

Vincze Anikó (Budapest)

Aspekte der lernerorientierten Wortschatzvermittlung¹

1. Einleitung

1.1. Die Bedeutung von Fremdsprachen

Die Behauptung, dass die Kenntnis mindestens einer Fremdsprache heutzutage unerlässlich ist, wird kaum jemand bestreiten. Fremdsprachenkenntnisse werden in der Regel als eine Mindestleistung angesehen. Die Schüler in Ungarn lernen mindestens eine, mehrheitlich aber zwei Fremdsprachen, wohingegen deutsche Schüler mindestens zwei, evtl. aber auch drei Fremdsprachen lernen. Unter den Unterrichtsfächern nehmen also Fremdsprachen eine besondere Stellung ein. Denn unabhängig davon, was jemand nach der Schule arbeiten will, ist er fast in allen Bereichen des beruflichen Lebens auf die Kenntnis mindestens einer Fremdsprache angewiesen.

Das Können einer (Fremd)Sprache besteht nicht nur in Grammatik- und Wortschatzkenntnissen. Sprachen vermitteln uns auch landeskundliche Informationen über ein anderes Land, über eine andere Nation. Raasch (1992: 227) formuliert ganz präzise, wie eng Kultur, Sprache und Identität zusammenhängen:

Kultur als Handeln *nach* und *mit* spezifischen Wertungen ist in Sprache gesammelt und aufbewahrt. Sprache ist das Gedächtnis einer Kultur. Der Mensch gewinnt und besitzt durch seine Sprache kulturelle Identität. Sprachenlernen heißt also, andere Identitäten zu erfahren und damit die eigene Identität deutlicher zu erkennen [...]; jedwedes sprachliche Handeln gehört in den Bereich kulturell geprägter Äußerungen des Menschen.

1.2. Zielsetzung

In der vorliegenden Arbeit setzen wir uns zum Ziel, die wichtigsten Schritte der Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht zusammenzufassen, und zwar unter dem Aspekt der Lernerorientiertheit. So möchten wir bei der Thematisierung der einzelnen Phasen auch den Lerntechniken und -strategien besondere Aufmerksamkeit schenken.

¹ Der vorliegende Beitrag stellt die Zusammenfassung meiner Diplomarbeit mit dem Titel „Lernerorientierte Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit im schulischen Deutsch als Fremdsprachenunterricht“ dar.

Den Leitfaden unserer Studie bilden schwerpunktmäßig die Fragen: Wie verläuft der Lehr- und Lernprozess? Lassen sich Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit lernerorientiert durchführen? Diese Fragen möchten wir im Hinblick auf einige theoretische und praktische Aspekte untersuchen, bzw. darauf, inwieweit diese in Einklang zu bringen sind. Die Unterrichtspraxis stellen wir mit Hilfe einer Lehrerumfrage dar. In unserer Analyse wird der Unterricht 14- bis 18-jähriger Schüler erfasst, also der von Mittelschulklassen. Die Umfrage enthält 21 Fragen, die von der einschlägigen Fachliteratur ausgehend von der Autorin zusammengestellt wurden zum größten Teil mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die aber oft mit freien Antworten (unter „Sonstiges“) ergänzt werden konnten. (Einige Fragen davon siehe am Ende dieses Beitrags.) Der Fragebogen wurde von 20 Lehrkräften ausgefüllt.

Wir benutzen in dieser Studie folgende Abkürzungen: DaF=Deutsch als Fremdsprache, FS=Fremdsprache, FSU=Fremdsprachenunterricht.

2. Was bedeutet Lernerorientiertheit?

Aus der einschlägigen Fachliteratur geht es eindeutig hervor, dass die Wortschatzvermittlung einen besonderen Stellenwert im FSU hat (vgl. dazu u.a. Rampillon 1989; Neuner 1990). Obwohl in der Fachliteratur der Ausdruck Lernerorientierung (o.ä.) kaum vorkommt, knüpft jeder Autor seinen Beitrag eigentlich unmittelbar an dieses Thema, d.h. man nähert sich der Wortschatzvermittlung aus der Perspektive der Lerner an. Die wichtigsten Aspekte sind dabei: Lernziele, Motivation, Lerntypen und Lernstrategien.

