

ZUSAMMENFASSUNG

WORTSCHATZERWERB IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE/TERTIÄRSPRACHENUNTERRICHT

İnci Hülya GÜREL

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben sich zum Ziel gesetzt, dass alle EU-Bürger mindestens drei Fremdsprachen lernen. Sie fordern also eine Erziehung der Mehrsprachigkeit und haben ihren schulischen Fremdsprachenunterricht dementsprechend angeordnet, wobei Englisch, auch wie in der Türkei, als Leitsprache anerkannt wird.

In der Türkei wird Deutsch in der Regel als zweite Fremdsprache nach Englisch gelehrt bzw. gelernt. Diese Tatsache erfordert die Gestaltung und Durchführung des Deutschunterrichts nach den Prinzipien eines Tertiärsprachenunterrichts.

Zu diesem Zweck wird in dieser Arbeit das Wortschatzlehren und –lernen einer Tertiärsprache untersucht und die Besonderheiten der Tertiärsprachendidaktik erörtert.

Hierzu wird auf die lerntheoretischen Grundlagen eingegangen um die Beschaffenheit des L2-mental Lexikons, das Gedächtnis in Bezug auf das Wortschatzlernen und die Klassifikation/die Rolle des Wortschatzerwerbs, der Wortschatzvermittlung darzustellen, um somit Aspekte des Wortschatzlehrens und –lernens zu erläutern und andererseits Überlegungen anzustellen, wie der Wortschatz systematisch und effektiv vermittelt und nicht zuletzt gelernt werden soll.

Ferner wird auf die Tertiärdidaktik eingegangen, der Ist-Stand der Tertiärdidaktik in der Türkei geschildert und das Lehrwerk „Hier sind wir!“ auf der Basis der Tertiärsprachendidaktik analysiert.

Betreut von : Doz.Dr. Gülten GÜLER
Seitenanzahl : X + 138
Schlüsselwörter : Wortschatzerwerb, Fremdsprachenunterricht, Tertiärsprachendidaktik
Tertiärsprachenunterricht, Wortschatz, Deutsch als zweite Fremdsprache

ÖZET

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK EDİNİMİ

İnci Hülya GÜREL

Yüksek Lisans Tezi

Avrupa Birliğine üye ülkelerin hedefi, Avrupa vatandaşlarının en az 3 yabancı dil öğrenmesidir. Çok dilli bir eğitim hedefini gerçekleştirmek doğrultusunda okullardaki yabancı dil öğretimini buna göre düzenlenmiştir. Burada aynen Türkiye’de de olduğu gibi İngilizce etkin dil olarak kabul ediliyor.

Türkiye’de Almanca öğretimi genelde İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretilmekte ve öğrenilmektedir. Dolayısıyla almanca derslerinin ikinci yabancı dil öğretim tekniklerine göre oluşturulması ve sunulması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı Almancanın ikinci yabancı dil öğretiminde sözcük edinimini ve ikinci yabancı dil eğitimini araştırmaktır.

Bunun için öğrenme teorilerini inceleyerek, birinci yabancı dil zihin sözlüğünün oluşumu, sözcük öğreniminde beyinin işleyişi, sözcük dağarcığının sınıflandırması ve yabancı dil öğrenimindeki rolü tespit edilerek, sözcük öğreniminin ve öğretiminin hangi yöntemlerle etkili ve sistemli oluşturulabileceği sunulmuştur.

Ek olarak Türkiye’deki ikinci yabancı dil öğretiminin mevcut durumu ve “Hier sind wir!” adlı ders kitabının ikinci yabancı dil öğretimi doğrultusunda incelenmiştir.

Danışmanı : Doç.Dr. Gülten GÜLER

Sayfa sayısı : X + 138

Anahtar Kelimeler : Sözcük Edinimi, Yabancı Dil Eğitimi, İkinci Yabancı Dil Eğitimi, Sözcük Dağarcığı, İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca, İkinci Yabancı Dil Öğretimi

Vorwort

Diese Arbeit wurde an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uludağ Universität als Masterarbeit zum Thema „Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache/Tertiärsprachenunterricht“ vorbereitet.

Für die Entstehung dieser Arbeit habe ich vielen zu danken. Mein erster und ganz besonderer Dank geht an Doz. Dr. Gülten Güler, die diese Arbeit exzellent betreute, und mir durch ihre ständige Hilfsbereitschaft und Anregungen vielfach beistand.

Ferner möchte ich mich ganz besonders bei den Lehrkräften der Universität Uludağ, der Abteilung Deutsch als Fremdsprache, insbesondere bei Ass. Doz. Dr. Hikmet Uysal und Ass. Doz. Dr. Celal Kudat für ihre tatkräftige Unterstützung während den Vorlesungen bedanken.

Für die freundliche Unterstützung möchte ich mich ganz herzlich bei den Mitarbeitern der Universität Stuttgart, bedanken.

Den hier nicht erwähnten FreundInnen möchte ich ganz herzlich dafür danken, dass sie mir trotz weniger gemeinsamer Zeit treu geblieben sind.

Mein abschließender ganz besonderer Dank geht an meinen Vater, Prof. Dr. Aydin Gürel, Meiner Mutter Emine Gürel und meinen Brüdern Murat und Burak Gürel, für die vielfachen Unterstützungsleistungen und wertvollen Ratschläge, sowie für die zahlreichen motivierenden Diskussionen und ihren Glauben an mich.

Bursa, 2006

İnci Hülya GÜREL

INHALTSVERZEICHNIS

	Sayfa
ZUSAMMENFASSUNG.....	III
ÖZET	IV
VORWORT.....	V
INHALTSVERZEICHNIS.....	VI
ABBILDUNGEN.....	IX
EINLEITUNG.....	1

TEIL 1

DEFINITION, STRUKTUR UND BESCHAFFENHEIT DES L2- MENTALEN LEXIKONS

1. DAS MENTALE LEXIKON.....	4
1.1 Definition des mentalen Lexikons.....	4
1.2 Struktur des mentalen Lexikons.....	6
1.2.1 Mentale Repräsentationen und Wortbedeutungen.....	6
1.2.1.1 Das Netzwerkmodell.....	9
1.2.1.2 Das Merkmal-Modell von Smith et al.....	12
1.2.1.3 Das Prototypen-Modell.....	14
1.2.2 Die Organisation der Lexikoneinträge im mentalen Lexikon....	18
1.3 Die Beschaffenheit des L2-mental Lexikons.....	23
1.3.1 Modelle des mentalen Lexikons.....	30
1.3.1.1 Die Einspeicherhypothese.....	31
1.3.1.2 Die Zweispeicherhypothese	31

TEIL 2

DAS GEDÄCHTNIS IN BEZUG AUF DAS WORTSCHATZLERNEN

2. GEDÄCHTNISPSYCHOLOGIE UND WORTSCHATZARBEIT.....	35
2.1 Wortschatzlernen in Bezug auf Gedächtnis- und Lernpsychologie.....	35
2.1.1 Aufbau und Arbeitsweise des Gedächtnisses.....	35
2.1.1.1 Die Standardtheorie.....	37
2.1.1.2 Der Alternativer Ansatz.....	40
2.1.1.3 Die multimodale Gedächtnistheorie.....	41
2.2 Faktoren des Behaltens und Vergessens beim Wortschatzlernen.....	44
2.2.1 Faktoren des Behaltens.....	44
2.2.2 Faktoren des Vergessens.....	45
2.3. Lernstrategien.....	46
2.3.1 Mnemotechniken.....	46
2.3.1.1 Argumente pro und contra Mnemotechniken.....	47
2.3.2 Schlüsselwortmethode (keyword method).....	48
2.3.3 Visualisierung.....	50
2.3.4 Merkverse.....	51
2.3.5 Enkodierung.....	52
2.3.6 Wiederholung.....	53
2.3.7 Wortschatzbehalten durch lautes Vorlesen.....	54
2.3.8 Lernertagebuch.....	55
2.3.9 Vokabellernen im Alltagsleben.....	56

TEIL 3

KLASSIFIKATION, ROLLE DES WORTSCHATZERWERBS UND DIE WORTSCHATZVERMITTLUNG

3. ALLGEMEINE KENNTNISE ÜBER DAS WORTSCHATZLEHREN UND LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	58
3.1. Die Rolle der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht.....	58

3.2. Definition und Klassifikation des Wortschatzes.....	61
3.2.1 Bestandteile des Wortschatzes.....	63
3.2.2 Komponenten des lexikalischen Wissens.....	68
3.3. Der Wortschatzerwerb: Was bedeutet es ein neues Wort zu kennen?....	70
3.4. Die Wortschatzvermittlung	73
3.4.1 Verfahren der Wortschatzvermittlung in ihren drei Phasen.....	76
3.4.1.1 Darbietungsphase bzw. Aufnahmephase.....	79
3.4.1.1.1 Aufnahme der Lautgestalt.....	79
3.4.1.1.2 Aufnahme der Bedeutung.....	80
3.4.1.2 Übungsphase Wortschatzübungen.....	83
3.4.1.3 Integrierungsphase.....	87
3.4.2 Lernspiele.....	89

TEIL 4

WORTSCHATZARBEIT UND TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK IN DER TÜRKEI

4. SPEZIFIKA DES TERTIÄRSPRACHENERWERBS.....	96
4.1 Lerntheoretische Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik	96
4.2 Die neue Rolle des Lehrenden.....	101
4.3 Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei.....	105
4.4 Beschreibung des Lehrwerks „Hier sind wir!“.....	107
4.4.1 Analyse des Lehrwerks „Hier sind wir!“.....	108
4.4.1.1 Didaktisch-methodische Konzeptionen.....	108
4.4.1.1.1 Interkultureller Aspekt.....	108
4.4.1.1.2 Sprachvergleich.....	110
4.4.1.1.3 Lerntechniken und Lernstrategien.....	111
4.4.1.1.4 Evaluation.....	113
4.4.1.2 Wortschatzarbeit.....	115
REFLEXION UND AUSBLICK.....	124
LITERATURVERZEICHNIS.....	129
LEBENS LAUF.....	138

ABBILDUNGEN

Abb.1: Lexikalische Datenbanken.....	5
Abb.2a: Abbildung von einem Teil des semantischen Netzwerks.....	10
Abb.2b: Abbildung von einem Teil des semantischen Netzwerks.....	10
Abb.2c: Abbildung von einem Teil des semantischen Netzwerks.....	11
Abb.3: Das Netzwerkmodell	12
Abb.4: Beispiel für Merkmal-Liste.....	13
Abb.5: Das Merkmal-Modell.....	13
Abb.6: Struktur eines Lexikoneintrags.....	18
Abb.7: Wortassoziationsklassifikation.....	20
Abb.8: Assoziogramm.....	21
Abb.9: Das Kohorten-Modell.....	22
Abb.10: Wortassoziationsmodell.....	27
Abb.11: Konzeptvermittlungsmodell.....	27
Abb.12: Das hierarchische Modell von lexikalischer sowie konzeptueller Repräsentation im bilingualen Gedächtnis.....	27
Abb.13: Beispiel zum positiven und negativen Transfer.....	34
Abb.14: Klassifikationskriterien des Gedächtnisses.....	36
Abb.15: Veranschaulichung des multimodalen Repräsentationsmodells.....	42
Abb.16: Elemente der Lerngegenstände.....	68
Abb.17: Vermittlung von Präpositionen mit Bildern.....	81
Abb.18: Zuordnungsübung.....	87
Abb.19: Kommunikationsübung.....	91
Abb.20: Wortassoziationsbeispiel.....	94
Abb.21: Lernen einer L1	100
Abb.22 Lernen einer L2.....	100
Abb.23 Lernen einer L3.....	100
Abb.24: Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „Hier sind wir!“.....	107
Abb.25: Beispiel zur Aussprache.....	111
Abb.26: Fragebogen zur Selbstbeurteilung der Lernleistung.....	114
Abb.27: Übung zum Sprachvergleich.....	116

Abb.28: Übung zu Internationalismen.....	116
Abb.29: Arbeitsblatt Fitness.....	118
Abb.30: Beispiel zu Aussprache und Schriftbild.....	119
Abb.31: Beispiel zu Wortfeld.....	121

EINLEITUNG

Das Zusammenwachsen Europas sowie die Internationalisierung und Globalisierung des politischen, wirtschaftlichen Lebens stellen immense Herausforderungen an die Gesellschaften ebenso wie an die Individuen. Die raschen Entwicklungen in den Bereichen Technologie, Wissenschaft, die zunehmende Mobilität der Bevölkerung, die wachsenden internationalen Kontakte, der europäische Einigungsprozess, die Internationalisierung der Medien, der Warenproduktion und der Alltagskultur - all dies führt zu einem zunehmenden Bedarf Fremdsprachen zu lernen.

