

Lien Chuan Yeh

GEZIELTE VERMITTLUNG UND AKZEPTANZ VON WORTSCHATZLERNMETHODEN

Eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Lehrmethoden
auf das Lernverhalten bei DaF-Studierenden in Taiwan und in China

Lien Chuan Yeh

**Gezielte Vermittlung
und Akzeptanz von
Wortschatzlernmethoden**

Lien Chuan Yeh

Gezielte Vermittlung und Akzeptanz von Wortschatzlernmethoden

**Eine empirische Untersuchung über den Einfluss
von Lehrmethoden auf das Lernverhalten
bei DaF-Studierenden in Taiwan und in China**

Tectum Verlag

Lien Chuan Yeh

Gezielte Vermittlung und Akzeptanz von Wortschatzlernmethoden. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Lehrmethoden auf das Lernverhalten bei DaF-Studierenden in Taiwan und in China

© Tectum Verlag Marburg, 2013

Zugl. Diss. Philipps-Universität Marburg 2013

ISBN: 978-3-8288-5869-5

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
1. Einleitung	13
1.1 Vorbemerkung	13
1.2 Zielsetzung der Arbeit	14
1.3 Aufbau der Arbeit	14
1.4 Grundlegende Definitionen	17
1.4.1 Wort/Lexikalische Einheit	17
1.4.2 Wortschatz	21
1.4.3 Wortschatzarbeit	23
2. Wortschatzarbeit und Fremdsprachenvermittlung	25
2.1 Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht	25
2.1.1 Einflussreiche konventionelle Methoden	25
2.1.2 Alternative Methoden	30
2.2 Probleme der Wortschatzarbeit in DaF-Lehrwerken	32
2.2.1 Angaben über den (Lern)Wortschatz	33
2.2.2 Kriterien der Wortschatzauswahl	34
2.2.3 Unterscheidung zwischen aktivem und passivem Wortschatz	36
2.2.4 Einbettung der zu erlernenden Wörter in den Kontext	37
2.2.5 Bewusstmachung und Vermittlung von Lernstrategien	38
2.3 Wortschatzarbeit im Deutschunterricht am Beispiel Taiwan	41
3. Stand der Forschung	43
3.1 Rückblick auf die neuere Entwicklung der Wortschatzerwerbsforschung	43
3.2 Forschungsergebnisse zur Akzeptanz und Wirksamkeit von Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernstrategien	46
3.2.1 Neuere Studien zum Wortschatzlernen	50
3.2.1.1 Schmitt (1997)	50
3.2.1.2 Kalka (2002)	53
3.2.1.3 Stork (2003)	54

3.2.1.4	Zhang/Gao/Dai (2004)	57
3.2.1.5	Neuner-Anfindsen (2005)	60
3.2.1.6	Jentges (2007)	62
3.2.1.7	Ender (2007)	63
3.2.1.8	Teymoortash (2010)	66
3.2.2	Überblick über die Forschungskategorien der besprochenen Studien	69
4.	Untersuchung über den Einfluss von Wortschatzlehrverfahren auf das Wortschatzlernverhalten	77
4.1	Vorbemerkung: Methodenpluralität als Lehrmethodik	77
4.2	Ausgewählte Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden	80
4.2.1	Begründung für die Auswahl von Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden	80
4.2.2	Besprechung der ausgewählten Lehrverfahren und ihre Anwendung im Experiment	82
4.2.2.1	Linguistisch-kognitive Methode	83
4.2.2.2	Situativ-imitative Methode	90
4.2.2.3	Sprachlernspiele	94
4.2.2.4	Multimediale und internetgestützte Methoden	97
4.2.2.5	Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken	98
4.3	Durchführung der Untersuchung	102
4.3.1	Grundlagen der Untersuchung und Ablauf des Experiments	102
4.3.2	Hypothesen und Operationalisierung	106
4.3.3	Messinstrumente, Testverfahren und datenauswertungsprogramm	109
4.3.4	Zur Konstruktion der Fragebogen	110
4.3.5	Stichprobenumfang	114
4.3.6	Erhebung und Rücklauf	116
4.4	Analyse der Datenauswertung	118
4.4.1	Ergebnisse des offenen Fragebogens für Studierende	118
4.4.2	Vorbereitende Erhebung unter Studierenden an der Fu Jen Universität	120
4.4.3	Datenauswertung des geschlossenen Fragebogens	122

4.4.3.1	Zusammensetzung der Probanden	122
4.4.3.2	Lernverhalten der Probanden	125
4.4.3.3	Auswertungsergebnisse zur Akzeptanz der Wortschatz- lehrverfahren bzw. -lernmethoden	135
4.4.3.3.1	Linguistisch-kognitive Methode	135
4.4.3.3.1.1	Signifikante Unterschiede	136
4.4.3.3.1.2	Keine signifikanten Ergebnisse	139
4.4.3.3.1.3	Fazit	141
4.4.3.3.2	Situativ-imitative Methode	142
4.4.3.3.2.1	Signifikante Unterschiede	143
4.4.3.3.2.2	Keine signifikanten Ergebnisse	144
4.4.3.3.2.3	Fazit	147
4.4.3.3.3	Sprachlernspiele	148
4.4.3.3.3.1	Signifikante Unterschiede	148
4.4.3.3.3.2	Fazit	149
4.4.3.3.4	Multimediale und internetgestützte Methoden	149
4.4.3.3.4.1	Signifikante Unterschiede	149
4.4.3.3.4.2	Fazit	150
4.4.3.3.5	Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken	151
4.4.3.3.5.1	Signifikante Unterschiede	151
4.4.3.3.5.2	Keine signifikanten Ergebnisse	153
4.4.3.3.5.3	Fazit	154
4.4.3.3.6	Kontrollfragen	155
4.4.3.3.6.1	Fazit	159
4.4.4	Überprüfung der Nachhaltigkeitswirkung	159
4.4.4.1	Einzeldarstellung der Auswertungsergebnisse des t-Tests	161
4.4.4.1.1	Linguistisch-kognitive Methode	161
4.4.4.1.2	Situativ-imitative Methode	165
4.4.4.1.3	Sprachlernspiele	168
4.4.4.1.4	Multimediale und internetgestützte Methoden	169

4.4.4.1.5	Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken	170
4.4.4.2	Nichtbestätigung der Nachhaltigkeitswirkung	173
4.4.4.3	Fazit	173
4.4.5	Vergleich der Akzeptanz von Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden zwischen den Probanden aus Taiwan und aus China	173
4.4.5.1	Lernverhalten der Probanden aus Taiwan und aus China	174
4.4.5.2	Zur Akzeptanz der ausgewählten Lehrverfahren bzw. Lernmethoden	181
4.4.5.2.1	Linguistisch-kognitive Methode	181
4.4.5.2.2	Situativ-imitative Methode	184
4.4.5.2.3	Sprachlernspiele	185
4.4.5.2.4	Multimediale und internetgestützte Methoden	185
4.4.5.2.5	Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken	186
4.4.5.3	Fazit	190
4.4.6	Rangreihung der Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden	193
4.4.6.1	Rangreihung der Akzeptanz der Lehrverfahren bzw. Lernmethoden aus der ersten Erhebung	193
4.4.6.2	Nach Lehrverfahren bzw. Lernmethoden gesonderte Rangreihung der Akzeptanzniveaus aus der ersten Erhebung	194
4.4.6.2.1	Linguistisch-kognitive Methode	194
4.4.6.2.2	Situativ-imitative Methode	197
4.4.6.2.3	Sprachlernspiele	199
4.4.6.2.4	Multimediale und internetgestützte Methoden	199
4.4.6.2.5	Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken	200
4.4.6.3	Grafische Darstellung der Akzeptanz der Lehrverfahren bzw. Lernmethoden aus der ersten und der zweiten Erhebung im Vergleich	201
4.4.6.4	Fazit	203
4.5	Diskussion der Ergebnisse	204

4.5.1	Beurteilung der Hypothesen	204
4.5.2	Ergebnisvergleiche und Interpretation	205
4.5.2.1	Lernverhalten der Studierenden	206
4.5.2.2	Zur Akzeptanz der ausgewählten Lehrverfahren bzw. Lernmethoden	209
4.5.3	Didaktische Hinweise	220
5.	Zusammenfassung	222
6.	Literaturverzeichnis	225
7.	Anhang	250
7.1	Fragebogen für Studierende	250
7.1.1	Offener Fragebogen für Studierende	250
7.1.2	Geschlossener Fragebogen für Studierende	251
7.2	Fragebogen für Lehrende	256
7.2.1	Erster Fragebogen für Lehrende: Gewohnheiten der Wortschatzvermittlung	256
7.2.2	Zweiter Fragebogen für Lehrende	258
7.3	SPSS-gestützte Datenauswertung	263
7.3.1	Vorbereitende Erhebung unter Studierenden an der Fu Jen Universität	263
7.3.2	Erste Erhebung: Alle Experimentgruppen und alle Kontrollgruppen	278
7.3.3	Erste Erhebung: Probanden aus Taiwan und aus China	293
7.3.4	t-Test	308
7.3.4 – 1	t-Test: Gruppenstatistiken	308
7.3.4 – 2	t-Test: Test bei unabhängigen Stichproben	313
7.3.5	Zweite Erhebung: Alle Experimentgruppen und alle Kontrollgruppen	318
7.4	Tabellarische Übersicht über das Studium der Probanden und die verwendeten Lehrwerke	333
7.5	Gegenüberstellung der Akzeptanzniveaus von Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden der Experiment- und Kontrollgruppen aus der ersten Erhebung	335
7.6	Relative Häufigkeiten zu den Akzeptanzniveaus der Experiment- und Kontrollgruppen aus der ersten Erhebung	339

