

**Prof. Dr. Gerhard NEUNER**

Universität Kassel

## LERNERORIENTIERTE WORTSCHATZAUSWAHL UND-VERMITTLUNG

### 1. *Vom Lehren zum Lernen*

Verfolgt man die Geschichte der Fremdsprachendidaktik und -methodik, dann läßt sich seit den 60er Jahren eine auffällige Verschiebung der Perspektive, eine Öffnung des traditionell lernstofforientierten Konzepts für stärker lernerorientierte Aspekte erkennen. Zu nennen sind vor allem :

#### 1. 1. *Der Wandel in der Bestimmung der Lernziele und Lernverfahren*

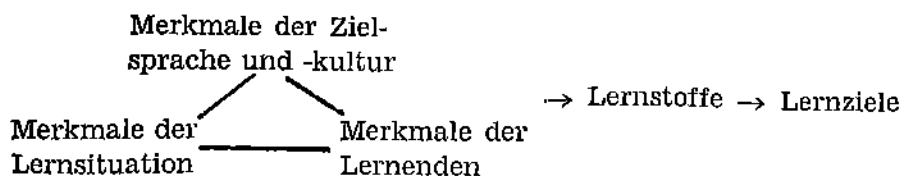
Lehrziele wurden bis in die 60er Jahre durch die Aufgliederung und Abstufung der Systeme der Zielsprache und -kultur gewonnen, wobei im sprachlichen Bereich die Grammatik und im landeskundlichen Bereich die Institutionenkunde die Progression bestimmten.

Merkmale der Zielsprache -und -kultur →Lehrstoffe →Lehrziele für den Unterricht

Heute fragen wir bei der curricularen Planung und der Definition von Lernzielen nach den Bedürfnissen, die die Lernenden hinsichtlich des Gebrauchs der Zielsprache haben (pragmatische Orientierung), wir fragen nach den institutionellen Lehrbedingungen und den individuellen Lernvoraussetzungen und wir fragen nach den pädagogischen Auswirkungen des Fremdsprachenlernens (Wandel der Weltansicht und des Selbstverständnisses).

Daß der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in den letzten dreißig Jahren weltweit enorm gestiegen ist und daß immer mehr

Menschen fremde Sprachen lernen, ist eine Binsenweisheit. Die Erkenntnis aber, daß für Lernergruppen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen, die mit ganz unterschiedlicher Motivation und unter ganz unterschiedlichen Bedingungen Fremdsprachen lernen, die Formulierung einer einheitlichen, «universalistischen» didaktisch-methodischen Konzeption nicht mehr möglich ist, setzt sich nur langsam durch.



### 1. 2. *Der Wandel von einem lernprodukt- zu einem stärker lernprozessorientierten Konzept*

Der rapide Wandel der Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen durch die Entwicklung und Verbreitung neuer Medientechnologien - etwa Telefon; Telefax; Toncassette; Fernsehen; Video - bringt es mit sich, daß die Frage nach der Entwicklung von Lernstrategien die selbständiges Weiterlernen «nach der Schule» ermöglichen, ein nicht weniger wichtiger Teil der curricularen Planung geworden ist als die Vermittlung des sprachlichen Inventars selbst, das zur Grundausrüstung des Fremdsprachenlerner gehört.

### 1. 3. *Der Wandel des Kommunikationsbegriffs: vom Sprechen zum Verstehen*

In unserem täglichen Fremdsprachengebrauch gewinnt die «Kommunikation mit Medien» immer mehr an Bedeutung gegenüber der «Kommunikation mit Menschen». Folglich bekommen Textverstehen und (diskursives) Sprechen über Sachverhalte, die medial (über Lese-, -Hör- und Videotexte) vermittelt sind, verstärktes Gewicht gegenüber dem partnerbezogenen Sprechen. Dieses pragmatische Argument für eine Akzentverschiebung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts wird durch die neueren Befunde der Fremdsprachenlerntheorie und der Gedächtnisfor-

schung gestützt, die deutlich machen, daß in fremdsprachlicher Kommunikation und im fremdsprachlichen Lernprozeß jegliche Äußerung in einen weiteren Rahmen verstehender sprachlicher Tätigkeit eingebettet ist.

