimal (Arbeitsbuch, Langenscheidts Verlag, 2004)
- Delphin (Lehrbuch, Max Hueber Verlag, 2002)
- Ich wähle Deutsch 3 (Lehrbuch, ONPS Algier 2000)

Mit dem Ziel, die empirischen Befunde der Lehrwerkanalyse zu ergänzen und dementsprechend die zweite Arbeitshypothese auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, werden die Ergebnisse einer Lehrerstudentenbefragung der Deutschabteilung der Universität Oran offengelegt sowie ein Unterrichtsversuch vorgeschlagen.

Der Begriff „Wortschatz“ zählt zu den hervorragenden Voraussetzungen bei Vermittlung und- Erwerb einer fremden Sprache. Also die Beschäftigung mit diesem Bereich stellt sogar eine bestimmte Herausforderung sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden dar. Im vorliegenden Teil unserer Arbeit wird vor allem versucht, in einem kurzen Abriss einen Blick auf einige Grunddefinitionen der beiden Termini, d.h. „Wort“ und „Wortschatz“ zu werfen. Parallel dazu werden Auszüge beleuchtet von Auffassungen verschiedener Forscher/Innen, die sich mit dem Thema „Wortschatz“ aus linguistischer oder didaktischer Sicht auseinandergesetzt haben.

1.1 Versuch einer Begriffsbestimmung

1.1.1 Definition des Lexems „Wort“

Zur Definition des Lexems „Wortes“ wurden verschiedene Quellen herangezogen, z.B. Wörterbücher, Enzyklopädien und Meinungen von Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Gebieten. **SCHIPPAN** definiert das „Wort“ auf der lexikalisch- semantischen Ebene als „kleinster, relativ selbständiger Träger einer Bedeutung.“⁹

Auch **LEHMANN** und **BERTHET** vertreten die Auffassung, dass „Le mot est une unité lexicale. L’identité d’un mot est constitué de trois éléments : une forme, un sens et une catégorie grammaticale.“¹⁰

Im so genannten Wörterbuch „Sprachwissenschaftliche Termini“ ist der Begriff „Wortschatz“ kurz definiert: „Wortschatz oder Lexik auch Wortbestand ist die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache.“¹¹

⁹ SCHIPPAN, Th. : Einführung in die Semasiologie. Leipzig 1972, S. 27 . In: LÖSCHMANN, Martin: Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit- Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Veb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1984, S. 9

¹⁰ LEHMANN/ Alise/ BERTHET, Françoise Martin: Introduction à la Lexicologie- Sémantique et morphologie. Édition Nathan/ Her Paris 2000, S. 1

gendermaßen: „Wörter sind sprachliche Zeichen, die eine Zeichenform und einen Zeicheninhalt besitzen.“¹². Davon ausgehend hält der Verfasser die folgenden fünf Punkte, die sich auf die Form- oder auf die Inhaltsseite beziehen, für wesentlich.

Diese betreffen von der Formseite her:

- die lautliche Form (Phonemfolge, Wortakzent, Töne);
- die geschriebene Form (Folge oder Kombination von graphischen Symbolen);
- morphologische Form (einfache Form, Derivation, Komposition, flektierte Form);

und auf der Inhaltsseite:

- die systematische Struktur (Wortart, thematische Rollen, Valenz, Kongruenz);
- die Bedeutung (semantische; Merkmale, Haupt- und Nebenbedeutungen; Sinnrelationen; Konnotationen; metaphorische Verwendungen.)¹³

Im Gegensatz dazu erläutern einige Wissenschaftler bzw. Fachdidaktiker über eine andere Kategorie von Wörtern, die unter dem Namen „Mot-valise“ bekannt sind. Zu nennen ist hier insbesondere der Beitrag von **DETERING** (2000), mit dem Titel: „Wortverschmelzungen“, indem er in diesem Zusammenhang seine Position wie folgt vertritt: „Im Deutschen konkurrieren z.B. Wortverschmelzung, Wortmischung, Wortkreuzung, Kontamination, Kofferwort, Teleskopwort, Porte-manteau (-Wort), im Englischen blend[...], im Französischen mot-valise ...“¹⁴.

Ähnliche Äußerungen finden sich bei **MORTUREUX** (2001), wenn sie feststellt, dass „ce mode de création d’unités lexicales, surtout nominales, se caractérise par le télescopage de deux bases, comme, par exemple : informa(tion) (auto)matique informatique.“¹⁵

¹¹ Kleines Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher Termini. CONRAD, Rudi (Hrsg.). Verb. Auflage. Bibliographisches Institut 3. durchgesehene Aufl. Leipzig 1981, S. 3

¹² BÖRNER, Wolfgang: Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandaufnahme und Perspektiven. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg/Lahn 2000; H. 155- 156, S. 29- 56, S. 36

¹³ Ebenda, S. 36 u. 37

¹⁴ DETERING, Klaus : Wortverschmelzungen-semantische Untersuchungen und didaktische Überlegungen. In: Wortschatz und Wortschatzvermittlung, DETERING, Klaus(Hrsg.), Peter Lang GmbH (Folia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 89- 126, S. 89

¹⁵ MORTUREUX, Marie- Françoise : la lexicologie entre langue etdiscours.Collection dirigée par PERRET, Michèle, ARMANDColin/ VUEF 2001, S. 52

en von FINKIELKRAUTs Buch (1981) zitiert, „poupard et bouffi d’un chérubin gourmand. Camembour style de blagues qu’on aime bien faire entre la poire et le fromage.“¹⁶ (Vgl. DETERING, S.92)

Generell kann man sagen, dass diese Fülle an Definitionen zum Begriff „Wort“, die von verschiedenen Linguisten und Fremdsprachendidaktikern stammen, die Verschiedenheit der Auffassungen im Allgemeinen zeigt. Sie zeigt auch die Wichtigkeit dieser lexikalischen Einheit zum Vervollständigen und Weiterentwickeln des Wortschatzes einer Sprache.

1.1.2 Wortschatz: ein Definitionsversuch

LEHMANN und BERTHET machen folgende Beschreibung: „L’ensemble des mots d’une langue constitue son lexique. Cet ensemble se sépare en sous-ensembles, selon un certain nombre de variables; il n’est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue.“¹⁷ Fußend auf dieser Aussage könnte festgehalten werden, dass der Wortschatz eine wesentliche Aufgabe erfüllt, indem er verschiedene Funktionen übernehmen kann.

Der Wortschatz stellt die Summe aller Wörter einer bestimmten Sprache dar. Er bildet ein offenes System, das sich ständig ändert. Neue Wörter entstehen und wenig gebrauchte bzw. veraltete Wörter schwinden. Man kann daher den genauen Wortschatzumfang kaum bestimmen. In der linguistischen Fachliteratur wird der Termin *Wort* nicht eindeutig festgelegt, da sich lexikalische Einheiten im Sinne von Stichwörtern, die man in einem Wörterbuch findet, im Satz verändern. Die linguistische Einteilung des deutschen Wortschatzes in Wortarten (bzw. Wortklassen) erfolgt deswegen nach semantischen, morphologischen und syntaktischen Kriterien. Für die sprachdidaktischen Zwecke ist es sinnvoll, die Wörter in zwei Klassen zu unterteilen:

¹⁶ FINKIELKRAUT, Alain : Petit dictionnaire illustré, Paris Seuil 1981, 87p. In : GAUDIN/ François/ GUESPIN, Louis : Initiation à la lexicologie Française- de la néologie aux dictionnaires. De Boeck et Larcier s. a., 1^{re} édition Ducot, Bruxelles 2000, S. 291

¹⁷ LEHMANN/ Alise/ BERTHET, Françoise Martin: Introduction à la Lexicologie- Sémantique et morphologie. Édition Nathan/ Her, Paris 2000, S. 3

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

(Substantive, Adjektive, Verben), die sich ständig ändern nämlich Gegenstände und Sachverhalte der sich verändernden Wirklichkeit, so dass man auf diesem Gebiet des Wortschatzes mit dem Anwuchs neuer Bezeichnungen (u.a. durch neue Fachausdrücke) aber zugleich mit Veraltern einigen Wörtern rechnen muss.

- Geschlossene Klasse der Strukturwörter (Pronomina, Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Partikel). Ihre Zahl ist begrenzt und verändert sich nicht besonders schnell.

Der Unterschied in den Angaben über die Anzahl von Wörtern ist ferner darauf zurückzuführen, ob auch regionale Varianten, Internationalismen und vor allem durch Wortbildungsprozesse entstandene lexikalische Einheiten dazu gezählt werden. Solche Fragen sind für Lehrwerkautoren von Belang; für den Fremdsprachenunterricht ist es nötig, das lexikalische Minimum zu bestimmen, d.h. Wörter, die für die allgemeine Verständigung in täglichen Situationen unentbehrlich sind.

Allgemein kann man das lexikalische Minimum folgendermaßen definieren:

- Mindestanzahl der Wörter, die für die einfachste Verständigung nötig ist: 750 – 1000 Wörter
- Grundwortschatz, der für die geläufige Kommunikation nötig ist: 1500 – 2000 Wörter
- Überdurchschnittlicher Wortschatz: 3000 – 4000 Wörter

Bei den Überlegungen hinsichtlich des beizubringenden Wortschatzumfangs ist zu erwähnen, dass für Sprechen und Schreiben – im Unterschied zu Lesen und Hören – eine geringere Wortschatzkenntnis erforderlich ist. Im Falle des Lesens und Hörens sind wir oft an die Schätzung aus dem Kontext angewiesen. Bei der Wortschatzarbeit darf keine von diesen Kenntnissen vernachlässigt werden. Jede Art der folgenden Wortschatzkenntnis ist für die Verwendung der Sprache nötig.

Der Umfang der deutschen Standardsprache schwankt zwischen 300000 und 500000 Wörtern. Allerdings sind rasante Veränderungen bzw. neue Rechtschreibungen im Bereich der Lexik zu erwarten. Es ist daher verständlich, dass jedes Fachgebiet seinen

Wissenschaft (die Chemie, die Astronomie), oder die Schreinerei Aktivitäten wie die Gärtnerei etc.¹⁸

Aus didaktischen Erwägungen geht es bei der Auseinandersetzung mit dem Wortschatzthema nicht nur darum, den „Umfang“ des Grundwortschatzes zu erfassen, sondern auch um dessen „Frequenz“ und „Reichweite“. Diesbezüglich spielen laut NEUNER¹⁹ (1991, 78 ff) neben der Häufigkeit des Vorkommens eines Wortes und der Verteilung eines Wortes auf unterschiedliche Textsorten hier weitere Faktoren eine Rolle, wie:

- „die definatorische Kraft eines Wortes für andere Wörter,
- „die Kraft der Inklusion, d.h. das Maß, in dem ein Wort andere Wörter ersetzen kann,
- „die extensive Kraft, d.h. die Anzahl der Bedeutungsdefinitionen, die zu dem betreffenden Wort möglich sind,
- „die kombinatorische Kraft, d.h. die Häufigkeit, mit der ein Wort in Komposita und Wortableitungen vorkommt,
- „die Verfügbarkeit, d.h. die Bindung an konkrete, dem Lernenden vertraute Verwendungszusammenhänge.“

1.1.3 Wortschatz lernen: ein gedrängter historischer Überblick

In seiner historisch-kritischen Darstellung der neusprachlichen Reform schrieb STEUERWALD (1932, 63): “Bei aller Anerkennung der Verdienste, die sich die Reformer auf dem Gebiet der Wortschatzaneignung erworben haben, sollte man aber die bewusst verstandesmäßige Worterlernung nicht so einfach mit einer überlegenen Geste abtun, wie es seit der Reform zum ‘modernen’ pädagogischen Modeschnitt geworden ist. Denn einmal ist der so erworbene Wortschatz gar nicht so schnell vergessen, wie es manche ‘Ueberreformer’ hinstellen beliebten, und zum anderen ist die dazu notwendige geistige Konzentration, so unangenehm sie auch im Augenblick von dem Lernenden empfunden wird, eine sehr gute pädagogische Schulung für so manches ‘nervöse’, in Wirklichkeit oft nur zerfahrene und in sich gehenlassende Gemüt.”

¹⁸ Eigener Übersetzungsversuch; zitiert in: LEHMANN/ Alise/ BERTHET, Françoise Martin: Introduction à la Lexicologie- Sémantique et morphologie. Édition Nathan/ Her Paris 2000, S. 3

¹⁹ Vgl. NEUNER, Gerhard: Lernerorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Herder Institut (Hrsg.). Langenscheidt, Leipzig 2/1991- 28. Jahrgang, S. 76-83.

iebziger Jahre schreibt **HOHMANN** (1985, 150):

„Es gibt zweifellos Fremdsprachenunterricht, der nicht in hinreichendem Masse über das formbezogene Ueben hinaus zur mitteilungsbezogenen Kommunikation vorstösst. In der Phase des erweiterten Spracherwerbs scheint mir heute indessen eher die entgegengesetzte Gefahr zu überwiegen. Der Unterricht wird dort häufig so ausschliesslich mit der Realisierung von Kommunikation befasst, dass die Erarbeitung, Einübung, Einprägung und Reaktivierung der sie voraussetzenden sprachlichen Mittel darüber vernachlässigt wird. Der Glaube an ein automatisches Wachsen der Sprachkompetenz durch kommunikative Abläufe als solche, durch Gruppenarbeit, durch Lesen und Besprechen von Texten, durch Hereinreichen von Listen mit Redemitteln ist im schulischen Fremdsprachenunterricht der Aufbaustufe mit drei oder vier Wochenstunden ein naiver Wunderglaube, den der bedauernswerte Schüler später auszubaden hat.“

Die neusprachliche Reform war mit dem Ziel gekommen, den Grammatik-Übersetzungsdrill aufzuräumen und stattdessen eine lebendige, gesprochene Sprache zu lehren. Der kommunikative Neuansatz der siebziger Jahre sollte auf der Grundlage eines vertieften Verständnisses von Kommunikation die Reform weiterführen. Beide Bewegungen haben neuen Schwung in die Schulen gebracht. Und doch sind beide Bewegungen nicht frei vom bloß Modischen gewesen. So hat die Reform immer wieder Vertreter gefunden, die ohne tiefere Einsicht in die Zusammenhänge des Spracherwerbs die jeweilig neuen Ideen beschleunigt haben, ohne die Wirklichkeit effektiv zu verbessern.

Es geht um das Vokabellernen. Die Einwände gegen das Pauken zweisprachiger Wortgleichungen nach dem Vorbild des traditionellen Lateinunterrichts sind bekannt. Mit Recht wurde das Vokabelheftchen mit seinen Wortgleichungen als Vokabelfriedhof verworfen. Offenbar gelang es aber auch einigen Reformern, in ihrem Kampf gegen falsches Vokabellernen das Kind zugleich mit dem Badewasser auszuschütten. Das Vokabellernen wurde ersatzlos gestrichen.

“Kommunikation” ist nicht per se progressiv und der Auftrag zum regelmässigen Vokabellernen nicht von vornherein ein Zeichen reaktionärer Pädagogik. So warnt Boll-

om Geist des Uebens (1978,15): "Wo man nur auf
ht ist, entsteht sehr bald die Gefahr der Nachläs-

sigkeit. Der Ausdruck bleibt ungeformt, und die anfängliche kindliche Produktivität zerflattert in einem undisziplinierten Dilettantismus. Das Ergebnis bleibt im Ungenauen und Ungefähren, solange der strenge Maßstab einer genauen Formung vernachlässigt wird. Am Ende steht wieder ein tiefes „Unbefriedigtsein“ infolge eines mangelnden Könnens. Dieses Können aber ist nur durch strenge Übung zu erreichen." Peter Bichsel (1985, 15) erinnert sich:" Ich habe das Lernen, auf das ich mich so freute, nicht bemerkt, weil man glaubte, mich mit Spielchen, Blechförmchen, mit Äpfelchen und Birnchen zum Lernen zu verführen zu müssen. Ich übertreibe, wenn ich sage, ich war beleidigt, dass man mir meine Lernwilligkeit nicht glaubte." Bichsel mag diese Kindheitserinnerungen durch die Brille des späteren Lehrers sehen. Dennoch gibt es keinen Zweifel daran, dass ausgeprägtes Auswendiglernen ohne spielerische Verbrämung sinnvoll ist und den Schülern auch schmackhaft gemacht werden kann.

Man kann z.B. dem notwendigen Memorieren eine sportliche Note abgewinnen, wie es Hartmut von Hentig (1966, 343), der seine pädagogische Laufbahn als Lateinlehrer begann, beschreibt: "Lernsport: Pauken, so haben wir das früher schon gesagt, ist didaktisch gefährlich, solange der einzupaukende Gegenstand nicht für sich verstanden ist; es ist lästig, solange es unsportlich und ausschließlich getrieben wird. Das Pauken soll auf eine methodische Weise die fehlende Übung bei großer Klassenfrequenz und geringer Stundenzahl ersetzen. Dass es tatsächlich an dieser Übung fehlt, entnimmt man u.a. daraus, dass die Kenntnisse nach 5 Jahren schlechter sind als nach 2 Jahren. Ein Hauptmerkmal des Formensportes ist, dass er regelmäßig knapp und intensiv vorgenommen wird. Sein Hauptmittel ist das Tempo. Sein Klima: unärgerliche, unpathetische Sachlichkeit, es fällt kein überflüssiges Wort: Jetzt wollen wir mal die Stammformen von confundere hören. Was heißt confusi? Und was heißt confessi? Und noch, was heißt confisi? Nein: confusi, confessi, confisi! Antwort oder wortloses Übergehen zum nächsten..."

Wenn man sich nicht ausreichend mit der Fremdsprache beschäftigt, kann sie nicht einwurzeln. Der Unterricht treibt dann nur öde Sandbänke hervor, auf denen nichts wächst, weil sie immer wieder von den Wellen der Muttersprache überspült werden.

erfolge ein Unterricht, der sich auf die Vermittlung
ert und darüber hinaus für viel Anwendungserfah-
rung, sprich Kommunikation, sorgt, verbunden mit einem regelmäßigen, intensiven
Einprägen bereits eingeübter Wörter und Wendungen in häuslicher Nacharbeit. Gerade
wer im Unterricht das Miteinander der Schüler im Sinne eines modernen kommunika-
tiven Ansatzes ausnützt, sollte auf konsolidierende häusliche Memorierarbeit nicht
verzichten.

1.1.4 Zur Differenzierung der Inhalts- und Strukturwörter

Die Wörter gliedern sich in zwei Hauptklassen. Zuerst bezeichnet die offene Klasse
die Inhaltswörter und die zweite geschlossene Klasse entspricht den Strukturwörtern.
Die beiden Kategorien bauen aufeinander auf und beteiligen an der Konstruktion z.B.
eines Satzes, nicht nur das, sie können auch der Kommunikation im Allgemeinen
dienen.

Darüber hinaus kennzeichnet sich die offene Klasse der Inhaltswörter durch Substan-
tive, Verben und Adjektive. Die Definition dieser Klasse von HEYD legt uns nahe,
um einen Einblick in dieser Kategorie zu erhalten. Relevant ist für ihn, dass „offen,
da Sie sich in ständiger Entwicklung befindet, indem sie sich neuen Kommunikations-
bedürfnissen anpasst, wodurch laufend neue Bedeutungen und neue Wörter entste-
hen“²⁰

Das Zitat aus „Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs“ von
OTT: „Die so genannten Inhaltswörter, und hier insbesondere die Substantive, ermög-
lichen es dem Lerner- in Zusammenhang mit kontextuellen und situativen Ergänzung-
en, die Aufmerksamkeit des Hörers in spezifischer Weise zu steuern, so dass auch
mit eingeschränkten lexikalischen Mitteln Kommunikation zustande kommen kann.“²¹
(Vgl. OTT 1997, 211). OTT (ebd.) vermutet, dass Substantive als offene Klasse der
Inhaltswörter einen verhältnismäßig großen Raum zur Steuerung der Aufmerksamkeit

²⁰ HEYD, Gertraude: Deutsch Lehren : Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl. GmbH & Co.Frankfurt am Main Diesterweg 1990, S. 91

²¹ OTT, Margarete: Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Frankfurt a. M., verlag Langenscheidt, 1997, S. 211. Zitiert in: OTT, Margarete: Wortschatzerwerb und Wortschatzerwerbstrategien (Deutsch als Zweitsprache) www.sprachwissenschaft.ch/IDT2001/pdf/Ott.pdf (22/02/2006) S.6

m solche Einschränkungen wie etwa die lexikali-
zu bemerken sind.

In der geschlossenen Klasse der so genannten „Strukturwörter“ sind hier beispielsweise Pronomen, Artikel, Konjunktionen, Präpositionen usw. zu nennen. HEYD erläutert weiter bezüglich der geschlossenen Klasse folgenderweise: „geschlossen deshalb, weil heute keine neuen Wörter dieser Klasse mehr entstehen und ihre Zahl begrenzt ist.“²²

1.2 Wortschatztypen

Im Fremdsprachenunterricht unterscheidet man zwischen dem aktiven, produktiven (Mitteilungswortschatz) dem passiven rezeptiven (Verstehenswortschatz), und dem potentiellen oder latenten Wortschatz.

1.2.1 Der aktive Wortschatz

Der aktive Wortschatz bezeichnet die Menge der Wörter, die ein Mensch kennt, das Repertoire an Wörtern, das ihm zum Verstehen von Sprache (**passiver Wortschatz**) lautet und zum Sprechen steht dem aktiven Wortschatz zur Verfügung.

Es erscheint sinnvoll, beide Wortschatztypen zu differenzieren. Zuerst lässt sich der aktive Wortschatz von BOHN wie folgt definieren: „Er umfasst alle Wörter, die der Lernende mehr produktiv beherrschen als verwenden kann. Dazu gehören alle Funktionswörter, weil ohne sie keine Mitteilungen (Sätze, Texte) möglich sind, und eine un/bestimmte Zahl Inhaltswörter.“²³

²² HEYD, Gertraude: (ebd.), S. 91

²³ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22.NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin München 1999, S.23

Bei **UNGERER** findet sich die Meinung, dass sich der passive Wortschatz vor allem als ein langfristig verfügbarer Rezeptionswortschatz darstellt.²⁴ Davon ausgehend konkretisiert sich diese Wortschatzkategorie als ein spezifisches Training von Wörtern, die schnell im Gedächtnis der Lernenden gespeichert und parallel dazu abgerufen werden. Unter diesem Blickwinkel beschreibt **HEYD** diesen Wortschatztyp folgendermaßen: „Der passive Wortschatz umfasst die Wörter, die man einmal gelernt hat, aber nicht produktiv beim Sprechen und Schreiben verwenden kann, sondern, die man nur wieder erkennt und versteht, wenn man sie hört oder liest.“²⁵ Hier geht es um die rezeptiven Wörter, die auf das Hör- und- Leseverständnis zielen.

1.2. 3 Der potentielle Wortschatz

Der potentielle Wortschatz ist nach **BOHN** so definiert: „Dazu gehören alle Zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter, die der Lernende als solche nicht kennt, die er aber ohne Erklärung versteht, weil ihm die Bedeutung der Bestandteile klar ist ...“²⁶

Die Benennung „potentieller Wortschatz“ stammt aus einer russischen Wurzel²⁷ und lässt sich von **DENNINGHAUS** „als die Summe der Wörter, die der Lernende zwar nie gehört oder gelesen hat, aber dennoch bei einer eventuellen Begegnung verstehen

²⁴ UNGERER, Friedrich: Passiver Lernwortschatz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, 15. Jg. August 1981, H. 59, S. 186-197, S. 180

²⁵ HEYD, Gertraude: Deutsch Lehren : Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl. GmbH & Co. Frankfurt am Main Diesterweg 1990, S. 91

²⁶ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin München 1999, S.24

²⁷ Der Terminus „des potentiellen Wortschatzes“ gilt eigentlich als eine fremde Terminologie im Deutschsprachigenraum zu sein und BAHNS, Jens selbst fügt zu seinem Beitrag unter der Überschrift: „die Vermittlung von Wortbildungskennntnissen im Englischunterricht. In: Wortschatz und Wortschatzvermittlung, DETERING, Klaus (Hrsg.), Peter Lang GmbH (Folia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 127- 146, S. 129 .In: der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, hinzu: „ Dieser Begriff ist seit dem Beitrag von DENNINGHAUS (1976), der den Terminus von russischen Fremdsprachenforschern übernommen hat, in der deutschen Fremdsprachendidaktik gebräuchlich.“ Also DENNINGHAUS charakterisiert sich als Pionier, weil er sich diese Bezeichnung an die deutsche Sprache anpassen lassen.

s auf den Wortbildungskenntnissen der Lernenden

HÄUSERMANN und **PIEPHO** gehen offenbar davon aus, dass „der latente Wortschatz“ sich in zwei Bereiche gliedert:

- Die Wörter, die wir wiederholen. Wir sind ihnen begegnet, haben sie aber nicht in unseren Besitz genommen;
- Die Wörter, deren Bedeutung wir erschließen können. Das Vermögen, Wortbedeutungen zu erschließen, entscheidet darüber, wie tief einer in den Reichtum einer Sprache. (Dieser Teil wird oft als potentieller Wortschatz“ bezeichnet.)²⁹

Insgesamt kann man feststellen, dass der potentielle Wortschatz vernachlässigt wurde, wenn ich auf die Aussage BOHNs unterstütze, indem er sagt, „ im Fremdsprachenunterricht wird diesem Bereich noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt...“³⁰ und sogar die Aussage von HEYD: „Leider wird die Vermittlung und das Üben eines so wichtigen Gebietes im Fremdsprachenunterricht noch sehr vernachlässigt.“³¹ (vgl. HEYD s. 91) Hier ist erneut darauf hinzuweisen, dass die Nachlässigkeit solches intelligenten Umgangs, d.h. die so genannte Wortschatzkategorie (der potentielle Wortschatz) Probleme für das Niveau der Lernenden schaffen könnte.