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist eine Dissertation an der Philipps-Universität im Fachbereich „Germanistik und Kunstwissenschaften“ zum Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache“. An dieser Stelle möchte ich allen, die zur Realisierung meines Vorhabens beigetragen haben, ganz herzlich danken. Mein erster Dank gilt allen Kolleginnen, Kollegen und Studierenden, die an dem Forschungsprojekt teilgenommen haben. Beteiligt waren folgende Institute: *die Deutschabteilung der Beijinger Fremdsprachenuniversität* (Beijing/China), *das Institut für Deutschlandstudien der Zhejiang Universität* (Hangzhou/China), *die Deutschabteilung der Universität Nanjing* (Nanjing/China), *die Deutschabteilung der Nanjing Industrieuniversität* (Nanjing/China), *die Deutsche Abteilung der Tamkang Universität* (Taipeh/Taiwan), *die Deutschabteilung des Wenzao Ursuline College of Languages* (Kaohsiung/Taiwan) sowie *das Institut für Deutsche Sprache und Kultur der Fu Jen Universität* (Taipeh/Taiwan). Ohne die geduldige Mitarbeit aller Beteiligten wäre das Experiment in diesem Umfang kaum möglich gewesen.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Ruth Albert, meiner Doktor-mutter, die mir bei der Erstellung der Dissertation mit Gesprächen und wertvollen Ratschlägen zur Seite stand und mich mit unendlicher Geduld bis zur Fertigstellung der Arbeit unterstützte. Des Weiteren gilt mein großer Dank Herrn Prof. Dr. Frank G. Königs, Universität Marburg, für die Übernahme des Koreferats der Dissertation. Dem Kollegen Prof. Dr. Norbert Polzer, Fu Jen Universität, und der Kollegin Prof. Dr. Brigitte Höhenrieder, Fu Jen Universität, gebührt mein herzlichster Dank für ihre Unterstützung bei der sprachlichen Formulierung.

Mein besonderer Dank geht des Weiteren an meinen Ehemann Prof. Dr. Chang San-lii und meine Tochter Isabel. Sie haben mich zur Promotion ermutigt und mich während der ganzen Zeit vielseitig unterstützt.

Überhaupt lernt niemand etwas durch bloßes Anhören, und wer sich in gewissen Dingen nicht selbst tätig bemüht, weiß die Sachen nur oberflächlich. (Johann Wolfgang von Goethe)

1. Einleitung

1.1 Vorbemerkung

Den Anlass für die Abfassung dieser Studie bildeten erstens eigene Feststellungen von Defiziten im Bereich der Wortschatzvermittlung, zweitens Diskussionen über die Problematik der Wortarbeit im Rahmen von Vorträgen, Workshops u. Ä. sowie drittens meine sich schrittweise vertiefende Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur. Die Argumentationsführungen der Autorinnen und Autoren¹ weisen Schwachstellen auf sehr verschiedenen Ebenen auf, die sich plausiblerweise nicht gleichzeitig lösen lassen. Zurzeit stehen folgende Überlegungen im Mittelpunkt der praxisbezogenen Diskussion:

- Welche Wörter gehören zum Grundlernwortschatz?
- Wie können Wörter effizienter präsentiert und eingeübt werden?
- Mit welchen Methoden können Lernende Wörter besser im Gedächtnis behalten und diese schneller abrufen?
- Kommen konventionelle oder alternative Lehrmethoden bei den Lernenden besser an?
- Welche Schwierigkeiten treten auf, wenn Lernende Deutsch bzw. deutschen Wortschatz lernen?

Zur Klärung dieser Fragen haben sich Sprachlehrforscher in den letzten Jahrzehnten mit der Thematik Wortschatzvermittlung intensiv auseinandergesetzt und versucht, durch Reflexion ihrer Lehrerfahrung und durch Experimente Antworten zu finden. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dieser Thematik unter dem Aspekt des Einflusses von Wortschatzlehrverfahren auf das Wortschatzlernverhalten. Lehrende verwenden und empfehlen bei der Wortschatzvermittlung bestimmte Lernmethoden, um dadurch das Wortschatzlernen für die Lernenden zu erleichtern. Allerdings ist kaum erforscht, wie Lernende zu den Lernmethoden stehen, die im Wortschatzkurs verwendet bzw. zum Selbstlernen empfohlen worden sind. In diesem Zusammenhang hebt der Sprachlehrforscher Gerhard Neuner hervor:

„Der Versuch einer genaueren Erforschung der historischen Entwicklung der Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts stößt

¹ Der besseren Lesbarkeit wegen steht forthin nur noch die maskuline Form, die Frauen und Männer gleichberechtigt vertreten soll.

auf eine Reihe von Schwierigkeiten. Zwar lassen sich Publikationsdaten von wichtigen Schriften zu den Zielen und Verfahren des Unterrichts, von relevanten amtlichen Dokumenten (etwa Lehrplänen) und von einschlägigen Lehrwerken angeben. Ungleich schwieriger ist es jedoch, die Wirkungsgeschichte solcher Konzeptionen auf die Unterrichtspraxis zu ermitteln, da hierzu Berichte bzw. eine empirische Dokumentation bis in die neueste Zeit fast gänzlich fehlen.“ (Neuner, 2007, 227)

Die vorliegende Arbeit soll zur Behebung dieser Defizite einen kleinen Beitrag leisten.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Um einen ersten Einblick in die allgemeine Zielsetzung der Untersuchung zu bieten, seien die Schwerpunkte kurz umrissen. Insbesondere sollen Sachverhalte aus folgenden Themenbereichen aufgezeigt werden:

Zunächst stelle ich meine experimentell gewonnenen Ergebnisse über den Einfluss von Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden auf das Wortschatzlernverhalten von DaF-Lernenden dar. Daran schließt die Besprechung der Lehrverfahren bzw. Lernmethoden an, die von den Lernenden der Experimentgruppen häufiger akzeptiert werden als von jenen der Kontrollgruppen, die also durch das Experiment gefördert werden. Der nächste Schwerpunkt bietet eine Übersicht über den Akzeptanz- und Ablehnungsgrad von Wortschatzvermittlungsmethoden durch die Befragten.

Des Weiteren präsentiert die Arbeit Ergebnisse zur Nachhaltigkeit der Akzeptanz der im Experiment untersuchten Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden und gibt vor allem auch Auskunft über das Wortschatzlernverhalten der Probanden sechs bis acht Monate nach der Experimentphase.

Zusätzlich wird beobachtet, ob Unterschiede in der Akzeptanz einzelner Wortschatzlehr- und -lernmethoden zwischen Befragten aus Taiwan und aus China bestehen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Kapitel 1 (Einleitung) beschreibt die detaillierte Zielsetzung und den Aufbau der vorliegenden Arbeit. Daran schließen sich Definitionsversuche für Begriffe an, welche für die Ausführung der Studie grundlegend sind. Dazu zählen: „Wort/lexikalische Einheit“, „Wortschatz“ und „Wortschatzarbeit“.

Kapitel 2 umfasst drei Teile: einen Überblick über Fremdsprachen-Vermittlungsmethoden, einen Einblick in die Wortschatzerwerbsfor-

schung, Probleme der Wortschatzarbeit in DaF-Lehrwerken und Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Zuerst werden die gebräuchlichsten Fremdsprachenvermittlungsmethoden in groben Zügen umrissen. Dieser kurze historische Überblick über die wichtigsten Theorien der Fremdsprachendidaktik, die den meisten Lehrwerken lehrmethodisch zugrunde liegen, soll den allgemeinen Kontext für das Thema Wortschatzlehrverfahren und -lernmethoden liefern. Die gesondert besprochenen Lehrmethoden sind: „GÜM – Grammatik-Übersetzungsmethode“, „Direkte Methode“, „ALM und AVM: Audiolinguale und Audiovisuelle Methode“, „Kommunikative Didaktik“, „Kommunikative Didaktik mit interkulturellem Ansatz“ sowie zwei sogenannte „Alternative Methoden“.

Anschließend thematisiert das Kapitel verschiedene Probleme von DaF-Lehrwerken mit Blick auf die Wortschatzvermittlung. Beispielsweise fehlen einfache und übersichtliche Einführungsarbeiten in den Wortschatz des Deutschen sowie systematische Darbietungen von Wortschatzlernmethoden für Lehrende und Lernende generell. Am Ende des Kapitels gibt eine Kurzdarstellung Einblick in die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht von Taiwan.

Kapitel 3 bietet einen Rückblick auf die neuere Entwicklung der Wortschatzerwerbsforschung. Dem historischen Abriss folgt die Darstellung des neueren Stands der Sprachlehrforschung, wobei der ermittelten Wirksamkeit von Wortschatzlehrverfahren besondere Berücksichtigung zukommt. In diesem Zusammenhang erörtert die vorliegende Arbeit einige neuere empirische Untersuchungen über die Akzeptanz sowie die Effizienz der Wortschatzvermittlung ausführlicher: Schmitt (1997), Kalka (2002), Stork (2003), Zhang/Gao/Dai (2004), Neuner-Anfindsen (2005), Jentges (2007), Ender (2007) und Teymoortash (2010). Die dort untersuchten Lernstrategien und die erarbeiteten Forschungsergebnisse werden zusammengefasst und kritisch betrachtet.