Für die Fremdsprachendidaktik ergeben sich daraus eine Reihe von neuen Perspektiven :

- eine Neubewertung der Bedeutung der Motivation des Lernenden (kognitive *und* affektive Komponenten)
- eine Neubewertung der Aufgaben der Lehrenden (Anleitung zum autonomen und partnerschaftlichen Lernen) und der Sozialformen des Unterrichts (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)
- eine Neubewertung der Funktion der Lehrwerke, die nicht mehr als in sich geschlossene Lehrsysteme, sondern als offene und flexible Lernangebote verstanden werden.
- eine Neubewertung der Textarbeit gegenüber dem «Dialogisieren», wie es etwa für die audiolinguale Methode charakteristisch war.
- eine Neubewertung der Themen und Inhalte des fremdsprachlichen Unterrichts, die für die jeweilige Zielgruppe von Bedeutung sind.
- eine Neubewertung der Wortschatzarbeit, d.h. des lexikalischsementischen Elements gegenüber der Grammatikarbeit.

## 2. *Folgerungen für die Wortschatzdidaktik und die systematische Wortschatzarbeit*

Systematische Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht war lange Zeit ein «Stiefkind» der Forschung und der Unterrichtspraxis, deren Hauptinteresse der systematischen Darstellung und der Vermittlung der Grammatik galt. So liegen an deutschsprachigen Monografien zur Wortschatzarbeit außer dem ca. 60 S. umfassenden Heft von Löschmann (1984), das sich mit dem Unterricht für Fortgeschrittene befaßt, nur noch zwei ältere Arbeiten von Doyé (1979) und Göhrum (1968) zur Wortschatzarbeit im Englischunterricht vor. Deutschsprachige Veröffentlichungen zur

Wortschatzdidaktik bezogen sich auf Einzelfragen (z.B. Rohrer 1985; Esser/Nowak 1986; Rampillon 1986; 1987; Scherfer 1985; 1988; 1989; Löschmann 1988; Teschmer 1999). Umfassendere Darstellungen gab es im letzten Jahrzehnt vor allem im englischsprachigen Bereich (z.B. Wallace 1982; Allen 1983; Meara 1983; Morgan/Rivoluceri 1986; Gairns/Redman 1986; Carter 1987; Carter/M/c Carthy 1988).

### 2. 1. Grundwortschatz und Lernerperspektive

Zum Thema Grundwortschatz geben Schumacher (1978) und Scherfer (1985) einen guten Überblick über den Stand der Diskussion.

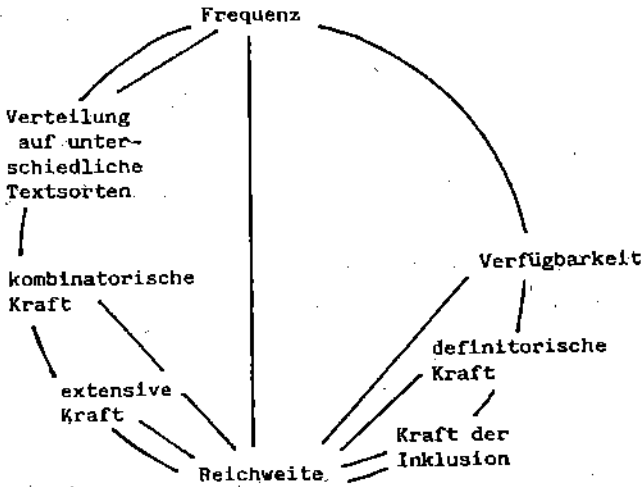
Aus der traditionell gegenstandsorientierten Verfahrensweise bei der Bestimmung des Grundwortschatzes ergab sich die besondere Hervorhebung des Kriteriums der Frequenz. Das bekannte Argument der Sprachfrequenzforschung lautet, daß wir mit den ersten 1.000 Wörtern einer Sprache mehr als 80 % des Wortschatzes aller Normaltexte erfassen, mit dem zweiten Tausend weitere 8-10 % und mit dem dritten Tausend noch einmal ca. 4 %. Die 3.000 frequentesten Wörter erfassen also 92-94 % des Wortschatzes aller Normaltexte (Oehler, 1968).