2.1. Lernziele

Der vielleicht grundlegendste Faktor des FSU besteht in den Bedürfnissen der Lerner. Unseres Erachtens beginnt die Lernerorientiertheit damit, dass der Lehrer diese Bedürfnisse im Unterricht berücksichtigt. Im Falle von Mittelschulschülern können solche Sprachlernziele hauptsächlich Sprachprüfungen und Aufnahmeprüfungen sein, oder auch die (Notwendigkeit der) Reifeprüfung und spätere berufliche Vorstellungen. Um diesen Zielen gerecht zu werden, muss die Lehrkraft Ergänzungsmaterialien in die Stunde bringen. Obige Lernziele bestimmen nämlich das erwünschte Beherrschungsniveau der Sprache und somit auch den dafür erforderlichen Wortschatz. Letzterer bestimmt die nötigen Übungen, bzw. Übungstypen, die vom Lehrer gesammelt und/oder erstellt und in den Stunden eingesetzt werden müssen.

2.2. Motivation

Die Berücksichtigung der Lernziele einiger Lerner an sich führt noch bei weitem nicht automatisch zur Interessenerweckung, v.a. der übrigen Schüler. Die Motivation trägt dazu bei, dass sich die Lerner an den Stunden aktiv beteiligen, was insbesondere beim FSU wichtig ist, damit das Hauptziel, die aktive Sprachbeherrschung, erreicht wird. Letztere ist das Ergebnis eines intensiven Lernprozesses, zu dem Konzentration unbedingt notwendig ist – und die Grundlage der Konzentration bildet die Motivation.

Für die Art und Weise der Motivation gibt es keine Rezepte, aber den Schwerpunkt bildet dabei die Gruppe, genauer gesagt, bilden die einzelnen Lerner. Von ihnen ausgehend sind also die entsprechenden Mittel zur Motivierung zu finden. Solche Mittel wären beispielsweise die Anschaulichkeit, die ungewöhnliche Annäherung an ein Thema (z.B. statt Lesen ein spontanes Gespräch zu führen, oder ein Situationsspiel zu spielen), oder wenn die Lerner ihrer Phantasie freien Lauf lassen dürfen (z.B. Assoziationsübungen, Bildbeschreibung).

2.3. Lerntypen

Hier handelt es sich um die einzelnen Lerner, die das Lernen betreffend mit verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten „ausgestattet“ sind. Unter dem Aspekt der Lernerorientiertheit bedeutet dies, dass die Lehrkraft auch auf diese „mitgebrachten“ Faktoren Rücksicht nehmen muss, damit der Lernstoff nicht nur vermittelt, sondern auch erfolgreich aufgenommen wird, und somit selbstständig angewendet werden kann.

Da die Verarbeitung neuer Wörter je nach kulturellen und individuellen Voraussetzungen, je nach Lernsituation und Lerntyp anders erfolgt, plädiert Neuner (1990:7) dafür, „bei der Wortschatzarbeit möglichst viele ‚Sinne‘ anzusprechen“. Denn je mehr Kanäle oder Sinne bei der Vermittlung des jeweiligen Wortmaterials eingesetzt werden, desto leichter und erfolgreicher ist das Einprägen einerseits, und die erfolgreiche Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerntypen andererseits.

2.4. Lernstrategien

Zu den Lernstrategien bei der Wortschatzvermittlung bzw. -arbeit gehören die Erschließungsstrategien, wie ein unbekanntes Wort vom Lerner entschlüsselt werden kann. Das ist das meistbehandelte Thema der einschlägigen Fachliteratur, so sind hier die wichtigsten Positionen dazu unbedingt anzudeuten.