Bei seinem Versuch, den Aspekt der Lernerorientierung zu systematisieren hält NEUNER (1991, 78 ff) drei Aspekte für ausschlaggebend: Brauchbarkeit, Verstehbarkeit und Lernbarkeit. Mit Hilfe dieser Kriterien lassen sich auch Übungen zur Erweiterung und Festigung des aktiven Wortschatzes entwickeln. So erwähnt NEUNER in dieser Hinsicht ein paar Beispiele:

- „Reihengliederung (Zahlen, Mengenangaben, Zeitangaben etc.)
- Klassifizierung (Wortfelder, Oberbegriffe, Wortfamilien etc)
- Assoziierung (Wortigel)

²⁸ D²ENNINGHAUS, F. : Der Kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 1, 1976, s. 3-14 zitiert nach UNGERER, Friedrich: Passiver Lernwortschatz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, 15. Jg. August 1981, H. 59, S. 186-197, S. 188

²⁹ HÄUSSERMANN, Ulrich/ PIEPHO, Hans- Eberhard: Aufgaben- Handbuch Deutsch als Fremdsprache- Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie, München: Ludicium 1996, S. 79

³⁰ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S. 24

³¹ HEYD, Gertraude: Deutsch Lehren : Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl. GmbH & Co.Frankfurt am Main Diesterweg 1990, S. 91

gen (Sammlung von Ausdrucksvarianten zu einem bestimmten Sachverhalt)

- Situierung (Einbettung des Wortschatzes in Situations- und Handlungskontexte
- Einbettung in episodische Zusammenhänge (Entwicklung von individuellen Erzählungen, Erinnerungen, Phantasien).“

1.3 Prozess der Vernetzung der Wörter im Gehirn

Niemand beherrscht den gesamten Wortschatz seiner Muttersprache, der durchschnittliche Muttersprachler verwendet aktiv „nur“ 15000 Wörter seiner Sprache. Daraus folgt, dass der Wortschatz, der im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird noch weiter gegliedert werden muss. Nach JANÍK/ Mc GOVERN (2004, 28) kann man mit den ersten 1000 Wörtern mehr als 80% des Wortschatzes aller Normaltexte begreifen. Die zweite Tausend ermöglicht weitere 8 bis 10 Prozent der Wörter, die dritte nochmals 4 Prozent, die vierte und fünfte nur noch jeweils 2 Prozent des Wortschatzes der Alltagstexte zu verstehen.

Die Gedächtnispsychologie ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die „riesige Informationszentrale Gedächtnis“ verschiedene Typen von Verbindungen zwischen Elementen aufweist. Die Assoziationen zu einem Einzelwort können in fünf grundlegende Typen der Verbindung eingeteilt werden (vgl. MÜLLER, 1994, 13).

- *Koordinationen* bedeuten im Wortschatzsystem solche lexikalische Einheiten, die in einem engen Verwendungszusammenhang stehen, einem Themenbereich angeordnet werden, und deshalb beim Sprechen/Schreiben oft nebeneinander anzutreffen sind.

Beispiel: *der Löffel, die Gabel, das Messer/ die Sonne, der Mond, der Stern*

Kollokationen bedeuten vom linguistischen Gesichtspunkt aus das Zusammengehören von Wörtern. „*Der Stein fällt*“ ist ein semantisch, also inhaltlich, richtiger Satz. Bei „*Der Stein schwebt*“ ist keine Kollokation gegeben, denn die Kombination von Stein und schwebt ist zwar grammatikalisch, nicht aber inhaltlich richtig. Für sprachdidakti-

Die Bestandteile der Syntagmen automatisch asso-

Beispiel: *s Geschirr abwaschen, zerbrechen/ Eis essen, kaufen/ Salz streuen*

Subordinationen sind die Unterordnung. In der linguistischen Fachsprache begegnet man in diesem Sinne den Terminus „Hyponymie“: Terminus für die Relation der Unterordnung im Sinne einer inhaltsmäßigen Spezifizierung. Z.B. ist *Apfel* Hyponym zu *Obst*, da Apfel eine spezifischere Bedeutung als Obst hat“ (vgl. BUSSMANN, 1990, 317). Im Fremdsprachenunterricht gilt es, zu einem Oberbegriff untergeordnete Wörter zu suchen:

Beispiel: *s Waldtier: r Hirsch, s Wildschwein, s Reh, s Eichhörnchen, e Eule*

Synonyme : Eine semantische Relation: Bedeutungsidentität (im engeren oder strengeren Sinne) bzw. Bedeutungsähnlichkeit/ Sinnverwandtschaft (im weiteren Sinne) unterschiedlicher Formen, «ein Sinn mit mehreren Namen» – eine allgemeinsprachliche Erscheinung auf lexikalisch-semantischer, stilistischer und grammatischer Ebene, d.h. dass die Synonymie morphologischer, morphologisch-syntaktischer, lexikalisch-semantischer und stilistischer Art sein kann (vgl. LEWANDOWORTSCHATZKI, T., 1990, 709). In unserem Zusammenhang ist die Bedeutungsähnlichkeit wichtig, denn sie erstens Austauschbarkeit der Synonyme beim Verwenden ermöglicht und zweitens der Bezug zum gleichen oder ähnlichen Referenten (Gegenstand oder Erscheinung der außersprachlichen Wirklichkeit) die Assoziationen unterstützt. Einem Wort wird das gleiche Äquivalent zugeordnet.

Beispiel:

schnell – rasch, schon – bereits, einführen – importieren

Antonyme: Da werden die Wörter in Paare gesetzt, die einander im Gegensatz stehen.

Beispiel: *schnell – langsam, lustig – traurig, e Ankunft – e Abfahrt*

Aus diesen linguistischen und psychologischen Erkenntnissen kann man didaktische Konsequenzen ableiten. In der Wortschatzdidaktik heißt das, Vokabeln nur in logi-

eren. Bei der Berücksichtigung dieses Faktors soll-
snutzen.

1. 4 Wortschatz ein interkultureller Aspekt

Das Thema „Wortschatz“ wurde aus verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert. Die Diskussion über die interkulturelle Wortschatzarbeit zählt zu den bisherigen Forschungen und den aktuellen wissenschaftlichen Beschäftigungen. Belege aus unterschiedlichen Forschern, die sich mit dem Aspekt „Lexik“ aus verschiedenen Bereichen befasst haben, zeigen nach wie vor die bedeutende Rolle des interkulturellen Wortschatzes zur Fremdsprachenvermittlung. Zu nennen ist hier insbesondere der Beitrag von **LUCHTENBERG** „Interkulturelle Wortschatzarbeit“ zitiert in **KÜHNs** Abhandlung „Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und- Methodik. **LUCHTENBERG** legt den Akzent auf „die Beispiele und Methoden interkultureller Wortschatzarbeit“³², diese Beispiele lassen sich folgend skizzieren: „Euphemismen als Reaktion aus sprachlichen Tabus, Anredewörtern, Wörtern und Unwörtern der letzten Jahre, dem Wortschatz zum Thema „Schule“ sowie Phraseologismen“³³.

Anhand der bereits oben zitierten Aussagen wird hier der interkulturelle Aspekt des Wortschatzes deutlich gemacht. Einen Versuch in diesem Sinne hat **MÜHLER** (1994) in seiner Studieneinheit „Wortschatzarbeit und- Bedeutungsvermittlung“ gemacht, indem er auf die enge Verzahnung der beiden Komponenten „Wortschatz“ und „Landeskunde“ hingewiesen hat. Aus diesem Grund lieferte er eine Fülle von Methoden und Strategien zur Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse, sei es für die Lehrenden oder für die Lernenden, damit diese letzten die fremden landeskundlichen Bedeutungen erfassen und ergreifen und situationsentsprechend verwenden können.³⁴

³² KÜHN, Peter: Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und- Methodik. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 05- 28, S. 18

³³ Ebenda, S. 18

³⁴ Siehe die schon oben genannte Studieneinheit MÜHLER (1994) oder die Serie „Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache“. Herausgegeben von Häussermann, U. /Piepho, H. E. München 1996 äußerst von Belang zu sein, weil Sie hervorragende Informationen zur interkulturellen Wortschatzarbeit und- Vermittlung liefern.

1. 5 Übersicht über die Präsentation des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken

Unter solchen Überlegungen erscheint es mir beispielsweise sinnvoll, bei der Präsentation des Wortschatzes je nach Lehrbüchern und sogar Methoden des Fremdsprachenunterrichts davon abzugehen genau, um zu erkennen, die Art und Weise der verwendeten Darstellung des Wortschatzes. Dabei ist ferner zu beachten, dass jedes Lehrbuch seiner eigenen Unterrichtsmethode folgt.

In diesem Zusammenhang beschreiben **BOHN** und **SCHREITER** den **WORTSCHATZ** bei den Lehrbüchern der Grammatik- Übersetzungsmethode wie folgt:

- 1 „In den Lehrbüchern der GÜM wird Wortschatz in literarischen Texten vermittelt, die zum Übersetzen vorgesehen sind. Die unbekannte Lexik wird durch Übersetzung unter den Texten erklärt. Am Ende des Lehrbuchs finden sich in der Regel alphabetische Wortlisten.“³⁵
- 2 In Lehrbüchern der direkten Methode wird der Wortschatz in Satzzusammenhängen dargeboten. Zwei Forderungen sind wichtig: - Einsprachigkeit, - Anschaulichkeit.
- 3 In Lehrbüchern der audio- visuellen Methode geschieht die Wortschatzeinführung und – erklärung meist durch Bilder. Übersetzung streng verboten!
- 4 In Lehrbüchern, die die Kommunikative Methode vertreten, werden lexikalische Einheiten situativ und kontextuell eingebettet vermittelt.³⁶

Die Beschäftigung mit dem Zusammenhangsfeld „Lexik“ gewinnt mehr und mehr an Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, genau zur Zeit des Kommunikativen Ansatzes wurde den Wortschatz eine besondere Wertschätzung eingeräumt. **REDER** (2006) geht hierbei sowohl auf das größere Augenmerk des Wortschatzes als auch auf die Problematik des Wortschatzauswahl. Die Autorin vertritt ihre Position über die beiden

³⁵ BOHN, Rainer/ SCHREITER, Ina: Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (Hrsg.) : Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1 u. 2 Hohengehren: Schneider1996² ,S.166- 201, S. 178.

³⁶ Ebenda, S.178 u. ff.

achtung erfährt der Wortschatz im Kommunikati-
onrelation hinzu Folgendes: „ Im Kommunikativen

Ansatz wird der auch eine Grundfrage auf die Wortschatzvermittlung, nämlich die
Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes, diskutiert.“³⁸

Abschließend soll hier angemerkt werden, dass anhand dieses langen Marsches durch
die detaillierten Lehrmethoden war notwendig, um einen möglichst umfassenden Ein-
blick in die Vorführung der lexikalischen Einheiten, die von den jeweiligen Methoden
beeinflusst waren, zu gewähren.

1.6 Die Lernformen

Um einen Einblick in die Lernformen im Fremdsprachenunterricht zu erhalten, ist es
relevant vor allem das Konzept „ Lernen“ zu definieren.

WOLFF übernimmt aber von **PIAGETS** Ausführungen, dass „das Lernen als einen
Konstruktionsprozess, der vom Lerner allein auf der Grundlage seines individuellen
Wissens gesteuert wird.“³⁹ Ausgehend vom Begriff „ Konstruktionsprozess“ könnte in
diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass das Lernen ein Prozess, mit dessen
Hilfe auf der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lerners basiert. Kons-
truktionsprozess bedeutet zugleich, dass der Lerner sein Wissen oder anders gesagt
seine persönliche Kenntnisse autonom entfalten kann. **WOLFF** untermauert seine
Auslegung zur Behandlung neuer Lerntheorien des Wortschatzes „vor dem Hinter-
grund kognitivistisch-konstruktivistischer Lerntheorien im Fremdsprachenunter-
richt“⁴⁰ hervorgehoben aus dem folgenden Zitat von **LACH**, der die Meinung vertritt,
dass Wortschatzlernen am besten im Rahmen eines reichen und differenzierten Ange-
botes von Materialien, Anregungen und Informationen funktioniert. Er streicht die Be-

³⁷ REDER, Anna: Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Praesens Verlag Wien 2006, S. 61

³⁸ Ebd., S. 61

³⁹ WOLFF, Dieter: Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch- konstruktivistische Perspektive. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 99- 124, S. 113

⁴⁰ WOLFF, Dieter: Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch- konstruktivistische Perspektive. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 118

ers heraus, hebt aber gleichzeitig auch hervor, dass
Aushandeln befruchten und damit Bedeutungsdif-

ferenzierungen im neu erworbenen Wortschatz fördern. Er stellt die Bedeutung von Strategien des autonomen Lernens auch bei den Wortschatzlernstrategien. Für besonders wichtig hält er ein Bewusstmachen der Lernschritte, aber auch der spezifischen Merkmale der Lerngegenstände (also der Lexeme).

LACH betont, dass das beste Verfahren für die Einübung von Wortschatz im konkreten Gebrauch des Wortschatzes liegt.⁴¹

Als Fazit von dem bisher Gesagten geht hervor, dass das Wortschatzlernen anhand eines variierten und reichhaltigen Angebotes von Materialien, Hilfsmitteln wie etwa audiovisuelle Medien konsolidiert sein muss, damit den Wortschatz effizienter ergreift wird. Der Autor konzentriert sich in seiner Aussage auf verschiedenen Komponente beim Wortschatzlernen, angesichts am Beispiel die Rolle der Einbettung von den Sozialformen im Lehr und- Lernprozess, die Differenzierung der Bedeutungserklärung gegenüber dem Vokabellernen, die Integration und die Förderung des autonomen Lernens, die Betonung auf Lexeme und schließlich den konkreten Gebrauch des Wortschatzes als beste Methode des Wortschatzübens.

Im Folgenden geht es hauptsächlich darum zu erkennen, welche Lernformen, die den Unterricht effizient machen können? Für den Spracherwerb sind bewusste und unbewusste Lernen gleichermaßen wesentlich.

1.6.1 Das bewusste - und unbewusste Lernen

⁴¹ LACH, Friedhelm: Paradigmawechsel in der Wortschatzdebatte. In: BAUSCH/ K. R. /KÖNIGS, F. G./ KRUMM, H. J. (Hrsg.): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr, 126- 133. In: WOLFF, Dieter: Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch- konstruktivistische Perspektive. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 99- 124, S. 118

⁴² LÖSCHMANN, Martin: Zum Verhältnis von inzidentellem und intentionalem Wortschatzerwerb im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache mit Beilage „Sprachpraxis, 27.Jg. 1990, S. 357-360, S. 358

intentionales- direktes- und willkürliches Lernen,
inzidenzielles- indirektes- unwillkürliches Lernen

genannt ist.

LÖSCHMANN skizziert im Detail den festen Zusammenhang zwischen der beiden Lernformen, weil das Eine grundlegend für das Andere sein kann, er sagt: „Positiv gewendet heißt das: Inzidentelles Lernen geht dem intentionalen meistens voraus. Andererseits ist intentionaler Spracherwerb zugleich Voraussetzung für inzidentellen, [...] (inzidenteller mit intentionalem Wortschatzerwerb) abwechseln müssen.“⁴²

BOHN erläutert über das Verhältnis und den großen Wert zwischen den beiden Lernformen wie folgt: „Intentionales und inzidenzielles Lernen ergänzen sich und gehen miteinander ineinander über. Für den Spracherwerb sind beide wichtig – das willkürliche Lernen mehr für den Mitteilungswortschatz, das unwillkürliche mehr für den Verstehenswortschatz.“⁴³ (Vgl. **BOHN S. 80**)

Aus den bisher Gesagten geht hervor, dass eine enge Verknüpfung zwischen dem bewussten und- unbewussten Lernen als unumgänglich gilt.

1.6.2 Das gehirngerichtete Lernen

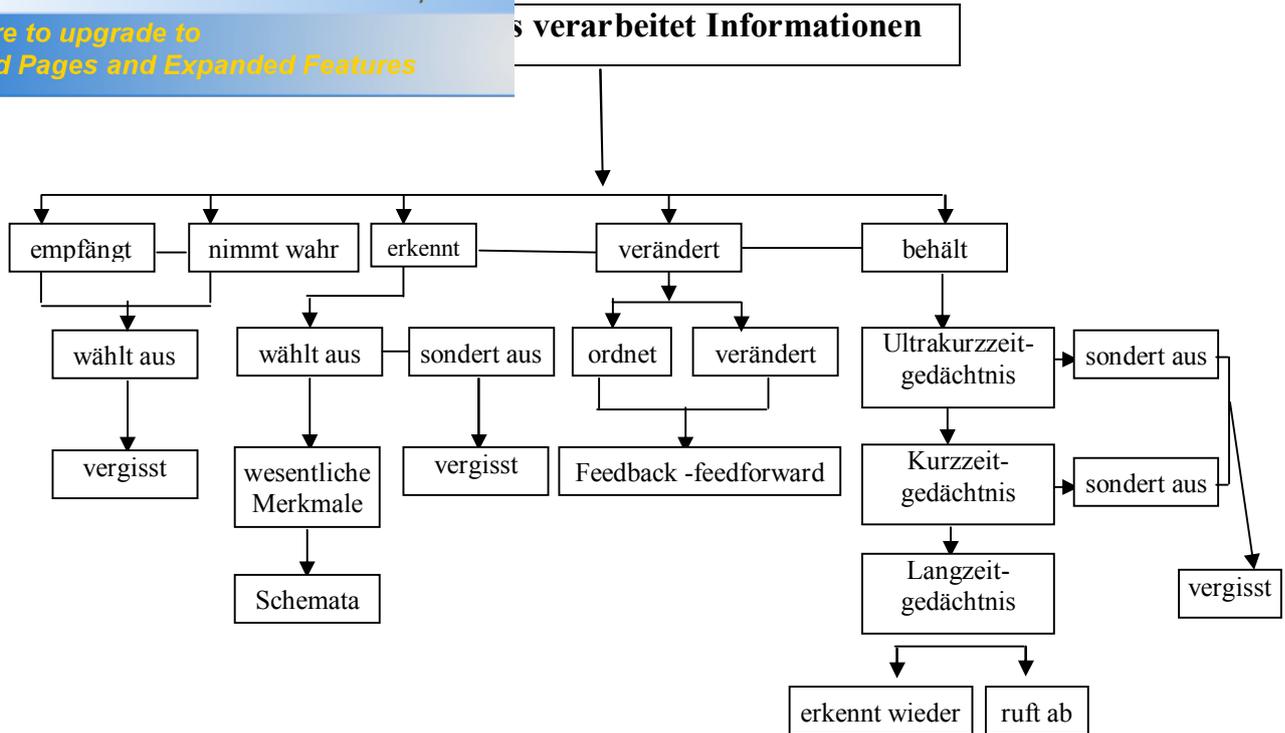
Diese Art von Lernen bezieht sich auf die Aufzeichnung von Wörtern in unserem Gedächtnis. Bei **ROHRER (1978, S. 13)** findet sich die Meinung, dass „was die Behaltensdauer betrifft, so kann man Ultrakurzzeit- Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis unterscheiden.“⁴⁴ An dieser Stelle kann gesagt werden, dass die Inhalte im Langzeitgedächtnis, d.h. „Permanentspeicher“⁴⁵ (**EGGERT, S. 34**) ein Leben lang aufgenommen bleiben. Der Unterschied zwischen den oben zitierten Einteilungen des Gehirns lässt sich durch das vorwiegende Schema verdeutlichen:

⁴³ **BOHN, Rainer**: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. **NEUNER, Gerhard** (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S. 80

⁴⁴ **ROHRER, J.** : Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. Bochum 1978. In: Der Fremdsprachliche Unterricht - Wortschatz und Wöreterbuch 15. J. August 1981, H. 59, S. 187

⁴⁵ **EGGERT, Sylvia**: Wortschatz ordnen- aber wie? – Überlegungen zu Lexiksystematisierung und – differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Mein (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; Bd. 34) 1991 S. 34

⁴⁶ **BOHN, Rainer**, a.a.O, S. 80



Nach : ROHRER (1990), 16

Aus diesem Schema und sogar bei der so genannten Behaltenskategorie des Langzeitgedächtnisses kann man zwei Schlussfolgerungen ziehen, dass es

- Informationen wieder erkennt (= Wiedererkennungsgedächtnis), die Wörter stehen rezeptiv zur Verfügung.
- Informationen abrufen kann (= Abrufgedächtnis), die Wörter sind produktiv verfügbar.⁴⁶

Hier geht es darum, dass „das Speichern nach sehr unterschiedlichen Mustern erfolgt und, dass Gedächtnis absolut nichts Statisches ist.“⁴⁷ Der Einsatz von verschiedenen Assoziationsmöglichkeiten bzw. Kanälen erleichtert den Spracherwerbprozess, und das Behalten von Informationen mittels dieser Methoden könnte den Wortschatz langfristig und effektiv gespeichert werden.

1.6.3 Das vernetzte Lernen

Darüber hinaus soll zuletzt die Betonung eines vernetzten Lernens, das gleichermaßen assoziativ und geordnet vom Lehrer als Lernart möglicherweise im Unterricht prakti-

⁴⁷ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S. 81

soziationsketten im Kopf der Lerner müssen sich
ischen, ideologischen, sozialen oder auch alltäglichen,
gewohnheitsmäßigen Gegebenheiten in einer Gesellschaft“⁴⁸

Die Assoziogramme spielen eine elementare Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. **BOHN** betont, dass „die Funktion des Assoziierens also nicht vorrangig das Einprägen, sondern das Bewusstmachen von Anknüpfungsmöglichkeiten ist.“⁴⁹

Aus all’ diesen Definitionen erfahren wir den großen Wert des Gedächtnisses für das Lernen einer fremden Sprache.

1.6. 4 Das mehrkanalige und ganzheitliche Lernen

Der Wortschatz geht relativ mit der Berücksichtigung aller vier Fertigkeiten einher, d.h. Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören, mit dem Mündlichen- und Schriftlichen Ausdrucksvermögen, genauer gesagt mit dem Textverständnis. **KLEINSCHROTH** konstatiert: „Unter mehrkanaligem Lernen verstehen wir einen mentalen Prozeß, der mehr ist als die Kombination von Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben. Wir aktivieren dazu unsere Vorstellung von Klärungen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüchen, Geschmacks- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik. Wir können sie dank unserer Einbildungskraft lebhaft wahrnehmen.“⁵⁰

Einige Autoren wie **BOHN/ SCHREITER** sind damit einverstanden, dass Ordnungsprinzipien dabei sein können:

- Semantische Gesichtspunkte z.B. Sachgruppen (Fahrzeuge,...)
 - Gleichheit (Bücherei- Bibliothek,...)
 - Ungleichheit (still- laut)
 - Nebenordnung (...)
 - Unterordnung (...)
- Grammatische Gesichtspunkte (Wortarten)

⁴⁸ MÜLLER, Bernd- Dietrich: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1994, S.26

⁴⁹ Ebd., S. 82

⁵⁰ KLEINSCHROTH, Robert: Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1992, S. 40. In: BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. NEUNER, Gerhard (Hrsg.) Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S. 87

Allerdings muss eingeräumt werden, dass **ROHRER** die Begriffe von Überordnung, Nebenordnung und Unterordnung wie folgt definiert, indem er sagt: „Überordnung, Nebenordnung und Unterordnung sind Operationen des taxonomischen Denkens, die wir beim Klassifizieren anwenden. Klassifizieren ist ein besonderes Ordnungsverfahren, das uns hilft, zu erkennen, zu verstehen und zu behalten.“⁵² (**ROHRER 1985, 40**)

1. 6. 5 Das „Lernen“ lernen

Der Wortschatz des Einzelnen baut sich in der Begegnung mit gehörter und gelesener Sprache auf. Ferner sollen die Lernenden befähigt werden die Bedeutung unbekannter Wörter eigenständig zu erschließen. Hier geht es darum eine besondere Lernform, die eine bedeutende Rolle beim autonomen Wortschatzlernen spielt. Nämlich heißt sie das **Lernen lernen**, **BOHN** definiert sie folgendermaßen: „Lernen lernen heißt also für den Bereich des Wortschatzes, dass der Unterricht Raum gibt, über Möglichkeiten des hirngerechten vernetzten und mehrkanaligen Lernens zu sprechen und sie auszuprobieren.“⁵³

Einige Verfasser beispielsweise **BOHN** und **SCHNEIDER** diskutieren über eine bestimmte Terminologie, sie ist nämlich die so genannte: „Lernerautonomie“. Daraufhin folgte die vorliegende terminologische Abgrenzung dieses Begriffs. **SCHNEIDER** vertritt in diesem Zusammenhang diese Position: „Lernerautonomie soll heißen, das die Lerner in die Lage versetzt werden sollen, sich möglichst eigenständig die Fremdsprache anzueignen, selbstständig mit der Fremdsprache zu arbeiten und sich unabhängig von (Lehrwerk und) Lehrpersonen Informationen über die Fremdsprache zu

⁵¹ **BOHN**, Rainer/ **SCHREITER**, Ina: Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: **HENRICI**, Gert/**RIEMER**, Claudia (Hrsg.) : Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1 u. 2 Hohengehren: Schneider1996², S.166- 201, S. 196 u. 197

⁵² **ROHRER**, Joseph: Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 24/ 1985, S. 35- 59, S.40. In: **MÜLLER**, Bernd- Dietrich: Wortschatzarbeit und Bedeutungvermittlung. Fernstudieneinheit 8. **NEUNER**, Gerhard (Hrsg.) Langenscheidt, Berlin/ München 1994, S.21

⁵³ **BOHN**, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Neuner, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S. 94

matik, Sprachgebrauch etc.)⁵⁴ Es ist anzumerken,
ein kann, indem man dem autonomen Lernen bzw.

der Lernerorientierung großes Augenmerk widmet.

1.6.6 Möglichkeiten der Steigerung von Gedächtnisleistungen

Besser behalten wird:

1. Ungewöhnliches, Humorvolles, Übertriebenes, Phantasieanregendes
2. Bedeutungshaltiges, in Sinnzusammenhängen Vernetztes
3. Was gleichzeitig verbal wie im Bild wahrgenommen wird
4. Auffälliges
5. Neues, das an Bekanntes angeschlossen wird
6. Was ‚Verarbeitungstiefe‘ erfährt (dazu gehört der Handlungseffekt und die affektive Wertigkeit, sowie der Wiederholungseffekt)

1.6.7 Das interkulturelle Lernen

Interkulturelles Lernen ist ein wesentlicher Bestandteil zum Erwerb einer fremden Kultur. **THOMAS (2003, 438)** resümiert diese Lernform folgendermaßen: „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orient, geringes System der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handels zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden.“⁵⁵ Davon ausgehend versucht **THOMAS** den Prozess des interkulturellen Lernens näher zu betrachten und sieht wie die schon oben zitierten Aspekte wie die Wahrnehmung, das Denken, das Werten und zuletzt endlich das Handeln im Umgang mit einer fremden Kultur als wesentlich an. Da viele Lernstrategien und Lerntechniken befinden sich in der Abhandlung Probleme der Wortschatzarbeit von **BOHN** z.B. wie „Mnemotechniken, Schlüsselwortmethoden, Loci- Metho-

⁵⁴ SCHNEIDER, Klaus P.: Wörterbucharbeit als Lernprozeß. In: BÖRNER, W. / VOGEL, K. (Hrsg.): Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. Bochum: AKS- Verlag 1993, S. 87- 109, S. 91

⁵⁵ THOMAS, Alexander: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: THOMAS, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 2003. In: SCHRÖDER, Ulrike: Metaphorische Konzepte im Vergleich: Ein Beitrag zur interkulturellen Landeskunde- Zwei Beispiele aus der universitären Fremdsprachenpraxis im brasilianischen Kontext. In: Info Daf Herausgegeben vom DAAD mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Nr. 4, 33. Jahrgang, August 2006, S. 373- 387, S. 385

ierungen“⁵⁶, die als Basis für eine grundlegende Wissens bieten.