Bekannt sind aber auch die Einschränkungen, die für diese Argumentation in der Praxis gelten :

- Entscheidend ist, welches Corpus an Texten ausgewertet wird. Wenn man literarische Texte auszählt, kommt man zu anderen Rangfolgen als wenn man Zeitungstexte, Telefoninterviews oder Gespräche auswertet.
- Zuverlässig erfassen alle Frequenzanalysen nur die Strukturwörter, weniger aussagekräftig sind sie dagegen im inhaltlich-thematischen Bereich, der für Textverstehen und Mitteilung entscheidend ist.
- Eine weitere Schwierigkeit der didaktischen Umsetzung der Frequenzanalyse liegt darin, daß durchgehend Lesetexte -seltener Hörtexte- ausgewertet werden und daß die Wortschatzlisten, die sich daraus ergeben, als aktiv zu

beherrschender Grundwortschatz ausgegeben werden als ob es im Wortschatzgebrauch keinen Unterschied zwischen Verstehen und Äußerung gäbe.

In der Diskussion um den Grundwortschatz hat man deshalb die Kriterien zu erweitern versucht :

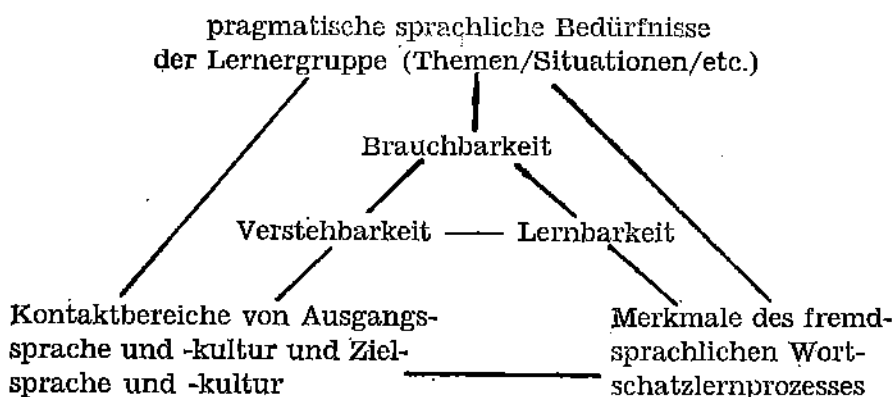


Von Mackey/Savard (1967) und insbesondere von Savard (1970) wurde deshalb das Kriterium der Reichweite eingeführt. Neben der Häufigkeit des Vorkommens und der Verteilung eines Wortes auf unterschiedliche Textsorten spielen hier weitere Faktoren eine Rolle :

- die definitorische 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.

Im Begriff der Reichweite sind also neben sprachsystemorientierten Kriterien zum ersten Mal auch lernerorientierte Aspekte angedeutet.

Ich möchte versuchen, den Aspekt der Lernerorientierung zu systematisieren und dadurch die eher sprachsystemorientierten Aspekte zur Bestimmung des Grundwortschatzes zu erweitern. Ausschlaggebend sind m.E. drei Aspekte :



### 2. 1. 1. *Brauchbarkeit*

Hier geht es um die Bestimmung der für den fremdsprachlichen Gebrauch einer bestimmten Zielgruppe wichtigen Inhaltswörter durch eine Bedürfnisanalyse. Es liegt auf der Hand, daß etwa für eine Fremdsprachensekretärin in der Wirtschaft andere Themenbereiche wichtig sind als für einen Touristen.

Modellhaft wurde das Verfahren der Bedürfnisanalyse für eine bestimmte Zielgruppe in der *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, die von Baldegger/Müller/Schneider 1980 im Auftrag des Europarats veröffentlicht wurde, skizziert. Dargestellt wird der Fremdsprachenbedarf Erwachsener in nichtberuflichen Kontaktsituationen im europäischen Kontext. Bestimmt werden zunächst übergreifende inhaltlich-thematische Kategorien (sog. Allgemeine und Spezifische Begriffe), die aufgegliedert und mit sprachlichen Exponenten verstehen werden. Darüber hinaus erfolgen Hinweise auf die Schwerpunkte im praktischen Gebrauch der Fremdsprache Deutsch (soziale Domänen; Rollen; Kommunikationsräume; Medien; Fertigkeiten; Sprechakte und Grammatik).