Die Lerntechniken spielen naturgemäß ganz besonders in der Erwerbsphase und weniger in der Anwendungsphase eine Rolle. Denninghaus definiert den ‚potentiellen Wortschatz‘ als „diejenigen Wörter einer Sprache, die die Lernenden nie zuvor gehört oder gelesen haben, aber dennoch bei einer eventuellen Begegnung verstehen würden“ (zitiert nach Rampillon 1989: 34). Diese Wortbezüge (z.B. *lip – Lippe, land – landen, information – Information*) können unbewusst internalisiert oder bewusst gelernt werden. Das nennt Denninghaus ‚latente Lernstrategie‘. Die Herstellung von Bezügen als Lernstrategie, d.h. die thematische, kontextuelle oder situative Einbettung eines unbekanntes Wortes heben neben ihm auch Rampillon (1989: 39), Neuner (1990: 7), Arendt (1992: 79) und Kostrzewa (1994: 222) hervor. Darüber hinaus spielt bei der Erkennung einer Wortbedeutung auch der Erfahrungs- und Informationshintergrund des Schülers eine wichtige Rolle (Rampillon 1989: 39). Weitere Hilfen bilden ergänzende Materialien wie Bilder, Skizzen, Photos, Zeichnungen (Rampillon 1989: 40; Neuner 1990: 8). Arendt (1992: 79) betont die Bedeutung von realitätsnahen, authentischen Kontexten.

Flächer begründet die Notwendigkeit der Vermittlung von Strategien damit, dass es unmöglich ist, im Rahmen des FSU den Schülern alle Wörter zu vermitteln. Daraus folgt, dass „dieses Defizit“ (Flächer 1998: 152) durch geeignete Techniken und Strategien von den Schülern selbst auszugleichen ist.

3. Wortschatzvermittlung

3.1. Präsentation

Der erste Schritt der Wortschatzvermittlung ist die Präsentation. In dieser Phase erfolgt die Vermittlung neuer lexikalischer Kenntnisse, d.h. die der Bedeutung von Wörtern (Bedeutungsvermittlung). Aus der Sicht der Lernerorientiertheit ist es nicht nebensächlich, wie sie geschieht: Eine Aufmerksamkeit erregende Präsentation verhilft den Schülern zur leichteren und festeren Einprägung der anzueignenden lexikalischen Kenntnisse als eine monotone Darstellung, denn wir erinnern uns an auffallende, ungewöhnliche Ereignisse besser als an alltägliche und gewöhnliche. Es ist auch nicht von geringer Bedeutung, durch welche Kanäle die Präsentation erfolgt: visuell, auditiv oder z.B. kombiniert (Neuner 1990: 8).

Den gängigsten Weg der Darstellung des Wortschatzes einer FS bieten Texte. Bei Lesetexten wird eher der visuelle Kanal beansprucht, während bei Hörtexten der Akzent auf dem auditiven Kanal liegt. Die Wahl der Präsentationsform entscheidet auch über die Übung der einen oder anderen Fertigkeit (Lesen, Hören).

Sehr geeignet für die Wortschatzpräsentation sind auch Bilder, da sie zur Anschaulichkeit wesentlich beitragen, die vor allem bei Anfängern, die noch über geringe Wortschatzkenntnisse verfügen, von großer Bedeutung ist. Die Art der Darstellung beeinflusst also die Aufnahmebereitschaft, d.h. die Motivation der Lerner, die für die Effektivität dieser Phase m.E. unerlässlich ist.

Die Präsentation kann sowohl verbal als auch nonverbal bzw. kombiniert erfolgen. So wird die Bedeutungserschließung der unbekanntesten Wörter in einem Text auf zweifache Weise erleichtert: Sowohl der Kontext, als auch das beigelegte Bild (oder bei Hörtexten die Hintergrundgeräusche) helfen den Lernern, richtig zu raten.

Die Skala der möglichen Präsentationsformen scheint also breit zu sein. Für welche Form sich eine Lehrkraft entscheidet, hängt vermutlich vorwiegend vom Lernstoff ab, aber es kann auch mit den Aspekten der Lernerorientierung (vgl. dazu Punkt 2) zusammenhängen. Mit einem Hörtext kann z.B. neben dem anzueignenden Wortschatz auch eine Textsorte präsentiert werden. Und da es bei Sprachprüfungen auch Hörverstehensübungen gibt, handelt es sich beim Einsatz von Hörtexten auch um Lernerorientierung im Sinne von Berücksichtigung von Lernzielen.