Blicken wir zunächst auf die Lehrmethoden, die an der Vermittlung des Wortschatzes beteiligen können, z.B. die Wortschatzkartei, mit deren Hilfe die Lernenden die Vokabeln leicht erlernt werden. **STENTENBACH** beschreibt die so genannte Wortschatz-Kladde anders: „Eine weitere wichtige Lerngrundlage ist die so genannte Wortschatz-Kladde, in die der Schüler jeweils die an der Tafel entwickelten systematischen Wortschatzanordnungen einträgt. Die Schüler sollten dazu angehalten werden, die Vokabeln laut zu lernen, d.h. die Wörter und Wendungen sich mehrmals laut vorzusprechen.“⁵⁷

Im Hinblick auf solche Überlegungen, muss man den Akzent auf die Motivation der Lernenden legen, die als mitverantwortlicher Faktor zum Unterrichtsablauf-erfolgender Misserfolg gegenüber dem Prozess des Lernens sein könnte. **BOHN** präzisiert, indem er sagt: „wir sollen also nie vergessen, dass ohne die Motivation der Schüler zum Lernen alle unterrichtlichen Bemühungen umsonst sind.“⁵⁸ klar ist zunächst, dass die Motivation in einen Höchstmass bei der Vervollkommnung der vier Grundfertigkeiten als wesentlicher Vorgang ausgeprägt ist.

⁵⁶ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Neuner, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S. 98 und ff.

⁵⁷ STENTENBACH, Bernhard: Systematische Wortschatzarbeit im Französischunterricht der Sekundarstufe 1, S. 177- 185. In: Der fremdsprachliche Unterricht, 15. J August 1981, H. 59, S. 180

⁵⁸ BOHN, Rainer, a.a.O., S. 109

Semantisierungs- oder Bedeutungsvermittlungsverfahren sind im Großen und Ganzen Verfahren, Techniken und Strategien, mit deren Hilfe die Lehrenden fremder Bedeutungen und Vokabeln erschließen und erklären zu können.

Dieses Repertoire an Erklärungsmöglichkeiten hat weder Potenzen noch Grenzen. Zuerst sollen diese Semantisierungstechniken die Aufgabe der Lehrenden erleichtern, indem Sie die Strategien der Wortschatzvermittlung im Unterricht variieren, aber unter einer Bedingung, dass die Lehrenden große Aufmerksamkeit und mehr Raum für diese Techniken im Unterricht zu geben, um die Monotonie und die Lustlosigkeit der Lernenden, die in den Klassenzimmern wegen der nicht ausreichenden Beschäftigung mit den Semantisierungsverfahren vorherrscht, zu beseitigen.

Es lassen sich zunächst zwei Hauptklassen von Semantisierungsverfahren unterscheiden: **nichtsprachliche**, d.h. Zeigeverfahren, und **sprachliche**. Allerdings gliedern sich die sprachlichen Semantisierungsverfahren in **einsprachige** und **zweisprachige**.

Zuerst gelten die nichtsprachlichen Semantisierungsverfahren als eine besondere Gedächtnisstütze für die Lernenden, weil sie zum Schaffen einer gewissen Atmosphäre für den Unterrichtsablauf beitragen.

Zu den nichtsprachlichen Semantisierungsverfahren gehören beispielsweise „die gegenständliche Veranschaulichung, der Lehrer weist z.B. auf einen Gegenstand, eine Erscheinung hin (das ist ein Fenster).“⁵⁹

Die bildliche Veranschaulichung spielt eine zentrale Rolle für den Fremdsprachenunterricht, „sie wird mit Hilfe von Bildern, Skizzen, Schemata, Dias etc. erreicht.“⁶⁰ Piktogramme, Verkehrszeichen, Zahlen und Zeichen wie z.B. Die Währungszeichen des Euros etc.

LÖSCHMANN (1993) fasst das Semantisierungsverfahren deutlich und detailliert, indem er sie folgendermaßen zusammen:

⁵⁹ Autorenkollektiv: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts- Deutsch als Fremdsprache. Verb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1981, S. 154

⁶⁰ Ebd., S. 154

zieht sich entweder sprachlich oder nichtsprachlichem sprachlichen Kontext oder explizite Erklärungsverfahren (Definitionen, Paraphrasen, Abgrenzungen, Übersetzungen usw.) herangezogen, beim Letzteren werden Gegenstände, Bilder, akustische Signale usw. als Mittel der Verständigung eingesetzt.“⁶¹ (Vgl. **LÖSCHMANN**, S. 94)

Zu Bedenken ist allerdings, dass der Lehrer zwei bedeutende Punkte in Acht nehmen:

„Erstens sollte man unbedingt nicht jede lexikalische Einheit optisch veranschaulichen, und zweitens muss sich der Lehrer vergewissern, inwieweit die Bedeutung erfasst.“⁶² Das bedeutet der Lehrer muss sich erfahren, ob die Lernenden die lexikalischen und semantischen Einheiten wirklich verstanden haben, oder gibt es vielleicht Lücken, die dringend auszuschließen sind. Gestik, Mimik und Pantomime oder anders gesagt die Ausdrucksformen der Körpersprache. Hier geht es darum die Gebärden des Körpers d.h. den ganzen Körper in Bewegung machen. **BOHN** ist der folgenden Meinung:

„ Sie eignen sich für die Verdeutlichung von Situationen (fieren, Bauchschmerzen haben), von Handlungsabläufen (Klavier spielen...) und Eigenschaften (winzig, groß, schmal...)“⁶³ (siehe Beispiele 1, 2, 3 u. ff. im Anhang Anlage 1)⁶⁴

Die sprachlichen Semantisierungsverfahren basieren auf:

- dem Erschließen mittels der Bedeutungsüber- und Unterordnung (z.B. Verkehrsmittel: Auto/ Omnibus, Eisenbahn)
- dem Erschließen mit Hilfe der Analogieschlüsse. Vor allem lässt sich die Analogie von **REY DEBOVE** definieren: „ la relation qui unit deux (ou plusieurs) mots ayant une communauté de sens telle que l'un fait penser ou peut faire penser à l'autre.“⁶⁵

⁶¹ LÖSCHMANN, Martin: Effiziente Wortschatzarbeit. Frankfurt am Main: Peter Lang 1993, S. 94. In: BÖRGE BOECKMANN, Klaus: Wortschatzvermittlung mittels neuen Medien- Spracherwerb und Sprachenlernen unter Nutzung von neuen Medien, unter: Homepage. univie.ac.at/klaus-boeckmann/web/v/neuenmedien/arbeitslengyel.doc (23/ 09/ 2006), S. 7

⁶² Autorenkollektiv: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts- Deutsch als Fremdsprache. Verb. Verl. Enzyklopädie, Leipzig 1981, S. 154

⁶³ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Neuner, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S.62

⁶⁴ Andere Lehrstrategien wie Mindmapping/ Gedächtniskarte/ Ich Wortschatz u. U. findet man bei der Abhandlung: BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Neuner, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, 5 Kapitel 3, S. 104m u. ff.

⁶⁵ REY DEBOVE, Josette: Le traitement analogique dans le dictionnaire monolingue, Dictionnaires. Encyclopédie universelle de lexicographie, t. 1, Berlin- New York 1989, Walter de Cruyter. S. 635- 640, S. 635. Zitiert in :

Verfahren helfen Wortbedeutungen zu erklären, indem Sie von den Lernenden verlangen, von vorgegebenen bekannten Beziehungen auf gleiche oder ähnliche zu schließen.“⁶⁶

Resümierend lautet der Analogieschluss beispielsweise: Journalist verhält sich zu Reportage wie Schriftsteller zu Roman. Das bedeutet jede Person bezieht sich mit seiner eigenen Spezialität.

- das Erschließen mit Hilfe von Beispielen, Umschreibungen und Definitionen, eine besondere Voraussetzung dieses Erschließens besteht darin, dass die Lernenden ein hohes Sprachniveau besitzen sollen.
- das Erschließen auf der Grundlage des sprachlichen Kontextes.
- Es ist anzumerken, dass nur eine gezielte Beschäftigung mit der Textarbeit, sowie die Vernetzung lexikalischer Strukturen hilfreich sein kann.

RUTTLOFF legt den Akzent auf die vorliegenden Teilschritte der Arbeit im Umgang mit den Texten. Er sagt folgendes: „Anzustreben ist jedoch, Teilschritte der Arbeit an Texten mit der Bewusstmachung lexikalischer Strukturen im Text und letztlich mit den Erwerb neuer Lexik zu verbinden.“⁶⁷

Das Erschließen auf Grund von innersprachlichen Beziehungen, angesichts am Beispiel **Synonyme**, (senden= schicken), **Antonyme** (groß ≠ klein), **Reihungen**, **Wortfamilien** etc.

Verschiedene Verfasser haben sich mit dem Schwerpunkt „Wortbildung“ auseinandergesetzt. Als Beispiel zitiere ich die vorliegenden Beiträge von **HELLINGER** (1972), **STEIN** (1974), **DENNINGHAUS** (1976), **SCHIER** (1977), **DETERING** (1978), **ALFES** (1980) und **KATOVSKY** (1981)⁶⁸ Diese Autoren sind sich über die geringeren Beachtung der Wortbildungsaspekte sowohl bei der Wortschatzarbeit als auch im Fremdsprachenunterricht einig. Sie gehen offenbar davon aus, dass „sie eine Ver-

GAUDIN, François/ GUSPIN, dictionnaire[Manuel], De Boeck et Larcier S. a., Edition Ducluoit, Bruxelles 2000, S. 195

⁶⁶ Ebenda, S.67

⁶⁷ RUTTLOFF, Steffi Simon: Lexikbeziehungen im Text als Systematisierungshilfen für die Wortschatzarbeit. In: BÖRNER, W./ VOGEL, K. (Hrsg.): Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. AKS- Verlag, Bochum 1993, S. 126- 140, S. 135

⁶⁸ BAHNS, Jens: Die Vermittlung von Wortbildkenntnissen im Englischunterricht der Sekundarstufe I. In: DETERING, Klaus(Hrsg.), Peter Lang GmbH (Foliia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 127- 146, S. 128

Effekte bei der Wortschatzarbeit im Fremdsprachen-
unterricht. Eine stärkere Berücksichtigung dieses Teilbereichs des
Sprachsystems fordern.“⁶⁹

- das Erschließen auf Grund „von bilingualen oder multilingualen Analogismen bzw. Sprachverwandschaft“⁷⁰ z.B. Museum → Musée
- das Erschließen auf Grund der Internationalismen gehört auch zu den zweisprachigen Verfahren, d.h. „Wörter, die in gleicher Bedeutung oder ähnlicher Form in verschiedenen Kultursprachen vorkommen...“⁷¹ z.B. Taxi, Musik, Fax, Telefon etc.

Die Verwendung des Wörterbuchs ist eine von den wesentlichen Aufgaben des Lehrers, denn der Lernende muss genau wissen wie sich ein- und zweisprachige Wörterbücher gegenseitig ersetzen können. MEYER hebt hervor: „Die Benutzung eines Wörterbuchs ist damit grundlegende Voraussetzung für die Entschlüsselung und auch für die Produktion eines Textes.“⁷²

In der Abhandlung „Probleme der Wortschatzarbeit“ von **BOHN** (1999) schrieb der Verfasser im Hinblick auf „**die Wortbildungsregeln**“ folgendes: „Wortbildungsregeln sind wichtig für das Erschließen von Bedeutungen, also für das Verstehen. Sie eröffnen den Lernenden viele Möglichkeiten, selbstständig und autonom zu arbeiten. In neueren Lehrwerken wird dem Aspekt der Wortbildung verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt“⁷³ (**Vgl. BAHN, S. 128**).

Ich übernehme von **ULRICH** Ausführungen das vorliegende Zitat über die Art und Weise oder die Voraussetzung zur Vermittlung von Wortbildungsregeln im Lernprozess, damit die Lernenden die Arbeit mit den Wortbildungsregeln bewusst gemacht werden. Er führt folgendes aus: „Wer Schüler mit Wortbildungsregeln bekannt machen möchte, muss mit der Analyse lexikalischer komplexer Wörter beginnen.

⁶⁹ Ebenda, S. 128

⁷⁰ Autoren Kollektiv: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts- Deutsch als Fremdsprache. Verb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1981, S. 154

⁷¹ BOHN, Rainer/ Schreiter, Ina: Arbeit an Lexikalischen Kenntnissen In: HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (Hrsg.) : Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1 u. 2 Hohengehren: Schneider1996², S.166- 201, S. 171

⁷² MEYER, F. :Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Walter de CUYTER, Berlin 2001, S. 59. Zitiert in: SOFIANE, Saliha: Das Übersetzen zwischen Theorie und Praxis in DaF- Unterricht in Algerien. Magisterarbeit, Oran 2003, S. 89

⁷³ BOHN, Rainer, a.a.O, S. 55

h überliefert und nicht erst in der Gegenwart ver-
den fast ausnahmslos nach dem Muster älterer
Wörter, in Analogie zu diesem vorgenommen.“⁷⁴ (Vgl. **BOHN, S. 55**). Mithilfe der
Wortbildung scheint also das Erschließen von unbekanntem Wörtern von Belang zu
sein aus. **BOHN/ SCHREITER** lenken in ihrem Beitrag „Wortschatz in den Sprach-
lehrwerken Deutsch als Fremdsprache“ den Blick ganz bewusst, in denen Sie die
„Wortbildung“ durch die Analyse folgender Lehrwerke ausführlich behandelt haben.

Diese Lehrwerke sind nämlich:

- FUNK/ KÖNIG/ SCHERLING/ NEUNER (1997, 1998): Sowieso.
- BACHMANN/ GERHOLD/ MÜLLER/ WESSLING (1995): Sichtwechsel.
- HÄUBELEIN/ MÜLLER/ RUSCH/ SCHERLING/ WERTENSCHLAG (1995):
Memo.

BOHN/ SCHREITER fügen zu ihrem Beitrag folgendes hinzu: „Allen von uns
durchgesehenen Lehrwerken ist gemeinsam, dass die Wortbildung ein Bestandteil der
Wortschatzarbeit ist. Schwerpunkt ist nicht die Wortbildung selbst, sondern das Er-
schließen unbekannter Wörter mit Hilfe von Wortbildungsregularitäten.“⁷⁵ Generell
und grob ausgedrückt könnte im Blickfeld „Wortbildung“ eingeräumt werden, dass
dieser Bereich zwar seit mehreren Jahrzehnten stiefmütterlich der Fremdsprachenun-
terricht betrachtet wurde. Schritt für Schritt gewinnt die Wortbildung in den neuen
Lehrwerken an Bedeutung. Diese Lerntechnik wurde sogar aus verschiedenen
Schwerpunktsetzungen beleuchtet wurde (wie schon oben auf einige Auffassungen
und Beiträge hingewiesen wurde.). Dennoch ergibt sich die zwingende Notwendigkeit
dieser wesentlichen Lernstrategie verstärkt mit Übungen im Unterricht festgelegt wird.

Als Fazit trage ich hier nur kurz die Auffassung **ULRICHS** vor, wie die deutsche
Sprache die Wortbildung beweglich macht. Diese Vielfalt oder dieser Reiz an ausgespro-
chenen Wortbildungsgebrauch im Deutschen könnte nicht mehr dieselbe bei anderen

⁷⁴ ULRICH, Winfried: Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz. In: DETERING, Klaus (Hrsg.):
Wortschatz und Wortschatzvermittlung, Peter Lang GmbH (Folia didaktika; B. 5), Frankfurt am Main 2000, S.
9- 27, S. 19

⁷⁵ BOHN, R./ SCHREITER, Ina: Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Be-
standaufnahme, Kritik, Perspektiven. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu
Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Ger-
manistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S.
57- 98, S. 93 u. f.

s gesagt: „Das Deutsche macht von den Möglich-
en regen Gebrauch, weit mehr als die meisten an-
deren Sprachen.“⁷⁶

Der Einsatz von Wörterbüchern im Fremdsprachenunterricht gehört zu den aktuellen Problemen der sprachwissenschaftlichen Forschung. Zu nennen sind hier Versuche von **SCHAEDER** (2000)⁷⁷; **HÄUSSERMANN/ PIEPHO** (1996)⁷⁸. Die Lernero-rientierung im Umgang mit der Verwendung solcher Wörterbücher, Enzyklopädien ist die Aufgabe der Lehrenden. Die Orientierung der Lernenden über den Gebrauch eines Wörterbuchs ist eine wesentliche Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache, denn die Fremdsprachenlerner wurden auf verschiedene Schwierigkeiten gestoßen, ange-sichts am Beispiel, wenn Sie die Bedeutungsäquivalente von Wörtern in ihrer Mutters-prache oder umgekehrt nicht finden können, oder wie Sie ein bestimmtes Wort im Wörterbuch nachschlagen etc.

So weist **MEYER** darauf hin, dass „Wörterbucharbeit ein außerordentlich wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist, da durch sie sowohl der Lernprozeß als auch der Spracherwerb entscheidend gefördert werden.“⁷⁹

An dieser Stelle kann eingeräumt werden, dass der Einsatz des Wörterbuchs einen großen Stellenwert hat, und ausgehend von dem Sprichwort „Jedes Ding hat zwei Sei-ten“ besagt, könnte den schlechten Umgang mit dem Wörterbuch Schwierigkeiten für die Lernenden vorbereiten. In diesem Zusammenhang gibt **GÖLLER** an, „wenn der Schüler geistig und sprachlich dem Wörterbuch noch nicht gewachsen ist, kann das zu

⁷⁶ ULRICH, Winfried: Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz. In: DETERING, Klaus(Hrsg.): Wortschatz und Wortschatzvermittlung, Peter Lang GmbH (Folia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S.

⁷⁷ SCHAEDER, Burkhard: Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 249-280

⁷⁸ Siehe Hinweise zur Wörterbucharbeit In: HÄUSSERMANN, Ulrich/ PIEPHO, Hans- Eberhard: Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache- Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie, München: Ludicium 1996

⁷⁹ MEYER, Jürgen: Wörterbücher und Wortschatzarbeit in Englischunterricht. In: DETERING, Klaus(Hrsg.): Wortschatz und Wortschatzvermittlung, Peter Lang GmbH (Folia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 147-157, S. 154

führen, die der Wörterbuchs hinderlich sind.“⁸⁰

In der Wortschatzarbeit sind nicht nur Synonyme, Antonyme, Wortbildung, Wortfamilien, Paraphrasieren etc. für das Erschließen fremder Bedeutungen sondern auch sind andere Lernstrategien wie das Lernen anhand der Lieder äußerst von Belang zu sein.

Das Lernen von Liedern ist eine wesentliche Methode zur Vermittlung von Lexik. Diese Lernstrategie hat viele Potenzen, z.B. die vier Fertigkeiten, d.h. Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben werden gleichgewichtig beigemessen. Der Anteil des Auswendiglernens dieser Lieder wird sich erhöht, je nach dem Rhythmus und der Sprachmelodie des Reims, sowie nach der Art der erwähnten Themen, die manchmal hochinteressant sind. Die Phantasie beim Liederlernen nimmt einen breiten Raum zu. Diese Technik spielt einen positiven Impuls und trägt dazu bei, der Verhinderung der Monotonie in Klassenzimmern.

In diesem Zusammenhang hat **PRIES- HOFFMANN** in seinem Beitrag „Lieder lehren Lexik“ vielfältige Beispiele von Gedichtenthemen wie etwa die Freundschaft, die Liebe, traditionelle Lieder, Lieder über das Weihnachten usw.

Erwähnt sei noch eine andere Variante von Liedern, die nämlich einen historischen Hintergrund haben.

PRIES- HOFFMANN definiert Sie wie folgt: „Lieder, die einen historischen Hintergrund haben, eignen sich gut für die entsprechenden Unterrichtseinheiten. Wenn Sie dann noch lustig sind und unwahrscheinlich Handlungen darstellen, sind sie besonders einprägsam.“⁸¹

Als Beispiel verweist er auf das Clementinelied und fügt folgendes hinzu: Clementine bezieht sich auf das Jahr 1849, als man versuchte, im westen der USA Gold zu finden.

Wenn es dann beim ersten Singen zur vorletzten Strophe kommt,

How I missed her, how I missed her,

How I missed my Clementine,

⁸⁰ GÖLLER, Alfred: Anleitung zur Arbeit mit dem Wörterbuch. In: Der Fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, 15. Jg. August 1981, H. 59, S. 198- 204, S. 200

⁸¹ PRIES- HOFFMANN, Elke: Lieder lehren Lexik. In: DETERING, Klaus (Hrsg.): Wortschatz und Wortschatzvermittlung, Peter Lang GmbH (Foliia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 159- 182, S. 174

Die Vorführung von Liedern im Unterricht könnte als bedeutende Lernstrategie zum Erwerb und Vermittlung der Lexik hilfreich sein. Die Variation der Darstellung des Wortschatzes muss unbedingt weder die so genannten Semantisierungsverfahren noch die Arbeit anhand neuer Medien (hier ist gemeint Computergestützte Arbeit) entsprechen. Von diesem Hintergrund ist **BÖRGE BOECKMANN** davon ausgegangen, indem er in seinem Versuch die „Wortschatzvermittlung mittels Neuen Medien“ Folgendes schrieb: „Die neuen Medien kann man entweder als Ergänzung zum normalen Unterricht(in Form von Gruppenarbeit) oder als Selbststudium außerhalb des Unterrichts einsetzen.“⁸³

Kollokationen sind auch eine bedeutende Methode zum Erschließen fremder Bedeutungen. Sie werden vor allem von **BOHN** folgenderweise verstanden:

„Übliche Kombinationen von Wörtern in einer Sprache, z.B. Hunde bellen; Wolf + heulen.“⁸⁴ Ähnliche Gedanken finden sich bei **REDER**, wenn sie in diesem Zusammenhang wie folgt argumentiert:

„Die Kollokation liefert nämlich zusätzlich zum begrifflichen Konzept des Wortes ein Bedeutungssegment, das das Wort in Beziehung zu anderen Wörtern, mit denen es zusammen vorkommt, erfährt.“⁸⁵

Die Autorin hat den Terminus „Kollokation“ aus unterschiedlicher Sicht behandelt, z.B. zur Entwicklung des Kollokationsbegriffs in der Linguistik, Kollokationen Kontrastiv(hier macht die Verfasserin einen Vergleich zwischen der deutschen und der ungarischen Sprache) etc. Wer sich mehrere Informationen zum Begriff „Kollokationen“ darüber verschafft zu haben, gibt das Buch „Kollokationen in der Wortschatzarbeit“ von **REDER** Anna ausreichende Aufschlüsse beispielsweise über die Beziehung

⁸² Ebd., S. 174

⁸³ BÖRGE BOECKMANN, Klaus: Wortschatzvermittlung mittels neuen Medien- Spracherwerb und Sprachenlernen unter Nutzung von neuen Medien, unter: Homepage. univie.ac.at/klaus-boeckmann/web/v/neuenmedien/arbeitslengyel.doc (23/ 09/ 2006), S. 10

⁸⁴ BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Neuner, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999, S. 176

⁸⁵ REDER, Anna: Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Praesens Verlag Wien 2006, S. 20

ammenhangsfelder, es gibt eine unbegrenzte Menge

Das Erschließen mittels der „**Übersetzung**“ könnte empfehlenswert sein. Die Fertigkeit Übersetzung wurde seit langem im Fremdsprachenunterricht stiefmütterlich betrachtet. **RODRIGES** untermauert seine Überlegungen über diese Fertigkeit wie folgt: „Nachdem das Übersetzen viele Jahre vor allem unter dem Einfluss der audio-lingualen, aber auch der kommunikativen Methode keinen Platz im FSU hatte, gibt es seit einigen Jahren Bestrebungen, die Übersetzungsfähigkeit neben Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben als fünfte Fertigkeit auszuweisen.“⁸⁶ (2000, S. 33)

Einen Versuch in diesem Sinne haben sich die Studentinnen **BOUHALOUAN/ MALEK** in ihrer Abschlussarbeit mit dem Schwerpunkt „Übersetzung“ befasst, ausgegangen von der Hauptfrage: Welchen Platz hat die Übersetzung in der Didaktikausbildung? Und inwiefern ist diese Fertigkeit wichtig für die Deutschlehrerstudenten?⁸⁷

Als Fazit könnte festgestellt werden, dass das Erschließen mittels der Übersetzung empfehlenswert sein, damit die Lernenden den Bedeutungsunterschied sicher ergreifen.

1.8 Techniken der Bedeutungsvermittlung

Die Arbeit mit neuen Vokabeln kann sehr mannigfaltig sein. Dem Lehrer stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung, die er zur Gestaltung einer interessanten Unterrichtsstunde benutzen kann. In der folgenden Übersicht werden die Techniken der Bedeutungserklärung aufgelistet:

⁸⁶ RODRIGES, Claus: Warum hast du das so und nicht anders übersetzt?. In: Fremdsprache Deutsch „Übersetzen im Deutschunterricht“, Heft 23, Klett München 2000, S. 33. In: SOFIANE, Saliha: Das Übersetzen zwischen Theorie und Praxis im DaF- Unterricht in Algerien. Magisterarbeit. Oran 2003, S. 24

⁸⁷ BOUHALOUAN/ MALEK: Die Bedeutung der Übersetzung in der Didaktikausbildung- Theorie und Praxis. Abschlussarbeit. Oran, im Juni 2004.