Kapitel 4 umfasst meine Studie. Dieses Kapitel enthält über die Vorbemerkung (4.1) hinausgehend vier weitere Teile. Kapitel 4.2 erläutert die Auswahl der Wortschatzvermittlungsverfahren für den empirischen Teil. Die ausgewählten Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden sind: die linguistisch-kognitive Methode, die situativ-imitative Methode, Sprachlernspiele, multimediale und internetgestützte Methoden und Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken. Zu jeder Verfahrensweise werden didaktische Beispiele angeführt. Kapitel 4.3 erläutert die eigentliche empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Hier wird das komplette Design der empirischen Untersuchung beschrieben. In Abschnitt 4.3.1 werden Grundlagen der

Untersuchung und der Ablauf des Experiments vorgestellt. Abschnitt 4.3.2 listet die Hypothesen auf, die in dieser Studie überprüft werden. Abschnitt 4.3.3 legt das Messinstrument (Likertskala) fest, mithilfe dessen die Probanden ihre Meinungen zum Ausdruck bringen können. Daran schließen die Festsetzung des Testverfahrens (χ^2 -Test) mit einem der Signifikanzniveaus von $\alpha = 0,05$ und eine Kurzbesprechung zur Datenaufbereitung mit dem Statistikprogramm SPSS an. In Abschnitt 4.3.4 wird die Fragebogenkonstruktion für die schriftlichen Befragungen beschrieben. Abschnitt 4.3.5 gibt Auskunft über die Probanden (Stichprobenumfang und Universitäten), die an der empirischen Untersuchung teilnahmen. Schließlich werden in Abschnitt 4.3.6 die beiden Erhebungen sowie die jeweilige Rücklaufquote dargestellt.

Kapitel 4.4 enthält die Analyse der Datenauswertung. Abschnitt 4.4.1 gibt einen tabellarischen Überblick über die Ergebnisse des offenen Fragebogens für Studierende. Im nächsten Schritt (Abschnitt 4.4.2) wird die vorbereitende Erhebung unter Studierenden an der Fu Jen Universität vorgestellt. Abschnitt 4.4.3 analysiert alle Ergebnisse des geschlossenen Fragebogens. Ein besonderes Augenmerk kommt dabei den Ergebnissen der ersten Datenerhebung zu. In Abschnitt 4.4.4 wird die Nachhaltigkeit des Einflusses der im Experiment vermittelten und eingeübten Lernstrategien – sechs bis acht Monate nach dem Experiment – durch einen t-Test überprüft. Es wird festgestellt, ob sich Änderungen beim Akzeptanzniveau der Versuchspersonen in den Experimentgruppen beobachten lassen. Dem folgt ein Vergleich (Abschnitt 4.4.5) der Ergebnisse aus den Befragungen der ersten Erhebung zwischen den Probanden in Taiwan und China. Es soll festgestellt werden, ob die Akzeptanz der Wortschatzvermittlungsverfahren in Taiwan und China Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede aufweist. In Abschnitt 4.4.6 wird die Rangreihung der Wortschatzlehrverfahren bzw. -lernmethoden grafisch dargestellt.

Kapitel 4.5 diskutiert die Ergebnisse und didaktische Hinweise.

Kapitel 5 beinhaltet eine kurze Zusammenfassung von Zielsetzung und Ergebnissen des Experiments. Die Reichweite gewonnener Ergebnisse wird ebenso erörtert wie offene Fragen. Der letzte Abschnitt des Kapitels enthält Vorschläge für weiterführende Studien im Bereich der Wortschatzlehrforschung.

Am Ende der Arbeit stehen Literaturverzeichnis und Anhang. Der Anhang enthält die offenen und den geschlossenen Fragebogen für Studierende und Lehrende sowie den Tabellenteil, in dem alle Kreuztabellen aufgelistet sind, auf welche diese Studie Bezug nimmt.

1.4 Grundlegende Definitionen

1.4.1 Wort/ Lexikalische Einheit

Was ist ein „Wort“? Die meisten Sprachbenutzer verstehen intuitiv, was ein „Wort“ ist, und sind ebenso in der Lage, Beispiele dafür zu geben. So wird das *Buch* als ein Wort verstanden, das ein Nomen ist, das *B-u-c-h* geschrieben und /bu:x/ ausgesprochen wird, und dessen Pluralform „Bücher“ ist. Ebenso ist *schnell* ein Wort, ein Adjektiv, geschrieben *s-c-h-n-e-l-l* und /ʃnel/ ausgesprochen. Fragt man jedoch nach der Definition von „Wort“, stößt man auf zwei Phänomene:

- 1) „Eine allgemein akzeptierte Definition scheint es nicht zu geben“², denn es ist ein „intuitiv vorgegebener und umgangssprachlich verwendeter Begriff für sprachliche Grundeinheiten, dessen zahlreiche sprachwissenschaftliche Definitionsversuche uneinheitlich und kontrovers sind.“ (Bußmann, 1983, 585; Bußmann, 2008⁴, 794)
- 2) Die „Wortzählung“ eines Textes ist nicht unproblematisch, weil unterschiedliche Kriterien für die Wortbestimmung verwendet werden.

Im Folgenden sollen verschiedene für das Fremdsprachlernen relevante Definitionsversuche für „Wort“ miteinander kontrastiert werden, um näher zu bestimmen, in welchem Rahmen sich die Verwendung des Begriffs in der vorliegenden Studie bewegen soll.

In der Sprachwissenschaft wird je nach theoretischem Vorverständnis und Beschreibungskontext der Begriff *Wort* unterschiedlich terminologisiert. Das „Wort“ wird im Allgemeinen verstanden als „ein Bestandteil der Sprache, der eine Bedeutung und eine lautliche bzw. grafische Form hat.“³ Der Duden definiert „Wort“ als „kleinste selbstständige sprachliche Einheit von Lautung und Inhalt bzw. Bedeutung“⁴. Bußmann geht von verschiedenen Beschreibungsebenen aus und definiert den Begriff *Wort* nach folgenden Kriterien:

„(a) Phonetisch-phonologische Ebene: W[ort] sind kleinste, durch Wortakzent und Grenzsignale wie Pause, Knacklaut u.a. theoretisch isolierbare Lautsegmente, die auf (b) orthographisch-graphemischer Ebene durch Leerstellen im Schriftbild isoliert werden; (c) auf morphologischer Ebene sind W[örter] als Grundeinheiten von grammatischen Paradigmen wie Flexion gekenn-

² Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wort> „Eine allgemein akzeptierte Definition existiert nicht.“

³ <http://de.thefreedictionary.com/Wort>

⁴ Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

zeichnet und zu unterscheiden von den morphologisch charakterisierten Wortformen, vgl. schreiben vs. schreibst, schrieb, geschrieben; sie sind strukturell stabil und nicht trennbar, sowie durch spezifische Regeln der Wortbildung zu beschreiben; (d) auf lexikalisch-semantischer Ebene sind Wörter kleinste, relativ selbstständige Träger von Bedeutung, die im Lexikon kodifiziert sind, und (e) unter syntaktischem Aspekt lassen sie sich als kleinste verschiebbare und ersetzbare Einheiten des Satzes beschreiben.“ (Bußmann, 2008⁴, 794; vgl. auch Glück, 1993, 692-693)

Donalies erklärt Wörter als abstrakte Einheiten, die in Texten als Wortformen realisiert werden: ein Wort wie *König* (als abstrakte Einheit) umfasst danach Wortformen wie *König*, *Königs*, *Könige*, *Königin* (Donalies, 2002, 19). Pfeiffer bezeichnet „Wort“ als „die kleinste sprachliche Einheit, die Bedeutung hat und als grammatische Grundeinheit beim Aufbau eines Textes auftritt“ (Pfeiffer, 1985, 19). Wellmann wiederum legt fest:

„Wörter sind die elementaren Bestandteile einer Sprache („Lange“), die zusammen das Ganze ihres Wortschatzes ausmachen. Es sind die Bausteine des Sprechens (der „Parole“), die zu Wortgruppen und Sätzen verknüpft werden und sich dann – im Gespräch und im Text – zu sinnvollen Äußerungen zusammenfügen: vom WORT zum SATZ und zum TEXT oder DIALOG.“ (2008, 19)

Es ist ersichtlich, dass Sprachforscher Spannweite und Inhalt des Begriffs *Wort* (sehr) unterschiedlich beschreiben. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem der didaktische Aspekt des Lernens von „Wörtern“ von Interesse. Ein Wort wird als erlernt oder erworben betrachtet, wenn ein Lerner dieses im Hinblick auf alle fünf bei Bußmann genannten Beschreibungsebenen beherrscht, also auf der phonetischen, orthographischen, morphologischen, semantischen sowie syntaktischen Ebene.