Was die Einführung des neuen Wortmaterials in der Praxis anbelangt, zeigt die erwähnte Umfrage folgendes Ergebnis: An erster Stelle stehen Lesetexte mit 28%, ihnen folgen Bilder mit 23%, die dritte Stelle nehmen Assoziationsübungen der Häufigkeit nach ein (20%), ihnen folgen Hörtexte (15%) und an der letzten Stelle finden sich die sonstigen Möglichkeiten (14%) wie das spontane Gespräch, Wörter oder Sätze auf Kärtchen präsentiert, Spiele oder das Nachschlagen im Wörterbuch wieder.

3.2. Semantisierung

Das Raten ist nur der erste Schritt bei der Bedeutungserschließung. Die erschlossene, vermutete Bedeutung muss auch kontrolliert werden, damit das Wort nicht missverstanden wird. An dieser Stelle knüpft die Phase der Semantisierung an die Präsentationsphase an. Hierbei eröffnen sich verschiedene Vorgehensweisen, von denen die wichtigsten im Weiteren vorgestellt werden.

3.2.1. Nonverbale Semantisierungsverfahren

Die nonverbale Verdeutlichung von Wortbedeutungen kann durch Piktogramme, Verkehrszeichen, gegenständliche und bildliche Veranschaulichung bzw. durch Gestik, Mimik, Vorspielen, eventuell auch durch Klangbilder (Imitation von Geräuschen) erfolgen (vgl. Bohn 1999: 59-63). Die Mehrheit dieser Semantisierungsformen basiert auf der Visualisierung, die in großem Maße zum effektiven Einprägen beiträgt. Visuelle Mittel erleichtern den Lernern nicht nur das Verstehen, sondern auch das sichere Erinnern. Die Technik der nonverbalen Semantisierung ist visuellen Lerntypen sehr hilfreich, naturgemäß wird sie aber in erster Linie in Anfängergruppen angewandt.

3.2.2. Verbale Semantisierungsverfahren

Bei den sprachlichen Semantisierungsverfahren kann man zwischen zwei Möglichkeiten wählen: Die Semantisierung kann entweder in der Zielsprache oder in der Muttersprache erfolgen. In der Fachliteratur wird die Zielsprache bevorzugt, nämlich die einsprachige Semantisierung durch den Kontext (vgl. dazu Rampillon 1989; Neuner 1990; Kielhöfer 1994 u.a.). Neuen Wortschatz durch den Kontext kennenzulernen ist eine weitgehend lernerorientierte Annäherung, da der Kontext sofort eine eindeutige Erklärung der Bedeutung des jeweiligen Wortes oder Ausdrucks liefert. Dadurch fördert er die leichtere Festigung. Wenn jedoch der Kontext zu viele unbekannte Wörter enthält, kann er den Lernern nicht weiterhelfen. Welche einsprachigen und zweisprachigen Mittel der Lehrkraft in solchen Fällen zur Verfügung stehen, wird in den nächsten zwei Unterkapiteln kurz thematisiert.

3.2.2.1. Einsprachige Semantisierungsverfahren

Bei einsprachigen Semantisierungsverfahren werden die Wortbedeutungen in der zu lernenden FS vermittelt. Hierbei besteht die Schwierigkeit für Lehrer und Schüler darin, „dass die Zielsprache Gegenstand und Mittel der Erklärung ist“ (Bohn 1999: 63). Trotzdem spricht für die einsprachigen Erklärungstechniken, wie es Bohn auch erläutert, dass diese die fremdsprachliche Kompetenz erfordern und zugleich fördern.

Einsprachige Semantisierung kann durch die kontextuelle Einbettung des unbekanntes Wortes (möglichst in einen typischen Verwendungskontext) erfolgen, oder durch Einsatz von Antonymen bzw. Synonymen, durch Paraphrasen, Reihenbildung (indem die Wörter in eine sinnvolle Abfolge gebracht werden, z.B. *laufen – traben – rennen – sprinten*), durch Hierarchisierung (z.B. *Kiefer – Birke – Fichte → Bäume*), durch Analogieschlüsse (z.B. Teil-Ganzes-Verhältnis wie bei *Baum : Ast = Auto : Rad*), Gleichungen (*zwölf = 12*), durch Definitionen und Beispielsätze (z.B. *Großstadt*: „London und Kairo sind Großstädte.“ (Die Beispiele stammen aus Bohn 1999: 66-68). Gegen die einsprachige Semantisierung spricht jedoch die den Schülern zuliebe vorgenommene Vereinfachung, da sie zu Ungenauigkeiten führt.