Der fremde Ausdruck wird mündlich erklärt – mit Hilfe von:

- Wortableitung
- Synonyme
- Über-/Unterordnung
- Antonyme
- Fremdwörter
- Übersetzung
- Paraphrase
- Definition
- Kollokation
- Idiom

1.8.2 Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Hilfsmittel

Der fremde Ausdruck wird mit Hilfsmittel erklärt – mit Hilfe von:

- Anschauungsobjekt
- Zeichnung
- Bild
- authentische Dokumentation – Foto, Video
- Gestik / Mimik
- Vorspielen

1.8.3 Techniken der Bedeutungsvermittlung mit Hilfe der Klassensituation

Bei der Erklärung des fremden Ausdrucks wird die Klassensituation ausgenutzt:

- Bezug auf Teilnehmer
- Bezug auf Vorwissen von Teilnehmern
- Bezug auf bekannte Lektion
- Beschreibung einer neuen Situation

1.8.4 Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Alltagswissen

Bei der Erklärung des fremden **Ausdrucks** werden Alltagswissen / -logik eingeschaltet:

- mentales Anschauungsobjekt
- Finalkonsequenz
- Kausalkonsequenz
- Temporalkonsequenz

1.8.5 Techniken der Bedeutungsvermittlung aus dem Kontext

von Bekanntem einzuführen, gilt auch für die Wort-
einzuführen, sollten nur den Schülern bereits be-
kannte Strukturen genutzt werden. Würde man gleichzeitig neue grammatische Struk-
turen einführen, würde das bei den Schülern zur Verwirrungen führen. Idealerweise
sollten die Schüler die Bedeutung neuer Wörter aus einem situativen Zusammenhang
oder einem Kontext erschließen. Für das Erschließen von Wortbedeutungen aus dem
Kontext eines neuen Textes, müssen zwei wesentliche Gesichtspunkte berücksichtigt
werden: zum einen die Struktur des Textes und zum anderen das Vorwissen und die
subjektiven Eigenschaften der Schüler.

Zur Struktur des Textes zählen neben dem Thema und dem gewählten Inhalt auch die
Anzahl der Variablen in einem Text. Diese bestimmen die Interpretationsmöglichkei-
ten einzelner Wörter und damit auch, wie konkret ihre Bedeutung für den Schüler zu
fassen ist. Inwieweit der einzelne Schüler Wortbedeutungen aus dem Kontext er-
schließen kann, hängt wesentlich von seinen individuellen Erfahrungen, seinem Ent-
wicklungs- und Bildungsstand. Insbesondere Alter, Schultyp und Lernstufe, allgemei-
ne Sprachkompetenz und Erwartungshorizonte der Schüler spielen bei der Integration
der neuen lexikalischen Einheiten in das vorhandene Wissen eine wichtige Rolle.
Kann die Wortbedeutung nicht im Kontext erschlossen werden, wie z.B. in authenti-
schen Gesprächssituationen in Hörverstehensübungen, erleichtert die Einbindung neu-
en Vokabulars in situativ Zusammenhänge den Schüler die Bedeutungserschließung.
Ausgehend von den vorliegenden Situationen können unterstützend Fragen eingesetzt
werden, um die Bedeutung eines Wortes einzukreisen: **was? wer? wo? wann? wel-
cher Zweck?** etc.

1.8.6 Wortbildungsregeln als Hilfe

Begegnet der Schüler nun einem neuen Begriff, muss er für die Erschließung der
Wortbedeutungen im einsprachig geführten Deutschunterricht nicht nur Situation oder
Kontext verstehen, sondern auch wissen, wie im Deutschen Worte gebildet werden.
Daher ist es notwendig, den Schülern die wichtigsten Wortbildungsgesetze bewusst zu

g zu üben. Als Beispiel sei hier der Einsatz von
ix - Suffixe

Beispiel:

verkäuflich - unverkäuflich
möglich – unmöglich,
intensiv – Intensität, organisieren - Organisation

Im Deutschen kann man als Beispiel folgende Ableitungsmöglichkeiten anführen:

- Substantive von Verben: *kaufen* (V) – *der Kauf* (S)
- Substantive von Adjektiven: *egoistisch* (Adj.) – *der Egoismus* (S)
- Substantive von Substantiven: *die Pharmazie* (S) – *der Pharmazeut* (S)
- Adjektive von Verben: *maximalisieren* (V) – *maximal* (Adj.)
- Adjektive von Adjektiven: *interessiert* (Adj.) – *interessant* (Adj.)
- Adjektive von Substantiven: *Rose* (S) – *rosig* (Adj.)

Vor diesem Hintergrund stehen dem Lehrer zur Erklärung der neuen Vokabeln verschiedene verbale und visuelle Techniken zur Verfügung. Die folgende Übersicht gibt eine Auswahl, die abhängig von der Art der einzuführenden Wörter angewendet werden kann.

1.8.7 Verbal –visuelle Hilfsmittel

- Erklärung durch Beschreibung, Definition, Paraphrase Tafelzeichnungen, Diagramme,
- Kartenskizzen, Bilder, Fotos, Tabellen, Symbole
- Angeben weiterer Kontexte Realien, Modelle
- Synonyme und Antonyme, mimische Darstellung
- Sachfelder, Wortfamilien, Demonstration

Welche Form ausgewählt wird, hängt u. a. von der Art der Wörter, den vorhandenen Materialien und Fähigkeiten der Lehrkraft ab. Ein weiterer Einflussfaktor ist wiederum in den Schüler selbst zu sehen. So wird bei niedrigem Leistungsniveau und Lernstand sicher häufiger auf visuelle Hilfsmittel zurückgegriffen, während mit steigendem Leistungsniveau damit gerechnet, dass immer häufiger Wörter umschrieben oder definiert werden.

Beim Erlernen der neuen Begriffe sieht sich der Schüler einerseits der Bedeutungskomponente gegenüber, die für ihn zunächst im Vordergrund steht. Ebenso muss er jedoch auch **phonologische, morphologische und syntaktische Informationen** und Regularitäten verarbeiten, um diese Wörter in kommunikativen Zusammenhängen aktiv anwenden zu können. Das macht Vokabeln zu komplexen Lerngegenständen, die nicht mit einmaligem Aufnehmen verinnerlicht werden. Um Vokabeln lernen und üben zu können, brauchen die meisten Menschen eine schriftliche Vorlage, die sie systematisch durchgehen können. Es bieten sich verschiedene Anordnungsmöglichkeiten an:

1.9.1 Das Vokabelheft

Das Memorieren zweisprachiger Vokabelgleichungen (Paarassoziationslernen) Der Einsatz eines handelsüblichen Vokabelheftes, dessen Seiten durch eine Mittellinie halbiert werden, ist nicht empfehlenswert, da hier einfache Vokabelgleichungen ohne Situationszusammenhang aufgestellt werden. Diese sind abzulehnen, weil eine semantische Gleichsetzung von Wörtern aus der Ziel- und der Ausgangssprache fast unmöglich ist, das Lernen von Vokabelgleichung keine kognitive Verarbeitung beinhaltet, so dass die neuen Wörter nicht ins Langzeitgedächtnis übergehen. Vokabelgleichungen aus dem Lehrbuch abzuschreiben stellt eine eher mechanische Aufgabe dar und daher kann monoton und lernhemmend wirken. Obwohl dieses Verfahren in der Fremdsprachendidaktik kritisiert wird, scheinen die Lerner diese erste über die Muttersprache laufende Annäherung an die fremdsprachliche Bedeutung zu benötigen.

1.9.2 Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten

Dem Zielsprachigen Wort in der linken Spalte der Liste wird eine Zielsprachige Entsprechung (Paraphrase, Definition) zugeordnet. Diese Übung ist auf eine strenge Einsprachigkeit orientiert. Da nach allem, was man heute weiß, solche Versuche von vor-



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

, kombinieren manche Lehrwerke die Technik der
sprachigen Vokabellisten. (vgl. SCHERFER,
1991,194). Das Üben der zielsprachigen Erklärungen hat seinen Wert, wenn der Ler-
ner mit den Angehörigen der Zielsprache kommuniziert.

Lernen in typischen syntaktischen Kontexten

Wörter mit zielsprachigen Vokabeln, denen aber nicht muttersprachliche Äquivalente, sondern kurze Sätze, Kollokationen, Wortverbindungen gegenüber gestellt sind, in denen das jeweilige Wort vorkommt. Es kann auch die Übersetzung der zu lernenden Vokabel (bzw. des jeweiligen Ausdrucks) angeführt werden. Das Vokabellernen in syntaktischen Kontexten wird positiv bewertet, denn das Wort im Kontext eingebettet ist.

1.9.4 Das Vokabelringbuch

Vorteilhafter erscheint der Einsatz eines Ringbuches, das je nach Bedarf aufgeteilt werden kann, wobei die einzelnen Blätter ergänzt, ausgetauscht oder neu arrangiert werden können. Die Gesamteinteilung eines solchen Ringbuches kann nach Sachgebieten (z.B. Urlaub, Natur, Gesundheit, Sport, Einkaufen, Essen ...) und/ oder nach linguistischen Kategorien (z.B. Hauptteil, Homonyma, Synonyma, unregelmäßige Verben, Präpositionen, ...) vorgenommen werden. Die Vokabeln sollten auf jeden Fall zweimal in das Ringbuch eingetragen werden: einmal unter Hauptteil und zum zweiten in die jeweils geeignete Unterrubrik.

Das einzelne Ringbuchblatt kann wiederum in 2 oder 3 Spalten aufgeteilt werden (2=einsprachig, 3=zweisprachig). Beim einsprachig geführten Unterricht sollten 2 Spalten angefertigt werden. Die linke enthält die neuen Wörter, in der rechten werden die entsprechenden Beispiele von Kontextualisierung festgehalten. Darunter fallen einfache Wendungen ebenso wie mehrere kurze Sätze. Der Vorteil der Kontextualisierung liegt darin, dass die Vokabeln in unterschiedlichen semantischen Umgebungen auftreten und damit ihr Gebrauch in differenzierterer Form deutlich wird. Gleichzeitig wird durch verschiedene Assoziationen das Gedächtnis unterstützt, was für das spätere Abrufen aus dem Langzeitgedächtnis in verschiedenen kommunikativen Situationen wichtig ist. Voraussetzung für ein solches kontextuelles Vokabellernen ist das Verständnis der zu semantisierenden Beispielsätze und Erklärungen, das gesichert wird, indem nur vorher behandeltes Vokabular verwendet wird.

ck auf den Wortschatz

Das Üben kennzeichnet sich im Allgemeinen als wesentliche Voraussetzung des Lernens, und Lernen ohne Übung bedeutet zugleich umsonst bleiben. Angesichts des Terminus „Üben“ argumentieren **KNÖCK/ OTT** (1976, 413): „Übung dient der Steigerung körperlicher und geistiger Leistungen und dem Erwerb besonderer Kenntnisse und Fertigkeiten. Durch das stetige Üben werden bestimmte Verhaltensweisen erlernt, gesichert und stabilisiert.“⁸⁸

Daran wird erkennbar, dass das Üben mehrere Aufgaben übernehmen angesichts am Beispiel die Beteiligung an der Festigung und Optimierung des Lernprozesses sein können.

Geht man von der Systematisierungsübungen aus, so ist einzusehen, dass „rezeptive“, „rezeptiv-produktive, „reproduktiv- produktive“ und „bei denen der zu systematisierende Wortschatz nach übergreifenden und weiterführenden Gesichtspunkten zusammengestellt und dabei variiert und ergänzt wird produktive Übungen zu differenzieren. Es ist zuzustimmen, dass.“⁸⁹

Unter diesen Umständen ist es von vornherein ausgesprochen verdienstvoll anzusehen, dass es eine große Anzahl von Übungen existieren. Darunter werden zusammengefasst:

- **Erkennungsübungen**, die auf das Feststellen von funktionalen semantischen und strukturellen Merkmalen lexikalischer Einheiten zielen: Unterstreichen Sie in dem Kurztext alle Verbindungen mit Spiel!⁹⁰
- **Erschließungsübungen** sind mit den Erkenntnisübungen sehr eng verbunden und könnten als eine Subkategorie aufgefasst werden.⁹¹

⁸⁸ KNÖCK, P. / OTT, H. : Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Donauwörterbuch1976. In: EISENHUT, G. /HIGL, J. / ZÖPFL, H. Üben und Anwenden- Zur Funktion und Gestaltung der Übung im Unterricht, Klinkhardt, 1981, S. 19. In diesem Buch versuchten die Verfasser eine deutliche Idee über das Üben ins volle Licht stellen. Wer sich u. U. über den Problembereich „Übung“ Gedanken macht, dabei bietet das Buch „Üben und Anwenden wichtige Grundlagen und Anregungen.

⁸⁹ LÖSCHMANN, Martin: Zur Systematisierung des Wortschatzes auf der Grundlage von Texten unter dem Aspekt der Weiterentwicklung des freien Sprechens. In: Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“, 13. J. 1976, H. 6, S. 341- 354, S. 350

⁹⁰ Autoren Kollektiv: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts- Deutsch als Fremdsprache. Verb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1981, S. 159

- en:** das Erkennen, Erschließen, Identifizieren und Differenzieren kann als Voraussetzung für das Ordnen gelten, z.B. Gruppieren Sie die Verben des Sagens nach Aussage, Aufforderung, Frage usw. !befehlen, mitteilen, anordnen, erwidern, sich erkundigen.⁹²
- **Erklärungs- oder Definitionsübungen:** in diesem Zusammenhang hebt **LÖSCHMANN** hervor: „Sie zwingen den Lernenden, das Erkannte und Erschlossene, das Vergleichene und Differenzierte sowie das Geordnete und Zugeordnete zu verbalisieren.“⁹³
 - **Differenzierungsübungen:** **BOHN/ SCHREITER** beschreiben diese Art von Übungen wie folgt: „Bedeutung (Bedeutungsumfang, Bedeutungsunterschiede) einer lexikalischen Einheit wird von der einer anderen Unterschieden.“⁹⁴
 - **Bezeichnungsübung**- (= Benennungs-) Übungen
 - **Substitutionsübungen**, die vor allem auf die Austauschbarkeit (unter bestimmten Bedingungen), die Umschreibbarkeit und die semantisch- syntaktisch bedingte Verknüpfbarkeit lexikalischer Einheiten zielen: Wofür interessieren Sie sich/ ihre Freunde?
 - **Komplementationsübungen:** Sie tragen zur Herausbildung von Fortsetzungserwartungen bei, was für das Verstehen wichtig ist, bzw. unterstützen die Meisterung von Fortsetzungs- Verpflichtungen, was wichtig für das Sprechen ist.
 - **Expansionsübungen**, bei denen Ellipsen, Sätze und Texte aus Gründen der Präzisierung von Äußerungen oder zur Erhöhung der Redundanz zur Verständniserleichterung erweitert werden z.B. verwenden Sie dabei folgende Einheiten: herzlich/ sehr herzlich...

⁹¹ LÖSCHMANN, Martin: Zur Systematisierung des Wortschatzes auf der Grundlage von Texten unter dem Aspekt der Weiterentwicklung des freien Sprechens. In: Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“, 13 J. 1976, H. 6, S. 341- 354, S. 351

⁹² Ebd., S. 351

⁹³Ebd., S. 352

⁹⁴ BOHN, Rainer/ Schreiter, Ina: Arbeit an Lexikalischen Kenntnissen In: HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (Hrsg.) : Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1 u. 2 Hohengehren: Schneider1996² ,S.166- 201, S. 183

Die Übungen sind besonders empfehlenswert „ für
„Hör- oder Gelesenen“ beispielsweise: Notieren Sie
sich das Wesentliche zum Text!⁹⁵

- **Transformationsübungen**, die die Arbeit am Wortschatz insofern berühren, als sie auch zur Veränderung bzw. Aufnahme lexikalischer Einheiten führen.
- **Kopplungsübungen**
- **Formationsübungen**, „ bei denen auf der Grundlage vorgegebener lexikalischer Einheiten Sätze zu bilden und die nur in einem sehr weiten Sinne zu den Variationsübungen zu rechnen sind z.B. Stellen Sie ihrem Gast Ihr Hobby vor!“⁹⁶

1. 10 Wortschatzübungen

1.10. 1 Kognitive Wortschatzübungen

Die Nachteile des Memorierens von vereinzelt Vokabeln versucht man durch kognitive Wortschatzübungen zu vermeiden. Sie basieren auf der Erfahrung, dass alles, was Beziehungen zwischen Wörtern und/oder Bedeutungen stiften kann, positive Auswirkungen für das Wortschatzlernen hat. Wenn man von den sprachwissenschaftlichen Überlegungen ausgeht, können folgende sprachliche Phänomene zu Ordnungsprinzipien werden:

1.10.2 Grammatische Aspekte

Übungen - Wortbildung

Wortbildungsverfahren, die zur Entstehung der **Wortfamilien** führen. morphologische Klassen (Wortarten). Unter Wortfamilie versteht man eine Reihe von Wörtern, die sich um denselben Wortstamm gruppieren. Ihnen ist also dasselbe Stammwort (etymologische Wurzel) gemeinsam.

Beispiel: ziehen: abziehen, wegziehen, hinausziehen...Abzug, Verzug, Entzug etc.

⁹⁵ Autoren Kollektiv: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts- Deutsch als Fremdsprache. Verb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1981, S. 158 u. f.

⁹⁶ Ebd., S. 159

terien

- Wortfelder

Der Begriff **Wortfeldes** bezeichnet nach Jost TRIER eine Gruppe von **sinnverwandten Wörtern** einer Sprache, deren Bedeutungen sich gegenseitig begrenzen und die lückenlos einen bestimmten begrifflichen Bereich abdecken sollen.

Beispiel: Wortfeld *Wasserlauf*: *See, Meer, Ozean, Teich, Pfütze*

semantische Oppositionen: Antonymie, Komplementarität, Konversion,

- semantische Kontraste (Inkompatibilität, Skalen)
- Hyponymie
- Synonymie

Aus gedächtnispsychologischer Sicht schlägt ROHRER (1985) Wortschatzübungen vor, die bestimmten Teil des menschlichen Denkens aktivieren und dadurch das Behalten der erlernten Vokabeln unterstützen. Begrifflich abstrahierendes Denken: Suchen nach Begriffen von gemeinsamen Merkmalen für bestimmte Gegebenheiten.

Beispiel:

Einen gemeinsamen adjektivischen Begriff für *König, Gold, Millionär* (mögliche Lösung: *reich*)

1.10.4 Situativ-pragmatische Wortschatzübungen

Bei diesen Übungsformen wird auch der Handlungsaspekt von Sprache in Wortschatzübungen berücksichtigt. Die Schüler müssen also die Entscheidungen darüber treffen, welche Sprechhandlungen sie ausführen und in welche sprachliche Form sie diese jeweils kleiden wollen.

Beispiel:

Missfallen äußern:

Die Sprechabsicht „Gefallen/Missfallen“ äußern gehört zur Übergreifenden Kategorie „Ausdruck evaluativer Einstellungen, Werthaltungen“. Wenn also jemand sagt *Das Bild finde ich scheußlich!*, dann drückt er die Sprechabsicht „Missfallen“ aus. In den einschlägigen Übungen werden nicht nur synonyme Einzelwörter ausgetauscht, sondern auch unterschiedliche sprachliche Mittel benutzt.

- *Das (Bild) finde ich scheußlich!*

1.10.5 Wortschatzübungen im Überblick

Aktiver Wortschatz

Als Übungsmöglichkeiten des aktiven Wortschatzes werden folgende Arten angeführt:

- Bezeichnung von Gegenständen
- Ergänzung der Wörter in den Kontext
- Wortbildung nach Muster
- Gruppierung von Wörtern nach Wortfamilien
- Gruppierung von Wörtern nach Themenbereichen
- Abänderung von Wortverbindungen bzw. Sätzen mit Ergänzung von neuen Begriffen
- Antworten auf so formulierte Fragen, dass der Schüler bestimmte Begriffe benutzen muss
- Übersetzung von Einzelwörtern in die Fremdsprache, ergänzt durch Wortverbindung oder
- in der Kontext
- Übersetzung von Wortverbindungen, kurzer Sätze bzw. längeren Einheiten in die
- Fremdsprache
- Bei den Übungen des aktiven Wortschatzes wird die einwandfreie Bewältigung einer
- kleineren Menge der oberflächlichen Durchnahme einer großen Menge vorgezogen.

Passiver Wortschatz

Zum Üben von passiven Wortschatz eignen sich:

- Lesen (mit zahlreicher Wiederholung schwieriger Stellen)
- Übersetzung lexikalischer Einheiten in die Muttersprache, bzw. Bedeutungerschließung
- nach der Kontext
- Exzerpieren von Begriffen
- Wortgruppierung nach bestimmten Kriterien

Die Wortschatzübungen werden mit dem Ziel konstruiert, Bedeutungen zu memorieren. Aus diesem Grunde unterscheiden sie sich von Übungen mit anderen Lernzielen dadurch, dass für jeden Übungssatz ein jeweils neuer Inhalt zur Versprachlichung vorgegeben wird.

gaben

...ypologie der Testaufgaben“ von Peter DOYÉ aus.

Die von ihm vorgeschlagenen Typen der Testaufgabe können nämlich im Unterricht als Übungen verwendet werden. In Anlehnung an den deutschen Pädagogen Karl Josef KLAUER und den amerikanischen Testtheoretiker Edward J. FURST, unterscheidet die so genannten. **SKomponente** (Stimulus- Komponente) und **R-Komponente** (Reaktions- Komponente). „*Ein Beispiel aus dem Bereich des Sprechens: Als S-Komponente wird dem Schüler eine Tabelle vorgelegt; die R-Komponente besteht darin dass er sich über die in der Tabelle enthaltenen Daten äußert.*

In Kurzform: S-Komponente R-Komponente

Neben diesen zwei Komponenten bringt DOYÉ noch die so genannten. **I-Komponente** an, die „*in das Zweier-Schema...ein drittes Element, die kognitive Komponente einbringt, also das, was im Kopf des Schülers vorgeht, wenn er auf die präsentierte Situation in bestimmter Form reagiert*“ (vgl. ebd.)

Beispiel:

S-Komponente I-Komponente R-Komponente

- Bilder und Wörter zur Auswahl dazu Auswählen von Wörtern zu den dargestellten Inhalten
- Ankreuzen im Antwort-Auswahl-Verfahren
- Unvollständiger Text Assoziieren von Wörtern zu den inhaltlichen Leerstellen
- Eintragen der Wörter in den Text
- Unvollständige Sätze Assoziieren von Wörtern zu den inhaltlichen Leerstellen
- Eintragen der Wörter in die Sätze
- Unvollständige Sätze und ungeordnete Wörter dazu
- Assoziieren von Wörtern zu den inhaltlichen Leerstellen
- Eintragen der Wörter in die Sätze
- Wörter im Kontext Assoziieren von Wörtern mit ähnlichem Inhalt
- Nennen von Synonymen
- Wörter im Kontext Assoziieren von Wörtern mit Gegenteiligem Inhalt
- Nennen von Antonymen
- Wörter im Kontext * Konzipieren von Nennen der Umschreibungen der Wörter Umschreibungen
- Wörter und Umschreibungen Auswählen von zu den Wörtern passenden Umschreibungen
- Ankreuzen im Antwort- Auswahl-Verfahren
- Wörter Konzipieren von Definitionen der Wörter
- Muttersprachliche und deutsche Wörter

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

passen der Wörter
rter

- Kreuzwortratel Finden der umschriebenen Wörter
- Eintragen der umschriebenen Wörter
- Zwei Listen von Wörtern Entscheidung über die möglichen Kollokationen von Wörtern
- Zuordnen von Wörtern aus den beiden Listen

1.11.1 Schwierigkeiten mit Aussprache, Graphik, Bedeutung, grammatischen Eigenschaften des Begriffs – also mit Valenz und Phraseologie

Zu den schwerwiegendsten Bereichen zählen die Bedeutung und Valenz. Im Bereich der Bedeutung sind das vor allem semantische Divergenz und Konvergenz. Über **Divergenz** spricht man, wenn eine lexikalische Einheit der Muttersprache durch mehrere Begriffe der Fremdsprache vertreten ist.

Konvergenz

Über **Konvergenz** spricht man, wenn ein fremdsprachiger Begriff in der Muttersprache mehrere Äquivalente hat.

BEISPIEL:

Da bieten sich viele Beispiele aus dem Englischen: *sound: gesund, ordentlich, der Schall, die Stimme, der Sund*

Innersprachliche Interferenz

Schwierigkeiten verursachen Wörter, die formal ähnlich jedoch inhaltlich unterschiedlich sind. Es handelt sich um die so genannte innersprachliche Interferenz.

Beispiel: Z.B. *sonst – sondern – besonders*.

Hierher gehören auch Wörter, die einen gleichen Stamm haben, deren Bedeutung durch Präfix geändert wird.

Beispiel: Z.B. *abnehmen, annehmen, aufnehmen, ausnehmen, vornehmen*.

Zuordnung eines falschen Artikels. Im Deutschen

ist dieses Phänomen besonders deutlich. Probleme verursachen auch Wörter, deren Bedeutung von dem grammatischen Genus abhängt.

Beispiel: Z.B.: *das Tor – der Tor.*

„Falsche Freunde“

Man darf nicht den Einfluss der so genannten „falschen Freunde“ vergessen. Das sind jene Wörter, die sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache formal gleich bzw. sehr ähnlich sind, aber in beiden Sprachen unterschiedliche Bedeutung tragen. Dies führt oft zur falschen Interpretation.

1.11.2 Kontrolle der Wortschatzkenntnisse

Die allgemeine Regel, dass der Unterricht gewisse Ordnung haben sollte gilt ebenso gut für die Wiederholungs- bzw. Kontrollstunden. Die Schüler sind froh, wenn sie über die zu erwartenden Tests sowie Prüfungen informiert sind. Das didaktische Prinzip der Kontinuität besagt, dass die Lernenden ständig im Kontakt mit dem jeweiligen Unterrichtsstoff bleiben müssen. Wenn sie gute Ergebnisse haben wollen, müssen sie sich mit Deutsch täglich aktiv beschäftigen; besonders der Wortschatz leidet unter der Vernachlässigung. Man kann sogar sagen, dass das Vokabelnvergessen zum ewigen Problem des Fremdsprachenlernens gehört. Die Vokabeln sollten jede Unterrichtsstunde geprüft werden, z.B.: kurz am Anfang jeder Stunde kann ein Schüler nur nach Vokabeln der letzten Stunde gefragt werden. Jede solche Prüfung kann mit einer kleinen Note benotet werden, die für den Lehrer Orientierungsbedeutung haben wird. In regelmäßigen Abständen sollten die Lerner einen Test schreiben, wo die früher erlernten Wortschatz-Kenntnisse überprüft werden. Da muss jedoch genau bestimmt sein, welche Vokabeln die Schüler wiederholen sollen – z.B. die letzten fünf Kopien mit den Themenbereichen: 1. Urlaub, 2. Gesundheit, 3. Umwelt, 4. Wetter, 5. Straßenverkehr und die Lektion 1 – 3 aus dem Buch *Sprechen Sie Deutsch? II*. Der Zweck von diesem Test sehe ich darin, dass die Schüler ihren Wortschatz in regelmäßigen Ab-

gzeitiges Gedächtnis gerät. Später sind sie bereit

verwenden.