Aufgrund der politischen und wirtschaftlichen Tendenz und des bevorstehenden Beitritts der Türkei in die Europäische Union besteht der Bedarf, sich in bestimmten Lebens- und Berufssituationen mehrsprachig verständigen zu können.

Denn:

- Heutzutage lassen sich wirtschaftliche Probleme in nationalem Rahmen nicht mehr lösen; zunehmende Arbeitslosigkeit ist ein grenzüberschreitendes Phänomen. Berufliche Chancen muss der Einzelne grenzüberschreitend suchen und wahrnehmen, wenn er in der Konkurrenz bestehen will.
- Immer deutlicher wird die Notwendigkeit sichtbar, dass der Einzelne sich mit dem Fremden, dem Anderen auseinandersetzt, mit ihm kommuniziert, kooperiert, sich in fremde Kulturen integriert.

Das Individuum muss demzufolge möglichst viele Fremdsprachen wie möglich beherrschen. Als erste Fremdsprache lernt er oder sie meistens Englisch. Manchmal ist aber auch Französisch die erste Fremdsprache, wie in zahlreichen Ländern Afrikas, weil es dort als die überregionale Verständigungssprache benutzt wird.

Deutsch ist häufig die zweite Fremdsprache. Wir nennen dies eine Tertiärsprache. Mit zweiter Fremdsprache ist hier also prinzipiell gemeint, dass jemand bereits mindestens eine andere Sprache als Fremdsprache gelernt hat, wenn sie oder er beginnt Deutsch zu lernen.

Dabei ist unerheblich, ob Deutsch chronologisch gesehen tatsächlich die zweite oder dritte Fremdsprache im Leben eines Menschen ist.

Mit tertiär- bzw. zweiter Fremdsprache benennen wir die Sprachen im unterrichtlichen Umfeld. Damit sind nicht die Sprachen gemeint, die in einem natürlichen Umfeld erworben wurden, wie das zum Beispiel bei den Migrantenkindern der Fall ist, die schon mit zwei Sprachen in die Schule kommen.

Eine zweite Fremdsprache lernt man nicht so wie die erste. Man ist in Bezug auf das Fremdsprachenlernen erfahrener, man kennt das Gefühl in einer Sprachlernsituation zu sein, in der man noch nicht alles ausdrücken kann, was man möchte. Man weiß vielleicht bereits, was für ein Lerntyp man ist und wie man am besten zum Beispiel Vokabeln lernt. Man ist älter und lebenserfahrener, hat möglicherweise individuelle Lern- und Kommunikationsstrategien entwickelt. Insgesamt lernt man systematischer und bewusster, also kognitiver.

Das Bedürfnis eine zweite oder weitere Fremdsprache zu lernen hat dazu geführt, dass man in den letzten Jahren der Sprachforschung den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von zweiten oder weiteren Fremdsprachen eine verstärkte Aufmerksamkeit schenkte.

Bei der Wortschatzvermittlung und dem Vokabellernen stellen sich folgende Fragen auf: Welche Methoden kann der Lehrende bei der Vokabelerklärung verwenden und welche Hilfen kann der Lehrende den Lernenden geben? Vom Gesichtspunkt des Lernenden muss erörtert werden, wie sich die Lernenden Vokabeln besser aneignen können.

Um eine Fremdsprache zu beherrschen, muss man über einen bestimmten Wortschatz verfügen. Ohne ausreichende Vokabelkenntnisse hat man Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben, Sprechen und Verstehen.

Für die Wichtigkeit des Wortschatzes argumentiert Butzkamm, „dass die Welt nicht durch Grammatik und Formwörter, sondern durch Inhaltswörter eingefangen wird. Schon auf der Grundlage weniger Strukturen könnten wir uns zu vielen Lebensbereichen äußern, wenn wir nur über die Wörter verfügten.“ (1989: 274). Dieses Argument weist darauf hin, dass die einfachsten, alltäglichen Kommunikationen in der

Zielsprache grundsätzlich durch das Verfügen über eine bestimmte Menge an Wörtern überhaupt erzielt werden können. Daher wird die Wortschatzarbeit von manchen Didaktikern als das zentrale Gebiet des Fremdsprachenunterrichts angesehen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu untersuchen, wie das Wortschatzlehren und –lernen einer Fremdsprache effizient bzw. erfolgreich gestaltet werden kann. Dafür gehe ich hauptsächlich auf die relevanten psycholinguistischen, gedächtnis- sowie lernpsychologischen Theorien ein, um einerseits die Aspekte des Wortschatzlehrens und –lernens zu erleuchten und andererseits Überlegungen anzustellen, wie der Wortschatz systematisch und effektiv vermittelt und nicht zuletzt gelernt werden soll.

Zu diesem Zweck wird im ersten Kapitel dieser Arbeit die Beschaffenheit des mentalen Lexikons, die mentale Repräsentation der Wortbedeutungen, die Struktur, die Organisation sowie die Zugriffsmechanismen des L1- und des L2-bezogenen mentalen Lexikons, im zweiten Kapitel die gedächtnis- und lernpsychologischen Aspekte der Wortschatzarbeit, im dritten Kapitel die Definition, die Gliederung und die Bestandteile des Wortschatzes sowie die Komponenten der lexikalischen Kenntnisse erläutert. Schließlich wird im letzten Kapitel die lerntheoretischen Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik, die Stellung des Deutschen als Tertiärsprache in der Türkei und das Lehrwerk „Hier sind wir!“ analysiert.

TEIL 1

**DEFINITION, STRUKTUR UND BESCHAFFENHEIT DES L2-MENTALEN
LEXIKONS**

1. DAS MENTALE LEXIKON

In diesem Kapitel geht es hauptsächlich darum, darzustellen wie Wörter im menschlichen Gedächtnis repräsentiert, verarbeitet und gespeichert werden, wie die Zugriffsmechanismen bei der Verarbeitung und dem Abrufen der lexikalischen Einheiten in den sprachrezeptiven sowie –produktiven Prozessen funktionieren und schließlich werden einige Überlegungen angestellt, welche Konsequenzen aus den Untersuchungen des L2-mentalen Lexikons für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts sowie für das autonome Lernen des Wortschatzes relevant sein könnten. Zur Darstellung der mentalen Repräsentation von Wörtern gibt es im Bereich der Psycholinguistik zahlreiche Untersuchungen über die L1-bezogenen (monolingualen) Modellierungen des mentalen Lexikons, während die Forschungen im Hinblick auf das L2-bezogenen (bilinguale oder zweisprachige) sowie mehrsprachige (oder multilinguale) mentale Lexikon weniger vorhanden sind. Um die grundlegende Architektur des mentalen Lexikons (ML) zu liefern, wird zunächst auf die Definition und die Struktur des L1-bezogenen mentalen Lexikons eingegangen, und anschließend wird die Differenzierung zwischen dem L1- und dem L2-ML erörtert.

1.1 Definition des mentalen Lexikons

Nach der Definition von Schwarz ist das mentale Lexikon der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind (1992: 81). Aitchison bezeichnet das mentale Lexikon als „the human word-store“ (1994: 27). Das mentale Lexikon ist sozusagen ein metaphorischer Terminus, der quasi als eine Art der lexikalischen Datenbank, in der die Wörter einer Sprache festgehalten

und bei Bedarf zur Verfügung gestellt werden, für die Verarbeitung natürlicher Sprache aufgefasst werden sollte (vgl. Handke 1994). Für die Organisation der lexikalischen Datenbanken weist Handke auf vier Möglichkeiten hin: (Papier-) Wörterbuch, maschinelles bzw. elektronisches Wörterbuch, das maschinelle und das mentale Lexikon, wobei sich das letzte auf die im menschlichen Gedächtnis gespeicherten Wörter bezieht (siehe Abb.1). Im Gegensatz zu einem Wörterbuch, das hauptsächlich dem Zweck des Abrufens von Informationen dient, ist das Lexikon die zentrale Komponente eines natürlichsprachlichen Systems, Es interagiert zudem mit dem Weltwissen eines Menschen bei der Sprachverarbeitung und stellt dem Gesamtsystem detaillierte Informationen über die Wörter der jeweiligen Sprache zur Verfügung.

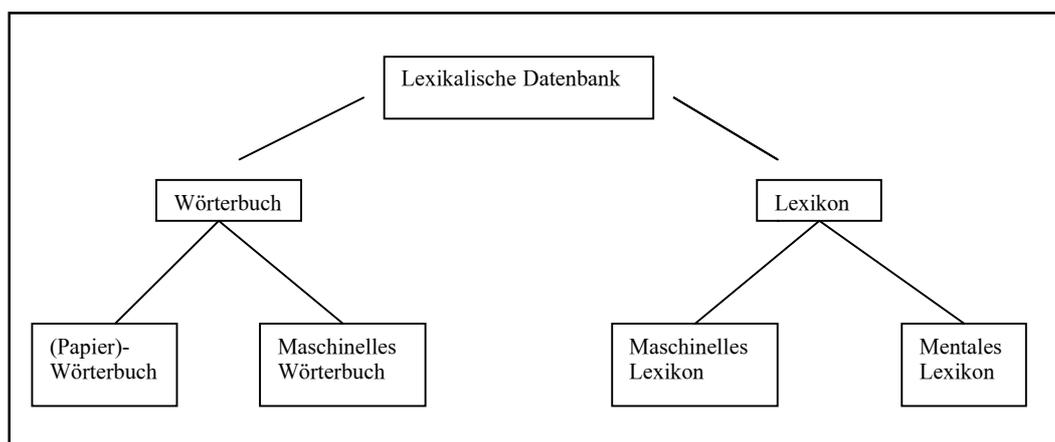


Abb.1: Lexikalische Datenbanken (Handke 1994)

Nach Aitchison bestehen die wesentlichen Unterschiede zwischen dem Wörterbuch und dem mentalen Lexikon darin, dass das erste hinsichtlich seines begrenzten Umfangs nicht alle Wörter einer natürlichen Sprache registrieren und auch nicht alle Informationen, die zu einem Wort gehören, aufnehmen kann, während dies im mentalen Lexikon bezüglich seiner Kapazität und Organisation im Prinzip möglich ist, und dass die Repräsentation von Wörtern im Wörterbuch nur fest bzw. statisch und oft veraltet ist, wogegen sie im mentalen Lexikon relativ dynamisch und nicht zuletzt schöpferisch ist (1994: 35).