Grundsätzlich sehen wir den Vorteil des einsprachigen Semantisierungsverfahrens darin, dass dadurch die sprachliche Kompetenz der Lerner am besten gefördert wird. Jedoch ergibt sich aus obigen Überlegungen die Konklusion, dass sein Einsatz nur dann bevorzugt werden soll, wenn die Vermeidung von Missverständnissen gesichert ist.

3.2.2.2. Zweisprachige Semantisierungsverfahren

In bestimmten Fällen ist die Verwendung der Muttersprache unumgänglich – v.a. bei Anfängern. Als einfachster Weg der zweisprachigen Semantisierung bietet sich die Übersetzung an, obwohl es Probleme bereiten kann, wenn zwischen der zieldsprachlichen und der muttersprachlichen lexikalischen Einheit kein 1:1 Verhältnis besteht.

Eine wichtige Hilfe bieten Internationalismen (vgl. dazu Rampillon 1989: 39), also Wörter, die in beiden relevanten Sprachen vorhanden sind (z.B. dt. *Konsequenz* und ung. *konzekvencia*). Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass es sich bei ähnlich klingenden Wörtern auch um ‚falsche Freunde‘ handeln kann (z.B. dt. *Akademiker* und ung. *akadémikus*), was im Sprachunterricht auch bewusst gemacht werden muss, um späteren Missverständnissen möglichst zuvorzukommen. Die Lernerorientiertheit der zweisprachigen Semantisierungsverfahren zeigt sich also darin, dass durch sie Fehlinterpretationen vorgebeugt werden.

Laut unserer Umfrage wird die Wichtigkeit der Verwendung des Ungarischen im DaF-Unterricht bei 59% angesetzt. Dieser Wert, bezogen auf die Semantisierungsphase, macht 55% aus. Diese Prozentzahlen zeigen, dass die Muttersprache vorwiegend in der Semantisierungsphase eine Rolle spielt.

4. Wortschatzarbeit

4.1. Übung

Die Übung ist der nächste erforderliche Schritt nach den beiden Phasen der Wortschatzvermittlung. Das eigentliche Ziel besteht darin, dass sich die Lerner das Vermittelte aneignen und anschließend anwenden können. So ist das charakteristische Merkmal dieser Phase der Übergang der Haupttätigkeit vom Lehrer auf die Schüler. Daran knüpft sich Kielhöfers bündige Formulierung: „learning by doing“ (Kielhöfer 1994: 219).

Zur Wortschatzübung gibt durchaus viele Möglichkeiten – es gibt dazu auch eine Reihe von Typologien –, bei der Wahl einer Übung sind aber zahlreiche Faktoren vor Augen zu halten. Neben dem konkreten Lernstoff spielen Alter, Sprachniveau und Lerntyp eine wichtige Rolle. Die Berücksichtigung dieser Aspekte hängt mit der Lernerorientiertheit eng zusammen. Denn so gut auch eine Übung sein mag, wenn sie dem Sprachniveau oder den Weltkenntnissen der Lerner nicht entspricht, eignet sie sich nicht zur Bearbeitung des jeweiligen Wortmaterials. Hinsichtlich der Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen finden wir laut unserer Statistik eine 67-prozentige Befürwortung des differenzierenden Unterrichtens.

Übungen können auch nach den einzelnen Fertigkeiten kategorisiert werden. Aus unserer Umfrage ist ersichtlich, dass sich 71% der Lehrkräfte in Bezug auf die Notwendigkeit der Entwicklung bestimmter Fertigkeiten bewusst für die eine oder andere Form der Wortschatzarbeit entscheiden.