Zusammenfassend ging es im ersten Teil der vorliegenden Arbeit hauptsächlich darum, einen theoretischen konzeptuellen Rahmen zur Problematik des Wortschatzes und zur Wortschatzpräsentation – und Vermittlung in DaF-Lehrwerken sowie im Sprachunterricht abzustecken. Die unterschiedlichen Definitionen der Begriffe und Konzepte und die theoretischen Überlegungen über die Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschungen waren übergreifend. Es ließ sich herausstellen, dass die didaktisch-methodische Diskussion über das Wortschatzproblem nicht nur um die Wortschatztypen und Übungstypologien dazu kreist, sondern auch um dessen Präsentation und Vermittlung in modernen DaF-Lehrwerken und im Sprachunterricht. Dabei waren wir nicht nur bemüht, die Frage nach dem *Was*, d.h. nach den didaktischen Inhalten und deren Auswahl und Legitimation zu beantworten, sondern auch der Frage nach dem *Wie* nachzugehen, d.h. nach den methodischen Prinzipien, wie der Wortschatz in DaF-Lehrwerken präsentiert wird. Diese theoretischen Erkenntnisse sind allerdings nicht ausreichend, um die Bedeutung des Wortschatzes zu verstehen. Aus diesem Grunde haben wir uns für eine empirische Untersuchung entschieden, bei der ausgewählte DaF-Lehrwerke der Analyse unterzogen werden und ein Unterrichtsvorschlag unterbereitet wird.

Gegenstand dieses Teils ist es, ausgewählte DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt „Präsentation des Wortschatzes“ der Analyse zu unterziehen. Ziel ist es vorwiegend, der Hypothese nachzugehen, dass die Art und Weise, wie der Wortschatz in DaF-Lehrwerken präsentiert wird, die Anforderungen und Erwartungen der spezifischen Unterrichtsorganisation des DaF-Unterrichts in Algerien nicht ausreichend erfüllt. In dieser Hinsicht scheint unsere Aufgabe nicht leicht zu sein, denn in zahlreichen Arbeiten ist immer wieder der Versuch unternommen worden, den Nachweis zu liefern, dass die Lehrbuchautoren geringere Aufschlüsse über die didaktisch- methodische Konzeption eines Lehrwerks geben. Unter der Überschrift „Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer und Lernerperspektive“ machte **NEUNER (2000, S.100)** darauf aufmerksam, dass die Lehrbuchautoren ihre fachdidaktische Konzeption selten so klar beschreiben, dass man aus ihr unmittelbar auf die Einsetzbarkeit des Lehrwerkes schließen kann. Zunächst gilt es zu erkennen, dass der erste Blick nicht genügt, um die didaktisch- methodische Konzeption eines Lehrwerks widerspiegeln zu können.⁹⁷

2.1 Auswahlkriterien

Jede Lehrwerkanalyse braucht Kriterien, die in Form von Listen, Katalogen oder Rastern zusammengestellt werden. Diese erfüllen mindestens zwei Funktionen: Zum einen versuchen sie, die Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren und zum anderen den Entscheidungsprozess transparent und einsichtig zu machen. Man sollte aber mit Kriterienrastern zur Lehrwerkanalyse vorsichtig umgehen, denn alle Kriterien bleiben jedoch relativ. Vor jeder Anwendung auf ein Lehrwerk sollten über die örtliche Situation hinaus noch folgende Parameter berücksichtigt werden:

⁹⁷ KAST, Bernd/ NEUNER, Gerhardt (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 100

der Kollegen,

- die Kompatibilität des neuen Lehrwerks mit anderen Unterrichtsmaterialien.

Für den Belang der Untersuchung habe ich mich gestützt auf Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. An dieser Stelle hat **FUNK** unter dem Titel: „Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse“ eine wertvolle Liste von Richtlinien für die Wortschatzarbeit geliefert. Diese Kriterien dienen weder zur Beurteilung der analysierenden DaF-Lehrwerke noch zur Bestätigung oder Entkräftung bzw. Widerlegung der vorgeschlagenen Hypothesen.

2.2 Korpusauswahl und Analyse Kriterien

Die zu analysierenden Lehrwerke, nämlich „Delfin“, „Optimal 1“, „Themen aktuell 1“, „Ich wähle Deutsch 3“ sind für den DaF-Unterricht gedacht. Während sich die drei ersten so genannten „multilateralen“ Lehrwerke in der Hauptsache an Lerner unterschiedlicher Herkunft richten, wendet das regionalspezifische Lehrwerk „Ich wähle Deutsch 3“ an algerische Lerner des Gymnasiums. Alle vier Lehrwerke sind in der gleichen Periode zwischen 2002 und 2004 erschienen. Die multilateralen Lehrwerke wenden sich an Erwachsene und Jugendliche und orientieren sich am europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen. „Ich wähle Deutsch 3“ ist nach den Anforderungen eines algerischen zentralisierten Lehrplans konzipiert und entwickelt worden.

Die Auswahl von „Ich wähle Deutsch 3“ lässt sich dadurch erklären, dass die Analyse dieses Lehrwerks wichtige Rückschlüsse auf die Vorkenntnisse der Studenten im Bereich des „Wortschatzes“ geben kann, weil die meisten von ihnen dieses Lehrwerks am Gymnasium verwendet haben. Überdies ist es zurzeit das einzige algerische spezifische Lehrwerk für die Abiturstufe.

Das Heranziehen von den drei erwähnten DaF-Lehrwerken ist darauf zurückzuführen, dass die Germanistikstudenten mindestens ein Studienjahr mit diesen Lehrwerken Sprache (Sprechen/ Schreiben) und/ oder Grammatik studiert haben. Diese Lehrwerke

anforderungen eines Germanistikstudiums in den
lassen sich tabellarisch folgendermaßen beschrei-

ben:

Lehrwerk	Entstehungsjahr	Niveaustufe
<i>Delfin</i> Lehrbuch Hartmut Aufderstraße, Jutta Müller, Thomas Storz Max Hueber Verlag, D-85737 Ismaning ISBN 3- 19- 101601-5	2002 (1.Auflage)	B1 Es richtet sich an Er- wachsene und Jugendli- che
<i>Optimal</i> Lehrbuch Müller Martin, Rusch Paul, Scherling Theo, Wertens- schlag Lukas Langenscheidt KG, Berlin und München ISBN 3- 468-47001-0	2004	A1 Grundstufenlehrwerk für Lerner ab 16 Jahren
Themen aktuell 1 Kursbuch + Arbeitsbuch Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock u.a. Max Hueber Verlag, D- 85737 Ismaning ISBN 3- 191690-3	2003 (1. Auflage)	A1 Grundstufenlehrwerk für Lerner ab 16 Jahren
Ich wähle Deutsch 3 Boualem Yettou, Zoubir Benyelles ONPS, Algier ISBN	2000 (1. Auflage)	Den algerischen Lehr- plänen entsprechend. (Es entspricht etwa der Ni- veaustufe A2)

Die drei ersten DaF-Lehrwerke geben Auskunft über die Niveaustufen des Referenz-
rahmens des Europarats, beispielsweise A1- A2- B1- B2- C1- C2, die die Lernenden
zum „Zertifikat Deutsch“⁹⁸ führen. Es wurden auch praktische Hinweise zu den Lehr-
werkbegleitmaterialien gezeigt, z.B. Lehrbücher, Audio-Kassetten, CDs, Arbeitsbü-
cher, Lehrerhandbücher etc.

⁹⁸ Wie auch die anderen Zertifikate, die vor allem als VHS- oder ICC Zertifikate bekannt sind, hat das „Zertifi-
kat Deutsch“ großen Einfluss auf die Entwicklung des Deutschlernens. Das Zertifikat Deutsch kennzeichnet sich
als eine Basisprüfung für Deutsch als Fremdsprache. Bewertet werden Ausdrucksfähigkeit, Aufgabenbewälti-
gung, Formale Richtigkeit, die Aussprache und Intonation. Mehr Informationen über die Prüfung zum Zertifikat
Deutsch könnte man unter der Webseite: <http://www.hueber.de> erreichen.

Ich mich verständlicherweise nur auf bestimmte
Ich mich willkürlich für einige Lektionen entschied-
den, weil die meisten Lektionen nach dem gleichen Schema durchstrukturiert sind.
Aufgrund des Kriterienkatalogs bezüglich des Aspekts „Wortschatz“, der von **FUNK**⁹⁹
bearbeitet wurde, stütze ich mich auf folgende Richtlinien:

1. Wird eine Unterscheidung zwischen Lernwortschatz und passivem Wortschatz getroffen? Ist sie für die Lernenden erkennbar?
2. Welche der folgenden Informationen enthält das Wortschatzverzeichnis/ Glossar: Belegstelle, Übersetzung, Beispielsatz, Artikelangabe, Pluralform, Wortakzent (Betonung)?
3. Werden den Lernenden systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit gegeben?

In diesem Zusammenhang hebt **UNGERER** angesichts dieser Unterscheidung der beiden lexikalische Kategorien (hier ist der aktive und der passive Wortschatz gemeint) hervor: „Die Unterscheidung von aktivem und passivem Wortschatz hat im Fremdsprachenunterricht Tradition. Sie entspricht auch der vorwissenschaftlichen Erfahrung, dass man sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache sehr viel mehr Wörter verstehen kann als für die eigene sprachliche Äußerung zur Verfügung stehen“.¹⁰⁰

Zu einem grundlegenden Verständnis der historisch bedingten und methodisch-didaktisch fundierten Hintergründe der neuen DaF-Lehrwerke, halten wir es für wichtig, den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen gedrängt darzustellen.

⁹⁹ Die anderen Kriterien kann man unter Anhang Anlage 4: „Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse“, FUNK, H. unter dem Aspekt Wortschatz finden.

¹⁰⁰ UNGERER, Friedrich: Passiver Lernwortschatz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, 13.Jg. August 1981, H. 59, S. 186- 187, S. 186

lia“ wurde der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen entwickelt, um im Sinne des Europarates die Einheit unter den Mitgliedstaaten auf kulturellem Gebiet zu verbessern. Er soll dazu dienen, die Barrieren zu überwinden, die aufgrund der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen in Europa bestehen. Der europäische Referenzrahmen beschreibt ausführlich die Fertigkeiten und Kenntnisse, die notwendig sind, damit Lerner in einer Sprache kommunikativ erfolgreich handeln können. "Kann-Beschreibungen" ermöglichen es, sowohl Sprachkenntnisse in verschiedenen Zielsprachen miteinander zu vergleichen als auch einheitliche Lernziele - und damit vergleichbare Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke - für unterschiedliche Bildungssysteme zu entwickeln. Der europäische Referenzrahmen unterscheidet zwischen sechs verschiedenen Referenzniveaus von der Kenntnis einfachster Grundlagen (A1) bis zur fast muttersprachlichen Beherrschung einer Sprache (C2). Auf jeder Niveaustufe wurde Sprachkompetenz in Teilqualifikationen untergliedert: Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen/Mündliche Interaktion und Schreiben/ Schriftliche Interaktion.“

A		B		C	
Elementare Sprachverwendung (Anfänger und fortgeschrittene Anfänger)		Selbstständige Sprachverwendung (mittleres Sprachniveau)		Kompetente Sprachverwendung (hohes Sprachniveau bis fast muttersprachliche Sprachkompetenz)	
A1	A2	B1	B2	C1	C2

Stufe	Beschreibung
A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	<p>inemäßigen Situationen verständigen, in denen es um indirekten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusam-</p>

lung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

2.4 Analyse des Lehrbuchs „Delphin“

„Delphin“ ist ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Das Lehrbuch umfasst ein Vorwort, ein Inhaltsverzeichnis, eine Grammatikübersicht, eine alphabetische Wortliste, ein Quellenverzeichnis und zuletzt CDs, d.h. einen Hinweis für das Literaturverzeichnis der Übungen. Schon dem Vorwort unter der Überschrift: „Liebe Deutschlernerin, lieber Deutschlerner“ kann man entnehmen, dass sich das Lehrwerk als lernerfreundlicher Begleiter vorstellen will und damit möchte es ein bestimmtes vertrautes Lernklima schaffen. Das Lehrwerk kennzeichnet sich als eine zweibändige Ausgabe und umfasst ungefähr 10 Lektionen, die dem gleichen Schema folgen: Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben im Vordergrund. Die durchgeführten Themen fußen auf verschiedenen Bereichen des Alltagslebens, z.B. Schule und Karriere, Länder und Leute, Sport und Gesundheit, Politik, Geschichte und Zukunft etc. (um nur einige zu nennen).

Lektion N° 17: „Humor und Alltag“

Einen Überblick über die Lektion 17 des Lehrbuchs „Delphin“ unter dem Titel: Humor und Alltag zeigt, dass eine Unterscheidung zwischen Lernwortschatz und passivem Wortschatz schon getroffen ist. Einerseits sind einige Übungen, beispielsweise: richtig/ falsche Übungen (S. 171, 172, 173), oder Lückenübungen, Übungen der Art: was passt (S. 168, 196, 173), Ergänzungsübungen (S. 172, 176) gekennzeichnet sind. Andererseits erfüllen andere Übungen eine wirksame Aufgabe, indem sie zur Produktivität und Intelligenz der Lernenden führen.

Auf der Seite 170 der Lektion 17 geht es um einige kurze Texte, die den Titel: Anekdoten über Musiker- Große Meister- Kleine Schwächen tragen. Der Lernende muss

zu verstehen, um die Übungen zum Leseverständ-

Mehr oder minder ungeklärt ist die Frage des nächsten Kriteriums: Ist sie für die Lernenden erkennbar? D.h. wie lässt sich die Unterscheidung zwischen Lernwortschatz und passivem Wortschatz gegenüber den Lernenden leicht identifizieren? Anders gesagt: Welches sind die Mechanismen und Techniken, mit deren Hilfe die Differenzierung zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz deutlich werden kann?

Generell fällt es den Lernenden schwer, beide Wortschatztypen zu identifizieren und zu unterscheiden. Ausgehend davon, dass die Adressaten keine umfassende Informationen über diese lexikalischen Kategorien besitzen, ergibt sich die Möglichkeit für den Kursleiter einige Aufschlüsse über die schon oben genannten Wortschatztypen zu geben.

Die zweite Richtlinie legt vielmehr den Akzent auf das Wortschatzverzeichnis. Im Lehrbuch Delphin findet man ebenfalls eine breite alphabetische Wortliste, die beinahe 23 Seiten umfasst. Diese letzte lässt sich in fünf Stichwörter gruppieren:

1. Die Liste schließt alle Wörter des Lehrbuches **Delphin** ein, mit Seitenangaben.
2. Fettgedruckte Wörter sind in fester Verbindung mit dem Zertifikat Deutsch als Fremdsprache verbunden
3. Es wurden auch Indizien für Nomen mit Artikelangabe, die Pluralform sowie die Seiten im Lehrbuch, wo die erste oder die unterschiedliche Bedeutung eines Wortes angedeutet ist.
4. Bei starken und unregelmäßigen Verben sind die Präsens- Präteritums und- Perfekt formen schon vorhanden.
5. Ein Hinweis auf eine detaillierte Auflistung des Lernwortschatzes zu jeder Lektion im Arbeitsbuch wurde gegeben.

In dieser Wortliste werden – unserer Meinung nach – wichtige Parameter vermisst wie: die Übersetzung, der Beispielsatz, der Wortakzent bzw. die Wortbetonung. Damit

den Lernenden wegen relevanten Wortschatzes wäre eine Ergänzung dieser Liste mit den bemän-

gelten Elementen deshalb sinnvoll.

Wichtig war auch die Frage zu beantworten, ob das dritte Kriterium im Lehrbuch „Delphin“ eine Rolle spielt. Die Überprüfung des Lehrwerks auf dieses Kriterium hin ließ deutlich erkennen, dass nur die Grammatik den Vorrang vor dem Wortschatz hatte. Grammatiklektionen wie Konjunktionen „entweder ... oder“, „zwar ... aber“, Wiederholung von Personalpronomen (Nominativ, Akkusativ und Dativ) beispielsweise: es mir, Sie Ihnen, Konjugation der Verben im Perfekt und Plusquamperfekt (warten und gehen) oder der Verben (glauben, haben, brauchen) im Dativ und Akkusativ.

Die Phonetik hat gleichfalls einen bedeutenden Stellenwert, beispielsweise: phonetische Übungen wie Zungenbrecher, die auf die Verbesserung der Aussprache und Intonation der Lernenden abzielen. Diese Übung trägt ferner dazu bei, dass die Adressaten eine „kulturelle Färbung“ über die deutsche Sprache anhand dieser Redensarten und deren Bedeutungen erwerben können.

Im Gegensatz dazu sind systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit der Lernenden wie: Synonyme, Antonyme, Kompositabildung, Definitionen etc. Mangelware. Das Fehlen dieser grundlegenden Bausteine schadet dem Verlauf des Lehr- und Lernprozesses.

Als Fazit zur Analyse des Lehrwerks bzw. der Lehrwerkslektion N° 17: „Humor und Alltag“ kann festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Wortschatzarbeit in diesem Lehrwerk gering ist. Dies bereitet Lernschwierigkeiten für die Lernenden, z.B. Kommunikationsstörungen zwischen Lehrenden und Lernenden oder mit dem Gesprächspartner. Dies widerspricht auch der Vermutung von FREUDENSTEIN, der bezüglich der Rolle der Wortschatzarbeit die Auffassung vertritt „Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo die Kommunikation

stande kam.“¹⁰¹ Das bedeutet, die Kommunikation
schweren Kreislaufstörungen, die die Grammatik,
der Wortschatz und die Sprache sind. Diese Elemente beeinträchtigen und hemmen
inzwischen die Kommunikation im Allgemeinen. Einer der vielen Gründe dafür liegt
im Wortschatz.

¹⁰¹ FREUNDENSTEIN, R. :Wählen Sie Kanal 93- Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. Info DaF 1992, 5, S. 543- 550, S. 544 f. In: MYUNG- SOON Hong/ HYANG, Ki Min: Kultur spezifische Wortschatz-
vermittlung für die aktive Kommunikation, centre for language Studies National University of Singapore, Elect-
ronic Journal of Foreign Language Teaching 2005, Vol. 2, S. 58- 70, S. 58 u. 59.

mal“

k „Optimal“ durch ein Lehrwerk für Deutsch als

Fremdsprache aus. Wenn man über die äußere Aufmachung dieses Lehrbuchs redet, so könnte festgestellt werden, dass es aus folgenden Bestandteilen besteht: einem Inhalt [Inhaltsverzeichnis], der Beziehung von Buchstaben und Leuten im Deutschen, Ausspracheregeln, alphabetischem Wörterverzeichnis, alphabetischer Liste der unregelmäßigen Verben in Optimal/A 1 und am Ende der Quellen.

Das Fehlen des Vorwortes ist im Lehrbuch zu vermissen. Um nicht auf das Lehrerhandbuch zurückgreifen zu müssen, kann das Vorwort/ oder die Einleitung den Adressaten hilfreiche Hintergrundinformationen über die didaktisch-methodische Konzeption, Zielsetzungen und Aufgabenstellungen des Lehrwerks liefern. Eine Übersicht über die Lektionen des Lehrbuchs **Optimal** genügt, um zu erkennen, dass das Lehrbuch zwölf Lektionen aus dem Alltag behandelt. Es geht dabei vorzugsweise um Themen wie: Menschen – Sprachen - Länder, Tagesablauf – Arbeit – Freizeit - Wohnen - Körper und Gesundheit.

Lektion N° 04 Tagesablauf- Arbeit- Freizeit

Die Lektion 04 beginnt mit einem knappen Text betitelt: „Am Morgen“, dann gibt es einen Dialog, der den Titel „Im Büro“ trägt. Beide Textsorten beinhalten vorwiegend passiven Wortschatz. Der Unterschied zwischen dem Lernwortschatz und dem passiven Wortschatz ist den Fragen zu entnehmen, die sich links am Rand der Seite 30 befinden. Diese Fragen setzen sich zum effektiven Ziel, die Produktivität sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das behandelte Lektionsthema zu lenken, z.B. den Tagesablauf beschreiben [b) was passiert? Erzählen Sie], oder z.B. Termine vereinbaren Herr Kuhn hat ein Terminproblem Schreiben Sie eine Antwort [die Antwort soll hier in Form einer kurzen Email geschrieben werden]

Die Natur des Wörterverzeichnisses in diesem Lehrbuch stellt sich als ein alphabetisches Wortschatzregister dar. Es liefert wesentliche Informationen über die Wörter, die in diesem Lehrbuch auftauchen.

Wörter aus den Kapiteln im Lehrbuch Optimal A1.¹

), die Wörter sind alphabetisch geordnet.

- Es ist anzumerken, dass „Namen von Personen, geografische Namen und Sprachenbezeichnungen, Zahlwörter sowie grammatische Begriffe nicht enthalten sind.“
- Aus authentischen Texten, vor allem auf der Seite „Training“, sind nur die Wörter enthalten, die zur Lösung der Aufgaben notwendig sind.
- Die Artikelangabe, die Pluralform und die Seiten im Lehrbuch, mit deren Hilfe, die Eindeutigkeit oder Mehrdeutigkeit eines Wortes in verschiedenen Bereichen auftrat, wurden auch genannt.
- Verben, die eng mit einem Sternzeichen gekennzeichnet sind, symbolisieren die unregelmäßigen Verben, die auf den Seiten 110 f festgelegt sind.
- Fett gedruckte Wörter gehören zur Wortliste des Tests „Start Deutsch 1“, der sich auf die Niveaustufe A1 bezieht.

Es ist schwer vorauszusagen, ob diese Unterscheidung für die Lernenden erkennbar ist. Deshalb sind Schwierigkeiten bei der Differenzierung zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz zu erwarten. Dieser Unterschied sollte unbedingt von Lehrenden im Unterricht mit den Lernenden besprochen werden. Allerdings muss eingeräumt werden, dass die Abwesenheit solcher Elemente wie: Glossar, Belegstelle, Übersetzung, Beispielsatz, die in diesem Wortschatzverzeichnis nicht berücksichtigt sind oder mit anderen Worten „stiefmütterlich“ behandelt sind, Defizite beim effizienten Erwerb gegenüber den Lernenden aufweisen können.

Unserer Meinung nach wäre es empfehlenswert, das alphabetische Wörterverzeichnis in Form eines einsprachigen oder zweisprachigen Glossars von den DaF- Lernenden erarbeiten zu lassen. So könnte dieses Werkzeug als hervorragende Hilfestellung für sie sein.

Ferner wurde bei der Analyse der oben erwähnten Lektion festgestellt, dass der Wortakzent hier vorhanden ist, er kennzeichnet sich durch einen Punkt [·], wenn es um kurze Vokale ging, oder durch einen Bindestrich [-], wenn es um kurze Vokale handelte.

ligen Wortschatzarbeit für die Lernenden wurden
ähnt. Es kommt hauptsächlich darauf an, einige
Texte und Dialoge, die zum Verstehenswortschatz gehören, d.h. die Lernenden sind
aufgefordert zu überlegen, die richtigen Antworten zu finden, z.B. Tätigkeiten be-
schreiben [Was macht Sara am Nachmittag? Was am Abend? Eine Zuordnungsübung
a)ordnen Sie Dialoge S. 33, b) Welcher Titel passt etc.

Abschließend soll angemerkt werden, dass es keinen zweckmäßigen Raum für die Be-
deutungsgleichheit und- Bedeutungsverschiedenheit eines Wortes, Wortfamilien, Rei-
hungen und die Anleitung zur Wortschatzarbeit gibt.

Die Lernenden hatten nicht die Möglichkeit, beispielsweise mittels eines angemesse-
nen Wortschatzmaterials sich über ein bestimmtes Thema auszudrücken, oder selber
Dialoge bzw. Situationen zu improvisieren. Dies besagt, dass der Kreativität keine
große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Will man unter dieser Prämisse zunächst den
Standort der Wortschatzarbeit bestimmen, so muss allerdings eingeräumt werden, dass
im Lehrbuch Optimal nur eine einzige Seite für die Vokabelarbeit festgelegt ist. Unter
dem Titel: „Wie spät ist es?“ kann man herauslesen, dass es um das Thema „Zeit/ Uhr-
zeit“ geht. Dann folgt der „Tagesablauf“, d.h. die Lernenden sollen erst die Verben,
die anhand eines Bildes veranschaulicht sind, richtig hören, dann markieren sie sie,
und schließlich sollen sie die passenden Uhrzeiten notieren.

Am Ende sollen die Adressaten zum Thema „Beruf“ die durcheinander präsentierten
Wörter in fester Verbindung mit Berufen von Leuten einordnen, z.B.: Was sind Leute
von Beruf?

Insgesamt kann eingeschätzt werden, dass sowohl die Grammatik und die Phonetik
einen bedeutenden Platz einnehmen. Das lässt sich ja für einen Anfangsunterricht
rechtfertigen, wenn man eine solide Sprachbasis aufbauen will. Jedoch sollte dem
Wortschatz gebührenden Platz eingeräumt werden.

2.6 Analyse des Kursbuches „Themen aktuell 1“

len Bestandteilen eines modernen Lehrwerks zusammen. Allerdings spielen das Kursbuch und das Arbeitsbuch eine wichtige Rolle für den Lernenden. Als zentrales Element des Unterrichts, steht das Kursbuch im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Es gliedert sich in folgende Teile: Inhalt, Grammatik, alphabetische Wortliste, Lösungsschlüssel zu den meisten Übungen, Bildquellenverzeichnis. Das Vorwort befindet sich ungewöhnlicherweise im Arbeitsbuch. Hier werden Hintergrundinformationen zur Arbeit mit dem Lehrwerk geliefert. Die Lektionen sind von 6 bis 10, jede Lektion enthält eine so genannte Auftaktseite, die einen motivierenden Einstieg ins Thema erzielt. Es wurden auch in diesem Lehrwerk einige Bildsorten, z.B. Fotografie + Collage (Siehe Lektion 6 S. 05), Karikatur (Siehe Lektion 10 S. 117) usw. berücksichtigt.

Lektion N° 07 Alltag

Jede Lektion des Kursbuches Themen aktuell 1 ist mit einer reichen Fülle von Übungen und ausführlichen Grammatiklektionen eng verbunden. Zuerst reflektiert die Einstiegsseite der Lektion 07 den Alltag im Allgemeinen, d.h. die Beschäftigungen und Interessen von Menschen wurden anhand eines Bildes veranschaulicht.

In der Lektion wird dafür gesorgt, dass eine Unterscheidung zwischen Lernwortschatz und passivem Wortschatz getroffen wird, z.B. der Text: „Junge (8 Jahre) auf Autobahnraststätte einfach versessen“. Hier sind drei Texte, die man als „passiven, rezeptiven Wortschatz“ einordnen kann.