*Beispiele :**Allgemeine Begriffe :*

1. Gegenstände
2. Existenz
3. Raum
  
4. Zeit
  
5. Quantität
  
6. Eigenschaften

7. Relationen

(+ = elementares  
Versprachlichungsmuster)

*Spezifische Begriffe :*

1. Personalien; Informationen  
zur Person
2. wohnen

*sprachliche Exponenten :*

3. 2. Bewegung, Richtung
3. 3. 5. Herkunft
  - + woher/wo ... her  
Wo sind Sie her?  
Woher hast du das?
  - + von wo  
Von wo kommen Sie  
heute?
  - + von wem  
Von wem hast du  
das?
  - + von  
Ich komme gerade  
vom Bahnhof/von  
meinen Eltern, von  
München usw.  
Er ist von da/von  
rechts gekommen.  
von ... her  
-her  
Der Wagen ist (von)  
daher/dorther ge-  
kommen. Die Leute  
sind von überallher.
  - + aus  
Ich komme aus Eng-  
land/London. Soll  
ich den Koffer aus  
dem Wagen holen?

3. Umwelt
4. Reisen und Verkehr
5. Verpflegung

- |  |   |
|--|---|
| 6. Einkaufen und<br>Gebrauchsartikel           | 11. Ausbildung/Schule                               |
| 7. Öffentliche und private<br>Dienstleistungen | 12. Fremdsprache                                    |
| 8. Gesundheit und Hygiene                      | 13. Freizeit und Unterhaltung                       |
| 9. Wahrnehmung und Motorik                     | 14. Persönliche Beziehungen<br>und Kontakte         |
| 10. Arbeit und Beruf                           | 15. Aktualität; Themen von<br>allgemeinem Interesse |

*Sprachliche Exponenten :*

7. Öffentliche und private Dienstleistungen

7.7. Autoreparatur/Pannenhilfe

REPARATURWERKSTATT	+ Werksatt
PANNENHILFE	Pannenhilfe
PANNE	+ Panne
	Ich habe eine Panne.
	+ kaputt
	Da ist etwas kaputt.
	+ nicht gehen (= <i>nicht funktionieren</i> )
	Die Bremse geht nicht mehr.
REPARATUR	+ reparieren
	Können Sie das repa- rieren?
	Reparatur
ABSCHLEPPEN	+ abschleppen
	Können Sie mich ab- schleppen?
MOTOR	+ Motor
BREMSE	+ Bremse
	+ bremsen
RAD	+ Rad
REIFEN	Reifen

Auch der Bereich der «Spezifischen Begriffe», der im eigentlichen Sinn inhaltlich -thematische Bereich, läßt sich weiter systematisieren und generalisieren.



Ganz offensichtlich gibt es Bereiche universeller menschlicher Daseinserfahrungen, die für interkulturelle Verständigung grundlegend sind und im fremdsprachlichen Bereich einen «harten Kern», sozusagen ein interkulturelles Denotat darstellen. Unter Berücksichtigung der Befunde der Allgemeinen und der Vergleichenden Kulturanthropologie lassen sich die folgenden übergreifenden Kategorien bestimmen (Neuner, 1989) :

*Universelle Daseinserfahrungen :*

1. Grundlegende Existenz Erfahrung (Geburt; Tod; Da-Sein in der Welt)
2. Persönliche Identität («Ich» -Erfahrung; persönliche Eigenschaften)
3. Soziale Identität : der private Bereich (die private Gemeinschaft, z.B. Familie : «wir» -Erfahrung)
4. Soziale Identität : der öffentliche Bereich (z.B. Nachbarschaft, Gemeinde, Staat, etc. : «sie» -Erfahrung)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft; Liebe : «du» -Erfahrung)
6. Behausung (Haus; Heim)
7. Umgebung jenseits der privaten Sphäre (Umwelt; Natur; Zivilisation; etc.)
8. Arbeit (Unterhaltssicherung)
9. Erziehung (Wertorientierung in einer Gemeinschaft)
10. Versorgung (Nahrung; Kleidung; etc.)
11. Mobilität (Raum-Erfahrung; Mobilität; etc.)
12. Freizeit/Kunst (zweckfreie Lebensgestaltung)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen; Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundheit; Krankheit; Hygiene)
15. Norm-und Wertorientierung (ethische Prinzipien; religiöse Orientierung; etc.)
16. Zeitlich-historische Erfahrung (Vergangenheit; Gegenwart; Zukunft)
17. Geistige und seelische Dimensionen (Selbstreflexion; Vorstellungskraft/Phantasie; Erinnerung; Emotionen; etc.)