Die Lernerorientiertheit steht also auch in der Anwendungsphase im Vordergrund, was wir als einen wichtigen Schlüssel zur erfolgreichen Wortschatzvermittlung und zum erfolgreichen Umgang mit der Sprache ansehen. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass die befragten Lehrkräfte produktive Übungen rezeptiven vorziehen, sowie den Einsatz von Texten, Sätzen, Wörtern – in dieser Reihenfolge – bevorzugen. Denn diese Rangordnung hebt die Bedeutung der kontextuellen oder situativen Einbettung der anzueignenden Wörter und Ausdrücke hervor.

Nicht nur zur Präsentation, auch zur Übung sind Bilder geeignet. Neben der Abwechslung haben Bilder die Funktion der Motivierung, die die Aufnahmebereitschaft der Lerner grundsätzlich beeinflusst, und somit auch die Effektivität der Wortschatzarbeit. Das Gleiche gilt für Spiele, deren Vorteil darin besteht, dass die Wettkampfsituation besonders gut zum Sprechen anregt. Laut unseres Fragebogens finden 81% der Befragten Spiele bei der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht effektiv.

4.2. Wiederholung

Die Wiederholung spielt bei der Festigung des jeweiligen Wortmaterials eine entscheidende Rolle. Das eigentliche Ziel der Wortschatzvermittlung besteht nämlich in der langfristigen und aktiven (d.h. abrufbaren) Speicherung des Wortschatzes, was ohne Wiederholung kaum zu erreichen ist. Hier wird also der oft betonte Mitteilungswortschatz in den Vordergrund gestellt (Neuner 1990: 9).

Die Übungswahl kann auch bei der Wiederholung lernerorientiert getroffen werden. Bekannte Übungen geben Schülern mit Lernschwierigkeiten Erfolgserlebnisse – und Erfolg motiviert. Neue Übungen vermeiden die Monotonität der Stunde und stellen eine motivierende Herausforderung für die Schüler dar.

In der Praxis scheint die Wiederholung des Gelernten eine zentrale Frage zu sein, denn sie wird von 94% befürwortet. Bezüglich der Häufigkeit der Wiederholung wurden die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten „jede Stunde“ und „jede Woche“ als gleichrangig angesehen (je 33%). Es wird also recht häufig und regelmäßig wiederholt.

5. Fazit

Die Bedeutung des FSU ist heutzutage unbestreitbar. Demgemäß ist es keine unbedeutende Frage, wie er betrieben wird. Wir kennen viele Geschichten, in denen jemand z.B. an der Schule jahrelang eine FS gelernt hat, als er aber die Möglichkeit hatte, seine Kenntnisse im Zielsprachenland auszuprobieren, musste er feststellen, dass seine schulischen Kenntnisse zur Kommunikation im Zielsprachenland nicht ausreichten. Das Ziel des FSU, die kommunikative Kompetenz, setzt sich aus mehreren Teilfertigkeiten zusammen: aus Wortschatz, Grammatik, Aussprache usw. Diese Fertigkeiten hängen eng miteinander zusammen. So bedeutet die Kenntnis einer FS ein hochkomplexes Wissen. Dazu sollte im Rahmen unserer Studie ein Teilbereich beleuchtet werden, nämlich die Wortschatzvermittlung und -arbeit – aus der Perspektive der Lerner.

Die Fachliteratur plädiert dafür, dass die Effektivität des FSU wesentlich und hauptsächlich von den angewandten Methoden abhängt (Rampillon 1989; Neuner 1990; Kielhöfer 1994; Kostrzewa 1994; Flächer 1998). Die breite Skala der Lern-techniken bzw. -strategien, die einerseits von den Experten, andererseits von den Befragten unserer Umfrage erwähnt wurde, bezeugt, dass der FSU lernerorientierter Techniken bedarf, und dass sich diese Techniken auch in die Praxis umsetzen lassen.