Die Forschungen des L2-mentalen Lexikons (L2-ML) beschäftigen sich hauptsächlich mit den Modellierungen des zweisprachigen bzw. fremdsprachigen

mentalen Lexikons. Die zentralen Interessen solcher Untersuchungen liegen darin, wie der Wortschatz einer erworbenen bzw. gelernten Fremdsprache im L2-ML repräsentiert und organisiert ist, in welchem Zusammenhang das L1- und L2-ML miteinander stehen, und wie ein Fremdsprachenlerner bei der Bewältigung einer Kommunikationsaufgabe auf sein Wortschatzwissen zugreift etc. Im Vergleich zu der Erforschung des L1-ML müssen noch mehr Faktoren in Betracht gezogen werden, um die Charakteristiken des L2-ML zu spezifizieren. Solche Faktoren sind z.B. das Alter, die Ausgangssprache, Kenntnisse über andere Fremdsprache(-n), Kultur sowie die Lernumgebung, -motivation und -stile etc. der Fremdsprachenlerner, worauf hier noch später eingegangen wird.

1.2 Struktur des mentalen Lexikons

Bei der Analyse der Sprachproduktionsdaten von Aphasikern und des spontanen Versprechers von normalen, gesunden Menschen ist das Prinzip bereits erkennbar, dass die formale (lautliche/graphemische) und die semantische Repräsentation eines Wortes voneinander getrennt im Gedächtnis aufbewahrt sind. Zudem sprechen die Befunde aus der Aphasieforschung für die Trennung von phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Informationen bei den Sprachverarbeitungsprozessen, da der Zugang zu diesen Verarbeitungskomponenten jeweils separat gestört sein kann. Um die interne Organisation des mentalen Lexikons zu beschreiben, muss infolgedessen erläutert werden, wie die Wörter bezüglich ihrer Bedeutungen und Formen mental repräsentiert sind.

1.2.1 Mentale Repräsentationen und Wortbedeutungen

An dieser Stelle ist es zuerst notwendig, folgende fünf im Laufe des Kapitels häufig involvierte Begriffe voneinander zu unterscheiden:

- a) *Die Kategorie* Die Welt besteht aus einzelnen, voneinander verschiedenen Gegenständen. Der menschliche Geist nimmt sie wahr, fasst sie aber zu Klassen zusammen. Eine solche vom wahrnehmenden Geist gebildete Klasse heißt Kategorie (vgl. Zimmer 1986: 128).
- b) *Die Repräsentation:* „Die Repräsentation ist jede Darstellung der Außenwelt, die das Geistorgang sich bildet“ (ebd.).
- c) *Das Konzept:* Die Repräsentation einer Kategorie nennt man das Konzept. „Konzepte ... entstehen durch mentale Operationen, die von den individuellen Objektexemplaren abstrahieren und nur deren gemeinsame Merkmale extrahieren. Durch die gemeinsame Speicherung dieser Merkmale werden Kategorien gebildet“ (Schwarz 1992: 85).
Beispielsweise entsteht aus der Erfahrung mit vielen verschiedenen Katzen ein Katze-Konzept: (IST EIN TIER, HAT VIER BEINE, HAT KRALLEN, JAGT MÄUSE, HAT EINEN SCHWANZ, ... etc.). Dieses Konzept dient als eine Art Klassifikationsregel für alle Katzen. Jedoch garantiert ein Konzept nicht, dass es ein Wort dafür gibt. „Für viele Konzepte wie etwa „Die frischer wirkende Luft nach einem Gewitter“, „die Bücher, die ich noch gerne lesen würde“, „die Spuren menschlicher Besiedlung in einer Landschaft“ existiert kein bestimmtes einzelnes Wort, aber bei Bedarf könnte es gebildet werden“ (vgl. Zimmer 1986: 129). „Worte für Konzepte werden erst dann unerlässlich, wenn wir mit anderen darüber sprechen wollen. Konzepte sind die Grundbausteine jener Vorgänge, die wir mit dem Wort denken meinen“ (ebd.).

d) Der Begriff: Ein Begriff ist ein Konzept, für das es einen Namen gibt, entweder ein Wort oder eine feststehende Wortverbindung. Der Begriff ist die Bedeutungsvorstellung, die ein Wort im Geist hervorruft. Das Wort selbst ist nicht der Begriff. Es vertritt den Begriff nur dann, wenn es für die Sprachproduzenten und –rezipienten interpretierbar ist. Ein Wort, das keinen Begriff evoziert, ist unverständlich.

e) Das Wort: Wörter sind Zeichen oder Symbole für die Konzepte in unserem Kopf. Sie vertreten nicht selbst die von ihnen referierten Dinge der Außenwelt, sondern die Ordnung, die unser Geist den Dingen gibt. Ein Wort kann ein oder mehrere Konzepte vertreten, und ein Konzept kann auch durch verschiedene Wörter oder Wortkombinationen bezeichnet werden. Außerdem ist es noch umstritten, ob die Wortbedeutung tatsächlich mit dem durch sie markierten Konzept völlig identisch ist, oder ob eine abstrakte Ebene vom Konzept existiert, die von der Wortbedeutung getrennt ist (vgl. Aitchison 1994: 42).

Die Bedeutungen eines Wortes lassen sich schwer festlegen, weil sie einerseits stark durch die (Kommunikations-) Situation bzw. den Kontext determiniert sind, und andererseits variiert die Bedeutungsvorstellung bei verschiedenen Sprachbenutzern, da die Konzepte verschiedener Menschen in der Regel nur mehr oder minder ähnlich, aber nie völlig identisch sind (vgl. Zimmer 1986: 130).

Über die Art und Weise der mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen gibt es zurzeit viele konkurrierende Modelle. Es besteht allerdings noch keine Einigkeit. Im Folgenden werden drei Modelle dargestellt, die in der aktuellen Literatur häufig diskutiert worden sind: Das Netzwerkmodell von Collins, Quillian and Loftus, das Merkmal-Modell von Smith, Schoben & Rips und das Prototypen-Modell.

1.2.1.1 Das Netzwerkmodell

Das Modell von Collins und Quillian (1972, auch 1969, 1970); Collins & Loftus, 1975) ist ein konnektionistisches Modell, das sich mit der Struktur des semantischen Gedächtnisses und dem Prozess der Informationssuche in dieser Struktur befasst. Das semantische Gedächtnis, das auch als „Gedächtnis für Bedeutung“ verstanden wird, umfasst nicht nur sprachliches (also vom Sprachsystem determiniertes) Wissen, sondern auch allgemeines (kategoriales) Wissen, wozu auch das mentale Lexikon einer Sprache gehört. Collins und Quillian modellieren die Interaktionen von Konzepten im semantischen Gedächtnis als ein Netzwerk, das aus Knoten und Verbindungen besteht. Jedes Konzept im Netzwerk wird als ein Knoten repräsentiert. Die Verbindungen zwischen den Knoten markieren und bestimmen die Richtung der Assoziationen zwischen den Konzepten. Collins und Quillian gehen davon aus, „dass die Konzepte im Gedächtnis wahrscheinlich wie die Knoten in einem Netzwerk sind, an denen verschiedene Eigenschaften hängen. Die an einem Knoten verbundenen Eigenschaften sind nicht alle gleich zugänglich, sondern manche sind wichtiger als die anderen und deshalb auch einfacher und schneller erreichbar. Ein Konzept wäre eine Menge Interaktionen unter anderen Konzepten, d.h. alles ist definiert durch das andere wie in einem Wörterbuch“ (vgl. Collins & Quillian 1972: 314-315).

Die zentralen Informationsverarbeitungsprozesse des Netzwerks nennt man „Spreading Activation“. Sobald man ein Wort liest oder hört, wird das entsprechende Konzept im semantischen Gedächtnis aktiviert, wobei alle dafür relevanten Informationen auch im Gedächtnis durchgesucht werden. In Abb. 2 wird ein Teil eines semantischen Netzwerks abgebildet, das versucht, solche Informationsverarbeitungsprozesse von Menschen zu simulieren (Ashcraft 1994: 260). Zunächst wird der Konzeptknoten ROBIN aktiviert, und die Aktivierung breitet sich via die Verbindungen schrittweise durch das Netzwerk aus. Eine einfachste Aussage besteht aus der Beziehung zwischen zwei Konzepten, z.B. ROBIN is a BIRD. Die Aktivierungsausbreitung (spreading activation) entspricht quasi der Informationssuche im menschlichen Gedächtnis. Wird ein Knoten aktiviert, so werden alle damit verbundenen Knoten auch aktiviert. Beispielsweise ergibt sich das Konzept „ROBIN

can BREATHE“ aus der Verbindung „ROBIN is a BIRD is a ANIMAL property BREATHE“, wobei andere Konzeptknoten wie RED BREAST, BLUE EGGS, FEATHERS, FLY und CANARY während der Ausbreitung der Aktivierung von ROBIN auch eine bestimmte Zeit lang aktiviert bzw. zugänglich sind. Das Netzwerkmodell ist infolgedessen dazu fähig, den „Semantischen Priming Effekt“ zu erklären, der in empirischen Untersuchungen belegt ist. Unter dem Semantischen Priming Effekt versteht man, dass bei der Informationssuche im Gedächtnis eigentlich mehr Informationen abgerufen werden, als nötig ist.

A. ROBIN IS ACTIVATED

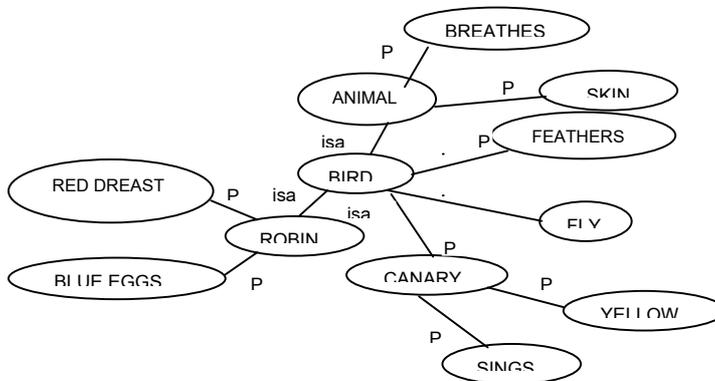


Abb.2a: Abbildung von einem Teil des semantischen Netzwerks (aus Ashcraft 1994: 260)

B. ROBIN PRIMES ITS ASSOCIATES

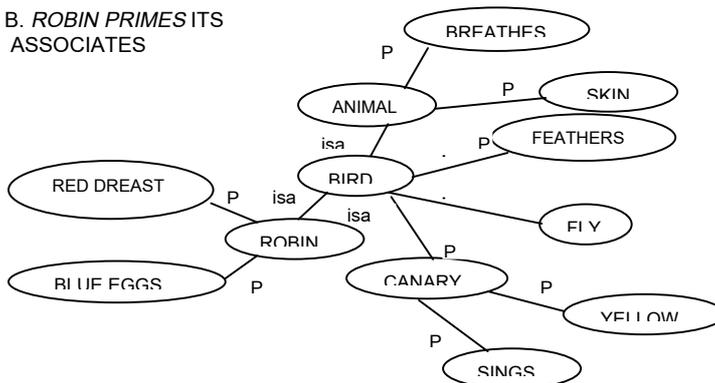


Abb.2b: Abbildung von einem Teil des semantischen Netzwerks (aus Ashcraft 1994: 260)

C. CONTINUED PRIMING
FROM ROBIN

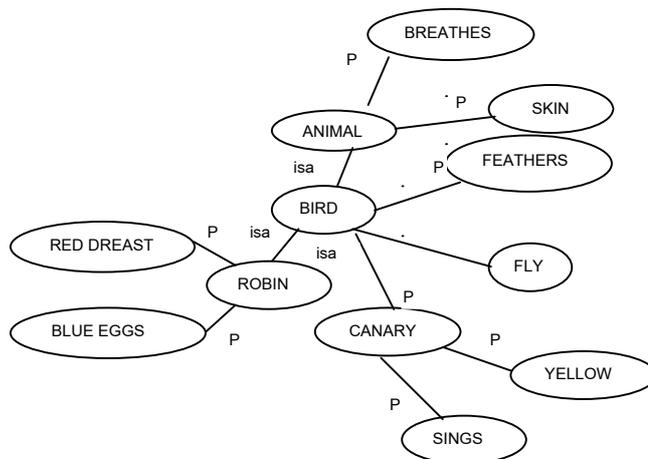


Abb.2c: Abbildung von einem Teil des semantischen Netzwerks (aus Ashcraft 1994: 260)

Die Abb.2 A, B und C stellen den Prozess der Aktivierungsausbreitung dar. Die Verbindung *Isa* markiert die Bezeichnung zwischen einem Mitglied und seiner Kategorie. Die Verbindung *P* (property) bindet den Eigenschafts-Knoten.