Wie schon zu Beginn angesprochen, muss im Zusammenhang der Wort-Definition ebenso eruiert werden, was als Wort bewertet wird. Nach welchen Kriterien lässt sich ein Wort als Wort bewerten? Bei Nation (2001, 6) heißt es dazu: „What do we count as a word? Do we count book and books as the same word? Do we count green (the colour) and green (a large grassed area) as the same word? Do we count people's names? Do we count the names of products like Fab, Pepsi, Vegemite, Chevrolet?“ Nach Nation gibt es vier Möglichkeiten, Wörter zu bewerten. „There are several ways of deciding what words will be counted [...] *Tokens, Types, Lemmas, Word families.*“

(1) Legt man die Vorstellung eines *Token* zugrunde, zählt jede einzelne Wortform im Text, d.h. jedes Wort im gesprochenen oder geschriebenen Text wird als Wort gezählt, gleichgültig wie oft ein und dasselbe Wort auftaucht. Der Satz „Ich kaufe ein Brötchen und eine Banane, er kauft zwei Brötchen und drei Bananen.“ enthält beispielsweise 14 *Tokens*.

(2) *Types* zählen die vorkommenden Wortformen – anders gesagt, alle Wörter im Text, welche die gleiche Wortform haben, werden nur einmal gezählt, auch wenn sie mehrmals erscheinen. Im oben genannten Beispielsatz gibt es folglich zwölf *Types*. Die Wörter „und“ und „Brötchen“ werden je einmal nicht gezählt. Die Wortzahl eines Textes ist nach der *Token*-Zählmethode in der Regel größer als nach der *Types*-Zählmethode. Der Unterschied zwischen den beiden Wörterzahlen macht den Wortschatzreichtum eines sprachlichen Textes bzw. eines Sprachbenutzers deutlich.

(3) *Lemmas* sind in der Lexikografie und Linguistik die Grundformen von Wörtern. Das Lemma ist der Eintrag bzw. das Stichwort in einem Lexikon oder Wörterbuch (Bußmann, 2008⁴, 396). Nation (2001, 7) beschreibt *Lemmas* wie folgt: „A lemma consists of a headword and some of its inflected and reduced (n't) forms. Usually, all the items included under a lemma are the same part of speech (Francis and Kučera, 1982, 461). The English inflections consist of plural, third person singular present tense, past tense, past participle, -ing, comparative, superlative and possessive.“ (Bauer and Nation, 1993) Mit anderen Worten, was zu demselben Lemma gehört, wird nur einmal gezählt. Zum Beispiel erhalten die verschiedenen konjugierten Verbformen *fahren*, *fahre*, *fährst*, *fährt*, *fahrt* nur eine Bewertung, weil sie zum Lemma *fahren* gehören. Als problematisch erweist sich in diesem Zusammenhang eine Frage, die Nation (2001, 8) ebenfalls aufwirft: „Should the irregular forms be counted as a part of the same lemma as their base word oder should they be put into separate *lemmas*?“ Sollen also *gehen* und *ging* zum Beispiel als ein Lemma oder doch besser als zwei verschiedene Lemmata aufgefasst werden, da sich die Wortformen bis auf den ersten Buchstaben unterscheiden. Die Wörterzahl eines Textes wird durch die Lemma-Zählmethode stark reduziert.⁵ Der obige Beispielsatz würde 10 Lemmata enthalten.

(4) Nach Nation (2001, 8) sind die vierte Möglichkeit einer Wortzählung die *Wortfamilien*. Zu „*Word Families*“ erklärt er, „[...] there are clearly other affixes which are used systematically and which greatly reduce

⁵ Nation (2001), S. 8. „Using the lemma as the unit of counting greatly reduces the number of units in a corpus. Bauer and Nation (1993) calculate that the 61,805 tagged types (or 45,957 untagged types) in the Brown Corpus become 37,617 lemmas which is a reduction of almost 40% (or 18% for untagged types).

the learning burden of derived words containing known base forms. These include affixes like -ly, -ness and un-. A word family consists of a headword, its inflected forms, and its closely related derived forms." Bußmann (2008⁴, 797) versteht unter *Wortfamilie*: die „Menge von Wörtern innerhalb einer Sprache, deren gleiche oder ähnliche Stammmorpheme auf dieselbe etymologische Wurzel zurückgehen, zum Beispiel *fahren*, *Fahrt*, *Fuhre*, *Führer*, *Geführt* u.a.m. Hauptquelle solcher *Wortfamilien* sind die starken Verben, deren verschiedene Ablautstufen als Grundlage der Wortneubildung dienen. Die Zahl der Elemente einer *Wortfamilie* hängt ab von der Bedeutung des Stammmorphems und der Häufigkeit seines Gebrauchs. Auch für die Zählmethode *Word Families* konstatieren Sprachforscher eine Zusammengehörigkeitsproblematik: „The major problem in counting using *word families* as the unit is to decide what should be included in a word family and what should not" (Nation, 2001, 8). „So gibt es *Wortfamilien* mit bis zu tausend Einzelwörtern, zum Beispiel zu *ziehen*; vgl. *zucken*, *Zug*, *Zügel*, [...], wobei allerdings der etymologische Zusammenhang unter synchronem Aspekt häufig nicht mehr durchsichtig ist" (Bußmann, 2008⁴, 797). Dazu meint Nation (2001, 8), „it is usually necessary to set up a scale of *word families*, starting with the most elementary and transparent members and moving on to less obvious possibilities."

Diese Betrachtung der Wort-Zählmethoden ist für das „Wort“-Verständnis insofern von Bedeutung, als DaF-Lernern oft empfohlen wird, über eine gewisse Wortmenge zu verfügen. Lerner auf dem Sprachniveau der Grundstufe sollten zum Beispiel ca. 2.000 Wörter beherrschen. Hier erhebt sich jedoch die Frage nach der Zählweise, welche dieser Empfehlung zugrunde liegt. Schon ein erster Blick auf die oben dargestellten vier Zählmethoden (Nation, 2001) erweist die *Token*-Zählmethode für diesen Zweck als ungeeignet, da wiederholt erscheinende Wortformen jeweils als eigenes Wort bewertet werden. Die Zählmethode *Types* überzeugt für die vorliegende Arbeit ebenfalls nicht, denn es lassen sich keine Argumente auffinden, die plausibel belegen könnten, weshalb konjugierte Wortformen und Pluralformen von ihren Grundformen getrennt zu zählen seien. Als noch problematischer ist die Zählmethode nach *Wortfamilien* anzusehen, da die empfohlenen 2.000 Wörter nicht 2.000 *Wortfamilien* entsprechen können. Allerdings wäre es geradezu absurd, wenn Lerner im Deutschunterricht nur wenige Grundwörter mit ihren gesamten *Wortfamilien* erwerben würden. Dadurch würden zum einen schon auf der Grundstufe Wörter gelernt, deren Verwendungshäufigkeit dies nicht rechtfertigt; im Gegenzug müssten zentrale Wortschatzbereiche ausgeklammert werden, um die Wortmenge nicht zu groß werden zu lassen. Die vorliegende Arbeit zählt daher die Wortmenge eines bestimmten Wortschat-

zes nach dem *Lemma*-System – d.h. Wortformen, die zu demselben *Lemma* gehören, werden nur einmal als ein Wort gezählt, *Wortfamilien* spielen für die Zählweise keine Rolle. Diese Zählmethode folgt auch der üblichen Zählweise in Lexika.

1.4.2 Wortschatz

„Wortschatz“, auch als Lexik, Vokabular und Wortbestand bezeichnet, wird im Vergleich zu „Wort“ weniger uneinheitlich definiert. Im Folgenden werden einige Definitionen von „Wortschatz“ zusammengefasst:

Nach der Definition des Dudens (2006) hat *Wortschatz* zwei Bedeutungen: 1) die Gesamtheit der Wörter einer Sprache, 2) die Gesamtheit der Wörter, über die ein Einzelner verfügt.⁶ Bußmann zufolge wird der „Wortschatz“ als „Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt“ definiert (2008⁴, 799). Glück (1993, 697) definiert *Wortschatz* als „Gesamtheit der Lexeme einer Sprache bzw. einer Sprachgemeinschaft (zu einem bestimmten Zeitpunkt)“. Der Wortschatz, über den ein Sprachbenutzer verfügt, lässt sich in einen aktiven und einen passiven Wortschatz unterteilen.

Ist vom Wortschatz einer Sprache die Rede, denkt man zunächst vor allem an den Bestand von Einwortlexemen. Der Wortbestand umfasst jedoch nicht unbedingt ausschließlich Einzelwörter. Hausmann (1993b, 6) vertritt beispielsweise die Meinung, dass „die Sprache nicht ein Schatz von Wörtern ist, sondern von Formulierungen.“ Bohn wiederum ist der Ansicht, „[b]etrachtet man den Wortschatz genauer, so wird deutlich, dass es nicht korrekt ist, nur von Wörtern zu sprechen, wenn damit auch Wortgruppen, idiomatische Wendungen (ein Brett vor dem Kopf haben) und Sätze (zum Beispiel Sprichwörter) gemeint sind.“ (1999, 21) „Was wir [...] brauchen, ist ein Terminus zur Bezeichnung der idiomatischen Grundeinheit der Sprache, also zur Bezeichnung der Einheit, die das Wort nicht ist“, heißt es dazu bei Hausmann (1993b, 6). In der Fremdsprachendidaktik wird deshalb auch der Terminus „lexikalische Einheit“ bevorzugt. Mit der Bezeichnung *lexikalische Einheit* wird „ein Oberbegriff angeboten, der hilft, dass man dieser Schwierigkeit entgeht“ (Bohn, 1999, 21).