In Anbetracht unserer Analyse können wir feststellen, dass Theorie und Praxis im Wesentlichen miteinander in Einklang zu bringen sind; der FSU lässt sich also lernerorientiert gestalten. Eine Abweichung haben wir jedoch festgestellt: Im Gegensatz zur „theoretischen Vorschrift“ befürworten 75% der Lehrkräfte den zweisprachigen Unterricht. Inwiefern dies gegen oder für die Lernerorientiertheit spricht, ist zweifelhaft. Vermutlich entscheiden sich aber die Lehrkräfte in dieser Hinsicht bewusst, d.h. sie bestimmen die verschiedenen Übungstypen bzw. verwenden die deutsche oder die ungarische Sprache im Unterricht in Anbetracht der verschiedenen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder (v.a. Ziele, Alter, Stufe). So bedeutet Lernerorientiertheit nie eine bloß mechanische Umsetzung der Theorie in die Praxis, sondern eine Erwägung der verschiedenen Möglichkeiten zur Umsetzung oder eben den Einsatz von eigenen Mitteln und Methoden. Letzteres ist laut unserer Umfrage auch recht üblich (Assoziogramme, Kreuzworträtsel, Wortkarten, Bilder, Synonyme, Antonyme, Memoriespiele wurden hierzu aufgezählt), so ist die lernerorientierte Haltung eindeutig ermittelbar. Auch die 81-prozentige Befürwortung des Einsatzes von Spielen sorgt für eine lernerorientierte Unterrichtsgestaltung.

Aufgrund der vorausgehenden Gedanken und Überlegungen können wir zusammenfassend sagen, dass die lernerorientierte Wortschatzvermittlung in der Praxis eindeutig durchführbar ist, d.h. der deutsche Wortschatz kann effektiv vermittelt und bearbeitet werden. Die Hauptrolle dabei spielen einerseits die Lehrkräfte, v.a. durch ihre bewussten Entscheidungen hinsichtlich der Mittel und Methoden, andererseits die Lerner selbst, die durch Verinnerlichung der vermittelten Lern-techniken

die deutsche Sprache aktiv beherrschen und anwenden können. Die Bedeutung der Lerntechniken ist wegen der Erleichterung der Aufnahme und der aktiv abrufbaren Speicherung des Lernstoffes enorm, besonders bei der langfristigen Vorbereitung der Lerner auf das autonome Lernen.

Hinsichtlich der Lerntechniken möchten wir an dieser Stelle noch einmal auf die realitätsnahe, authentische situative oder kontextuelle Einbettung des zu erlernenden Wortschatzes hinweisen, die unter den Techniken – sowohl in der Theorie, als auch in der Praxis – den ersten Platz einnimmt, und als solche oft betont wird.

Bezüglich der Einstufung der Wichtigkeit von Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht finden wir bei den Lehrkräften eine ziemlich hohe Rate: 92%. Diese Tatsache, zusammen mit der 70-prozentigen Befürwortung von Stunden, in denen ausschließlich Wortschatz geübt wird, bezeugt, dass in der Praxis auf die Wortschatzvermittlung und -arbeit ein sehr großer Wert gelegt wird.

Bezüglich der Effektivität finden wir die schon erwähnte bündige Formulierung von Kielhöfer: „learning by doing“ (1994: 219) sehr treffend, denn sie lenkt unsere Aufmerksamkeit darauf, dass alle Mittel der Lernerorientiertheit umsonst sind, wenn die Lerner im ganzen Lernprozess nicht ihren Anteil dazu beitragen.

Zum Thema Wortschatz könnten noch viele weitere Aspekte untersucht werden, die aber über den Rahmen dieser Studie hinausreichen. In einem weiteren Rahmen wären u.a. auch die Rolle anderer Sprachen bei der Wortschatzvermittlung, Vermittlung und Bearbeitung von Phraseologismen, Wortschatzabfrage und Wörterbuchbenutzung im DaF-Unterricht unbedingt in die Besprechung obiger Thematik einzubeziehen.

Anhang

Einige Fragen aus der erwähnten Umfrage

- Schultyp:
 - Gruppe: Anfänger/Fortgeschrittene Jahrgang:
 - Gruppenanzahl: Stundenanzahl pro Woche::
 - Seit wann lernt die Gruppe Deutsch? Lehrbuch:
 - Die Gruppe lernt neben dem Deutschen folgende Fremdsprache(n):
 - Die Gruppe lernt das Deutsche als 1./2./... Fremdsprache:
1. Welchen Wert legen Sie auf die Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht?
(1=überhaupt nicht wichtig, 5=sehr wichtig) 1 2 3 4 5
 2. Gibt es Stunden, in denen Sie ausschließlich Wortschatzarbeit machen? ja – nein
 - 2.a. Wenn ja, wie oft? jede Woche/alle zwei Wochen/alle drei Wochen/monatlich/
Sonstiges: ...