Diese «Suchkategorien» spielen offenbar auch eine grundlegende Rolle, wenn wir uns von einem neu zu lernenden Wort in der fremden Sprache ein «Bild», eine Vorstellung zu machen suchen und ihm in unserem -eigenkulturell eigensprachlich und von individueller Lebenserfahrung vorgeprägten- Gedächtnis Halt zu geben suchen. Darauf komme ich bei der Diskussion des Kriteriums der «Lernbarkeit» noch zurück.

### 2. 1.2. *Verstehbarkeit*

Wichtig für die Bestimmung eines lernerorientierten Grundwortschatzes ist auch eine Berücksichtigung der spezifischen Kontaktbereiche der jeweiligen Lernergruppe und ihrer Sprache hinsichtlich der Zielsprache und -kultur, d.h. Fragen des Verhältnisses von Muttersprache und Zielsprache (Verwandtschaftsgrad) und Fragen des Kulturkontakts (Nähe/Distanz/Attraktivität; Tabuzonen etc.).

In das (West) Deutsche sind z.B. im Verlauf der letzten vierzig Jahre eine Fülle neuer Wörter aus dem anglo-amerikanischen Bereich aufgenommen worden. Darüber hinaus kann ein Deutschsprachiger viele Wörter des Englischen erkennen und ansatzweise verstehen. Wir haben in den letzten Jahren bei den vorbereitenden Arbeiten zu einem Deutschlehrwerk für Aussiedler aus Polen und der Sowjetunion (*Neu Start*) in vergleichenden Wortschatzuntersuchungen eine außerordentlich hohe Zahl an «verstehbaren» Wörtern -es sind Hunderte- festmachen können, die zum Grundwortschatz elementarer Erfahrungsbereiche gehören (z.B. Technik; Arbeit! Stadt; Sport; Kultur; Kommunikation; Politik; Schule) und einen thematischen Kern bilden, den man ohne Schwierigkeiten erweitern kann.

### 2. 1. 3. *Lernbarkeit*

Offenbar spielt dieses *Wiedererkennen von Zusammenhängen* für die Aufnahme, die Speicherung und die Aktivierung von fremdsprachlichen Wortschatz im Gedächtnis eine große Rolle. Wir nehmen immer auf vorhandene -eigenkulturell, individuell geprägte

und in der eigenen Sprache konzeptualisierte- Erfahrungen und Wissensbestände Bezug, wenn wir uns von der Bedeutung eines neuen fremdsprachlichen Wortes ein «Bild» zu machen und ihm in unserem Gedächtnis Halt zu geben versuchen.

Die Einbettung eines neuen Wortes und seine Vernetzung erfolgen dadurch, daß wir Wörter, die wir neu aufnehmen, nach bestimmten allgemeinen und interkulturell, d.h. auch für unsere Muttersprache wirksamen Merkmalen abtasten und gemäß diesen Merkmalen eigene Erfahrung und Fremdes aufeinander zu beziehen und einzuordnen versuchen.

Hoffmann, 1986, hat eine Reihe von Merkmalen der Muttersprachlichen Begriffsbildung benannt; Ich interpretiere sie im Hinblick auf fremdsprachliche Begriffentwicklung :