In Anlehnung an diese Erkenntnis sprechen sich Hennig/Buchwald-Wargenau ebenfalls für die Aufnahme größerer sprachlicher Einheiten bei der Wortschatzvermittlung aus:

⁶ Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM]

„Die Vermittlung von Wörtern scheint in der Unterrichtspraxis der Normalfall zu sein, obgleich die Fremdsprachenlehrforschung seit einiger Zeit die Wichtigkeit des Lehrens und Lernens größerer Einheiten, sog. 'chunks', betont.“ (2010, 7)

Die vorliegende Untersuchung folgt der breiteren Begriffsdefinition, da sie der realen Lernsituation im Fremdsprachenunterricht offensichtlich besser entspricht. Fremdsprachenlernende streben letztendlich nicht nur den Erwerb von Einzelwörtern an, sondern auch von mehrgliedrigen Ausdrücken wie idiomatischen Redewendungen, Redensarten und Sprichwörtern.

Die Größe des Wortschatzes der deutschen Sprache wird allgemein auf 300.000 bis 500.000 Lexeme geschätzt (Glück, 1993, 697; Bohn, 1999, 9). Der gebräuchliche deutsche Wortschatz wird mit rund 75.000 Lexemen beziffert (Glück, 1993, 697). Es stellt sich jedoch, wie oben erläutert, die Frage nach dem Modus der Zählung. Anzunehmen ist sinnvollerweise, dass unter diesen Lexemen im Allgemeinen *lemmas* verstanden werden.

Unterteilt wird ein Wortschatz weiterhin in Bezug auf den Nutzer in „aktiven Wortschatz“ (präziser: „produktiver Wortschatz“) und „passiven Wortschatz“ (auch als „Verstehenswortschatz“ und „rezeptiver Wortschatz“ bekannt), was für die Wortschatzvermittlung von erheblicher Bedeutung ist. Der aktive Wortschatz umfasst alle Wörter, die eine Person spricht bzw. schreibt. Lernende sollten ein bestimmtes Set von Wörtern nicht nur kennen, sondern auch selbst anwenden können. Der passive Wortschatz hingegen enthält Wörter, „die die Lernenden nicht verwenden müssen, aber verstehen sollten“ (Albert, 2006, 77). Damit ist der passive Wortschatz plausiblerweise weit umfangreicher als der aktive. Der aktive Wortschatz umfasst (bei einem erwachsenen Muttersprachler) etwa 12.000 Wörter, der passive etwa 100.000 (Bohn, 1999, 9). Für Fremdsprachenlehrende und -lernende muss daher noch ein Aspekt von didaktischer Bedeutung sein, nämlich ob ein Wort zur Verwendung (aktiv) oder bloß für reine Erkennung (passiv) gelernt werden soll. Eine passive Wortbeherrschung setzt das richtige Verstehen eines Wortes beim Hören und Lesen voraus, während erst die sinngerechte und grammatisch korrekte Anwendung eines Wortes beim Schreiben und in Sprechsituationen als aktive Beherrschung eines Wortes anzusehen ist. Ob ein Lerner auf seinem jeweiligen Sprachniveau Wörter aktiv oder passiv beherrschen soll, beeinflusst zwangsläufig die Vorgehensweise und Unterrichtsgestaltung des Lehrenden. Wörter, die lediglich zum Erkennen im Kontext, zum Verstehen eines Lesetextes, also zur passiven Beherrschung gedacht sind, werden anders eingeführt als Wörter, die aktiv angewendet werden sollen. Das Ziel einer aktiven Beherrschung

eingeführter Wörter setzt im Fremdsprachenunterricht eine stärkere Intensivierung des Spracherwerbsprozesses durch Wiederholung form- und inhaltsorientierter Übungen mit den neuen Wörtern voraus, als dies für die passive Beherrschung neuer Wörter nötig ist.

In der Fremdsprachenforschung spricht man schließlich neben aktivem und passivem Wortschatz noch von einem potentiellen Wortschatz. Der potentielle Wortschatz umfasst „alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, die dem Lerner vollkommen neu sind, die er aber aufgrund ihrer Bildung erschließen kann, wenn er Grundwort und entsprechende Wortbildungsregeln kennt“ (Bohn/Schreiter, 1996, 171). Für das Fremdsprachenlernen ist der potentielle Wortschatz von wesentlicher Bedeutung, denn der Regelapparat kann dem Lernenden zur schnelleren Weiterentwicklung der Hör-, Lese- und Schreibfertigkeiten verhelfen. Lernende haben damit bessere Möglichkeiten, ihnen unbekannte Wörter im Geschriebenen und im Gehörten zu erschließen, ja sogar neue Sätze zu produzieren. „Im Fremdsprachenunterricht wird bislang der Vermittlung und dem Üben des potentiellen Wortschatzes leider kaum Beachtung geschenkt“ (Bohn/Schreiter, 1996, 171). In Abschnitt 4.3.1 – „die linguistisch-kognitive Methode“ – wird die Bedeutung des Regelapparats bzw. der Wortbildungskompetenz für den Fremdsprachenunterricht anhand von Beispielen dargelegt.

1.4.3 Wortschatzarbeit

Als zentrale Begriffe der Wortschatzarbeit seien im Folgenden nun noch abschließend die Begriffe „Vokabellernen“, „Wortschatzerwerb“, „Wortschatz- bzw. Vokabelvermittlung“ kurz differenziert.

„Das Vokabellernen ist vom Lerner selbst gesteuert, wie zum Beispiel das Wiederholen von Vokabeln zu Hause. Der Wortschatzerwerb ist ungesteuert. Es handelt sich um Vokabeln, die man beispielsweise in einer natürlichen Kommunikationssituation oder beim Lesen ‚aufschnappt‘ und die man nicht bewusst lernt. Die Wortschatzvermittlung [...] ist fremdgesteuert, wie etwa die Vermittlung von neuem Wortschatz durch die Lehrperson im Unterricht.“ (Albert, 2006, 76)

Der Begriff „Wortschatzvermittlung“ hat einen „lehrer- und lehrbuchorientierten“ (Andrzejewska, 2008, 109) Charakter. In der vorliegenden Studie enthält der Begriff Wortschatzarbeit alle angeführten Komponenten; folglich schließt er sowohl Wortschatzvermittlungsmethoden der Lehrenden als auch Vokabellernmethoden der Lernenden ebenso mit ein wie Wortschatzlernen in bzw. außerhalb von schulischen Einrichtungen.

Wie wichtig Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht ist, zeigt pointiert folgende Äußerung von Freudenstein:

„Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herumgesprochen haben, dass die Grammatik viel weniger wichtig als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes ist. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.“ (Freudenstein, 1992, 544f.; vgl. Storch, 1999, 55)

Gleichzeitig wird, wie Folse ausführt, dem Wortschatz dennoch bisher im Unterricht im Allgemeinen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. “Unfortunately, traditionally vocabulary has received less attention in second language pedagogy than any of these other aspects, particularly grammar. Arguably, vocabulary is perhaps the most important component in L2 ability” (Folse, 2004, 22). Feststellungen wie diese, welche die Diskrepanz zwischen der Wichtigkeit des Wortschatzes und der ihm gewidmeten Beachtung im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck bringen, sind inzwischen zwar immer häufiger in der Sprachlehrforschung zu verzeichnen, aber die Wortschatzarbeit bleibt trotzdem nach wie vor mehr oder weniger der „Eigeninitiative der Lernenden überlassen“ (Jung, 2001, 263).

„Lernen erfolgt nicht passiv, sondern ist ein aktiver Vorgang, in dessen Verlauf sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden abspielen“ (Spitzer, 2007, 4). Vokabellernen ist in diesem Sinne ein komplizierter Vorgang. Es spielt keine Rolle, ob Lernende Bescheid wissen, was in ihrem Lernprozess vorgeht und wie gelernte Wörter ins mentale Lexikon integriert werden. Von großer Bedeutung ist jedoch, dass Lernende möglichst viele Wörter bzw. lexikalische Einheiten im Hinblick auf die Aussprache, die Morphologie, die situationsbezogene Verwendung sowie ihre Relationen im Kontext mit anderen Wörtern lernen, im Gedächtnis fixieren. Vermittelte bzw. gelernte Vokabeln vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis zu verschieben und sie dann im Gedächtnisnetz zu verfestigen, ist eine der wichtigsten Aufgaben für Lehrende und Lernende gemeinsam.

2. Wortschatzarbeit und Fremdsprachenvermittlung

2.1 Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werden Fremdsprachenvermittlungsmethoden, die eine nachhaltige Wirkung auf die Fremdsprachenunterrichtspraxis ausüben, im Einzelnen und mit besonderem Schwerpunkt auf der Wortschatzarbeit skizziert. Die hier vorgestellten Vermittlungsmethoden sind die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die Direkte Methode, ALM und AVM: die Audiolinguale Methode und die Audiovisuelle Methode, die Kommunikative Didaktik, die Kommunikative Didaktik mit interkulturellem Ansatz sowie zwei alternative Methoden – die Suggestopädie und Total Physical Response.

2.1.1 Einflussreiche konventionelle Methoden

Die Grammatik-Übersetzungsmethode, die älteste Unterrichtsmethode in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, wurde in Europa für den altsprachlichen Unterricht (Griechisch und Latein) entwickelt und wird auch heute noch in verschiedenen Ländern angewendet. Die Unterrichtssprache ist die Muttersprache der Lernenden.