5. Wie führen Sie das neue Wortmaterial ein? Machen Sie bitte eine Rangordnung nach der Häufigkeit der Verwendung der folgenden Möglichkeiten! (1=meistens, 4/5=am seltensten)
- Lesetexte
Hörmaterialien
Bilder
Assoziogramme
Sonstiges:
6. Haben Sie eigene Methoden zur Wortschatzvermittlung? (Haben Sie erprobte, gut verwendbare Stoffe und Übungstypen zur Wortschatzvermittlung des Deutschen?)
nein – ja, und zwar:
7. Inwiefern verwenden Sie die folgenden Übungstypen bei der Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht? (1=überhaupt nicht, 5=meistens)
- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| a. | Übungen auf der Wortebene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Übungen auf der Satzebene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Übungen auf der Textebene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. | rezeptive Übungen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | (z.B. Paarung der Elemente von zwei Spalten) | | | | | |
| | produktive Übungen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
8. Inwiefern beeinflusst Sie bei der Wahl der jeweiligen Wortschatzübungen die Notwendigkeit der Entwicklung bestimmter Fertigkeiten? (1=überhaupt nicht, 5=darauf lege ich immer Wert) 1 2 3 4 5
10. Inwiefern legen Sie auf das differenzierende Unterrichten Wert? Inwiefern können Sie im Unterricht die verschiedenen Lerntypen berücksichtigen? (1=überhaupt nicht, 5=ich halte es für sehr wichtig) 1 2 3 4 5
12. Verwenden Sie im Unterricht eine oder zwei Sprachen? eine – zwei
- 13.1. In welchem Fall/in welchen Fällen verwenden Sie das Ungarische in der Semantisierungsphase? (Kreuzen Sie bitte den/die entsprechenden Buchstaben an!)
- | | |
|----|---|
| a. | aus Zeitgründen |
| b. | nachdem die Lerner die deutschsprachige Beschreibung des deutschen Wortes nicht verstanden haben |
| c. | meines Erachtens ist das Verständnis der genauen Bedeutung wichtig, so soll das jeweilige Wort ins Ungarische übersetzt werden |
| d. | wenn ich das Wort zu vereinfacht erkläre (d.h. auf dem aktuellen Sprachniveau der Lerner), kann man die genaue Bedeutung der deutschen Wörter oft nicht wiedergeben |
| e. | Sonstiges: |

- 15.1. Wie verhält sich die verbale und die nonverbale Wortschatzvermittlung in Ihrer Stunde?
% verbal,% nonverbal
- 18.1. Wie oft wiederholen Sie?
 jede Stunde / jede Woche / alle zwei Wochen / monatlich / Sonstiges:.....
19. Vermitteln Sie Lernstrategien? nein – ja, und zwar:
21. Welche Bedeutung messen Sie hinsichtlich der erfolgreichen Wortschatzvermittlung den Spielen im Deutschunterricht bei? (1=die beiden Sachen hängen nicht zusammen, 5=ich halte die Spiele für sehr effektiv) 1 2 3 4 5

Literatur

- Arendt, Manfred 1992: Abkehr von der Klagemauer. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 2, 75-81.
- Beyer, Günther 1986: Gedächtnis- und Konzentrationstraining. Düsseldorf; Wien.
- Bohn, Rainer 1999: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Flächer, Christine 1998: Wortschatzarbeit im Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 3, 144-156.
- Kielhöfer, Bernd 1994: Wörter lernen, behalten und erinnern. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4, 211-220.
- Kostrzewa, Frank 1994: Sprache und Gedächtnis. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4, 221-228.
- Neuner, Gerhard 1990: Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 3 (= Themenheft Wortschatzarbeit), 4-11.
- Raasch, Albert 1992: Die Sprachen und die Entwicklung eines europäischen Bewußtseins. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 2, 226-235.
- Rampillon, Ute 1989: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Ismaning: Hueber.