Das Netzwerkmodell von Collins & Quillian (1969: 1972) und Collins & Loftus (1975) beinhaltet noch folgende Argumente:

1. Es gibt keine strenge kognitive Ökonomie in der Hierarchie: Die Annahme von kognitiver Ökonomie besagt, dass nur die nicht-redundanten Informationen im Gedächtnis gespeichert werden. Jedoch zeigen die empirischen Untersuchungen, dass die Informationen auf verschiedenen Ebenen in der Hierarchie gewissermaßen wiederholt aufbewahrt sind. (siehe Abb. 3). Beispielsweise wird das Merkmal FEATHERS jeweils an ROBIN, BIRD und CHICKEN gespeichert.
2. Das semantische Netzwerk ist nach der semantischen Ähnlichkeit zwischen den Konzepten organisiert. Typische Mitglieder einer Kategorie sind näher an dem Kategorienamen oder dem prototypischen Mitglied gespeichert. Die Struktur des semantischen Netzwerks ist nach Collins & Quillian (1972) strikt hierarchisch, wohingegen nach Collins & Loftus (1975) keine strikte Hierarchie in der Struktur vorhanden ist.

3. Die Zugänglichkeit einer Eigenschaft von einem Konzept hängt davon ab, wie oft eine Person diese Eigenschaft assoziiert und benutzt. Je stärker die Assoziation ist, desto kürzer ist die Verbindung dazwischen (siehe Abb.3) und vice versa.

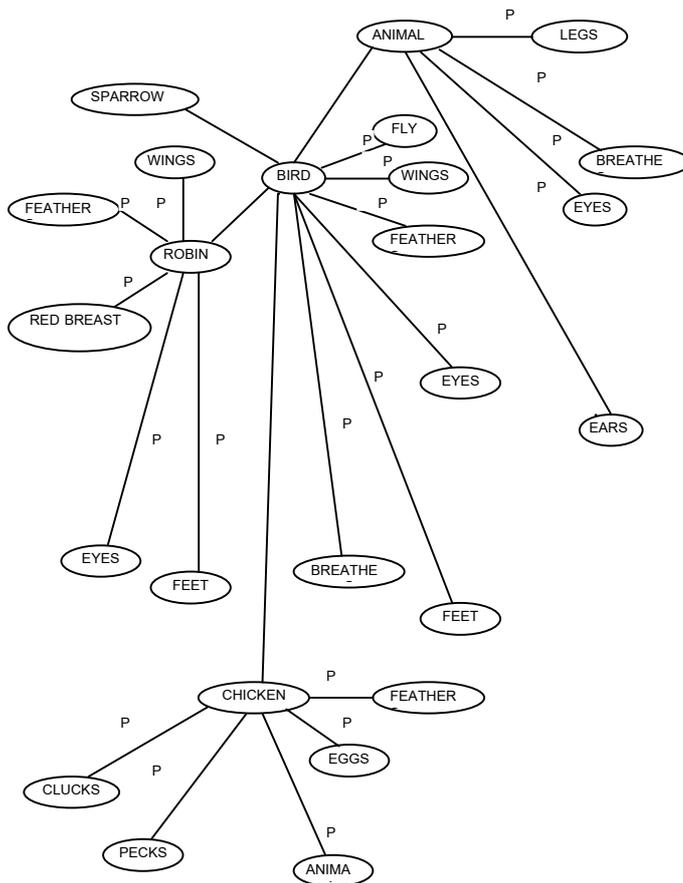


Abb.3: Das Netzwerkmodell (aus Ashcraft 1994: 273)

1.2.1.2 Das Merkmal-Modell von Smith et al.

Das Modell von Smith et al. (1974) beschreibt die Struktur des semantischen Gedächtnisses als eine Menge von Merkmal-Listen (feature lists). Jedes Konzept wird als eine Liste von semantischen Merkmalen repräsentiert, die nach ihrer Wichtigkeit in der Liste geordnet sind. Die wesentlichen Merkmale, die für die Definition der Wortbedeutung notwendig sind, werden als *definierende Merkmale* (defining features) genannt, z.B. *animate* für BIRD (siehe Abb. 4).

<u>Robin</u>	<u>Bird</u>
Physical object	Physical object
Living	Living
Animate	Animate
Feathered	Feathered
Red-breasted	-
-	-
-	-

Abb.4: Beispiel für Merkmal-Liste (Smith et al. 1974)

Sie sind am oberen Teil der Liste präsentiert, während *charakterische Merkmale*, die nicht unentbehrlich für die Definition sind, die niedrigen Rangplätze in der Liste haben. Die Prozesse der Informationssuche in diesem Modell sind „Merkmal-Vergleich“-Prozesse (feature comparison). Smith et al. gehen davon aus, dass die Relation zwischen zwei Konzepten (z.B. Is Chicken a Bird?) durch einen zweistufigen Vergleichsprozess zu bestimmen ist. In der ersten Stufe wird die semantische Ähnlichkeit determiniert, indem man sowohl die definierenden als auch die charakterischen Merkmale der beiden Konzepte vergleicht, während in der zweiten Stufe lediglich (siehe Abb.5),

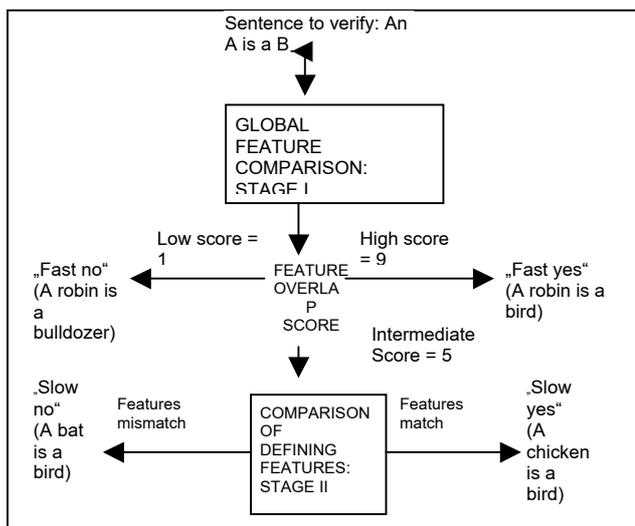


Abb.5: Das Merkmal-Modell (aus Ashcraft 1994: 263)

die definierenden miteinander verglichen werden. Allerdings fällt die zweite Stufe aus, wenn man z.B. entscheiden muss, ob ein Rotkehlchen (engl.: robin) ein Vogel ist, weil es ein typisches Exemplar einer Kategorie im Vergleichsprozess schneller als ein Atypisches identifizieren kann (*Typicality Effect*).

Das Modell von Smith et al. versucht, die Struktur und die Verarbeitungsprozesse der Informationen im semantischen Gedächtnis explizit zu schildern. Die Wortbedeutung wird nach ihrer Ansicht in Form einer Merkmal-Liste repräsentiert.

Jedoch weist das Modell ein großes Problem auf. Collins und Loftus (1975) kritisieren, dass der Merkmal-Vergleich-Prozess abgebrochen bzw. nicht eingeleitet wird, wenn man nicht über das Wissen von definierenden Merkmalen verfügt. Außer Experten haben Laien Schwierigkeiten, manche Sachen genau zu definieren, weil ihnen das Fachwissen fehlt. Darüber hinaus kritisiert Aitchison (1994), dass es relativ schwer ist, die Grenze zwischen definierenden und charakterischen Merkmalen zu ziehen und die Reihenfolge der jeweiligen Merkmale in der Liste zu bestimmen. Insgesamt scheint das Merkmal-Modell von Smith et al. weniger aussagekräftig als das Netzwerkmodell von Collins et al. zu sein.

1.2.1.3 Das Prototypen-Modell

Das Tassen-Experiment von Labov (1973) bestätigt, dass die Struktur vieler Konzepte vage und ein exaktes Kategorisierungsurteil deswegen kaum möglich ist. Die Annahme, dass ein Konzept mittels hinreichender und notwendiger Merkmale repräsentiert wird, ist nicht plausibel. In diesem Experiment legte Labov den Versuchspersonen verschiedene Gefäße vor und forderte sie auf, zu beurteilen, welches Gefäß sie für eine Tasse, eine Vase oder eine Schüssel halten würden.

Bei der Beurteilung für die Gefäße stimmten die Antworten der Versuchspersonen meistens überein, während die Übergangsformen sowie die Gefäße, die jeweils einen Handgriff haben, unterschiedlich beurteilt wurden. Besonders interessant ist, dass das gleiche Gefäß von derselben Person jeweils als Tasse, Vase und Schlüssel benannt wurde, wenn es als Behälter für Kaffee, Blumen und Kartoffelpüree

verwendet wurde. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Übergänge zwischen Konzepten oft fließend sind und der Kontext die vorher gebildete konzeptuelle Struktur beeinflussen kann. Daher gibt es unvermeidlich eine fließende Grenze zwischen den Bedeutungen semantisch-ähnlicher Wörter, und es scheint auch kaum möglich, ein Wort ins Detail zu definieren. Es stellt sich hier die Frage, wie man mit Wörtern bzw. deren Bedeutungen umgehen kann. Um diese Frage zu beantworten, muss man herausfinden, wie ein Mensch ein Konzept bildet, weil die Wörter in der Tat Zeichen oder Symbole für die Konzepte in unserem Gedächtnis sind.

Rosch (1975) untersuchte in ihrer Studie, was man dabei denkt, wenn man Wörter wie Möbel, Obst, Gemüse und Vogel usw., die Kategorien referieren benutzt. Für jeden Kategorienamen wurde eine Liste von ca. 50 Exemplaren dargeboten. Die Versuchspersonen sollten jedes Exemplar in einer 7-stufigen Rating-Skala danach bewerten, wie „gut“ sie es als ein Beispiel für die Kategorie fanden. Die Ergebnisse zeigten, dass es eine Übereinstimmung bei den „besonders guten“ Exemplaren jeweiliger Kategorie gibt. Beispielsweise sind Rotkehlchen, Taube und Spatz besser als Ente, Pfau und Strauß für die Kategorie VOGEL passend.

Erbsen und Möhren sind typisch für GEMÜSE, Hemd und Röcke für KLEIDUNGSSTÜCKE sowie Hammer und Säge für HANDWERKSZEUG etc. Rosch ging davon aus, dass man einige bestimmte Merkmale von einem idealen Exemplar bzw. Prototyp im Kopf hat, wenn man die Objekte kategorisiert. Möglicherweise vergleicht man ein Objekt mit dem Prototyp und versucht, die Eigenschaften der beiden einander anzupassen (matching). Sie müssen nicht völlig identisch sein, sondern „genug ähnlich“. Ein Typischer Vogel hat z.B. folgende Charakteristika: HAT FEDERN, FLÜGEL, KANN FLIEGEN, LEGT EIER, BAUT NEST usw. Obwohl der Pinguin, der Strauß oder ein flügelloser Vogel nicht allen Eigenschaften entsprechen können, werden sie immer noch als Vogel betrachtet, da sie dem Prototyp ihrer Kategorie im ausreichenden Maße ähneln.