- **Sensorische Merkmale**  
d.h. Merkmale, die unsere Sinneswahrnehmung ansprechen (sehen-hören-riechen-schmecken-fühlen), wobei insbesondere die *visuellen* Sinneswahrnehmungen dazu beitragen, daß wir uns von einem neuen Wort ein «Bild» machen (die Metapher vom «Bildermachen» bei der Bedeutungsermittlung gibt es in vielen Sprachen!). Diese Verbildlichung unserer Vorstellung bezieht sich vor allem auf den charakteristischen Umriß, wenn es um konkrete Objekte geht.
- **Beziehungsmerkmale**  
Sie betreffen die Einbettung eines Wortes in eine typische Konstellation (Ort; Zeit; Handlungsträger und -objekt; etc.). Oft bezieht sich diese Art der Einbettung auf die systematische Eingliederung in ein Ordnungsschema (Ober-/Unterbegriffe).
- **Verhaltens- und Handlungsmerkmale**  
Sie beziehen sich auf typische Tätigkeiten oder Geschehensabläufe im Zusammenhang mit dem neuen Wort.
- **Episodische Merkmale**  
Auf unser Gedächtnis wirken insbesondere solche Erlebnisse nachhaltig, die uns emotional bzw. affektiv ange-

sprochen haben. Wenn wir beim Wortschatzlernen auf ein entsprechendes «Signal» stoßen, aktivieren wir entsprechende «Erinnerungsgeschichten», die stark individuell geprägt sind.

● *Sprachliche Eigentümlichkeiten*

Manchmal sind es auch sprachliche Merkmale, die dazu führen, daß uns neue Wörter in der fremden Sprache «merkwürdig» vorkommen : ungewöhnliche Laut -oder Buchstabenfolgen oder Anklänge eines Wortes an Wörter in unserer Muttersprache mit anderer Bedeutung. Wir verwenden diese Merkwürdigkeiten oft zum Bauen von «Eselsbrücken» und konstruieren uns ganz individuelle Geschichten, um ein Wort festzuhalten.

Auch daraus ergeben sich Kriterien für die Bestimmung eines Grundwortschatzes. Sie lauten :

- Leicht zu lernen sind Wörter, die «sinnfällig» gemacht werden können und vor allem, visuell dargestellt werden können.

In diesem Zusammenhang müßte die Prototypenforschung (vgl. Rosch, 1977) und das, was Hoffman Primärgebriffsbildung nennt, für die Fremdsprachendidaktik aufgearbeitet werden.

- Leicht zu lernen sind auch Wörter, die durch systematische sprachliche Erläuterungen inhaltlich und formal gut eingebettet werden können.
- Leicht zu lernen sind auch solche Wörter, zu denen es in der Erfahrung der Lernenden eindeutige Situations- und Handlungskontexte gibt.
- Leicht zu lernen sind auch Wörter mit einer positiven «afektiven Ladung» (Erinnerung/Phantasien).
- Leichter zu behalten und zu aktivieren sind schließlich solche Wörter, die möglichst viele der oben genannten Kriterien erfüllen und deshalb vielfältig vernetzt werden können.

## 2.2. Folgerungen für die Wortschatzarbeit im Unterricht

Die Lernpsychologie verdeutlicht uns, daß es unterschiedliche Lernertypen gibt und daß jeder Lernende ganz spezifische Lernstrategien entwickelt, die für ihn selbst besonders wirksam sind. Man unterscheidet den visuellen, den auditiven, den haptischen, den verbalen und den interaktionsorientierten Lernertyp.

Für die Wortschatzarbeit bedeutet das nichts anderes, als daß bei Wortschatzpräsentation, -übung und -anwendung möglichst viele dieser «Kanäle» aktiviert und miteinander verknüpft werden sollten.

### 2.2.2. Zum Aufbau eines Verstehenswortschatzes

Der traditionelle Anfangsunterricht konzentriert sich auf die Vermittlung eines aktiv zu beherrschenden Wortschatzes. Er müßte m.E. ergänzt werden durch die Entwicklung von Entschlüsselungstechniken und Verstehensstrategien auf der Wort-, der Satz-, der Text- und der Kontextebene.

Wortebene :

Beispiele :

- Wortbildungsweisen erkennen und verstehen
  - Kompositabildung
  - Präfix- und Suffixbildung
  - Erschließung unbekannter Wörter
    - Mit Hilfe der Muttersprache
    - mit Hilfe von Wörtern aus anderen Fremdsprachen, die man kennt. In der westlichen Welt ist Deutsch z.B. die typische zweite Fremdsprache, die man im allgemeinen nach Englisch lernt.
    - mit Hilfe der Zielsprache selbst (Aktivierung des Satz und Textumfeldes).