Bei der GÜM-Methode 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 [zweisprachige] alphabetische Wortlisten“ (Bohn/Schreiter, 1996, 178). Im Hinblick auf die Wortschatzarbeit kann die GÜM-Methode ein grundlegendes Lernbedürfnis befriedigen: ein Gefühl von Klarheit und Sicherheit mit lexikalischen Einheiten. Das ist zweifelsohne einer der wichtigsten Gründe, warum sich die GÜM-Methode im Fremdsprachenunterricht trotz heftiger Kritik bis heute als eines der verbreiteten Lehrverfahren behaupten kann. Ein weiterer Grund dafür lässt sich zurückführen auf die Übersetzungskompetenz, die wegen des zunehmenden weltweiten Austausches von Informationen immer mehr an Bedeutung gewinnt. Die Frage, ob die Vermittlung von Grammatikwissen und das Training der Übersetzungskompetenz heute im Fremdsprachenunterricht noch aktuell sind, findet zum Beispiel noch eine Antwort in der Curriculumplanung der Deutsch-Abteilungen in Taiwan: Alle sieben Hochschulen, an denen man Deutsch im Hauptfach studieren kann, bieten nicht nur Grammatikkurse an, sondern auch Übersetzungskurse⁷.

⁷ Die sieben Hochschulen sind die Tamkang University, Chinese Culture University, Soochow University, Fu Jen Catholic University, Wenzao Ursuline College of Languages, National Kaohsiung First University of Science and Technology und

Die GÜM-Methode ist ein stark kognitiv orientiertes Lehrverfahren und daher für erwachsene Fremdsprachenlernende besonders geeignet. Sprachwissen wird mehr Bedeutung beigemessen als Sprachkönnen, und die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens haben mehr Gewicht als die des Hörens und Sprechens. Wenn Lernende allerdings vorrangig eine hohe Sprechfertigkeit in der Fremdsprache erwerben wollen, ist die GÜM-Methode weniger geeignet.

Ende des 19. Jahrhunderts wurde die GÜM-Methode stark kritisiert, besonders von Vertretern der „Direkten Methode“⁸. Auslöser der Kritik war die Überlegung, dass der neusprachliche Unterricht andere Lernziele und Methoden entwickeln müsse als der altsprachliche. Die Direkte Methode fand bis nach dem Ersten Weltkrieg auf europäischen höheren Schulen im neusprachlichen Unterricht häufig Verwendung. Merkmale der Direkten Methode sind das Prinzip der Einsprachigkeit – die Fremdsprache ist zugleich die Unterrichtssprache –, die Hervorhebung der Sprechfertigkeit und damit verbunden eine geringere Gewichtung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht.

Die Wortschatzarbeit bei der Direkten Methode muss insbesondere der Forderung der „Anschaulichkeit und Einsprachigkeit“ (Neuner/Hunfeld, 1993, 38) gerecht werden. Die Vermittlung der Vokabeln erfolgt im Rahmen konstruierter Kommunikationssituationen aus dem Alltagsleben. Gemäß der geforderten Lehrprogression werden konkrete Wörter den abstrakten vorgezogen. Zur Einführung konkreter Begriffe bedient sich diese Methode der Präsentation von Gegenständen, Bildern oder Wandbildern; abstrakte Begriffe sollen durch Gestik, Mimik oder Definitionen, Paraphrasen, Synonyme und Antonyme in der Fremdsprache erklärt werden. Das Nachsprechen von Beispielsätzen bzw. Dialogen in der Fremdsprache und das Nachspielen von Alltagssituationen soll das Memorieren lexikalischer Einheiten erleichtern.

Dass die Direkte Methode keine nachhaltige Wirkung auf den Fremdsprachenunterricht ausüben konnte, liegt an dem Prinzip der rigiden Einsprachigkeit, weil dieses einerseits Fremdsprachenlehrenden, die meist keine Muttersprachler sind, wegen oft nicht umfassender Beherrschung der Fremdsprache erhebliche Schwierigkeiten bereitet, andererseits den Fremdsprachenlernenden nicht genug Sicherheit mit lexikalischen Einheiten gegeben wird, da nicht alle zu vermittelnden Begriffe

Dayeh University.

⁸ Die Bezeichnung „Direkte Methode“ wurde 1901 in einem Rundschreiben des französischen Bildungsministeriums (*méthode directe*) zum ersten Mal offiziell verwendet.

durch Gegenstände veranschaulicht werden können. Neue Wörter und Ausdrücke durch Definitionsversuche und umständliche Umschreibungen in der Fremdsprache einzuführen, verwirrt Lernende, insbesondere Anfänger, oft mehr, als wenn diese mit einem entsprechenden Begriff in der Muttersprache erklärt würden. Bedeutungserklärung in der Fremdsprache ist zeitraubend und meist auch nicht sehr erfolgreich.

Nach dem Zweiten Weltkrieg löste die „Audiolinguale Methode“ die Direkte Methode schrittweise ab, weil der Bedarf an Fremdsprachlern mit guter Hör- und Sprechfertigkeit zunahm. Nach der ALM ist das Fremdsprachenlernen in erster Linie „ein mechanischer Prozeß der Gewohnheitsbildung“ (Neuner/Hunfeld, 1993, 61). Lerngewohnheiten folgen nach dieser Auffassung dem Gesetz von Reiz und Reaktion (Stimulus und Response) und das Lernverhalten soll programmiert werden können. Sprachenlernen heißt demnach bewusstes Aufnehmen und Nachahmen, geduldiges Üben und Auswendiglernen. Im Rahmen dieser Methode entwickelten sich Sprachlabors, welche die Lehrtätigkeit in großen Lernergruppen erleichterten. Beliebig häufiges Anhören und Abspielen aufgenommenen, guter und authentischer Aussprache von Muttersprachlern war mittels Tonbandaufnahmen möglich geworden. Wie in der Direkten Methode galt weiterhin die Einsprachigkeit als Unterrichtsprinzip. Die gesprochene Sprache trat ins Zentrum des Unterrichts, in dem vor allem Aussprache und Hörverstehen eine intensive Schulung erfuhren. Bei der Wortschatzarbeit wurden neben intensivem Nachsprechen der Vokabeln auch Regeln der Wortbildung in den Vordergrund gestellt.

Die Audiovisuelle Methode ist eine in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Frankreich begonnene Weiterentwicklung der Audiolingualen Methode. Sie fordert für den Fremdsprachenunterricht optische Veranschaulichung und legt demgemäß fest, dass erst nach der Verdeutlichung des Inhalts einer Situation durch visuelle Mittel die relevanten fremdsprachlichen Ausdrucksformen eingeführt werden sollen. Unterrichtssprache ist nach wie vor die Fremdsprache. Für die Wortschatzarbeit in der AVM spielen Bilder und Bilderfolgen eine entscheidende Rolle. Sie werden nicht nur zur Bedeutungsvermittlung bei der Wortschatzeinführung eingesetzt, sondern auch bei der Sprachverarbeitung (Übung) und der Sprachanwendung (Transfer).

Die ALM und die AVM übten seit den 60er Jahren zwar großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht aus, wurden aber in der Unterrichtspraxis selten so durchgeführt, wie es ihren Anforderungen adäquat gewesen wäre. Auch zeigten sich im Laufe der Zeit gewichtige Defizite, wofür einige exemplarisch angeführt seien: Zwar gilt der Dialog als

geeignete Textform für den Unterricht, aber im Allgemeinen können diese Dialoge nicht als natürliche Dialoge bezeichnet werden, da sie geschrieben sind, um bestimmte grammatische Strukturen zu exemplifizieren. Weil außerdem die kognitiven und kreativen Fähigkeiten der Lernenden nicht in den Lernprozess einbezogen werden, müssen diese eine überwiegend rezeptive und reproduktive Rolle spielen. Schließlich hat sich ferner erwiesen, dass ein Sprachlabor den Lehrenden nicht ersetzen kann, denn natürliche Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ist für den Fremdsprachenunterricht unerlässlich.

In den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts weitete sich die Fremdsprachenbildung über die Schulen hinaus in den Bereich der Erwachsenenbildung aus. Vor allem die „unnatürlich und hölzernen“ (Neuner, 1993, 88) wirkenden Dialoge in den Lehrwerken nach der ALM bzw. AVM wurden zunehmend abgelehnt, da sie den Bedarf dieser neuen Lernergruppen nicht mehr deckten. Um deren Bedürfnissen und Motivationen besser gerecht werden zu können, entwickelte sich die Kommunikative Didaktik, eine der bedeutendsten Lehrmethoden in der Fremdsprachendidaktik, die bis heute einen erheblichen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausübt. Die Zielsetzung der Kommunikativen Didaktik richtet sich nicht auf Sprachwissen, sondern auf die Entwicklung eines Sprachkönnens; mit anderen Worten geht es um kommunikative Kompetenz. Lernende sollen in erster Linie in die Lage versetzt werden, sich mit Sprechern der zu lernenden Fremdsprache zu verständigen sowie Alltagssituationen im „Land der Fremdsprache“ zu bewältigen. Was die Kommunikative Didaktik von den früheren Lehrmethoden deutlich unterscheidet, ist ein Perspektivwechsel vom lehrerzentrierten zum lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden und deren Lernprozess rücken ins Blickfeld der Sprachforscher.