Es wird jedoch kritisiert, dass die Prototypen wahrscheinlich nur nach ihrer Vorkommenshäufigkeit innerhalb der Kategorien ausgewählt werden. Sicherlich kann der Frequenz-Effekt nicht ausgeklammert werden, aber er ist nicht das einzige Kriterium. Beispielsweise taucht das Wort „Ente“ nicht seltener als „Rotkehlchen“ auf,

und beide Vögel sieht man oft in der Natur, aber das Rotkehlchen ist immerhin in Roschs Experiment in den USA als ein besonders typischer Vogel im Vergleich zur Ente gekennzeichnet worden.

Die Prototypen repräsentieren die von Menschen unterbewusst gebildeten *mentalen Modelle (Frames)*, die als „Hintergrundwissen“ im mentalen Lexikon dienen. Selbstverständlich sind sie auch von der Kultur und individueller Interpretationen sowie Lebenserfahrung bedingt. Sie sind nicht immer ein fixierter Rahmen und können je nach der Situation (Kontext) zeitweilig bzw. spontan neu konstruiert werden (wie es in Labovs Experiment gezeigt wurde). Insofern liefert das Prototypen-Modell eine globale Erklärung dafür, wie man die Konzepte strukturiert und den Wörtern Bedeutungen verleiht. Allerdings bleibt noch unklar, was man genau als Prototyp versteht, welche Merkmale ein Prototyp insgesamt enthält und inwieweit ein Objekt dem Prototyp ähneln muss, wenn man Objekte kategorisiert.

Obwohl bislang keine Einigkeit bei der Modellierung der mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen vorliegt, lassen sich bereits einige Prinzipien erkennen:

1. Die Bedeutungen von Wörtern im mentalen Lexikon sind nicht so exakt definiert wie in Wörterbüchern und Enzyklopädien. Vielmehr sind sie vage und assoziativ repräsentiert. Sie werden noch durch das Weltwissen, die Lebenserfahrung sowie den Kulturhintergrund der Sprachbenutzer bestimmt.
2. Die Menschen tendieren dazu, die „Kernbedeutung“ eines Wortes mittels einer Menge „prototypischer Merkmale“ zu konstruieren.
3. Die Wortbedeutungen spiegeln die Struktur der Konzepte im Gedächtnis wieder. Ein Konzept befindet sich stetig in Wechselwirkungen mit anderen Konzepten. Ein Wort kann neben seiner(-n) eigenen Bedeutung(-en) noch an andere assoziative Bedeutungen evozieren.
4. Die semantische Ähnlichkeit sowie die Assoziationsstärke determinieren die Verbindungen und die Distanzen zwischen jeweiligen Wörtern im semantischen Gedächtnis.

5. Die Wortbedeutungen enthalten immer eine bestimmte Vagheit, da die Grenze zwischen den Konzepten mehr oder weniger schwammig ist. Der Kontext dominiert meistens die Interpretation eines Wortes (vgl. Raupach 1994).

Zur Modellierung des L2- oder mehrsprachigen mentalen Lexikons ist zu bemerken, dass die einzelnen Konzepte in verschiedenen Sprachen unterschiedlich lexikalisiert sind, und dass es nicht immer dieselben Konzepte oder Konzeptverknüpfungen sind, die lexikalisiert werden. Die entsprechenden lexikalischen Lücken oder Differenzierungen zwischen verschiedenen Sprachen werden gelegentlich durch neue Lexikalisierungen in Form von Fremdwörtern und Neologismen geschlossen (vgl. Raupach 1994).

Es stellt sich zudem noch die Frage, ob das L2-bzw. mehrsprachige mentale Lexikon in einem einzigen System „verschmolzen“, oder nach Sprachen getrennt bzw. koordiniert gespeichert ist. Als ein integrativer Satz vertritt die *Subset Hypothesis* von Paradis (1987:36): „die einzelnen Sprachen sind in einem Speichersystem repräsentiert, wobei die zur gleichen Sprache gehörenden Elemente wegen ihres ständigen gemeinsamen Gebrauchs untereinander verbunden sind und ein separates Netzwerk von Verknüpfungen bilden, d.h. eine Art Subsystem.“ (Paradis 1987:39). Darüber hinaus ist noch zu ergänzen, dass die Verknüpfungen nicht nur zwischen den Elementen derselben Sprache existieren, sondern auch zwischen Elementen der verschiedenen Sprachen. Das Phänomen „code-switching“ spricht dafür, dass bei der Sprachproduktion Kandidaten aus mehr als einer Sprache unwillkürlich gleichzeitig im Gedächtnis abgerufen werden. Bei der Fremdsprachenproduktion muss ein mehrsprachiger Sprecher die lexikalischen Elemente der im Moment nicht verlangten Sprachen zurückdrängen. Für die jeweils verfügbaren Sprachen eines multilingualen Sprechers postuliert Green (1986) drei Aktivierungsstufen:

„Neben der für den konkreten Sprechanlass ausgewählten Sprache (selected language, hier vorzugsweise eine Fremdsprache) kann eine weitere (Fremdsprache oder Muttersprache) in der Weise aktiv sein, dass auch in ihr parallel zur ausgewählten Sprache die gleichen Produktionsprozesse ablaufen, ohne allerdings letztlich zur Artikulation zu gelangen (active language). Außerdem können noch weitere Sprachen (im Extremfall auch die Muttersprache, etwa bei Immigranten) im

Langzeitgedächtnis gespeichert sein, die den Produktionsprozess nicht beeinflussen (dormant language)“ (zitiert nach Raupach 1994: 30)

Diejenige Sprache, die oft gebraucht wird und eng mit der ausgewählten Sprache verwandt ist, dient als die aktive Sprache, die nicht unbedingt die Muttersprache sein muss.

1.2.2. Die Organisation der Lexikoneinträge im mentalen Lexikon

Zur Schilderung der Organisation von Lexikoneinträgen sind folgende Aspekte von zentraler Bedeutung:

- a) Wie sind die Einträge bezüglich ihrer Form repräsentiert? Wie sieht die interne Struktur eines Eintrages aus?
- b) Wie greift der Mensch auf die Einträge zu?
- c) Wie sind die Einträge geordnet?

Die Forschungen im Bereich der Sprachrezeption und –produktion liefern jeweils verschiedene Aspekte zur Modellierung der internen Struktur von Lexikoneinträgen sowie des Zugriffs auf die Einträge. Nach dem Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) ist die Struktur eines Lexikoneintrags in zwei Ebenen einzuteilen, in das Lemma, das die konzeptuellen (also semantischen) und syntaktischen Informationen repräsentiert, sowie in die formale Ebene, die sich auf die morphologischen und phonologischen Informationen bezieht (siehe Abb. 6).

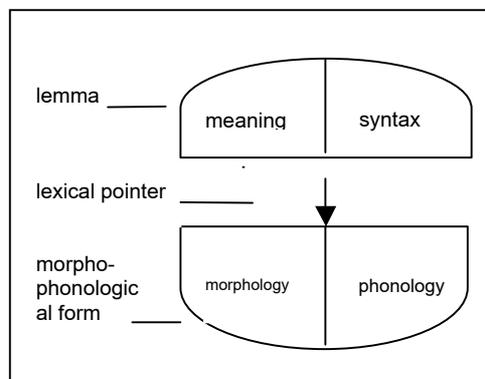


Abb.6: Struktur eines Lexikoneintrags (Levelt 1989: 188)

Dieser Partitionierung liegen die Beobachtungen von menschlicher Sprachproduktion zugrunde. Das tip-of-the-tongue Phänomen sowie verschiedene Versprechertypen zeigen, dass Form und Lemma getrennt aktiviert werden können. Ähnliche Hinweise gibt es auch im Gebiet des Sprachverstehens. Das mentale Lexikon spielt in Levelts Modell eine zentrale Rolle für den Sprachproduktionsprozessor. Es enthält alle notwendigen Informationen, um die präverbalen Botschaften (also die Konzepte) in Sprachstrukturen zu transportieren. Ein Lemma wird aktiviert, wenn seine Bedeutungen einem Teil der präverbalen Nachricht entsprechen, wobei auch das grammatische Encodieren in Gang gesetzt wird.

Durch den Lexikalischen Zeiger (lexical pointer) steuern die Lemma-Informationen den Zugriff auf die morpho-phonologischen Formen.

Im Gegensatz zu dem Sprachproduktionsprozess, der *top-down*, fängt der *bottom-up* laufende Sprachrezeptionsprozess mit der Perzeption visueller und auditiver Informationen an, die von Handke (1994) als prälexikalische Verarbeitung bezeichnet wird. Danach laufen die Worterkennungsprozesse ab. Sobald die Eingabeinformation als ein Wort identifiziert wird, werden die Inferenz gezogen, d.h. die Integration der Wortbedeutung sowie des bereits vorhandenen Wissens im Langzeitgedächtnis des Sprachrezipienten, und damit ist der Verstehensprozess vollzogen. Handke geht davon aus, dass ein Lexikoneintrag aus einem Zugriffselement (access unit) und der lexikalischen Spezifikation, worunter die mit einem Lexikoneintrag gekoppelte linguistischen Informationen zu verstehen ist, besteht. Es gibt zwei Hypothesen, die sich mit der Struktur der Zugriffselemente befassen. Die „minimal-listing-Hypothese“ besagt, dass nur *Wortstämme* oder *Wurzeln* (Root) als Zugriffselemente im Lexikon gespeichert sind, während die „full-listing-Hypothese“ besagt, dass alle Wortformen einer Sprache in *Vollform* repräsentiert sind. Beide Hypothesen kann man aufrechterhalten, da die Art der Zugriffselemente von der jeweiligen Sprache abhängt. So zeigen vor allem die Studien über bilinguale Lexika, „das anscheinend weniger agglutinierende Sprachen das Lexikon eher als Rootlexikon auffassen“ (Myers-Scotton 1993). Hierbei muss ergänzt werden, dass die Einträge im mentalen Lexikon nicht unbedingt einzelne Wörter sein müssen, sondern auch feste Wortverbindungen wie etwa

Idiome und Sprichwörter etc. sein können, denn solche Wortverbindungen sind in Bezug auf ihre Form und Bedeutung relativ fest bzw. nicht weiter zerlegbar und entsprechen jeweils nur einer konzeptuellen Einheit. Deswegen sind sie als lexikalische Einheiten bzw. als ganzheitliche Einträge im mentalen Lexikon aufbewahrt.

Was die Ordnung der Lexikoneinträge anbelangt, so zeigen die Ergebnisse der Wortassoziationsexperimente, dass die Wörter im menschlichen Gedächtnis keinesfalls isoliert, sondern auf bestimmte Art und Weise miteinander vernetzt sind. Die Wörter, die sich auf das gleiche Thema bzw. auf das gleiche semantische Feld beziehen, sind zusammen in Gruppen gespeichert.