In diesem Zusammenhang zeichnet sich der Lernwortschatz durch die richtige Auswahl der Geschichte, selbstverständlich nach dem genaueren **DIRKs** Bericht aus dem CD Hörtext aus. Das Beispiel illustriert diese Unterscheidung sehr deutlich, nach der intensiveren Lektüre **MARIANNEs** Briefes könnten die Lernenden die nächste Übung (Was passt zusammen?), die sich durch eine Kombinationsübung charakterisiertest, richtig lösen.

Eine Frage, die genauere Untersuchung verdient, ist die Frage des nächsten Kriteriums, ob diese Differenzierung für die Lernenden erkennbar ist.

, dass es keine Hinweise bzw. Klarstellungen der
n aktuell 1 gibt, mit deren Hilfe der Unterschied
zwischen dem Lernwortschatz und dem passiven Wortschatz für die Lernenden sich
problemlos sichtbar wird. An dieser Stelle wäre ergänzend allerdings zu bemerken,
dass es erst in der alphabetischen Wortliste eine knappe Bemerkung über den Lern-
wortschatz, der implizit erwähnt wurde.

Im Folgenden handelt es sich um die Art der Informationen, die das Wortschatzver-
zeichnis enthält. Zuerst befindet sich die ungefähr 07 Seiten umfassende Wortliste am
Ende des Kursbuches. Erhebliche Daten wurden im Großen und Ganzen folgenderma-
ßen gezeigt:

- Die Liste schließt alle Wörter ein, „die in diesem Buch vorkommen, mit Angabe der Seiten“ ein.
- Einige Zusammengesetzte Wörter (Komposita) stehen nur als Teilwörter in der Liste.
- Nomen wurden mit der Artikelangabe, sowie die Pluralformen erwähnt. Aber Nomen, die ohne Angabe der Pluralform vorgekommen sind, könnte man Sie nicht im Plural verwenden (diese sind meist in Klammern gesetzt.)
- Die Verben legen die Konjugationsformen für er/ Sie/ es sowie das Perfekt zugrunde.
- Angabe der benutzten Abkürzungen und deren Bedeutungen.

Generell ist festzuhalten, dass diese alphabetische Wortliste nicht als Glossar oder Belegstelle zu betrachten ist, weil sie nur eine Reihe von häufig verwendeten Nomen, Verben, Adjektiven, Präpositionen etc. dokumentiert, die in diesem Kursbuch vorgeführt sind. Das Einfügen eines zweisprachigen Glossars wäre wünschenswert, weil es für die Lernenden die Motivation bei der Wortschatzarbeit erhöhen würde.

Allerdings muss man hinzufügen, dass der Beispielsatz durch das zweite Personalpronomen „dir“ (Dativ Singular von *du*) dargestellt ist, z.B. das Verb fliegen → dir ist geflogen (z.B. in der Wortliste S.3), oder das Verb klettern → dir ist geklettert (S. 4),

der alphabetischen Wortliste. Im Vergleich dazu wurde beispielsweise die Übersetzung und den Wortakzent nicht in Acht genommen.

Ich möchte gleich im Blick auf das dritte Kriterium vorausschicken, dass die Lernenden systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit benötigen. Sie sollen darüber hinaus mittels dieser wesentlichen Förderung in die Lage versetzt werden, sich über verschiedene Themen und Dialoge ohne Hemmungen oder Verstehensblockaden frei auszudrücken. Ich verweise in diesem Zusammenhang noch einmal auf die Lektion 07, genauer gesagt auf die Richtlinie: Werden den Lernenden systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit gegeben, um nachzuprüfen, ob diesem Kriterium besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Im Zentrum des Interesses scheint dabei von Anfang an in dieser Ausgabe die Verbesserung der Lernleistung der Lernenden im grammatischen sowie im lexikalischen Bereich äußerst konzentriert zu sein. Es gibt umfangreiche Vokabeln in dieser Lektion, mit deren Hilfe die Studierenden Ihren Wortschatz bereichern können.

In diesem Zusammenhang lassen sich Indizien bzw. Spuren über systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit für die Lernenden erkennen, z.B.: Übung 02 S. 82, Dialogübung 3 S. 83. Die beiden Übungen stellen eine ganze Skala von Ausdrucksmitteln zur Verfügung.

Überdies empfiehlt sich vielmehr auch andere Techniken der Wortschatzarbeit im Kursbuch Themen aktuell 1 einzusetzen, z.B. Projekte wie Referate in Form einer Gruppenarbeit halten, bestimmte Begriffe im Wörterbuch nachschlagen, Wortfelder verwenden, einige Sätze übersetzen etc.

Das Lehrwerk „Ich wähle Deutsch“ ist ein algerisches dreibändiges Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache für die Sekundarstufe. Für den Belang der vorliegenden Arbeit beschränken wir uns nur auf den Band 3. Wir haben daraus nur 3 Lektionen genommen, weil alle Lektionen des Lehrwerkes nach dem gleichen aufgebaut sind.

Bei dieser Analyse von „Ich wähle Deutsch 3“ kommt es also darauf an, am Beispiel dreier Lektionen aus dem Lehrwerk, zunächst die Wortschatzpräsentation zu untersuchen, dann eine bescheidene Wortschatzauswertung vorzunehmen. Angesichts der Charakteristika des regionalspezifischen algerischen Lehrwerks kann sich die Analyse der Lehrwerkektionen nicht nach den gleichen Kriterien der drei multilateralen Lehrwerke durchgeführt werden. Demzufolge orientiert sich die Analyse an den sechs Kriterien, die wir im Folgenden kurz darlegen:

- A. *Übungen,*
- B. *Bilder,*
- C. *Wortschatzregister und Glossare,*
- D. *Wiederholung,*
- E. *Wortschatzauswahl*
- F. *Zahl der Wörter.*

A- Die Übungen

Der Wortschatz im Fremdsprachenunterricht soll immer geübt werden, um den Lernenden die Verwendung, die Erarbeitung und die Memorisierung von Wörtern zu erleichtern. Dabei ist eine Vielzahl von Übungsformen möglich, die wir schon im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erwähnt haben

B- Die Bilder

Die Bilder sind eine Form von Wortschatzpräsentation. Diese Form hilft dem Lehrer, den Schülern viele Wörter und Zusammensetzungen beizubringen. Das ist eine visuelle Darstellung der Wortbedeutung. Wir wollen wissen, ob die Bilder im Lehrwerk eingesetzt werden, um den Wortschatz zu vermitteln.

e des Lehrwerks ein alphabetisches Glossar oder ein Wortschatzregister nach jeder Lektion. Ein solches Glossar im Buch ist nützlich für den Lernenden, weil es im Unterricht Informationen bietet, z.B. zur Pluralform, zu der Infinitivform oder zu den Artikeln der Nomen. Alle diese Informationen können neben den muttersprachlichen Übersetzungen und Anwendungsbeispielen auch im Glossar zu den Lehrwerken gegeben werden. Es ist wichtig zu bewerten, ob und in welcher Form diese Lehrwerke ihre Glossare einbeziehen.

D- Die Wiederholung

Die neu eingeführten Wörter sollten in den Lektionen und Unterricht für die Lernenden klar erkennbar sein. Dagegen in Übungen soll kein unbekannter Wortschatz auftauchen. Die Übungsteile von Lektionen sind eine ideale Phase zum Wiederholen von Wortschatz aus vorangegangenen Lektionen.

E- Wortschatzauswahl

Auf welchem Grund wird der Wortschatz ausgewählt. Der Lehrwerkautor muss bei dieser Auswahl verschiedene Aspekte berücksichtigen, z.B. die Alltagssituationen, die dem Lernenden zur Verfügung stehen. Die Auswahl des Wortschatzes hängt von dem Lehrziel ab, d.h. jeder Lehrer hat sein Ziel. Dabei ist der Wortschatz themengebunden und lehrplanorientiert.

F- Die Zahl der Wörter

Wir wollen wissen, ob die Zahl der Wörter im Lehrwerk genügend, ungenügend oder ausreichend ist. Hat der Lehrwerkautor das Schülerniveau berücksichtigt? Hat der Lehrwerkautor einen ausreichenden Wortschatz eingesetzt.

Die Übungen

Diese Lektion enthält zwei Übungstypen: die rezeptiven und die produktiven. Die rezeptiven Übungen sind in Form von Fragen zum Text, Gegenteiligen und Synonymen aus dem Text, die Abschnittsergänzungen, Satzbildung, die Verknüpfung zwischen Sätzen dargestellt, z.B. die Übung 7 Seite 24.

Die produktiven Übungen sind in Form von Diskussionen, Aufsätzen, und Satzbildung dargestellt, z.B. die Übung 10 Seite 26.

Die Bilder

Der Anfang dieser Lektion ist eine so genannte Auftaktseite mit Bildern zu dem jeweiligen Thema, z.B. der Senderraum, das Fernsehstudio, die Parabolantenne, Zeitungen und Zeitungsartikel. Und auch manche Übungen sind mit Hilfe von Bildern präsentiert.

Die Wiederholung

Die Lexik, der man in den Lektionstexten findet, ist in allen Übungen wiederholt, weil sie dem Thema entspricht, z.B. die Übung 10 Seite 26. Die Wörter: Filme, Sendung, Nachrichten sind wiederholt in der Übung 11, Seite 27.

Die Wortschatzauswahl

In der Lektion wird der Wortschatz in Form von Texten und verschiedenen Übungsformen präsentiert und verwendet. Der Wortschatz der Lektionsübungen entspricht dem Thema. Der Autor wählt die Terminologie aus, die sich mit dem Thema zusammenhängt, z.B.: das Radio, die Zeitung, das Fernsehen, der Film, die Werbung, und der Zuschauer.

Die Zahl der Wörter

Die Lektion enthält verschiedene Wörter, die im Text, Dialog und Übungen verwendet sind. Das sind ungefähr 80 Wörter, z.B.: Sendung, Nachrichten, Fernsehen, Zeitung, Radio, Publikum, Film, Werbung usw.

Feiertage“

Die Lektionen sind gleich aufgebaut. Es gibt die produktive Übungen, z.B. Übung 9, Seite 105, als Aufsatz und Übung 14, Seite 109, Satzbildung. Die rezeptiven Übungen, z.B. Übung 3, Seite 103: Finden Sie Gegenteile im Text. Übung 13 Seite 108: Fragen zum Text.

Die Bilder

Die Auftaktseite zeigt ein Ehepaar und ein Fest, zwei Ringe. Und in Übungen gibt es Bilder zur algerischen Gesellschaft, z.B. Übung 6 Seite 104, und Übung 8,9 Seite 105.

Die Wiederholung

Die Lektionen sind gleich strukturiert, deshalb finden wir den Wortschatz wiederholt in allen Übungen, z.B. Hochzeit, Fest, Paar, Familie usw.

Die Wortschatzauswahl

Der Wortschatz dieser Lektion entspricht dem Thema. Der Autor hat immer die Wörter, die notwendig für das Thema sind, z.B. im Text und im Dialog und in Übungen z.B. Übung 8 Seite 105, der Autor schlägt eine bestimmte Lexik als Hilfe zur Diskussion vor.

Die Zahl der Wörter

In der Lektion findet man viele Wörter mit ihren Synonymen und Gegenteilen. Diese Lektion enthält mehr Lexik als die vorhergehende Lektion, weil sie vier Texte umfasst.

Die Lehrwerkslektion: „Jugendprobleme“

Die Übungen

Die produktive Übungen, z.B. Übung 6 Seite 148 als Fragestellung zu Antworten. Die rezeptive Übung, z.B. Übung 5 Seite 148 als Fragen zum Text und Übung 2 Seite 146 Synonyme und in Kontrollübungen wird die Übung 2 wiederholt.

nen besteht diese Lektion aus einer Auftaktseite, z.B. für Jungen, Herzen, Mädchen und Fotos einiger Personen z.B. Seite 145 und 151.

Die Wiederholung

Die Wörter, die wir in Texten finden, sind immer wiederholt in Übungen und am Ende im Kontrollübungen, z.B. Übung 17, Seite 155: Fragen zum Thema. Der Schüler muss alles wiederholen, um zu antworten.

Die Wortschatzauswahl

Der Wortschatz dieser Lektion bezieht sich auf das Thema, z.B. Jungen, Mädchen, Schule, fleißig, Erwachsene, Studium, Schüler usw.

Die Zahl der Wörter

Diese Lektion umfasst verschiedene lexikalische Einheiten. Diese sind z.B. Jungen, Schüler, Mädchen, Sie sind ungefähr 25 Wörter.

Der Wortschatzregister

Das Lehrwerk weist kein Glossar auf. Deshalb konnte dieses Kriterium in unserer Arbeit nicht berücksichtigt werden.

Aus der Analyse der Lehrwerkslektionen von „Ich wähle Deutsch 3“ hat sich folgendes feststellen lassen:

- Alle Lektionen sind nach dem gleichen Schema aufgebaut. Deshalb ist es nicht schwer, auf die gleichen Ergebnisse hinauszukommen.
- Was die Wortschatzübungen anbetrifft, so sind sie alle systematisch präsentiert. Es gibt eine Mischung von rezeptiven, produktiven und auch Übungen anderen Typs. Sie vermitteln alles, was für den Deutschunterricht nötig ist, sie sind von ihrem Umfang her ausreichend und variiert. Das vereinfacht die Aufgabe des Lehrers, wenn er eine gute deutschsprachige Atmosphäre schaffen will. Der Wortschatz ist unserer Meinung gut präsentiert.

hrwerk. Sie sind zahlreich und zielorientiert. Sie
erhelfen zum besseren Verständnis des Wortschat-

zes.

- Der Wortschatz wird in verschiedenen Übungen wieder aufgegriffen, denn die Autoren benützen die gleiche Lexik, die man in Texten und Dialogen findet. Die Lehrwerkautoren haben auch die den Themen entsprechenden lexikalischen Einheiten ausgewählt. Dabei musste das reelle Niveau des Lernenden berücksichtigt werden, weil man in einer Klasse heterogene Niveaus findet.

Zusammenfassend ging es im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit darum, ausgewählte DaF-Lehrwerke, nämlich „Delphin“, „Optimal“, „Themen aktuell 1“ und „Ich wähle Deutsch 3“ zu analysieren. Unter der Überschrift: „Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse“, haben wir uns bei dieser Analyse der drei ersten Lehrwerke auf die Kriterienliste **FUNKs** zum Aspekt „Wortschatz“ gestützt. Allerdings wurde bei der Analyse des Lehrwerks „Ich wähle Deutsch 3“ eine andere Kriterienliste von **FUNK** herangezogen.

Aus der Analyse der Lehrwerke lässt sich Folgendes feststellen:

- Einige Maßstäbe wurden nicht ausreichend verwendet, beispielsweise der Unterschied zwischen dem aktiven Lernwortschatz und dem passiven rezeptiven Wortschatz. So fehlten den Lernenden die Aufschlüsse zu einem besseren Verstehen des Wortschatzes.
- Die alphabetische Wortliste jedes Lehrbuchs dokumentierte nur den im jeweiligen Lehrbuch benutzten Wortschatz. Für die Lernenden wäre es sinnvoll diese Vokabelliste in Form eines zweisprachigen Glossars (Zielsprache und Muttersprache) zu vervollständigen
- Es empfiehlt sich vielmehr, dass dabei verschiedene Wege für die systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit der Lernenden in den bereits erwähnten DaF- Lehrwerken eingeschlagen werden wie: eine Projektarbeit, Anleitung zur Wörterbucharbeit, ähnliche Ausdrücke im Text finden, nach Wortableitungsklassen

en, einige Sätze und Wendungen in die Muttersprache, ein bestimmtes Wort assoziieren etc.

Diese Reihe von Vorschlägen illustriert deutlich den Bedarf dieser Lerntechniken in den aktuellen DaF-Lehrbüchern. Generell erlaube ich mir zu sagen, dass die erreichten Ergebnisse relativiert werden sollte. Man dürfte sie nicht verallgemeinern mindestens aus einem Grund: Kriterienraster sind, wie **KAST/ NEUNER** (1994) schreiben, „ ... nicht problemlos. Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ [...]“ (S. 100)

Demzufolge sollte man sich nicht absolut auf die Ergebnisse des zweiten Teils unserer Arbeit verlassen, denn diese sind orts- und zeitbedingt. Daher konnten die in der Einleitung aufgestellten Hypothesen weder bestätigt noch widerlegt werden. Dieser Tatbestand zwingt deshalb zu einer ergänzenden, empirischen Untersuchung. Dabei kommt es darauf an, die Wortschatzarbeit im Sprachunterricht zu hinterfragen.

3.1 Zur Befragung

Die durchgeführte Erhebung (s. Anhang, Anlage 2) geht den Fragen nach,

- ob der Präsentation des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken und im Unterricht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird,
- und wie der Lehr und- Lernprozess dadurch optimiert werden konnte.

Ausgehend von einer Fragebogenaktion, die an der Germanistikabteilung der Universität Oran vom 07. bis 17. Mai 2006 stattfand, wurde versucht, einen Überblick über die Art und Weise der Darstellung des Wortschatzes sowohl in DaF- Lehrwerken als auch im Unterricht zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurden etwa 100 Fragebögen an Deutschlehrerstudenten/ Innen des zweiten und dritten Studienjahres ausgeteilt, von denen 90 Fragebögen ausgefüllt zurückkamen. Wir betrachten diese Rücklaufquote als wichtig an, weil sie ein hohes Maß an Repräsentativität bildet. Dies würde allerdings nicht bedeuten, dass die erreichten Ergebnisse ohne weiteres verallgemeinert und auf andere ähnliche Situationen übertragen werden können.

Aus quantitativer Sicht umfasst der Fragebogen einen ausgewogenen Umfang von Fragen, bei denen die Befragten einerseits über die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und andererseits über die Vorführung des Vokabulars im Unterricht erbetet wurden. Im Hinblick auf die vorliegende Befragung wurden die Studierenden gefragt, ob Sie sich für den Wortschatz der deutschen Sprache interessieren, in welcher Art und Weise der Wortschatz im Unterricht semantisiert wird, ob Sie Probleme beim Verstehen und Behalten des Wortschatzes haben, wie viel neue Wörter sie pro Unterrichtsfach lernen. Es wurde weiterhin nach den Lehrfächern gefragt, in denen sie den Wortschatz leicht behalten können, sowie die Art der Übungen, die sie im Unterricht machen. Sie wurden auch danach gefragt, ob der Lehrer an die Tafel schreibt, oder die

tern, sowie Techniken und Strategien zur Verbesserung des Wortschatzes, sowie Techniken und Strategien zur Verbesserung des Wortschatzes.

Danach wurden sie weiter nachgefragt, ob sie Wörterbücher zur Entschlüsselung von Vokabeln benutzen, und wie sie Vokabeln lernen, ob sie einmal Deutsch mit einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache an der Universität studiert haben, und wofür sie sich in erster Linie interessieren, ob dieses Lehrwerk visuelle Hilfen zur Präsentation, Vermittlung und Wiederholung des Wortschatzes bietet und, ob das Lehrwerk Wörter, Wendungen, Sprechabsichten zur Fixierung des Vokabulars anbietet.

Abschließend ging es darum, nach Ihren persönlichen Standpunkten über die Vorführung des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken, sowie ihre Vorschläge, damit diese Darstellung der Lexik sowohl in DaF- Lehrwerken als auch im Unterricht verbessert werden kann.

3.2 Ergebnisse und Auswertung der Befragung

Die Ergebnisse der durchgeführten Befragung lassen sich folgendermaßen auswerten:

Die Frage: „Interessieren Sie sich im Allgemeinen für den Wortschatz der deutschen Sprache?“ wurde einstimmig mit „Ja“ beantwortet. Für alle Befragten mag das bedeuten, dass die Kenntnis des Wortschatzes des Deutschen von Belang ist.

Zur Frage: „In welcher Art und Weise wird der Wortschatz im Unterricht semantisiert?“ wurden unterschiedliche Antworten gegeben:

- | | |
|---|-----|
| - durch Übersetzung in die Muttersprache | 24% |
| - Erklärung durch den Kontext | 12% |
| - durch einen Satz | 12% |
| - durch Synonyme/ Antonyme | 12% |
| - durch Bilder, Zeichnungen, Dias | 12% |
| - durch Definitionen | 11% |
| - durch Wortbildungen | 09% |
| - Isolierte Wörter ohne Einbettung in einen Kontext | 08% |

Die Mehrheit der Studierenden darüber einig ist, dass die Erklärungen im Unterricht verwendet ist. Im Gegensatz dazu gilt diese Lernstrategie in der Regel als letzte Möglichkeit der Semantisierung der Lexik von den Lehrenden im Unterricht. Hingegen steht die Erklärung des Vokabulars durch den Kontext im Vordergrund. Parallel dazu ist ein Gleichgewicht der Antworten zwischen der Erklärung des Wortschatzes durch einen Satz, durch Synonyme/ Antonyme und durch Bilder, Zeichnungen, Dias zu bemerken. Danach erfolgt die Erklärung anhand der Definitionen, Wortbildungen. Währenddessen ist eine Minderheit der Befragten der Meinung, dass das Vokabular durch isolierte Wörter ohne Einbettung in einen Kontext semantisiert werden kann.

Die Frage, ob die Studierenden Probleme beim Verstehen und Behalten des Wortschatzes haben, wurde wie folgt beantwortet:

manchmal 80%, immer 07%, selten 02%, nie 01%.

Die Mehrheit der Befragten vertreten die Auffassung, dass sie manchmal Schwierigkeiten beim Verstehen und Behalten des Vokabulars haben.

Auf die Frage: „wie viel neue Wörter sie pro ein Unterrichtsfach lernen“ hieß es:

- 5 Wörter 41%
- 15 Wörter 26%
- 10 Wörter 14%
- mehr als 15 Wörter 09%

Diesbezüglich könnte man sagen, dass die Mehrheit der Befragten der Ansicht sind, dass sie pro ein Unterrichtsfach 5 neue Wörter lernen; Aber die anderen sagen, dass sie etwa 10, 15 oder mehr als 15 neue Wörter lernen. Dies besagt, dass das Erlernen neuer Wörter vom jeweiligen Unterrichtsfach und vom Interesse der Studierenden abhängig ist.

Die Frage: „Welches sind die Lehrfächer, in denen Sie den Wortschatz leicht behalten können?“ ergab folgendes Bild:

- Schriftlich 30%

- Literatur 12%
- Sonstiges (Landeskunde) 06%
- Didaktik 04%

„Schriftlich“ und „Mündlich“ sind für die Studierenden die meisten Lehrfächer, in denen sie den Wortschatz leicht behalten können. Mittels des Moduls „Übersetzung“ können sie ihre Wortschatzkenntnisse anreichern. Hierin zeigt sich allerdings, dass die Literatur einen großen Beitrag beim Lehr und- Lernprozess leistet.

Zur Frage: „Was für Übungen machen Sie im Unterricht?“ lassen sich die Antworten wie folgt präsentieren:

- Ergänzungsübungen 28%
- Aufsatz 23%
- Ordnungsübungen 16%
- Reihungen 13%
- Diktat 10%

Hinzu kommt, dass die „Ergänzungsübung“ als der häufigste Übungstyp im Unterricht vorkommt. An die zweite Stelle kommt der Aufsatz mit etwa 23%. Dann folgen Ordnungsübungen, Reihungen und zuletzt das Diktat.

Die Frage, „ob der Lehrer/ In an die Tafel schreibt“, wurde folgendermaßen beantwortet: manchmal 77% nein 10% nie 02% ja 01%

Die Mehrheit der Befragten gingen davon aus, dass der Lehrer/In an die Tafel „manchmal“ schreibt, gegensächlich sind die anderen der Meinung, dass die Lehrenden nicht an die Tafel schreiben.

eine Auflistung von Wörtern, mit deren Hilfe Sie
folgendes geschrieben:

manchmal 51%, nie 21%, oft 11%, immer 07%

51% der Studierenden sind der Ansicht, dass eine Auflistung von Wörtern, die zur Kommunikation zielt, wurde manchmal vom Lehrer gegeben. Aber ein kleiner Teil der Befragten glaubt, dass eine Unterstützung zum Vokabellernen solcher Art nicht vorhanden ist.

Auf die Frage bezüglich der Benutzung von Wörterbüchern bei der Entschlüsselung von Vokabeln, sahen die Ergebnisse folgendermaßen aus:

Manchmal 49%, immer 29%, oft 12%, nie 0%

Mehr als die Hälfte der Befragten vertritt die Auffassung, dass sie Wörterbücher bei der Entschlüsselung von Vokabeln „manchmal“ benutzt. Ein anderer Teil der Lernenden verwendet dieses wesentliche Werkzeug immer oder oft.

An dieser Stelle erscheint es mir wichtig darauf hinzuweisen, dass die Wörterbücher eine unentbehrliche Hilfestellung für die Lernenden darstellen. Dennoch gewinnen sie mehr an Bedeutung, weil sie eine wichtige Aufgabe erfüllen, indem sie zur Semantisierung unbekannter Wörter und zur Vermittlung des Wortschatzes verhelfen.

Die Frage: „Wie sollten Vokabeln gelernt werden?“ haben die Befragten wie folgt beantwortet:

- Vokabeln sollten mit Synonymen/ Antonymen/ Definitionen/ Sätze/ Beispielen gelernt werden.
- Vokabeln sollten mit Artikeln/ Pluralformen gelernt werden, damit das Wort richtig im Gedächtnis gespeichert wird.
- Wir sollen Vokabeln mit dem Lehrer gleichzeitig lernen, weil die Lernenden nicht motiviert sind.
- Durch Vokabellisten, visuelle Mitteln wie Bilder, Wandplakat etc. sollten Vokabeln gelernt werden.

icher.

alten Texte, Zeitschriften usw.

Auf die Frage „Welche Strategien und Techniken beim Lernen des Wortschatzes werden herangezogen?“ haben die Befragten ihren Standpunkt folgenderweise vertreten:

- Synonyme, Antonyme, Wortbildung, Gestik und Mimik, Definitionen verwenden.
- Sätze bilden, Beispiele geben, Hausaufgaben wie Aufsätze, Vorträge zu schreiben.
- Strategien zum Textverständnis, z.B. Wie versteht man einen Text?
- Wenn wir Wörter besser lernen, sollen diese letzten mit Artikeln (die Pluralform) registriert werden.
- Die Übersetzung von schwierigen Wörtern in einem Text.
- Die Übersetzung eines Wortes in die Muttersprache (Französisch, Arabisch).
- Die Verbesserung der Übungen soll mit der Beteiligung der Studierenden im Unterricht sein, damit wir diese Übungen richtig erfassen können.
- Den Wortschatz zuerst selbst suchen, dann auflisten und schließlich auswendig lernen.