Für die Wortschatzarbeit in der Kommunikativen Didaktik sind ebenfalls einige Veränderungen zu verzeichnen. Themen der Alltagskommunikation erlangen Vorrang, die Präsentation des Wortschatzes erfolgt im Zusammenhang mit bestimmten Themenbereichen und es wird zwischen aktivem und passivem Wortschatz unterschieden. Um das Leseverstehen zu erleichtern und schnelleren Erfolg beim Lesen zu erzielen, sind bestimmte Lesestrategien zur Vermittlung lexikalischer Einheiten entwickelt worden, zum Beispiel globales Lesen und selektives Lesen. Durch diese Lesestrategien soll das Verstehen von Informationen optimiert und beschleunigt werden. Die Veränderungen in der Wortschatzarbeit durch die Kommunikative Didaktik wirken nach wie vor stark in der Fremdsprachendidaktik.

Anfang der 1980er Jahre entwickelte sich aus der Kommunikativen Didaktik die Kommunikative Didaktik mit interkulturellem Ansatz. Wie die Kommunikative Didaktik geht auch diese Methode von der Lernerperspektive aus. Sie versteht sich nicht als eine Gegenreaktion auf die Kommunikative Didaktik, sondern als eine differenziertere Weiterentwicklung in Richtung „Regionalisierung“ und „Interkulturalität“. Beobachtet und erforscht werden dabei individuelle und kulturelle Eigenschaften von Lernenden, zum Beispiel ihre Motivation, besondere Lernschwierigkeiten, -gewohnheiten und -strategien. Interkulturell konzipierte regionale Lehrbücher⁹ nehmen Rücksicht auf die spezifischen Lerngewohnheiten und -traditionen der Fremdsprachenlerner aus anderen Kulturen und heben die Notwendigkeit des Verständnisses für Unterschiede zwischen der Kultur der Lernenden und der Fremdkultur hervor.

In regionalen Lehrbüchern werden Alltagssituationen außerdem bi-kulturell konzipiert, d.h. in den dort vorgestellten Alltagssituationen sind beispielsweise Deutschlerner und deutsche Muttersprachler zugleich präsent. Denn: „Die Fremdsprachendidaktik hat die Aufgabe, Lernende zu interkultureller Kommunikation zu befähigen, und jede echte Kommunikation verläuft in zwei Richtungen und schließt gegenseitiges Fragen, beiderseitiges Selbstäußern und beiderseitiges Zuhören ein.“¹⁰ Durch Gegenüberstellung unterschiedlicher Verhaltensweisen lernen Deutschlerner einerseits die deutsche Sprache und Kultur (einschließlich themenbezogener Wörter) kennen, andererseits werden sie sich gleichzeitig ihrer eigenen Kultur bewusster und dazu angehalten, ihr Heimatland bzw. ihre Kultur¹¹ in der Fremdsprache vorzustellen. Thematisch zielt die Kommunikative Didaktik mit interkulturellem Ansatz vor allem auf soziokulturelle Besonderheiten wie Tabus und kulturspezifische sprachliche bzw. außersprachliche Verhaltensweisen. Dem kognitiven Lernen, der Lesefertigkeit sowie der Schreibfertigkeit, die in der Kommunikativen Didaktik eher vernachlässigt werden, wird im interkultu-

⁹ Regionale Lehrbücher sind zum Beispiel *Viel Spaß mit Deutsch* (ein Lehrwerk für Jugendliche in Thailand, herausgegeben von Prisna Taatloha, Sombun Piyasinchart, Srinantha Silapasawat, Frank Krampikowski, Pornsan Watanangguhn), *Deutsch für Schulen in Taiwan* (herausgegeben von San-lii Chang, Lien-chuan Yeh, Katja Pahn, Dai-shan Jahr, Mei-mei Lin und Su-qing Shi). In Deutschland herausgegebene, interkulturell konzipierte Lehrbücher sind zum Beispiel *Sichtwechsel*, *Sprachbrücke* und *Stufen International*.

¹⁰ *Deutsch für Schulen in Taiwan*, Bd. 1 Bd. 1, Vorwort. S. III.

¹¹ Zum Beispiel der Dialog über den Ahnenaltar: „Hier ist der Ahnenaltar. Wir beten vor dem Ahnenaltar um Gesundheit und Glück für die Familie.“ (*Deutsch für Schulen in Taiwan*, Bd. 1, S. 91.) Es handelt sich im Dialog um Alltagssituationen sowie Sitten und Gebräuche in Taiwan.

rellen Fremdsprachenunterricht wieder größere Aufmerksamkeit geschenkt. Mithilfe neuer Erkenntnisse aus der Gehirnforschung, insbesondere der Gedächtnisforschung, hat man zudem für fremdsprachliche didaktische Zwecke Wortschatzlernstrategien entwickelt, die oft als Lernhilfen¹² im Lehrwerk eingesetzt werden.

2.1.2 Alternative Methoden

In der Fremdsprachendidaktik fasst die Bezeichnung „alternative Methoden“ sehr unterschiedliche Ansätze zusammen (Albert, 2006, 74). Im Gegensatz zu den herkömmlichen Lehrmethoden bedeutet der Begriff „alternativ“ hier so viel wie „unkonventionell“. Alternative Methoden haben in sich ein „kritisches, ja provokatives Moment, das durch das Postulat verstärkt wird, Lernerzentriertheit sei das zentrale Anliegen dieser Ansätze“ (Ortner, 2007, 234). Im Folgenden werden zwei alternative Methoden als Beispiele für dieses Feld dargestellt: die Suggestopädie und Total Physical Response.

Die Suggestopädie wurde in den 1960er Jahren von Georgi Lozanov begründet. Das Lehrverfahren der Suggestopädie richtet sich gegen den konventionellen Frontalunterricht, hat sich in der Version von Lozanov jedoch nicht allgemein durchsetzen können (s.u.). Was die Suggestopädie charakteristisch von anderen Fremdsprachenvermittlungsmethoden unterscheidet, ist die Art und Weise, wie die Lerner den Lernstoff aufnehmen sollen, nämlich durch Suggestion und den systematischen Einsatz von Musik und Tiefenentspannung. Der Lernprozess soll „ohne intellektuelle Anspannung“ verlaufen, als „entspannende, befriedigende und angenehme Tätigkeit“ empfunden werden (Baur, 1990, 111) und „zu einem stressfreien Lernen und dadurch zum Aufheben von Lernblockaden“ (Albert, 2006, 74) führen. Die Lerner sollen in die Lage versetzt werden, die Fremdsprache, auch Vokabeln, angstfrei und flüssig anzuwenden. Dass man mit der Suggestopädie den erstaunlichen Lernerfolg erreichen könne, den Lozanov und seine Anhänger behaupteten, wird oft in Frage gestellt. Kritiker weisen darauf hin, dass derartige Erfolg sich empirisch nicht bestätigen lassen.

Einen markanten Einblick in die Problematik dieser Methode bietet beispielsweise Bauer, der u.a. hervorhebt: die besondere Form des Vokabellernens, die in den meisten Spielarten des suggestopädischen Unterrichts praktiziert wird, ist eine Präsentation von zu ruhiger Barockmusik gesprochenen Vokabelgleichungen (Ziel- und Muttersprache), die der

¹² „Lernprobleme bei Artikel und Nomen“, Stufen International, Bd. 1, S. 91; „Wortschatz lernen – aber wie?“, Stufen International, Bd. 1, S. 124.

Lerner in tiefer Entspannung ohne bewusste Lernanstrengungen aufnehmen soll. Lozanov behauptete so sensationelle Erfolge beim Vokabellernen erzielt zu haben, jedoch zeigte sich, dass eher seine ungewöhnliche Form des Überprüfens von Vokabelkenntnissen für diese Ergebnisse verantwortlich war (vgl. Baur, 1990, 73-78). Diese Kritik ist jedoch nicht als generelle Absage an die Suggestopädie zu verstehen; vielmehr erklärt Baur, (ebd., 78)

„[d]aß sich die Suggestopädie trotzdem als ernst zu nehmende Methode der Fremdsprachenvermittlung behaupten konnte, liegt daran, daß es auch andere Untersuchungen als diejenigen von LOZANOV gegeben hat, die den positiven Effekt suggestopädischen Lernens empirisch nachweisen konnten.“

Total Physical Response ist ein von James Asher entwickeltes ganzheitliches Sprachlehrverfahren. Sie enthält „neben gruppendynamischen auch künstlerische und vor allem kinetische Elemente“ (Dietrich, 1995, 196) und orientiert sich lt. den Aussagen von Asher am natürlichen Mutterspracherwerb des Kindes, mit dem vor allem in Aufforderungen gesprochen werde. Der Lehrer gibt fremdsprachliche Anweisungen und die Lerner sollen auf diese zuerst mit Körperbewegungen reagieren, dann erst zunehmend die sprachlichen Elemente aufnehmen und verwenden. Der Lehrer kann anhand der Ausführung der fremdsprachlichen Befehle beurteilen, wie weit die Lerner verstanden haben.