Werden die Versuchspersonen im Experiment gefordert, jeweils nur einen ihnen spontan einfallenden Begriff für die Reizwörter anzugeben, so bevorzugen sie, einen Begriff aus demselben semantischen Feld des jeweiligen Reizwortes zu äußern. Die Verbindungen zwischen den Antworten der Versuchspersonen sowie den Reizwörtern lassen sich nach Aitchison (1994) in fünf Typen klassifizieren:

	Assoziationstypen	Beispiel
a)	Koordinationen (neben-geordnete Begriffe)	co-ordination salt - pepper - mustard
b)	Kollokationen	collocation salt _____ water
c)	Super- bzw. Subordinationen (Hypero-/Hyponyme)	Colour red - blue - green
d)	Synonyme	hungry = starved
e)	Antonyme	good vs. bad

Abb.7: Wortassoziationsklassifikation (Aitchison 1994)

Außerdem zeigen manche Ergebnisse auch, dass die Wörter, die zur gleichen syntaktischen Kategorie (etwa Wortklasse, Valenz) und Wortfamilie (Wörter mit gleichen oder ähnlichen Stammorphemen) gehören, oft zusammen assoziiert sind.

In anderen Wortassoziationsexperimenten werden die Probanden aufgefordert, ein Assoziogramm für ein Reizwort herzustellen. Sie neigen dazu, anhand einer Menge „prototypisch-semantischer“ Merkmale des Reizwortes ein *mentales Modell* (auch als

Frames oder Scripts genannt) zu konstruieren, worin sich das Weltwissen und vor allem die kulturellen Unterschiede der Probanden widerspiegeln. Um diese unterschiedlichen Assoziationen zu verdeutlichen, wird an dieser Stelle ein Beispiel von Bohn, und Schreiter (1994:166) zitiert:

In einem Seminar wurde deutschen und ausländischen Studierenden die Aufgabe gestellt, ein Assoziogramm zu "wohnen" zu entwickeln. Die häufigsten Nennungen waren:

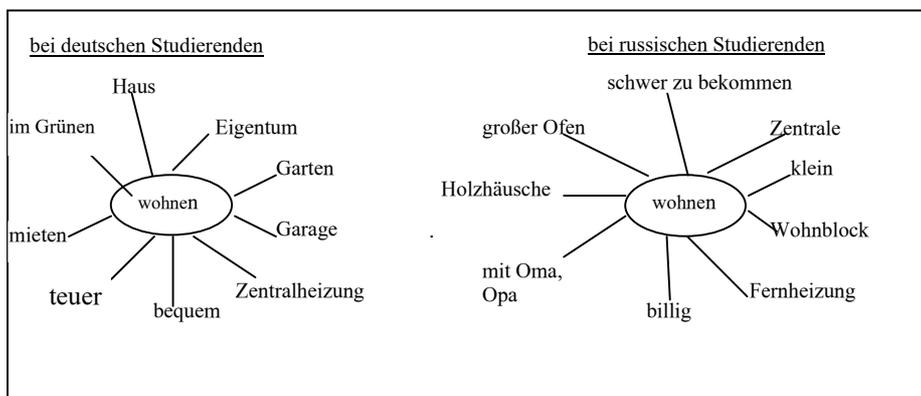


Abb.8: Assoziogramm (Bohn, Schreiter 1994: 166)

Die Wortassoziationsexperimente bieten eine Möglichkeit, den Überblick über die Verbindungen zwischen den Einträgen im mentalen Lexikon zu gewinnen, sei es nach semantischen, syntaktischen oder morphologischen Kriterien. Im Zusammenhang mit der Modellierung der L2-ML ist es besonders wichtig, dass die kulturelle Differenzierung auch in Betracht gezogen werden muss, da sie die Vernetzung der Lexikoneinträge beeinflussen kann.

Schließlich zeigen noch einige Worterkennungsexperimente, dass die Wörter im mentalen Lexikon auch nach phonologischen Ähnlichkeiten geordnet sind. Dazu gibt es viele konkurrierende Modelle, auf die hier wegen des Umfangs dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird. Stattdessen wird das Kohorten-Modell, das oft in der Literatur erwähnt wird, dargestellt. Das Wort „Kohorte“ bedeutet eine altrömische Truppeneinheit. Das Modell besagt, dass ein Hörer gleichzeitig eine Menge Wörter mit dem gleichen Anlaut (*word-initial cohort*) in seinem mentalen Lexikon abrufen wird, sobald er diesen Silbenanfang gehört hat. Das Beispiel von Aitchison (1994: 217) zeigt, dass Wörter wie

stab, stack, stag, stagger, stagnate, stalactite, stamina, stance, stand, static...etc. möglicherweise gleichzeitig aktiviert wurden, wenn der Hörer den Satz hörte: „John was trying to get some bottles down from the top shelf. To reach them he had to *sta...*“. Das Thema des vorhergehenden Satzes beschränkt die Auswahl der möglichen Kandidaten bis zu *stack* and *stand*. Der Hörer kann dann sehr schnell das Wort *stack* ablehnen und das Wort *stand* auswählen, sobald er das [n] hörte (siehe Abb. 9).

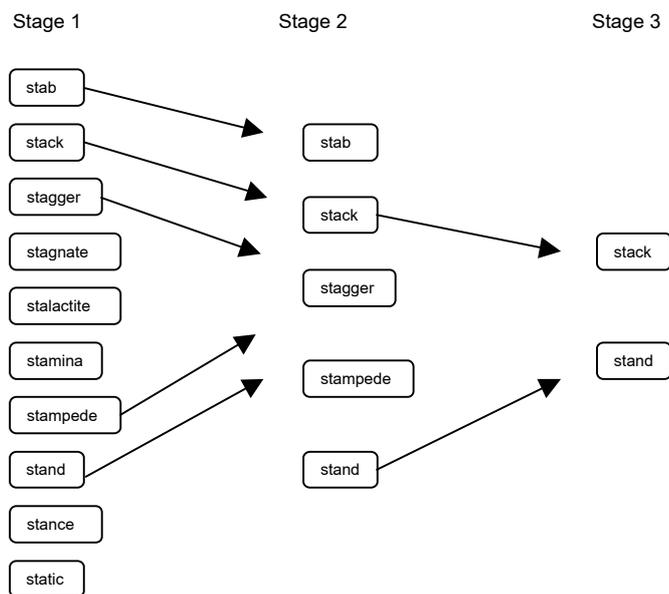


Abb.9: Das Kohorten-Modell von Aitchison (1994: 217)

Das Kohorten-Modell ist mit vielen wichtigen Phänomenen der Worterkennung verbunden:

- a) Es werden in der Tat mehr Wörter im mentalen Lexikon aktiviert, als nötig ist. Die dabei unnötig aktivierten Wörter werden im Laufe der Gedächtnissuche allmählich unterdrückt.
- b) Die Sprachrezipienten verwenden alle möglichen Informationen bei der Selektion des richtigen Wortes. Je mehr Informationen sie zur Verfügung haben, umso schneller können sie ihre Entscheidung treffen. Der Kontext spielt meistens die wichtigste Rolle dabei.

- c) Der Hörer kann relativ schnell auf das passende Wort zugreifen, häufig sogar während das Wort noch gesprochen wird.
- d) Die Menschen sind in der Lage, ein unvollständiges akustisches Signal (vom Gespräch) zu verarbeiten. Die Sprachverarbeitungsprozesse sind inkrementell. Die Einträge im mentalen Lexikon sind insgesamt nach semantischen, syntaktischen, morphologischen sowie phonologischen Kriterien geordnet bzw. miteinander verbunden. Solche Organisation erleichtert den Zugriff auf das Lexikon. Je nach den Aufgaben der Sprachrezeption und –produktion kann man schnell die dazu relevanten Informationen im mentalen Lexikon abrufen (vgl. Aitchison 1994).

1.3 Die Beschaffenheit des L2-mentalen Lexikons

In den vorigen Abschnitten wurden die Definition und die Struktur des mentalen Lexikons erläutert, wobei einige Ideen über die Modellierung des L2-ML auch parallel angegeben wurden. In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Unterschiede und Beziehungen zwischen L1- und L2-ML sowie ein Abriss über die Organisation des L2-ML geliefert.

Die zentralen Forschungsinteressen beim L2-ML liegen darin, dass deklarative sowie das prozedurale Wissen im mentalen Lexikon der Fremdsprachenlerner zu erhellen. Unter dem deklarativen Wissen versteht man z.B. das Wissen über die Wortbildungsregeln, Wortbedeutungen und deren entsprechende Formen etc.; unter dem prozeduralen Wissen versteht man die Kenntnis über den Zugriff auf die Lexikoneinträge bzw. die Vollzugsmechanismen, durch die Sprechintentionen angemessen in der Zielsprache auszudrücken sind. In der gegenwärtigen Forschung bleiben zwar noch viele offene Fragen über das L2-ML, aber mit den gesicherten Kenntnissen über die Lernaltersprache (auch Interimsprache / interlanguage) kann man bereits gewissermaßen einen Abriss über die Beschaffenheiten des L2-ML gewinnen. „Mit Lernaltersprache ist der jeweilige individuelle fremdsprachliche Zustand gemeint, den ein Fremdsprachenlerner zu einem bestimmten Zeitpunkt auf dem Weg der Loslösung von der Ausgangssprache in Richtung auf die Zielsprache erreicht hat“

(Düwell 1991: 135). Lernaltersprachen sind dynamische Systeme, enthalten die Eigenschaften sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache, aber gleichzeitig noch ihre eigenen Merkmale und ihr eigenes Regelsystem. Sie variieren von Zeit zu Zeit und nicht zuletzt zwischen den Individuen. Im Vergleich mit dem natürlichen Zweitspracherwerb ist die Lernaltersprache als gesteuert-erworbene bzw. durch systematische Lehrmaßnahmen im institutionellen Rahmen gelernte Zweitsprache gekennzeichnet. Anhand der Analysen der Lernaltersprachen lassen sich die Beschaffenheiten des L2-ML folgendermaßen beschreiben:

1. Instabilität: Der Status des L2-ML ist instabil und verändert sich permanent im Laufe des Lernens der Zielsprache. Dies bezieht sich sowohl auf die Qualität als auch die Quantität der Lexikoneinträge. Auf der Entwicklungslinie zeigt die Lernaltersprache nicht nur die Erweiterung, sondern auch den Stillstand und den Rückschritt (Fossilisierung). Je nach dem Leistungszustand, den ein Fremdsprachenlerner erreicht, variieren die Anzahl sowie die Verfügbarkeit der Einträge.
2. Lückenhaftigkeit: Die Lückenhaftigkeit des L2-ML zeigt sich wie folgt:
 - a) Zu manchen Konzepten fehlen die entsprechenden L2-Wortformen, die entweder noch nicht gelernt wurden, oder überhaupt nicht in L2 existieren.
 - b) Bei der Sprachrezeption scheint dem Lerner eine L2-Wortform bekannt zu sein, aber er ist nicht in der Lage, die dazugehörige Bedeutung abzurufen. Ein eher seltener Fall ist, dass der Lerner ein L2-Konzept noch behält, während dessen Form in seinem Lexikon nicht mehr zugänglich ist (das tip-of-the-tongue Phänomen).
 - c) Zu einer L2-Wortform sind dem Lerner einige Teilbedeutungen bekannt, die jedoch nicht für alle Kontexte anwendbar sind.
 - d) Manche L2-Wortformen und –Bedeutungen sind dem Lerner völlig unbekannt. Die Wortbedeutungen im L2-ML sind sukzessiv ergänzt, weil es den Fremdsprachenlernern unmöglich ist, mit einem Mal alle Bedeutungen eines L2-Wortes zu lernen. Die bereits im L2-ML registrierten lexikalischen

Einheiten sind in Bezug auf deren Inhalte unvollständig an sich und können zum bestimmten Zeitpunkt wieder vergessen werden.