Dieser «potentielle» Wortschatz liegt in der traditionellen Wortschatzarbeit meist brach. Es ist jedoch wichtig -und für Lernende meist auch motivierend-, daß sie von der ersten Unterrichtsstunde an lernen, mit ihrem vorhandenen sprachlichen Wissen

«intelligente Hypothesen» zur Bedeutung von unbekanntem Wörtern zu entwickeln. Das bedeutet für den Aufbau eines Verstehenswortschatzes, daß man mit den Lernenden immer wieder den Lern- und Lösungsweg bewußt besprechen muß.

#### *Satzebene :*

Viele Wörter des Deutschen sind mehrdeutig. Welche Bedeutung eines Wortes zutrifft, wird erst aus dem Satz- bzw. Textzusammenhang deutlich. Lernende müssen deshalb immer wieder angeleitet werden, bei einem unbekanntem Wort im Text erst das Umfeld zur Bedeutungsbestimmung heranzuziehen. Die gemeinsame Satzanalyse (Woran erkennt man bestimmte Satzglieder? Wo tauchen bestimmte Wörter im Satz häufig auf und welche Funktion haben sie? etc.) gewinnt hier für die Wortschatzarbeit neue Bedeutung.

#### *Textebene :*

Texte bilden ein dichtes Netz inhaltlich-sprachlicher Bezüge, das man aufknüpfen lernen muß, wenn man sie erschließen will. Wortschatzarbeit auf der Textebene kann sich beziehen auf

- die Ermittlung strukturell-formaler Verknüpfungen (z.B. Proformen-Analyse)
- (die Ermittlung inhaltlich-thematischer Verknüpfungen (Wortfelder; Signale zur Argumentationsstruktur; etc.)

Daß es textsortenspezifische Verknüpfungsweisen und kulturspezifische Unterschiede in der sprachlich-stilistischen Gestaltung von Texten gibt (etwa bei Märchen- und Reklametexten; beim Gebrauch von Ironie), muß nicht besonders hervorgehoben werden.

#### *Textumfeld :*

Zu den wichtigsten Erschließungstechniken von Wörtern gehört im fremdsprachlichen Unterricht der Einsatz von visuellen Hilfen. Anschaulichkeit ist -wie gesagt- bei der Aufnahme, Übung und Anwendung des Wortschatzes eines der wichtigsten Unter-

richtsprinzipien. Weil viele Textsorten, die im alltäglichen Umgang mit der Fremdsprache verwendet werden, Elemente der Visualisierung und optischen Hervorhebung enthalten (z.B. Texte in Zeitungen und Illustrierten; Werbetexte; Plakate), ist es Sinnvoll, die Lernenden von Anfang an, an den Umgang mit fremdsprachlichen Texten in ihrer Originalgestalt zu gewöhnen, da dies den Verstehensprozeß und die Hypothesenbildung nachhaltig fördern kann.

### 2. 2. 2. *Zum Aufbau des Äußerungswortschatzes*

Mit Hilfe der Kriterien, die bei der Entwicklung eines lernerorientierten Grundwortschatzes genannt wurden -*Brauchbarkeit; Verstehbarkeit; Lernbarkeit*- lassen sich auch vielfältige Übungen zur Erweiterung und Festigung des aktiven Wortschatzes entwickeln. Abschließend ein paar Beispiele :

- *Reihengliederung*  
Sie ist überall dort möglich, wo Begriffe in eine Skala oder Rangfolge einzuordnen sind (z.B. Zahlen; Mengenangaben; Zeitangaben; Temperaturangaben; Wetterangaben; Stimmungsabstönung; Tätigkeitsabläufe).
- *Klassifizierung*  
Sie bezieht sich auf die Gruppierung von Wörtern nach inhaltlichen Kriterien (Wortfelder; Oberbegriffe) oder nach strukturellen Merkmalen (Wortfamilien)
- *Assozierung*  
Hier geht es darum, zu einem Wort, einer Situation, einem Handlungsablauf Einfälle zu sammeln und zu strukturieren («Wortigel» erstellen...)
- *Kontrastierung*  
Das Gegensatzpaar «kalt -warm» läßt sich erfahrungsgemäß leichter lernen als seine einzelnen Elemente!
- *Arbeit mit Ähnlichkeitsbeziehungen*  
Sie bezieht sich auf die 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.