Die Frage „Was schlagen Sie vor, damit die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Unterricht verbessert werden kann?“ wurde wie folgt beantwortet:

- Einige Übungsspiele wie Kreuzwörter sollen in einen Lehrwerk eingebettet sein.
- Das Aufstellen eines Vokabelheftes könnte die Präsentation des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken und im Unterricht verbessern.
- Neue Medien im Unterricht benutzen, z.B. mit einem Tonbandgerät einige Texte hören.
- Dialoge, interessante Themen können die Darstellung des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken besser machen.
- Die Kommunikation spielt eine große Rolle im Unterricht, deswegen sollte der Lehrer den Lernenden einen gewissen pädagogischen Freiraum geben, damit sie sich frei ausdrücken können. Inzwischen kann der Lehrer den Wortschatz der Studierenden korrigieren.

zes in DaF- Lehrwerken und im Unterricht soll
liche Wörter behandelt werden.

- Schwierige Wörter sollten in den DaF- Lehrwerken in einem Text unten erklärt werden, und im Unterricht soll der Lehrer viele Hausaufgaben über verschiedene Themen schreiben, in denen wir mehr Wortschatz erwerben können.

Die Frage, „ob die Studenten einmal mit einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache an der Universität studiert haben“, wurde wie folgt beantwortet: Ja 49%, Nein 41%.

Hierzu muss man allerdings angemerkt werden, dass die Befragten – angesichts des Fehlens eines einheitlichen Lehrwerks, mindestens für die zwei ersten Studienjahre – verschiedene DaF-Lehrwerke herangezogen wurden, z.B. „Themen“, „Themen Neu“, „Deutsch aktiv“, „Deutsch, Warum nicht“, „L'Allemand facile“ etc. Die Auswahl des Lehrwerks ist an der Germanistikabteilung Oran nach wie vor dem Lehrer völlig überlassen.

Auf die Frage: „Wofür interessieren Sie sich in erster Linie in einem Lehrwerk?“ wurden folgende Antworten gegeben:

- | | |
|----------------------|-----|
| - Grammatik | 23% |
| - Texte | 16% |
| - Themen | 12% |
| - Dialoge | 12% |
| - Wortschatz | 11% |
| - Sprechintentionen | 08% |
| - Landeskunde | 05% |
| - Sonstiges Mündlich | 03% |
| - Übersetzung | 02% |

Im Zentrum des Interesses der Befragten in einem Lehrwerk steht die Grammatik im Vordergrund, weil sie als Grundbasis der deutschen Sprache charakterisiert ist. Texte, Themen, Dialoge sind für die Lernenden von großer Bedeutung, denn sie widerspiegeln die Kultur, den Alltag, Sitten und Gebräuche einer Zielsprache. Einige Studierenden gehen davon aus, dass sie sich mit dem Wortschatz befassen. Dieser Unterrichtsgegenstand könnte die Motivation zum Wortschatzlernen in einem DaF-Lehrwerk er-

nde und „Mündlich“ lassen sich mit einer geringe-
zen.

Die Frage, „ob das Lehrwerk visuelle Hilfen zur Präsentation, Vermittlung und Wiederholung des Wortschatzes bietet?“ hat folgende Resultate ergeben:

- | | |
|---|-----|
| - Bilder | 13% |
| - Wörterverzeichnis (einsprachig/ zweisprachig) | 11% |
| - Wortschatzregister | 09% |
| - Artikelangaben | 08% |
| - Pluralformen | 08% |

Mehr als die Hälfte der Befragten haben auf die Bilder gekreuzt. Dies besagt, dass die Bilder eine zunehmende Bedeutung für Präsentation, Vermittlung und- Wiederholung des Wortschatzes in einem Lehrwerk haben. Danach folgt, dass Wörterverzeichnis, Wortschatzregister ebenfalls Artikelangabe, Pluralformen eine optische Unterstützung für die Adressaten darstellen. Außerdem muss beachtet werden, dass 41% der Studierenden nicht diese Frage beantwortet haben, denn gemäß der Zahl der Lernenden, die niemals mit einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, wurden die Antworten mit einem ungenügenden Prozentsatz vermerkt.

Auf die Frage: „Gibt das Lehrwerk Wörter, Wendungen und Sprechabsichten zur Fixierung des Vokabulars?“, wurde die Antwort wie folgt beantwortet: Ja 49%, nein 41%.

Diese Ergebnisse illustrieren deutlich, dass die Qualität der Antworten unzureichend war, was dazu führt, dass die Lernenden keine völlige Einstimmung auf die gestellte Frage gegeben haben. Abgesehen von der erheblichen Zahl der Studierenden, die ihr Studium an der Universität Oran, Es-Sénia absolviert haben, und ohne DaF-Lehrwerk gelernt haben.

Zur Frage: „Wie sollte – Ihrer Meinung nach – die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken aussehen?“ haben die Befragten ihre Ansichten wie folgt vertreten:

es in DaF- Lehrwerken sollte verbessert werden,
enden interessante und motivierende Themen be-

handelt werden.

- Meiner Meinung nach sollte die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken Folgendes berücksichtigen: erstens müssen die Inhalte dem Sprachniveau des Lernenden entsprechen und zweitens müssen die behandelten Themen eng mit dem Alltag verbunden sein.
- Die Präsentation des Vokabulars sollte in DaF- Lehrwerken auch Wendungen, Sprechabsichten umfassen, die man im Alltag verwenden kann.

Zusammenfassend ergeben sich generell folgende Überlegungen:

- eine erhebliche Zahl der Befragten etwa (41%) hat nie mit einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache gearbeitet. Gehen wir von der Überzeugung aus, dass das Lehrwerk eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht spielt, so bedeutet es, dass diese Deutsch lernenden Gruppen eine dringende Sprachförderung benötigen, um ihr Niveau eine Stufe höher zu verbessern.
- die Art der Vokabelvermittlung im Unterricht muss unbedingt drei Phasen entsprechen: der Darbietungsphase, der Übungsphase und der Integrierungsphase. Die Präsentation des Wortschatzes hängt also von den im Unterricht verwendeten Lehrmethoden ab.
- Insgesamt soll z.B. die Übersetzung von Wörtern in die Muttersprache als letztes Semantisierungsverfahren gebraucht wird, wenn alle Möglichkeiten der Erklärung ausgeschöpft sind.
- einige Lehrfächer sind für die Lernenden von großer Bedeutung wie: „Schriftlich“, „Mündlich“, „Übersetzung“, „Literatur“ etc.. In diesen Fächern können die Lernenden den Wortschatz im allgemeinen Sinne des Wortes leicht behalten. Hierin sollte also darauf hingewiesen werden, dass „Wortschatzmenge, -frequenz und -typ“ nicht berücksichtigt wurden.

Bei den Befragten ließ sich das Interesse am Lehrwerk erkennen, vor allem an den Lehrstoffen „Grammatik, Texte, Dialoge und Wortschatz“. Diese Lehrstoffe bieten

ausreichenden und effizienten Wortschatzerwerb. Zusammenhang mit der Verbesserung der Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Unterricht wurden auch in Betracht gezogen.

Weiterhin soll auf die zwingende Notwendigkeit der Konzeption eines DaF-Lehrwerks für die DaF- Lernenden in Algerien hingewiesen werden. Denn die Rahmenbedingungen (Lehrpläne, Lernergruppen, Lehrwerke, z.B. „Themen Neu“, „Deutsch Aktiv“ etc.) stimmt nicht überein mit der Realität des Deutschunterrichts in Algerien, bzw. an der Germanistikabteilung Oran. Dieser Tatbestand macht eine weitere praktische Untersuchung nötig. Es geht nämlich um einen Unterrichtsversuch mit dem Schwerpunkt „Darstellung des Wortschatzes im Unterricht“.

3.3 Unterrichtsversuch

Im Folgenden soll anhand eines konkreten Beispiels kurz skizziert werden, wie die Präsentation der Lexik mittels einer Unterrichtserprobung aussehen könnte. Vorrangiges Ziel ist es, einen Versuch einer möglichen Musterlektion darzustellen, bei der der Vorführung des Wortschatzes sowohl im Lehrwerk als auch im Unterricht Rechnung getragen wird. Dem Unterrichtsvorschlag liegt die **Lektion 04** des schon analysierten Lehrwerks „**Optimal A1**“ (s. Teil 2 der vorliegenden Arbeit) unter dem Titel: „**Tagesablauf - Arbeit - Freizeit**“ zugrunde.

Ein Blick in diese Lektion genügt um zu erkennen, was für Inhalte (die Lerninhalte) vermittelt und was für Ziele (Lehrziele) angestrebt werden. Ich trage hier nur kurz diejenige Stoffvermittlung vor, wie sie in diesem Lehrbuch vorgekommen ist.

- Am Morgen** - Tagesablauf beschreiben
- Im Büro** - Begrüßen und verabschieden - Termine vereinbaren
- Das Interview** - Ein Interview machen - Tätigkeiten beschreiben
- Freizeit** - Freizeit beschreiben - Arbeit und Freizeit
- Training** - Gespräche im Alltag
- Wortschatz** - Wie spät ist es? Tagesablauf - Beruf
- Aussprache** - Lange und kurze Vokale - einen Text sprechen -
- schwierige Wörter
- Grammatik** - Satz: trennbare Verben und Satzklammer-
- Artikelwörter und Substantiv: „ein -, kein“ - Negation-
- Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen

Aufgrund dieser Stoffvermittlung könnte festgehalten werden, dass sowohl in dieser Lektion als auch im ganzen Lehrwerk verschiedene Komponenten, beispielsweise die Variation von Themen, denen ein größeres Augenmerk gewidmet wurde, ebenso wie die Berücksichtigung anderer Parameter, z. B. Training, den Wortschatz, die Aussprache, die Grammatik, denen ein gewichtiger Platz eingeräumt wurde.

Im ersten Text: „Am Morgen“ lassen sich die Lernziele deutlich präsentieren. Sie sind meistens links mit Fettdruck hervorgehoben. Wenn diesem Text genauer nachgegangen wird, so muss klargestellt werden, dass es notwendig ist, vor allem der Text vom Lehrer mindestens 2 Mal vorgelesen wird. Dann soll der Text von den Lernenden mit verteilten Rollen gelesen werden.

Bei der Lektüre versucht der Lehrer möglichst gleichzeitig die Aussprache und Intonationsfehler zu korrigieren. Danach erfolgt die Phase der Wortschatzvermittlung, nämlich die Darbietungsphase, d. h. die Einführung und Entschlüsselung unbekannter Lexik. Damit ist gemeint: Indizien wie Begriffe, Verben, Entsprechungen etc., die sich auf das Thema „Am Morgen“ beziehen. Unbekannte bzw. wichtig zu lernende

Becker – aufstehen – Viertel nach sechs (Hinweis zur Bedeutung der Zeitung für die Deutschen an) – das Frühstück – losgehen – die U-Bahn – das Stadtzentrum – aussteigen – zu Fuß weitergehen. Diese Liste von Schlüsselwörtern könnte auch in Form von Assoziogramm präsentiert werden.

Danach kann der Lehrer Fragen zum globalen Hörverständnis stellen. So kann er testen, inwieweit die Lernenden den Text aufgefasst haben. Diese Fragen können mit „Ja/ Nein“, „richtig/ falsch“ oder „Kreuzen Sie an!“ beantwortet werden. Ihre Funktion ist die globale Verständniskontrolle des Textes. Als Beispiel können die vorliegenden „Richtig/ Falsch –Fragen“ gestellt werden:

- | | | |
|---|--------------------|-------------------|
| 1. Um 08 Uhr klingelt der Wecker. | R (richtig) | F (falsch) |
| 2. Sara Becker steht nicht gerne auf. | R | F |
| 3. Sie isst ein Sandwich und sieht fern. | R | F |
| 4. Heute ist die U- Bahn voll und Sara findet keinen Platz. | R | F |
| 5. Sara steigt aus und nimmt ein Taxi. | R | F |

Infolgedessen zeichnet sich die Phase der Semantisierung als Kernbasis im Umgang mit der Einführung unbekannter Lexik aus. An dieser Stelle scheint es wesentlich hervorzuheben, dass die Differenzierung der Bedeutungsvermittlung durch Semantisierung von Belang ist, denn je variiert die Bedeutungerschließung bei der Vokabelvermittlung ist, desto mehr erhöht sich die Motivation beim Fremdsprachenlernen.

Bei der Übungsphase werden einige Fragen zum Textverständnis erwähnt, die meist schriftlich beantwortet werden. Das bedeutet, die Lernenden sind aufgefordert, die wesentlichen Hauptgedanken des Textes herauszusuchen. Diese kennzeichnen sich als Ergänzungsfragen. Als Fortsetzung verlangt der Lehrer von den Lernenden, dass sie die Zusammenfassung des Textes schreiben, vorausgesetzt, dass sie den Text nicht wortwörtlich wiedergeben. Es geht vielmehr darum, den Akzent auf das Wesentliche zu legen, d. h. die Hauptgedanken des Textes müssen sich in zwei oder drei Zeilen zusammenfassen lassen.

chen Sara Becker und Frau Huber lässt sich der Ansicht wurden zwei Lernziele festgelegt: Begrüßen und Verabschieden. Die wesentlichen Begrüßungsformen in diesem Dialog sind: Guten Morgen! Guten Tag!. Das Verabschieden lässt sich durch Abschiedsformeln wie „Auf Wiedersehen“, „Tschüs“, „bis bald“ (S. 31)“ erkennen. Die Präsentation des Wortschatzes bezüglich der Ausmachung eines Termins ist in Form einer Email knapp versprachlicht.

Es ist anzumerken, dass der Wortschatz etwa durch Texte und Dialoge vorgeführt wird, z.B.: „Am Morgen“, „Freizeit“, „Im Büro“ und „Freizeit“. Im Allgemeinen dienen die Texte zur Entwicklung der Schreibkompetenz, während die Dialoge auf die Entwicklung der Sprechkompetenz abzielen.

Die Vorführung der Lexik ist in dieser Lektion chronologisch, nach einer bestimmten Reihenfolge präsentiert. Die schon genannten Titel behandeln im Allgemeinen das Leben einer Person, namens Sara Becke. Das Leben dieser Person umfasst ihren Tagesablauf, ihre Arbeit und ihre Freizeit. Diese Texte und Dialoge definieren sich als Darbietungsphase der Vokabelvermittlung. Die Übungsphase zeichnet sich durch zwei wichtige Aspekte aus: „Training“ und „Wortschatz“. Erstens umfasst die Komponente „Training“ diverse Übungen über das Thema „Gespräche im Alltag“ wie die Zuordnungsübung (S. 33) oder Übungen der Art „Welcher Titel passt zu welchem Dialog?“ „Kreuzen Sie an!“, „Spielen Sie eine andere Situation.“

Ein anderer Punkt, worauf wir Acht geben müssen, ist die Aufforderung der Lernenden dazu, Dialoge mit diesen Stichwörtern zu konstruieren oder Situationen mit den so genannten Sprechabsichten wie „sich oder jemanden vorstellen“, „jemanden ansprechen“, „jemanden einladen“, „nach dem Befinden fragen“, „sich verabschieden“ (S. 34) etc. zu simulieren. Auf diese Weise kann der Wortschatz zu verschiedenen Themen wie zu „Wie spät ist es?“, „Tagesablauf“ und „Beruf“ effizient eingeübt und gefestigt werden.

lauf“ (S. 34) könnte hier noch Übungen der Art über Ihren Tagesablauf!“. Mit Hilfe dieser Übung könnten die schon vorgeführten Verben (siehe z. B. aufstehen, duschen, frühstücken usw.), in einem Textzusammenhang eingebettet, eingeführt werden. Die Integrierungsphase relativiert sich mittels der Aussprache, d. h. die Betonung von langen und kurzen Vokalen, einen Text sprechen, schwierige Wörter aussprechen. Die Grammatik gehört gleichzeitig zu dieser Phase, deswegen bietet die Stoffvermittlung in dieser Phase mehr Arbeit.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass dieser Unterrichtsversuch von großer Bedeutung war, insofern er zeigen konnte, wie mit dem Wortschatz in seiner Komplexität umzugehen ist. Dabei kam es darauf an, auf die drei wesentlichen Bausteine bei der Vokabelvermittlung hinzuweisen, d. h. auf die Darbietungsphase, die Übungsphase und die Integrierungsphase. Wortschatzübungen nahmen zwar im Unterrichtsversuch einen gewichtigen Platz ein, aber die Kreativität bei der Wortschatzarbeit kam selten vor. Übungen der Art „Suchen Sie Synonyme, Antonyme oder ähnliche Entsprechungen im Text,“ „Bilden Sie Komposita zu den vorliegenden Substantiven“, wurden in dieser Einheit vermisst.

Die vorliegende Magisterarbeit ist vor der Fragestellung ausgegangen, ob der Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im algerischen DaF-Unterricht Rechnung getragen wird und rückte demgemäß folgende Frage in den Mittelpunkt der Reflexion:

Inwiefern wird die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Sprachunterricht – in Anbetracht der notwendigen parallel zu fördernden sprachkommunikativen Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ – in Rechnung gezogen?

Zur Beantwortung dieser Hauptfrage wurde von folgenden Arbeitshypothesen ausgegangen:

- 3. Die Art und Weise, wie der Wortschatz in DaF-Lehrwerken präsentiert wird, erfüllt die Anforderungen und Erwartungen der spezifischen Unterrichtsorganisation des DaF-Unterrichts in Algerien nicht ausreichend.*
- 4. Im Unterricht für die DaF-Lernenden in Algerien erfolgt die Vorführung des Wortschatzes weder auf ausreichende noch effiziente Weise.*

Zuerst fassen wir in einem kurzen Abriss die wichtigen Momente der Arbeit zusammen. Im ersten Teil handelte es sich um theoretische Überlegungen zum Wortschatzbestand und zu dessen Bedeutungsvermittlung, d.h. Definitionen, Semantisierungsverfahren, Übungstypologien, Standpunkten von Linguisten bzw. Fachdidaktikern. Dem Wortschatz als Lernproblem im DaF-Unterricht liegen Schwierigkeiten bei dessen Präsentation, Vermittlung und Lernen zugrunde. Dabei wird bei BOHN deutlich, dass Lernschwierigkeiten bei der Wortschatzarbeit nicht allein darauf zurückzuführen sind, dass die Lerner bereits über ein muttersprachliches Begriffssystem verfügen und dazu neigen, durch Transfermechanismen zu Interferenzfehlern zu gelangen. Die ständige Verbindung von Beschreibung, Darstellung von Unterrichtssituationen, Vermittlung von Beispielen aus der Alltagspraxis, die mit sehr viel Verstand ausgewählt wurden,

semantisches Durchdringen des Lernstoffs und hinter-
grundlich des gewählten lernerorientierten Konzepts.

Im zweiten Teil zur Wortschatzpräsentation und Bedeutungsvermittlung wurde anhand von vier Beispielen aus Lehrwerken für unterschiedliche Zielgruppen gezeigt, in welcher Form der Wortschatz den Lernenden präsentiert wird oder werden kann. Es kommen daneben auch Verfahren zur Sprache, wie die Lernenden die Bedeutung unbekannter Wörter erschließen können und auf welche Weise überprüft werden kann, ob der Inhalt der neuen Wörter adäquat verstanden wurde. Die konkreten Unterrichtsbeispiele werden für kombinierte Aufgaben genutzt und bieten den Lesern die Gelegenheit zur Hypothesenbildung, zur eigenständigen Reflexion.

Spiegelte lange Zeit die Wortbildung in Lehrwerken und im Fremdsprachenunterricht eine untergeordnete Rolle, so erfährt dieser Bereich auf der Grundlage von linguistischen, lernpsychologischen und didaktischen Aspekten eine zunehmende Aufmerksamkeit, wie die Darlegungen und Aufgabenstellungen sinnfällig unter Beweis stellen. Somit wird den Lernenden eine Möglichkeit eröffnet, selbständig und autonom zu arbeiten. Praktische Regeln zur Arbeit mit Wörterbüchern, Wortlisten und Verfahren der Semantisierung fremdsprachlichen Vokabulars bieten zwar nicht neue Einsichten, fassen jedoch Bekanntes zusammen und resümieren den gegenwärtigen fachdidaktischen Kenntnisstand. Dieses sollten die Lehrenden wissen, denn sie müssen entscheiden, welche Präsentationsformen unter ihren konkreten Unterrichtsbedingungen die Lernenden befähigen, die Bedeutung unbekannter Wörter zunehmend autonom zu erschließen. Da viele Präsentations- und Erklärungsformen auch zum Üben verwendet werden (können), behandelt der zweite Teil, Wortschatz lernen und üben, die Übungsphase des Unterrichts, in der sich die Lernenden die neuen lexikalischen Einheiten einprägen, um sie rezeptiv oder produktiv zu verwenden. Für den Spracherwerb sind bewusstes und unbewusstes Lernen gleichermaßen wichtig. Untersuchungen haben wiederholt erwiesen, dass die Wirkung der zurzeit benutzten Einprägetechniken begrenzt ist. Umso wichtiger sind die Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis und die Betonung eines vernetzten Lernens, das gleichermaßen assoziativ und geordnet ist.

erung nach einem verstärkt lernerorientierten Un-
formen gesteigert werden muss, ergibt sich de-
mentsprechend ein Schwerpunkt bei der Darstellung geeigneter Lernstrategien und
Lerntechniken, die über Mnemotechniken, Schlüsselwortmethoden, Visualisierungen
etc. mehr eine solide Wiederholung unseres Wissensstandes bieten. Dabei werden
auch Lehrstrategien nicht vernachlässigt. Eine wirklich konstruktive und lernerorien-
tierte Wortschatzarbeit kann über vielfältige Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der
gesamten Lerngruppe motivierend zum kommunikativen Erlernen der Fremdsprache
genutzt werden. Nicht vergessen werden sollte das Ziel, auch im Fremdsprachenunter-
richt ein Stilgefühl zu entwickeln, d.h. ein gesundes und zuverlässiges Urteilsvermö-
gen darüber, ob eine sprachliche Äußerung in einer gegebenen Situation angemessen
ist. Es versteht sich von selbst, dass eine solches Ziel nicht allein durch systematische
Wortschatzarbeit, sondern auch - und wahrscheinlich erst - durch einen intensiven
Kontakt mit der Zielsprache außerhalb des Unterrichts zu erreichen ist. Um einen Ein-
blick in die gegenwärtige Praxis der Darstellung des Wortschatzes in DaF- Lehrwer-
ken zu erhalten, sind die folgenden Lehrwerke analysiert worden: „Delfin“, „Optimal“,
„Themen aktuell 1“ und „Ich wähle Deutsch Ziel 3“. In der Analyse war es vorwie-
gend, der Hypothese nachzugehen, dass die Art und Weise, wie der Wortschatz in
DaF-Lehrwerken präsentiert wird, den Anforderungen und Erwartungen der spezifi-
schen Unterrichtsorganisation des DaF-Unterrichts in Algerien nicht ausreichend ge-
nügt

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit ging es hauptsächlich um die Offenlegung
von Ergebnissen einer Deutschlehrerstudentenbefragung und deren Auswertung. Es
wurden in diesem Zusammenhang auch Defizite bei dem Einsatz der Semantisierung-
sverfahren im Unterricht aufgezeigt. Andererseits wurde ein Unterrichtsversuch vorge-
schlagen.

Im Allgemeinen kann aus den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse und der Studentenbe-
fragung bestätigt werden, dass der Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken
und im Unterricht für die DaF- Lernenden in Algerien nicht genug Rechnung getragen

Die didaktische Konsequenzen, die bei der Entwicklung, besonders regionalspezifischen Lehrwerken und bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation des Sprachunterrichts. Wir weisen schwerpunktmäßig auf:

- die Notwendigkeit einer nicht atomisierten Darstellung des Wortschatzes,
- die Notwendigkeit einer themenorientierten und kontextgebundenen Präsentation des Wortschatzes,
- die Notwendigkeit einer in Lehrwerk und Unterricht systematischen Verbindung des bereits gelernten Wortschatzes mit dem Reiz des neu zu lernenden Wortschatzes.

Auffallend war die beträchtliche Zahl der Befragten, die niemals mit einem DaF-Lehrwerk gelernt haben. Dieser Tatbestand lässt uns zu einem bestimmten Maße perplex. Wir fragen uns folgerichtig nach den bisher verwendeten Methoden zur Wortschatzvermittlung- und Aneignung, zumal weder die heute in Algerien als offiziell geltenden Lehrpläne von September 1987 noch die nach dem „Bolognaprozess“ oder „LMD-System“ ausgerichteten neuen algerischen Richtlinien dem Wortschatz keine einzige Zeile widmen. In diesem Sinne wäre es nicht fehl am Platz, wenn die genannten Lehrpläne weiterprofiliert bzw. überarbeitet werden und ein oder mehrere regionalspezifische DaF-Lehrwerke für Germanistikstudenten in Algerien entwickelt würden.