- e) Dynamik: Erweitert wird das L2-ML nicht zuletzt durch die lexikalische Kreativität des Fremdsprachenlerner. Anhand der metaphorischen Sinnübertragung sowie der Wortbildungsregeln, die nicht unbedingt der Zielsprache angehören, sondern möglicherweise auch aus der eigenen Muttersprache oder anderen bereits erworbenen Fremdsprachen stammen, konstruiert ein Lerner oft kreativ und spontan neue Wörter, um die zielsprachlichen Kommunikationsprobleme zu bewältigen. Solche neu erfundenen Wörter sind den Sprechern der zielsprachlichen Gesellschaft nicht immer akzeptabel und verstehbar (vgl. Düwell 1991).

Im Vergleich mit dem L1-ML sind die Zugriffsmechanismen im L2-ML relativ strategisch. Bekannt sind z.B. die Ersatz- und Kompensationsstrategien, die häufig bei der fremdsprachlichen Sprachproduktion eingesetzt werden: Statt der Bildung von neuen Wörtern greift der Lerner auf die Äquivalente eines zielsprachlichen Wortes in seinem L1-ML und gegebenenfalls auch in seinen anderen fremdsprachlichen mentalen Lexika zu, wenn die gefragte zielsprachliche Wortform nicht zur Verfügung steht. Das fehlende zielsprachliche Wort wird unter Umständen durch eine Entsprechung in einer anderen Sprache oder durch das Synonym sowie ein bedeutungs-, manchmal sogar ein lautähnliches Wort derselben Sprache ersetzt. Außerdem kann das fehlende Wort auch anders ausgedrückt werden, indem es der Lerner mit den ihm vertrauten Wörtern umschreibt, wobei er häufig zur Simplifizierung seines Ausdrucks tendiert. Schließlich verwendet der Lerner auch oft „Passe-Partout-Wörter“, die leichter abgerufen werden können. Beispielsweise benutzt ein Deutschler häufig „machen“ oder „sein“ als Verben in verschiedenen Sätzen sowie „das“ als Demonstrativpronomen, womit er fast auf alles verweisen kann.

Bei der Sprachrezeption muss der Lerner angesichts unbekannter L2-Wörter sein eigenes Welt- und Textwissen aktivieren, den situativen Kontext im Hinblick auf semantische oder syntaktische Schlüsselhinweise (cues) überprüfen und schließlich die morphologische Struktur mit Rückgriff auf lautliche oder graphische Ähnlichkeiten in

der L2, der L1 oder ggf. in anderen Fremdsprachen (vgl. Börner, W./Vogel, K. 1994: 11) analysieren, um die Bedeutung des L2-Wortes zu erschließen. Jedoch besteht die Gefahr der Erschließung der Wortbedeutung lediglich anhand phonologischer oder graphischer Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen darin, dass der Lerner möglicherweise zu dem „falschen Freund“ geführt wird (z.B. *bekommen = become).

Das L2-ML unterscheidet sich von dem L1-ML eben durch die oben genannten Charakteristika. Des Weiteren entwickelt sich das L1-ML in den natürlichen Spracherwerbsprozessen, die mit der kognitiven Entfaltung interagieren, und sein Status ist (vergleichsweise) eher stabil, wogegen sich das L2-ML in den gesteuerten fremdsprachlichen Lernprozessen entwickelt und permanent verändert. Was die Beziehung zwischen dem L1- und dem L2-ML betrifft, so bleibt es noch eine offene Frage, ob die L1 und die L2 zusammen einem konzeptuellen System zuzuordnen oder als zwei unabhängig voneinander getrennte Systeme im Gedächtnis zu betrachten sind.

Kroll und Stewart (1994: 149ff.) haben in einer Studie die Struktur des bilingualen Gedächtnisses untersucht. Kroll und Stewart überprüften zwei Modelle, die gegensätzliche Ansätze (autonomer vs. integrativer Ansatz) vertreten. Das erste Modell besagt, dass die Wörter der beiden Sprachen durch die „lexikalische Verbindung“ miteinander Verbunden sind (Word Association Model), während das zweite Modell für die „konzeptuelle Verbindung“ spricht (Concept Mediation Model). In der Abbildung 10 werden die zwei Modelle graphisch dargestellt. Das Wortassoziationsmodell geht davon aus, dass sich die Übersetzung von der L1 in die L2 auf der lexikalischen Verbindung beruht, ohne dabei auf die Information der konzeptuellen Ebene zurückzugreifen, wogegen die Bildbenennung in der L2 zuerst die konzeptuelle Information braucht und dann durch den Übergang von L1 in die L2 vollzogen wird. Nach dem Konzeptvermittlungsmodell sollten die Verarbeitungsprozesse bei der Übersetzung von der L1 in die L2 sowie der Bildbenennung in der L2 ganz ähnlich sein, da die beiden durch die konzeptuelle Vermittlung erreicht werden. Eine direkte Verbindung zwischen dem L2-ML und dem konzeptuellen System ist in diesem Modell anzunehmen. (siehe Abb.10)

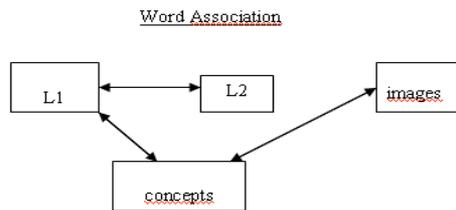


Abb.10: Wortassoziationsmodell (aus Kroll/Stewart 1994: 150)

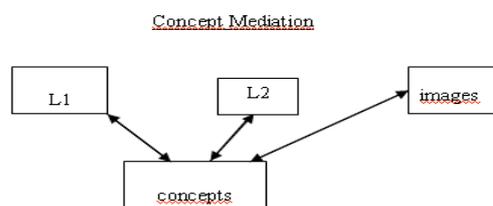


Abb.11: Konzeptvermittlungsmodell (aus Kroll/Stewart 1994: 150)

Mit einer Gruppe von fließenden, sowie einer Gruppe von weniger fließenden bilingualen Sprechern verglichen Kroll & Stewart die Leistungen der Probanden in Bezug auf die Übersetzung (L1-L2/ L2-L1) und die Bildbenennung (in der L1/L2).

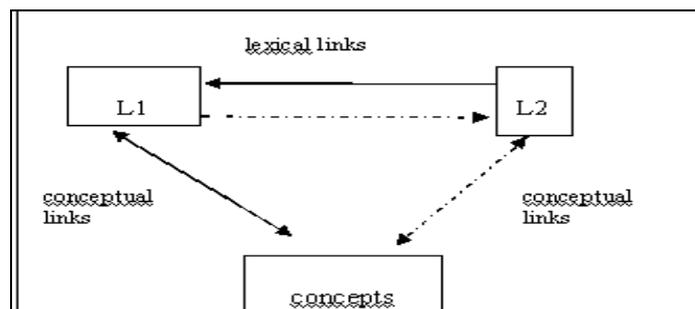


Abb. 12: Das hierarchische Modell von lexikalischer sowie konzeptueller Repräsentation im bilingualen Gedächtnis (aus Kroll & Stewart 1994: 158)

Nach den Ergebnissen ihrer Experimente stellten sie ein hybrides bzw. ein revidiertes Modell (siehe Abb.12) auf, das folgende Argumente umfasst:

- a) Wenn eine Person eine zweite Sprache nach der Phase ihrer frühen Kindheit erwirbt, ist bereits eine starke Verbindung zwischen dem L1-ML und dem konzeptuellen Gedächtnis vorhanden. In den frühen Phasen des Lernens der L2 (innerhalb von 2 Jahren) ist der L2-Wortschatz anhand der lexikalischen Verbindung mit dem der L1 befestigt. Eine direkte konzeptuelle Verbindung zwischen dem L2-ML und dem konzeptuellen System wird nachher allmählich entwickelt, wenn diese Person die L2 besser beherrschen kann. Die Stärke dieser Verbindung korreliert positiv damit, wie gut die L2 beherrscht wird. Jedoch ist die Konnektion zwischen Wörtern und Konzepten bei der L1 stärker als bei der L2. Ungelöscht bleibt die vorige lexikalische Konnektion, selbst wenn die konzeptuelle Verbindung gebildet ist.
- b) Die lexikalische Konnektion zwischen L1 und L2 unterscheidet sich auch in ihrer Stärke. Die Verbindung von L1 zu L2 ist schwächer als die von L2 zu L1, weil man zunächst die L2-Wörter lernt und sich danach an die entsprechenden L1-Wörter assoziiert.
- c) Die Übersetzung von der L2 in die L1 ist schneller als die von der L1 in die L2, dadurch dass die erstere anhand der lexikalischen Verbindung erreicht wird, während die letztere via Konzeptvermittlung durchgeführt wird (vgl. Kroll & Stewart 1994).

Demnach kann ein L2-Lerner direkt in der L2 denken, bzw. seine Gedanken fast problemlos in der L2 formulieren, falls er über genug L2-Wortschatz sowie die automatisierten Mechanismen verfügt, womit er seine Sprechintentionen fließend ausdrücken kann, ohne dabei auf seine Muttersprache zurückzugreifen. Die L1 sowie das Wissen über die anderen Fremdsprachen werden nur in Gang gesetzt, wenn das deklarative und das prozedurale Wissen des L2-ML für die Bewältigung der Kommunikationsaufgabe nicht ausreichen. In diesem Fall verwendet der Lerner verschiedene Strategien bei der L2-Sprachproduktion und -rezeption, die in dem vorgehenden Text bereits erwähnt wurden.

Insgesamt gibt es folgende Faktoren, die das L2-ML beeinflussen können:

- a) Das Alter, in dem die L2 erworben wird. Beim bilingualen Erstspracherwerb (also gleichzeitigen Zweitspracherwerb) sind wahrscheinlich keine oder relativ geringe Unterschiede zwischen dem L1- und dem L2-ML vorhanden, weil die Entwicklung der beiden Spracherwerbsprozesse gleichartig bzw. gleichgewichtig ist. Beim späteren Zweitspracherwerb existiert mehr oder weniger eine Asymmetrie zwischen dem L1- und dem L2-ML.
- b) Die Ausgangssprache und die Kultur des L2-Lerners wirken auf die Struktur seines semantischen Gedächtnisses ein. Je enger die Sprache und die Kultur der L1 mit denen der L2 verwandt sind, desto leichter wird der L2-Wortschatz erworben, und umgekehrt. Im ersten Fall muss der Lerner beim Erwerb der L2-Wortbedeutungen nur selten neue L2-Konzepte bilden, im zweiten Fall dagegen relativ häufig.
- c) Lehrwerke, Lehrmethoden sowie die Lernumgebung beeinflussen den L2-Wortschatzerwerb relativ stark. Die Resultate des Wortassoziationsexperimentes von Lauerbach (1979) zeigten, dass das fremdsprachliche Verhalten von Schülern im 2. Lernjahr stark durch Lehrwerk, Unterrichtsstoff sowie Lehrmethoden gelenkt wird.
Außerdem wirkt sich ein längerer Aufenthalt im zielsprachigen Land günstig auf die Beherrschung der Zielsprache aus (vgl. Lauerbach 1979: 379-391).
- d) Kenntnisse über andere Fremdsprache(-n) tragen oft zur Erleichterung des Lernens einer weiteren Fremdsprache bei. Die vorherigen Lernerfahrungen sowie –strategien werden in die gegenwärtigen Lernaufgaben übertragen (transfer of training) und fördern die Lernerergebnisse. Je mehr Kenntnisse der Lerner über das Sprachsystem hat, umso „bewusster“ und erfolgreicher lernt er die Sprache.
- e) Die Lernmotivation des Lerners bestimmt den Lernerfolg des L2-Wortschatzes. Manche L2-Wortschatzbereiche werden besonders schnell gelernt, weil der Lerner sich dafür interessiert (vgl. Kroll & Stewart 1994).