### 3. *Schlußbemerkung*

Auf die Lernerperspektive im Fremdsprachenunterricht einzugehen bedeutet, von der Vorstellung universell gültiger Lernziele und Lernverfahren Abschied zu nehmen. Deutlich wird dabei auch, daß die Festlegung eines allgemein verbindlichen Grundwortschatzes fraglich wird.

Was wir dabei gewinnen ist die Möglichkeit, auf die Erwartungen und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe einzugehen und einen Unterricht zu planen und zu gestalten, der nicht mehr «über ihre Köpfe hinweg geht».

## BIBLIOGRAPHIE

- Allen, V. F., 1983, *Techniques of Vocabulary teaching*, New York-Oxford.
- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G., 1980, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Straßburg (München 1981).
- Carter, R., 1987, «Vocabulary and Second-Foreign Language Teaching», in: *Language Teaching*, vol. 20, 3-16.
- Carter, R., McCarthy, M. (Hrsg.), 1988, *Vocabulary and Language Teaching* London-New York.
- Doyé, P., 1971, *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*, Hannover (6. Aufl. 1982).



- Esser, U., Nowak, U., 1983, «Verbesserung der Lexiklernleistung durch effektivere Nutzung und Training der Lernstrategien», in : *Deutsch als Fremdsprache*, H. 4, 219-225.
- Gairns, R., Redman, S., 1986, *Working With Words*, Cambridge.
- Göhrum, 1968, *Englisch an Haupt- und Realschulen, Teil 1 : Wortarbeit*, Bonn.
- Hofmann, J. 1986, *Die Welt der Begriffe*, Leipzig (Weinheim 1986).
- Kuntze, W. M., 1988, Wörter «merkwürdig» machen, in : *Englisch*, Heft 4, 134-136.
- Löschmann, M., 1984, *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*, Leipzig.
- ders., 1988, «Überlegungen zum Ausbau des kommunikativ-funktionalen und integrativen Konzepts für die Wortschatzarbeit», in : *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 4, 193-256.
- Mackey, W. F., Savard, J. -G. 1967 «The Indices of Coverage : A New Dimension in Lexicometrics» in : *International Review of Applied Linguistics*, 5, 71-121.
- Meara, G. P. M. (ed.), 1983, *Vocabulary in a Second Language*, London.
- Morgan, J., Rinvoluceri, M., 1986, *Vocabulary*, Oxford.
- Neuner, G., 1988, *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*, Straßburg.
- ders.; 1989, «Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern», in : *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 348-374.
- Oehler, H. (Bearbeiter) : 1966, *Grundwortschatz Deutsch*, Stuttgart. Rampillon, U., 1986, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München. dies., 1987 : «Lerntechniken zur Wortschatzarbeit», in : *Fragezeichen*, Heft 1, 4-12.
- Rohrer, J., 1985, Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit», in : *Die Neueren Sprachen*, 559-612.

- Rosch, E., «Human Categorization» 1977, in: Warren, N. (ed.): *Advances in Crosscultural Psychology*, vol. 1, London, 3-49.
- Savard, J.-G., 1970, *La valence lexicale*, Quebec.
- Scherfer, P., 1985, «Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht», in: Schwarze, Chr. Wunderlich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*, Königstein.
- ders., 1988, «Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht, in: Bludau, M., Raasch, A., Zapp, F. J. (Hrsg.): *Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt, 28-51.
- ders.: «Wortschatzübungen» in: Bausch, K.R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, 193-195.
- Schumacher, H., 1978, «Grundwortschatz-Sammlungen des Deutschen», in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 41-55.
- Teschmer, J., 1989, «Kognitionspsychologische Überlegungen zum Verhältnis von Lexikerwerb und Textverarbeitung im Rahmen einer angewandten Fremdsprachenlernpsychologie», in: *Deutsch als Fremdsprache*, 306-311.
- Wallace, M.J., 1982, *Teaching Vocabulary*, London.