AUFDERSTRAÙE, H. / MÜLLER, J./ STORZ, T. : Delfin- Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Teil 2, Max Hueber Verlag, D- 85737 Ismaning 2002

AUFDERSTRAÙE, H./ Bausch, K. R. u. a. : Themen aktuell 1 Kursbuch+ Arbeitsbuch Max Hueber Verlag, D- 85737 Ismaning, 1. Auflage 2003

Autoren Kollektiv: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts- Deutsch als Fremdsprache. Verb. Verl. Enzyklopädie, Leipzig 1981

BAHNS, Jens : „die Vermittlung von Wortbildungskennntnissen im Englischunterricht der Sekundarstufe I. In: Wortschatz und Wortschatzvermittlung, DETERING, Klaus(Hrsg.), Peter Lang GmbH (Folia didaktika; B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 127- 146

BOHN, Rainer/ SCHREITER, Ina: Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (Hrsg.) : Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1 u. 2 Hohengehren: Schneider1996² ,S.166- 201

BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22.,NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt Berlin/ München 1999

BOOG, Henk von u. a. : Lesespaß. Ein literarisches Materialienbuch für die ersten Jahre Deutsch. Langenscheidt Berlin/ München 1989- CARTER, R. : Vocabulary and Second/ Foreign language Teaching. In: Language Teaching. – Cambridge 20 (1987) 1. S. 3- 16

DENNINGHAUS, F. : Der Kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 1, 1976. Der Fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch 15. J. August 1981 H. 59

DESSELMANN, Günther (Hrsg.) : Probleme des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene (Deutsch als Fremdsprache) Veb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1977

DETERING, Klaus : Wortverschmelzungen. Semantische Untersuchungen und didaktische Überlegungen. In: Wortschatz und Wortschatzvermittlung, DETERING, Klaus(Hrsg.), Peter Lang GmbH (Folia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000

FUNK, Hermann: Wortschatzarbeit- Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken. In : KAST, Bernd/ NEUNER, Gerhardt (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Langenscheidt KG, Berlin

FUNK, Hermann u. a. : Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1. Berlin/ München : Langenscheidt 1994

GAUDIN, François, GUESPIN, Lois: Initiation à la Lexicologie française- de la néologie aux dictionnaires. De Boeck & Larcier s. a. 2000. edition Duclot

GÖLLER, Alfred: Anleitung zur Arbeit mit dem Wörterbuch. In: Der Fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, 15. Jg. August 1981, H. 59

HÄUBELEIN, Gernot u. a. : Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch. Berlin/ München 1995: Langenscheidt

Heft 2 der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch des Verlages Klett Edition Deutsch (1989)

HEYD, Gertraude: Deutsch Lehren : Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 1. Aufl. GmbH & Co. Frankfurt am Main Diesterweg 1990
Kleinen Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher Termini. CONRAD, Rudi (Hrsg.) verb. Bibliographisches Institut 3. durchgesehene Aufl. Leipzig 1981

KAST, Bernd/ NEUNER, Gerhardt (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Langenscheidt KG, Berlin und München 1994

KLEINSCHROTH, Robert: Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1992

KNÖCK, P. / OTT, H. : Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Donauwörterbuch 1976

KÜHN, Peter (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. In: Studien zu Deutsch als Fremdsprache VI. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 2000

LACH, Friedhelm: Paradigmawechsel in der Wortschatzdebatte. In: BAUSCH/ K. R. /KÖNIGS, F. G./ KRUMM, H. J. (Hrsg.): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr, 126- 133. In: WOLFF, Dieter: Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch- konstruktivistische Perspektive. In: Alise/ BERTHET, Françoise Martin: Introduction à la Lexicologie- Sémantique et morphologie. Édition Nathan/ Her, Paris 2000

LÖSCHMANN, Martin: Effiziente Wortschatzarbeit. Frankfurt am Main: Peter Lang 1993, S. 94. In: BÖRGE BOECKMANN, Klaus: Wortschatzvermittlung mittels neuen Medien- Spracherwerb und Sprachenlernen unter Nutzung von neuen Medien, unter: homepage.univie.ac.at/klaus-boeckmann/web/v/neuenmedien/arbeitslengyel.doc

LÖSCHMANN, Martin: Arbeit am Wortschatz im Zusammenhangfeld von Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenpsychologie.- In: Gegenwärtige Probleme und Aufgaben der Fremdsprachenpsychologie. Wissenschaftliche Beiträge der Karl- Marx- Universität, Leipzig 1983

LÖSCHMANN, Martin: Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit- Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Veb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1984

LÖSCHMANN, Martin: Zum Verhältnis von inzidentellem und intentionalem Wortschatzerwerb im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache mit Beilage „Sprachpraxis, 27.Jg. 1990

LÖSCHMANN, Martin: Zur Systematisierung des Wortschatzes unter dem Aspekt der Weiterentwicklung des freien Sprechens. In: DESSELMANN, Günther (Hrsg.) : Probleme des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene (Deutsch als Fremdsprache) Veb. Verl. Enzyklopädie Leipzig 1977

MEBUS, Gudula u. a. : Sprachbrücke 2. Deutsch als Fremdsprache. : Klett Edition Deutsch, München 1989

MEYER, F. : Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Walter de CUYTER, Berlin 2001

MORTUREUX, Marie- Françoise : la lexicologie entre langue et discours. Collection dirigée par PERRET, Michèle, ARMAND Colin/ VUEF 2001

MÜLLER Martin/ RUSCH Paul/ SCHERLING, Theo/ WERTENSCHLAG, Lukas Optimal Lehrbuch Langenscheidt KG, Berlin und München 2004

MÜLLER, B- D. Stichwort: Wortschatz. In: Zeuner, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache Seminar II Lehrwerkanalyse und- Kritik, Quelle: NEUNER, Kast, 1994. In: [http://www.tu-dresden.de / Sulif g/ daf/ docs/ reader/ reader- Iwa.pdf](http://www.tu-dresden.de/Sulif/g/daf/docs/reader/reader-Iwa.pdf) (03/ 08/ 2005)

MÜLLER, Bernd- Dietrich: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. NEUNER, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt Berlin/ München 1994

MYUNG- SOON Hong/ HYANG, Ki Min: Kultur spezifische Wortschatzvermittlung für die aktive Kommunikation, centre for language Studies National University of Singapore, Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2005, Vol. 2, S. 58- 70

OTT, Margarete: Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Frankfurt a. M., Verlag Langenscheidt 1997

OTT, Margarete: Wortschatzerwerb und Wortschatzerwerbstrategien (Deutsch als Zweitsprache). www.sprachwissenschaft.ch/IDT2001/pdf/Ott.pdf (22/02/2006)

- als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen. Heidelberg 1980, Quelle & Meyer
- REDER, Anna: Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Praesens Verlag Wien 2006
- REY DEBOVE, Josette: Le traitement analogique dans le dictionnaire monolingue, Dictionnaires. Encyclopédie universelle de lexicographie, t. 1, Berlin- New York 1989, Walter de Cruyter. S. 635- 640
- ROHRER, J. : Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. Bochum 1978
- ROHRER, Josef: Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht, H. 102/ 1990
- ROHRER, Joseph: Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 24/ 1985
- SCHIPPAN, Th. : Einführung in die Semasiologie. Leipzig 1972
- SCHUMACHER, H. :Zur Umsetzung der Valenzgrammatik in Lexikographischen Beschreibungen. In: Linguistische Studien 180, Reihe A. Berlin 1988
- SOFIANE, Saliha: Das Übersetzen zwischen Theorie und Praxis in DaF- Unterricht in Algerien. Magisterarbeit, Oran 2003
- STENTENBACH, Bernhard: Systematische Wortschatzarbeit im Französischunterricht der Sekundarstufe 1, S. 177- 185. Zitiert in: Der fremdsprachliche Unterricht, J. 15, H. 59, August 1981
- UNGERER, Friedrich: Passiver Lernwortschatz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, 15. Jg. August 1981 H. 59, S. 186-197
- VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart: Deutsche Verlags- Anstalt/ München 1975/ 1978: dtv
- F. Butzkamm, Psycholinguistik des Fremdsprachunterrichts 1989: Über das Vokabel- lernen- Reformen und Ihre ungewollten Nebenwirkungen. www.didaktikfranzoesisch.ch/sfa/skript_pdfs/10_wortschatzarbeit. Pdf (02/ 09/ 2006)
- THOMAS, Alexander: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: THOMAS, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 2003. In: SCHRÖDER, Ulrike: Metaphorische Konzepte im Vergleich: Ein Beitrag zur interkulturellen Landeskunde- Zwei Beispiele aus der universitären Fremdsprachenpraxis im brasilianischen Kontext. In: Info Daf Herausgegeben vom DAAD mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Nr. 4, 33. Jahrgang, August 2006, S. 373- 387
- RUTTLOFF, Steffi Simon: Lexikbeziehungen im Text als Systematisierungshilfen für die Wortschatzarbeit. In: BÖRNER, W./ VOGEL, K. (Hrsg.): Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. AKS- Verlag, Bochum 1993, S. 126- 140
- ULRICH, Winfried: Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz. In: DETE- RING, Klaus(Hrsg.): Wortschatz und Wortschatzvermittlung, Peter Lang GmbH (Fo-

in 2000

- Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bestandaufnahme, Kritik, Perspektiven. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 57- 98,
- MEYER, Jürgen: Wörterbücher und Wortschatzarbeit in Englischunterricht. In: DETERING, Klaus(Hrsg.): Wortschatz und Wortschatzvermittlung, Peter Lang GmbH (Folia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 147-157
- PRIES- HOFFMANN, Elke: Lieder lehren Lexik. In: DETERING, Klaus (Hrsg.): Wortschatz und Wortschatzvermittlung, Peter Lang GmbH (Folia didaktika;B. 5), Frankfurt am Main 2000, S. 159- 182
- BOUHALOUAN/ MALEK: Die Bedeutung der Übersetzung in der Didaktikausbildung- Theorie und Praxis. Abschlussarbeit. Oran, im Juni 2004
- BÖRGE BOECKMANN, Klaus: Wortschatzvermittlung mittels neuen Medien- Spracherwerb und Sprachenlernen unter Nutzung von neuen Medien, unter: Homepage. univie.ac.at/klaus-boeckmann/web/v/neuenmedien/arbeits_lengyel.doc (23/ 09/ 2006)
- BOHN, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Neuner, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München 1999
- DOYE, Peter: Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin/ München: Langenscheidt. 1988
- NEUNER, Gerhard/ HUNFELD, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4. Berlin/ München: Langenscheidt. 1993
- NEUNER, Gerhard: Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Herder Institut (Hrsg.). Langenscheidt, Leipzig 2/1991- 28. Jahrgang, S. 76-83
- KÜHN, Peter (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. In: Studien zu Deutsch als Fremdsprache VI. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 2000
- Kleines Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher Termini. CONRAD, Rudi (Hrsg.). Verb. Auflage. Bibliographisches Institut 3. durchgesehene Aufl. Leipzig 1981
- BÖRNER, Wolfgang: Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandaufnahme und Perspektiven. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg/Lahn 2000; H. 155- 156, S. 29- 56
- HÄUSSERMANN, Ulrich/ PIEPHO, Hans- Eberhard: Aufgaben- Handbuch Deutsch als Fremdsprache- Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie, München: Ludicium 1996
- KÜHN, Peter: Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und- Methodik. In: KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 05- 28

m Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-
KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Dis-
kussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche
Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanistische Linguistik.
Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156

SCHNEIDER, Klaus P.: Wörterbucharbeit als Lernprozeß. In: BÖRNER, W. / VO-
GEL, K.(Hrsg.): Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. Bochum: AKS- Verlag 1993,
S. 87- 109

RUTTLOFF, Steffi Simon: Lexikbeziehungen im Text als Systematisierungshilfen für
die Wortschatzarbeit. In: BÖRNER, W./ VOGEL, K. (Hrsg.): Wortschatz und Fremd-
sprachenerwerb. AKS- Verlag, Bochum 1993, S. 126- 140

KÜHN, Peter: Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und- Methodik. In: KÜHN, Peter
(Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V.
In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas (Hrsg.): Germanis-
tische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 05- 28

KÜHN, Peter (Hrsg.) Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als
Fremdsprache V. In: Forschungsinstitut für deutsche Sprache Deutscher Sprachatlas
(Hrsg.): Germanistische Linguistik. Marburg /Lahn 2000; H. 155- 156, S. 99- 124



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ANHANG

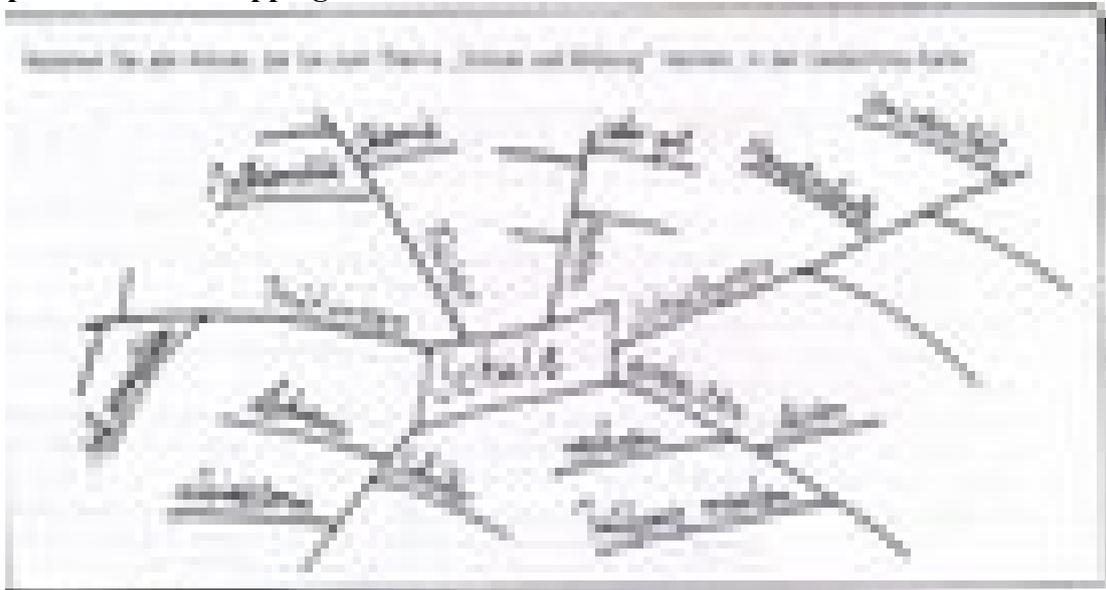
[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Beispiel N° 1 Gestik/ Mimik/ Pantomime



Mebus u. a. (1989), 36

Beispiel N° 2 Mindmapping/ Gedächtniskarte



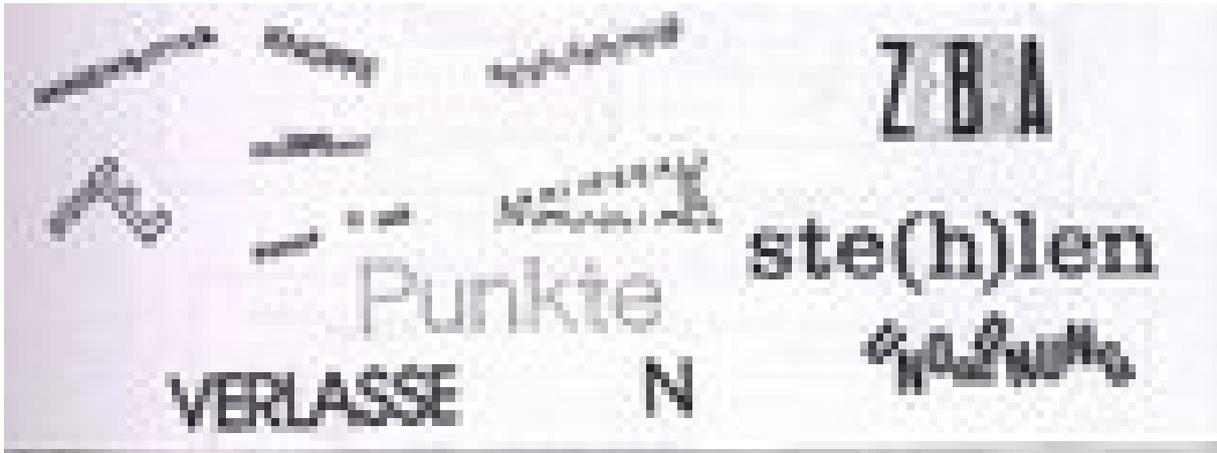
Häubelein u. a. (1995), 95

Beispiel N° 3 Ich- Wortschatz



Häubelein u. a. (1995), 46

en



Boog u. a. (1989), 5

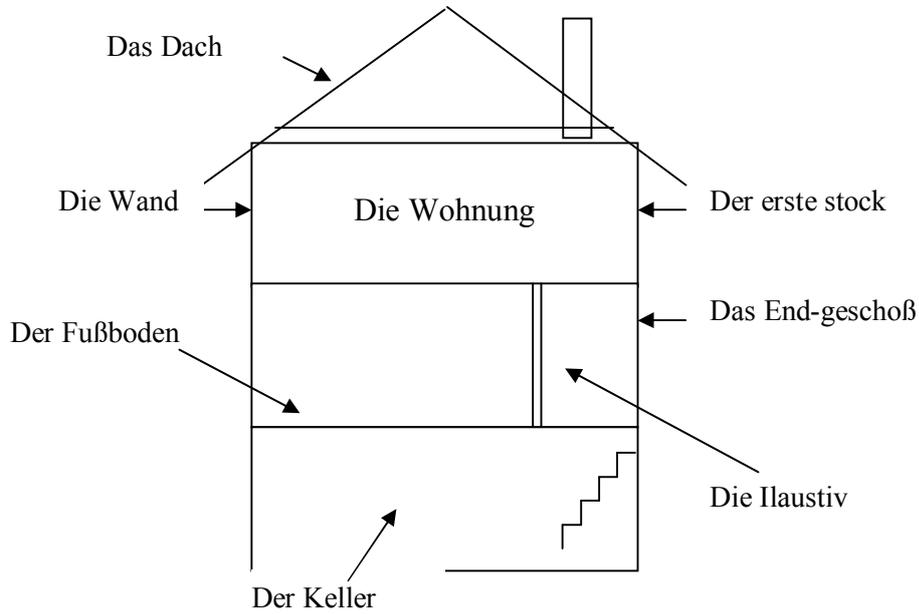
Beispiel N° 5 Assoziogramm



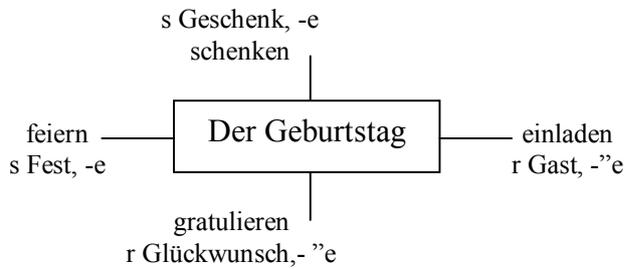
Der Lehrer kann jedes Stichwort kommentieren und hat damit die Gelegenheit, das eine oder das andere Wort zu nennen, das in der Gruppe lediglich im Wiedererkennungsgedächtnis ist oder das spontan verstanden wird.

Piepho (1980), 168

rganizer erklären



Advance organizer
Zu „Geburtstag“



Heyd (1990), 94

Universität Osnabrück, ES-Seminar
Sektion: Germanistik
Fachbereich: DaF-Didaktik

FRAGEBOGEN

Liebe Deutschlehrerstudenten /Innen,

im vorliegenden Fragebogen verfolgen wir zwei Ziele: Zum einen kommt es uns darauf an zu wissen, ob der Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Unterricht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Zum anderen wird untersucht, ob die Präsentation des Wortschatzes den Lehr- und Lernprozess optimieren könnte. Ihre Teilnahme ist also wichtig, denn Sie werden auch auf diese Weise dazu beitragen, dass der Aspekt von Präsentation des Wortschatzes sowohl bei der Entwicklung künftiger DaF-Lehrwerke als auch im Sprachunterricht berücksichtigt wird.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht weitergegeben werden, vor unbefugtem Zugriff geschützt und nicht missbräuchlich verwendet werden. Allen sei an dieser Stelle gedankt.

Wir bitten Sie, diesen Fragebogen sorgfältig auszufüllen und ihn uns möglichst vor dem 17. Mai 2006 zurückzuschicken.

Name:

Vorname:

Geburtsdatum/ Geburtsort:

Studienjahr:

1. Interessieren Sie sich im Allgemeinen für den Wortschatz der deutschen Sprache ?

Ja Nein

2. In welcher Art und Weise wird der Wortschatz im Unterricht semantisiert?

- isolierte Wörter ohne Einbettung in einen Kontext
- Erklärung durch den Kontext
- durch einen Satz
- durch Synonyme/Antonyme
- durch Definitionen
- durch Bilder, Zeichnungen, Dias
- durch Wortbildungen

ache

3. Haben Sie Probleme beim Verstehen und Behalten des Wortschatzes ?

immer manchmal selten

4. Wie viel neue Wörter lernen Sie pro ein Unterrichtsfach?

5
10
15
mehr als 15

5. Welches sind die Lehrfächer, in denen Sie den Wortschatz leicht behalten können?

- Schriftlich
- Mündlich
- Literatur
- Übersetzung
- Didaktik
- Sonstiges

6. Was für Übungen machen Sie im Unterricht ?

- Diktat
- Aufsatz
- Ergänzungsübungen
- Reihungen
- Ordnungsübungen

7. Schreibt der Lehrer/ In an die Tafel?

Ja nein manchmal

ng von Wörtern, mit deren Hilfe Sie kommunizieren

Immer oft manchmal nie

09. Benutzen Sie Wörterbücher bei der Entschlüsselung von Vokabeln?

Immer oft manchmal nie

10. Wie sollten Vokabeln gelernt werden?

.....

.....

.....

11. Welche Strategien und Techniken, die euch der/ die Lehrer/In gibt, damit der Wortschatz besser gelernt wird?

.....

.....

.....

12. Was schlagen Sie vor, damit die Präsentation des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken und im Unterricht verbessert werden kann?

.....

.....

.....

13. Haben Sie einmal mit einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache an der Universität studiert?

Ja Nein

Wenn ja mit welchem Lehrwerk?

14. Wofür interessieren Sie sich in erster Linie in einem Lehrwerk?

- Grammatik
- Themen
- Sprechintentionen
- Wortschatz
- Dialoge
- Texte
- Landeskunde
- Sonstiges

15. Bietet das Lehrwerk visuelle Hilfen zur Präsentation,- Vermittlung und Wiederholung des Wortschatzes? z. B.

- Bilder
- Wörterverzeichnis(einsprachig/ zweisprachig)
- Artikelangaben

 *Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.*
[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

16. Gibt das Lehrwerk Wörter, Wendungen und Sprechabsichten zur Fixierung des Vokabulars?

Ja Nein

17. Wie soll –Ihrer Meinung nach- die Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken sein?

.....
.....
.....

Vielen Dank für Ihre Mühe
Oran, den 7. 05. 2006

Der Fragebogen. Ergebnisse in Zahlen

1. Interessieren Sie sich im Allgemeinen für den Wortschatz der deutschen Sprache ?

- Ja 90%
- Nein 0%

2. In welcher Art und Weise wird der Wortschatz im Unterricht semantisiert ?

- isolierte Wörter ohne Einbettung in einen Kontext 07%
- Erklärung durch den Kontext 22%
- durch einen Satz 12%
- durch Synonyme/Antonyme 12%
- durch Definitionen 11%
- durch Bilder, Zeichnungen, Dias 12%
- durch Wortbildungen 09%
- Durch Übersetzung in die Muttersprache 24%

3. Haben Sie Probleme beim Verstehen und Behalten des Wortschatzes ?

- immer 07%
- manchmal 80%
- selten 02%
- nie 01%

4. Wie viele neue Wörter lernen Sie pro ein Unterrichtsfach?

- 5 41%
- 10 14%
- 15 26%
- mehr als 15 09%

5. Welches sind die Lehrfächer, in denen Sie den Wortschatz leicht behalten können?

- Schriftlich 30%
- Mündlich 24%
- Literatur 12%
- Übersetzung 14%
- Didaktik 04%
- Sonstige Landeskunde 06%

6. Was für Übungen machen Sie im Unterricht?

- Diktat 10%
- Aufsatz 23%
- Ergänzungsübungen 28%
- Reihungen 13%
- Ordnungsübungen 16%

- Ja 01%
- Nein 10%
- manchmal 77%
- nie 02%

08. Gibt Ihnen der Lehrer eine Auflistung von Wörtern, mit deren Hilfe Sie kommunizieren können?

- Immer 07%
- Oft 11%
- Manchmal 05%
- nie 21%

09. Benutzen Sie Wörterbücher bei der Entschlüsselung von Vokabeln?

- Immer 29%
- Oft 12%
- Manchmal 49%
- nie 0%

10. Wie sollten Vokabeln gelernt werden?

11. Welche Strategien und Techniken, die euch der/ die Lehrer/In gibt, damit der Wortschatz besser gelernt wird?

12. Was schlagen Sie vor, damit die Präsentation des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken und im Unterricht verbessert werden kann?

13. Haben Sie einmal mit einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache an der Universität studiert?

- Ja 49%
- Nein 41%

Wenn ja mit welchem Lehrwerk?

14. Wofür interessieren Sie sich in erster Linie in einem Lehrwerk?

- Grammatik 23%
- Themen 12%
- Sprechintentionen 08%
- Wortschatz 11%
- Dialoge 12%
- Texte 16%
- Landeskunde 05%
- Sonstiges Mündlich 03%
- Übersetzung 02%



PDF Complete

Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

zur Präsentation,- Vermittlung und Wiederholung des

- Bilder 13%
- Wörterverzeichnis (einsprachig/ zweisprachig) 11%
- Artikelangaben 08%
- Pluralformen 08%
- Wortschatzregister 09%

16. Gibt das Lehrwerk Wörter, Wendungen und Sprechabsichten zur Fixierung des Vokabulars?

- Ja 49%
- Nein 41%

17. Wie soll –Ihrer Meinung nach- die Präsentation des Wortschatzes in DaF- Lehrwerken sein?



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Arbeitsfragen zur Lernwerkanalyse FUNK, H. unter dem Aspekt Wortschatz

1. Wird eine Unterscheidung zwischen Lernwortschatz und passivem Wortschatz getroffen?
Ist sie für die Lernenden erkennbar?
2. Welche der folgenden Informationen enthält das Wortschatzverzeichnis/ Glossar: Belegstelle, Übersetzung, Beispielsatz, Artikelangabe, Pluralform, Wortakzent (Betonung)?
3. Werden den Lernenden systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit gegeben?
4. Wird zu einem aktiven Gebrauch des Wörterbuchs angeleitet?
5. Bietet die thematische Verteilung der Kapitel Möglichkeiten der Erweiterung, Systematisierung und Wiederholung von Wortfeldern?

Candidate : BOUHABOUAN Karima

Magister d'allemand (Spécialité : Didactique)

**Sujet : „Zur Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Unterricht“
2007**

Résumé

Dans mon travail qui repose sur trois parties homogènes, je délimite dans la première partie le cadre conceptuel, une sorte de plate-forme sur laquelle la deuxième et la troisième partie seront assises. La première partie est réservée aux aspects définitoires et conceptuels. Il sera fait descriptif des soubassements théoriques relevant de la problématique du vocabulaire allemand : typologie lexicale, présentation du lexique, les formes d'enseignement du lexique et les procédés de sémantisation. En guise de prolongement de la première partie, la deuxième sera consacrée à l'analyse de quatre manuels d'allemand sous l'aspect spécifique de la présentation du vocabulaire. Il s'agit en l'occurrence des manuels « Delfin », „Optimal“, „Themen aktuell“ et „Ich wähle Deutsch 3“. Pour les besoins de l'analyse, des critères d'analyse seront expliqués et légitimés. Quant à la troisième partie, de type empirique, elle sera consacrée à un travail de terrain. A l'aide d'un questionnaire, J'essaye de sonder les avis des étudiants sur les problèmes rencontrés lors de l'apprentissage du vocabulaire allemand à travers les manuels et dans le cours. Dans la conclusion générale, les principaux résultats obtenus sont réunis, établis et synthétisés. Il sera suggéré des perspectives induites par ces résultats.

Mots clefs :

Langue allemande - vocabulaire – lexique – enseignement de l'allemand langue étrangère - analyse et évaluation de manuels d'allemand