Total Physical Response orientiert sich „an Lexik und Grammatik“ (Ortner, 2007, 235). „Der Imperativ wird als the golden tense angesehen, durch den das gesamte fremdsprachliche Lernpensum situationsbezogen vermittelt werden kann“ (Dietrich, 1995, 196). Anwendung findet diese Methode aufgrund von Spaß, Auflockerung und Bewegung insbesondere im Vorschul- und Primarbereich. Die ganzheitliche Spracherfahrung soll das Memorieren erleichtern¹³, ihr Problem ist jedoch, dass sie „kein integriertes Bild der Sprache als Ganzes [generiert]: Befehle isolieren sprachliche Merkmale, die Komplexität der Sprache wird durch starke Graduierung reduziert, Aktivitäten sind oft ritualisierte Routine“ (Ortner, 2007, 235). Total Physical Response ist heute „zu einer anerkannten und vielfach angewandten Methode besonders im Englischunterricht der Grundschule geworden“¹⁴, für Jugendliche und vor allem für Erwachsene ist diese Methode wenig geeignet.

¹³ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response [18.08.2012]

¹⁴ Haß, Frank (2010): Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet/Königs (Hsrg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. S.155.

2.2 Probleme der Wortschatzarbeit in DaF-Lehrwerken¹⁵

Lehrmaterialien und Lehrmethoden sind im Fremdsprachenunterricht zwei tragende Grundpfeiler, die einander ergänzen. Lehrmaterialien stellen sich als Hauptquellen des Inputs dar, insbesondere für DaF-Lernende in vom deutschsprachigen Raum weit entfernten Ländern. Die Effizienz von Lehrverfahren hängt neben ihren konzeptionellen Stärken bzw. Schwächen vor allem auch von ihrer Umsetzung in der Praxis ab. Mit anderen Worten, der Inhalt der Lehrmaterialien („Was lehren“) und dessen Ausgestaltung im Rahmen der Lehre („Wie lehren“) sind für die Lerneffizienz von erheblicher Bedeutung.

Immerhin zeigt sich, dass Autoren von Lehrwerken nunmehr die in den vergangenen Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnisse bei der Erstellung ihrer Werke berücksichtigen. Dazu bemerkte Bahns:

„Die Bedeutung, die Wortschatzkenntnissen beigemessen wird, lässt sich u.a. auch daran ablesen, in welchem Ausmaß einschlägige Verlage Übungsmaterialien für das Wortschatzlernen anbieten. In diesem Bereich sind u.E. in neuerer Zeit verstärkte Aktivitäten zu erkennen. Dies betrifft sowohl (a) anglo-amerikanische Verlage, die schwerpunktmäßig lehrwerkunabhängiges Wortschatzübungsmaterial anbieten, als auch (b) deutsche Schulbuchverlage, die ihren Lehrwerken neue Wortschatzkomponenten hinzugesellen.“ (1997, 6)

Trotz der nicht zu unterschätzenden Neuerungen sehen sich Lehrende und Lernende bei der Wortschatzarbeit nach wie vor gewissen Schwierigkeiten gegenüber. Diese beruhen auf der Tatsache, dass der Wortschatz bisher noch nicht in gleicher Weise für das Erlernen systematisiert worden ist wie Grammatik oder Phonetik. Was überdies Schwierigkeiten bereitet, ist die dynamische Natur des Wortschatzes – so zum Beispiel der Zuwachs neuer Wörter, neue Wendungen, Bedeutungsveränderungen von Wörtern. Bereits diese Beispiele belegen, dass „Wortschatzlehren nicht mit einem völlig abgeschlossenen und statischen Phänomen zu tun hat, sondern Änderungen für diese Disziplin charakteristisch sind“ (Bohn/Schreiter, 1996, 168). Schon deshalb, um nur ein Beispiel für mögliche Fehlerquellen anzuführen, ist ein reflektierter Umgang mit Lehrmaterialien erforderlich, der gegebenenfalls zur Diagnostizierung von Mängeln führen sollte, welche behoben werden müssten. Im Folgenden werden weitere Probleme bei der Wortschatzarbeit kurz aufgezeigt.

¹⁵ Kapitel 2.2 ist eine überarbeitete Version meines 2010 veröffentlichten Artikels „Probleme der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht für die Anfängerstufe“ (Deutsch-taiwanische Hefte (2010). Heft 18. S. 37-57).

2.2.1 Angaben über den (Lern)Wortschatz

Wie viele Wörter bzw. lexikalische Einheiten hat der deutsche Wortschatz? Welche Wörter sollen/müssen gelernt werden? In vielen Lehrmaterialien fehlen Angaben darüber. Auch wenn der Wortschatz einer Sprache keine statische Größe ist und die Angaben der Gesamtgröße je nach Quelle und Zählweise recht unterschiedlich sein mögen, könnte man mit der Angabe eines größeren Spielraumes Abhilfe schaffen. DaF-Lernenden würden Hinweise wie: „Der Umfang des Deutschen ist nicht genau ermittelt, die Angaben schwanken zwischen 300.000 und 500.000 Wörtern“ (Bohn/Schreiter, 1996, 168), oder: „Der Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache wird mit ca. 500.000 beziffert“ (Bohn/Schreiter, 1996, 169), schon einen ersten Einblick geben.

Wie viele Wörter Lernende gegen Ende der Grundstufe beherrschen sollten, wissen nur wenige von ihnen. Lehrwerkautoren geben sich inzwischen zwar Mühe, eine neue Einheit Wortschatz in jede Lektion zu integrieren, verabsäumen es jedoch, den Lernenden grundlegende Lerninformationen zu bieten, zum Beispiel: „Wie viele Wörter müssen Lernende beherrschen, um Normaltexte oder wenig anspruchsvolle Zeitungsartikel zu verstehen?“, oder: „Wie viele Wörter sollten Lernende gegen Ende des jeweiligen Sprachniveaus beherrschen?“ Bohn/Schreiter bemerken:

„Mit den ersten 1.000 Wörtern unserer Sprache können wir mehr als 80 Prozent des Wortschatzes aller Normaltexte erfassen, mit den zweiten 1.000 weitere 8 bis 10 Prozent, mit den dritten nochmals 4 Prozent, mit den vierten noch 2 Prozent und mit den fünften ebenfalls 2 Prozent. Die ersten 4.000 Wörter machen somit durchschnittlich 95 Prozent des Wortschatzes aller Normaltexte und Alltagsgespräche aus, die zweiten 4.000 Wörter etwa 2 bis 3 Prozent, alle übrigen nicht mehr als 1 bis 2 Prozent.“ (Bohn/Schreiter, 1996, 170; Bohn, 1999, 16)

Damit Lernende Auskunft über die ihnen abverlangte Wortschatzmenge erhalten, erscheinen Informationen über „die Mindestanzahl der Wörter auf dem jeweiligen Sprachniveau“ und über „die Anzahl der Wörter bzw. lexikalische[n] Einheiten, die Lehrwerke enthalten“ sinnvoll. Es wird im Allgemeinen vorgeschlagen, dass Lernende gegen Ende der Grundstufe ein Lernpensum von ca. 2.000 Wörtern bzw. lexikalischen Einheiten beherrschen sollten; für das Ende der Mittelstufe sind 3.000 bis 4.000 und für das Ende der Fortgeschrittenenstufe 5.000 bis 6.000 Wörter vorgesehen (vgl. Bohn/Schreiter, 1996, 172). Diese Informationen dienen als Lehr- und Lernerorientierung und wirken besonders ermutigend, weil Lernende dadurch ihr Niveau abschätzen können.

2.2.2 Kriterien der Wortschatzauswahl

In Wortschatzübungsbüchern bzw. Lehrwerken wird zumeist nicht angegeben, nach welchen Kriterien die Wörter ausgewählt worden sind. Damit ist eine Problematik angesprochen, zu der Bohn schon vor längerer Zeit bemerkte:

„Das Problem, wie viele und welche Wörter im Unterricht zu lernen sind, beschäftigt Linguisten und Didaktiker schon jahrzehntelang. Das Resultat sind mehr als 30 so genannte ‚Lernwortschatzlisten‘ (Grundwortschatzsammlungen) für Deutsch als Fremdsprache. Die Kriterien, nach denen der allgemeinsprachliche Wortschatz gefiltert wurde, berücksichtigen – wenn auch ungleichgewichtig – statistische, pragmatische und lernpsychologische Faktoren. Die Diskussion war und ist verständlicherweise schwierig. Seit Ende der 70er-Jahre gilt für den Anfängerunterricht im deutschsprachigen Raum der mehrfach überarbeitete ‚Zertifikatswortschatz‘ (Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1991) als allgemein verbindliche Bezugsgröße, insbesondere auch für die Erarbeitung von Grundstufenlehrwerken. In den meisten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache wird der Grundwortschatz den Lernenden in Form von Wörterverzeichnis oder Register noch einmal zusammenfassend angeboten. Über den Zweck solcher Listen und über die Art, wie sie zusammengestellt sind, gehen die Meinungen bei Lehrern und Schülern auseinander. Die Auswahl des Lernwortschatzes im Grundstufenbereich – das zeigen die Lehrwerke – erfolgt nach statistischen, pragmatischen und lernpsychologischen Kriterien. Sie sind den Lehrern kaum und den Schülern nicht bekannt.“ (1999, 16f.)

In diesem Zusammenhang sei kurz darauf hingewiesen, welche Kriterien für die Auswahl des Lernwortschatzes bisher in der Sprachlehrforschung vorgeschlagen worden sind. 1991 schlug Neuner die Aufnahme der Dimensionen „Lernbarkeit, Brauchbarkeit und Verstehbarkeit“ in den Katalog der Auswahlkriterien vor (Neuner, 1991, 79f.; Bohn, 1999, 18f.).