Die von a) bis e) genannten Faktoren üben mehr oder minder Einfluss auf die Vernetzung der Einträge innerhalb des L2-ML und die Verbindung zwischen L1-, L2- sowie anderen fremdsprachigen mentalen Lexika aus. Sicherlich sind diese Faktoren auch relevant für die Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht und sollen deshalb vor allem in Erwägung gezogen werden.

1.3.1. Modelle des mentalen Lexikons

Die Leitfrage hier ist, was die Gestaltung des mentalen Lexikons beeinflusst, wenn ein Sprecher eine zweite Sprache erlernt. Paradis (1987) schlägt folgende Faktoren vor:

- a) Das Erwerbsalter. Dabei weist er besonders auf den Unterschied zwischen gleichzeitigem und konsekutivem Zweitsprachenerwerb hin.
- b) Der Erwerbskontext. Hier wäre der natürliche Erwerb dem gesteuerten Erwerb gegenüberzustellen.
- c) Der Gebrauchskontext, also wann, wie oft und mit welcher Motivation man die Sprache gebraucht.
- d) Der Verwandtschaftsgrad der Sprachen und ob Dialekt, Hochsprache oder unterschiedliche Register verwendet werden.

Bei so vielen Einflussfaktoren lässt sich leicht schlussfolgern, dass das mentale Lexikon eines Fremdsprachenlernalers instabil und permanent veränderbar ist. Es müsste für jeden Sprecher in jedem Stadium des Erwerbs individuell ein Modell erstellt werden, um dem einzelnen Sprecher gerecht zu werden. Das ist praktisch jedoch unmöglich und wohl auch sinnlos im wissenschaftlichen Sinne. Dennoch sollten Experimente, mit denen die Gestaltung des mentalen Lexikons erforscht werden soll, diese Faktoren mit in die Untersuchungen einbeziehen und Ergebnisse auch unter diesem Blickwinkel erklären.

Die Speicherung der Einträge (Wörter) im mentalen Lexikon hat auch einen bedeutenden Einfluss für die sichere Wortfindung und den Wortgebrauch. Wörter, die im mentalen Lexikon nur schwach gespeichert werden, sind untereinander schwach

verknüpft und somit existieren nur wenige Konzeptknoten, die schlecht assoziativ miteinander verbunden sind. Hierzu sind verschiedene Speicherhypothesen von großer Bedeutung.

1.3.1.1 Die Einspeicherhypothese

Laut der Einspeicherhypothese („compound hypothesis“) seien Wörter zweier Sprachen direkt miteinander verknüpft und befinden sich in einem gemeinsamen Speicher. Die Verbindungen der Sprachen sind demnach sehr ausgeprägt, jedoch besteht dennoch eine Trennung beider Sprachen, da sonst jeder Mehrsprachige seine beherrschten Sprachen durcheinander bringen würde.

1.3.1.2. Die Zweispeicherhypothese

In der Zweispeicherhypothese („coordinate hypothesis“) geht man davon aus, dass Wörter zweier Sprachen in separaten Speichern abgelegt seien. Demnach sind Wörter nur durch ein zum Teil gemeinsames Konzept zu vergleichen und zu verbinden.

Den wissenschaftlichen Erkenntnissen nach, werden heute beide Hypothesen bestätigt. Demnach hängt die Art des Zugriffs auf das mentale Lexikons, mit dem Grad der Sprachbeherrschung zusammen. (Albert 1998: 94).

Am Anfang der Lernphase werden neue Wörter des L2 mit den im mentalen Speicher vernetzten L1 Wörtern verbunden. Im weiteren Lernprozess werden die Wörter stärker mit dem übersprachlichen Konzept verbunden und nur schwächer mit dem muttersprachlichen Übersetzungsäquivalent.

Bei Lernern eines L3 können die Wörter sowohl mit den L1 als auch mit den L2 Wörtern verbunden werden. Die Lernenden versuchen die neuen fremdsprachlichen Wörter durch die Übersetzungsäquivalente der Muttersprache und durch die Ausnutzung anderer beherrschter Sprachen zu verstehen. Laut Ecke/Hall (2000) besteht beim Lernen unbekannter Wörter ein „Parasitismus“, weil neue Vokabeln mit Lexemen anderer Sprachen assoziiert werden. Demnach werden neue Wörter in Netzwerke von schon existierendem Wissen über L1, L2- und L3-Wörtern eingefügt. Bei der

Verarbeitung des Zielworts assoziieren Lernende häufig ähnliche und in bestimmten Merkmalen verwandte Wörter.

Früher wurden bei diesem Schema häufig Interferenzquellen gefürchtet, doch nach langjährigen neurolinguistischen Untersuchungen wird dieses Schema heute als Erleichterung im Lernprozess gesehen. Hier ist anzumerken, dass jede Übertragung sprachlicher Regeln einer Sprache auf das Regelsystem einer weiteren Sprache als Transfer bezeichnet wird. Unter dem Terminus „Transfer“ wird zwischen negativem und positivem Transfer unterschieden, wobei in der heutigen Fachliteratur der negative Transfer auch Interferenz genannt wird. Unter Interferenz versteht man, dass das was bereits schon gelernt ist, das beeinflusst, was neu gelernt wird. Für den Fremdspracherwerb bedeutet die Interferenz, dass sprachliche Elemente, wie Lexik, Grammatik usw. einer Sprache den Erwerb und die Verwendung der anderen Fremdsprache beeinflussen. Also kann man zwischen positivem und negativem Transfer, Interferenz unterscheiden.

Aufgrund von empirischen Untersuchungen kann man davon ausgehen, dass jede Sprache, die den L1 und L2 folgt, auf der Basis dieser vorhandenen Sprachen erlernt werden können. Mit anderen Worten: ein L3-Lerner bedient sich eines sprachlichen Zwischensystems, indem er kreativ das L3-System nachbildet. Dabei entstehen natürlich Fehler, die ein Fremdsprachenlerner in jedem Stadium seiner Sprachbeherrschung macht (vgl. Hufeisen 1993: 167).

Diese Fehler können verschiedene Bereiche betreffen, und auch verschiedener Herkunft sein. Sie können aufgrund der mangelhaften lernersprachlichen Regel, oder z.B. wegen der Einflüsse schon erworbener Sprachen sein. Negativen Transfer kann man leicht erkennen, da die Übertragung eine Verzögerung, Behinderung der Entwicklung der zu lernenden Fremdsprache verursacht und ein fehlerhaftes, abweichendes Ergebnis verursacht. Inwieweit aber die Elemente der zuvor gelernten Sprachen die Entwicklung der zu lernenden Fremdsprache fördern, lässt sich methodisch schwer nachweisen, da ein sprachlich korrektes Ergebnis vorliegt.

Auf struktureller, lexem-semantischer und pragmatischer Ebene gilt der positive Einfluss besonders für verwandte Sprachen, also wie Deutsch als L3 nach

Englisch als L2. Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien lassen sich auch auf den Lernprozess nichtverwandter Sprachen anwenden.

Bei türkischen Lernenden leistet die Muttersprache Türkisch aufgrund ihrer großen Distanz zur Zielsprache Deutsch nur wenig Hilfe für das Erlernen dieser L3. Da Türkisch mit Deutsch nicht Sprachverwandt ist, transferieren türkische Lernende vom Englischen, das häufig als L2 gelernt wird, zum Deutschen als L3. Aufgrund der engen Sprachverwandtschaft des Englischen und des Deutschen können sie in verschiedenen Bereichen einen Sprachvergleich machen.

“...in den beiden Sprachen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, aufweisen oder dass die Adjektivkomparation in beiden Sprachen zwar fast identisch, die Deklination der Adjektive dagegen wegen Gebrauch und Deklination der Artikel im Deutschen viel komplexer und im Vergleich zum Englischen stark unterschiedlich ist. Auch in anderen Bereichen ergibt der Sprachvergleich zwischen L2 und L3 für die Lernenden wichtige Ähnlichkeiten, so z.B. bei der Konjugation der Verben, die allerdings in der L3 Deutsch überwiegend spezifische morphologische Marker aufweisen, was in der L2 Englisch nur für die 3. Person Singular zutrifft.”(vgl. Yücel 2005).

Die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch vereinfachen den Zugang zu schwierigen sprachlichen Phänomenen. Dieser *positive Transfer* führt dazu, dass vorhandene Fremdsprachenkenntnisse des Englischen besonders hilfreich beim:

- Wortschatz,
- bei der Fertigkeit Lesen (beim Erschließen der Bedeutung),
- bei vielen Grammatikphänomenen der deutschen Sprache (vgl. Yücel 2005: 11)

sein können.

Englisch ist demzufolge eine Brückensprache zu Deutsch. Bei der Übertragung können aber auch Fehler entstehen. Interferenzfehler, oder auch *negativer Transfer* sind Begleiterscheinungen des Lernprozesses. Zusammenfassend kann man sagen, dass beim

Lernprozess der türkischen Lernenden des Deutsch als L3, positiver und auch negativer Transfer, von der L2 Englisch auf die L3 Deutsch, stattfinden kann (siehe Abb.12).

	Englisch	Deutsch
<u>Positiver Transfer</u>	hobby word name	Hobby, die Freizeitbeschäftigung das Wort Name
<u>Negativer Transfer (Interferenz)</u>	pub opinion circle	das Lokal die Meinung der Kreis

Abb.13: Beispiel zum positiven und negativen Transfer

TEIL 2

DAS GEDÄCHTNIS IN BEZUG AUF DAS WORTSCHATZLERNEN

2. GEDÄCHTNISPSYCHOLOGIE UND WORTSCHATZARBEIT

2.1 Wortschatzlernen in Bezug auf Gedächtnis- und Lernpsychologie

Dieses Kapitel handelt von der Rolle des menschlichen Gedächtnisses für das Lernen des L2-Wortschatzes, wobei die Faktoren für das Behalten und das Vergessen beim Lernen der LE insbesondere zu behandeln sind.

Um die Beschaffenheit und die Fähigkeit des Gedächtnisses zu erhellen, wird zunächst auf die Struktur und Arbeitsweise des Gedächtnisses eingegangen. Anschließend an die Erörterung werden die möglichen Faktoren für das Behalten und den „Verlust“ der Informationen und die relevanten *Lerntechniken bzw. Lernstrategien* dargelegt, die zur Bewältigung bestimmter Lernschwierigkeiten beitragen.

2.1.1 Aufbau und Arbeitsweise des Gedächtnisses

Der Begriff „Gedächtnis“ wird häufig mit den Begriffen „Erinnern“ und nicht zuletzt „Vergessen“ assoziiert. Jedoch ist unser Gedächtnis nicht nur als Speicher des Wissens anzusehen, sondern es ist auch für die Verarbeitung der wahrgenommenen Informationen zuständig. Zur Klassifikation der Gedächtnissysteme gibt es in der Gedächtnispsychologie viele verschiedene Ansätze. Nach Engelkamp (1990) sind drei Klassifikationskriterien zu unterscheiden (siehe Abb. 13).

Klassifikationskriterien Beispiele	Nach der Art der Gespeicherten Information	Nach der Art der beteiligten Prozesse	Nach der Behaltensdauer
I	- episodisches/ semantisches Gedächtnis (Tulving 1972, 1983)	- deklaratives/ prozedurales Gedächtnis (Squire & Cohen 1984)	- Kurzzeit/ Langzeit- gedächtnis (Atkinson & Shiffrin 1968; Klatzky 1980; Wessels 1984)
II	- verbales/ nonverbales/ imaginales Gedächtnis (Paivio 1971)	- implizites/ explizites Gedächtnis (Schacter 1987)	- Arbeits-/ Langzeitgedächtnis (Baddeley 1986; Shiffrin & Schneider 1977)

Abb.14: Klassifikationskriterien des Gedächtnisses (Engelkamp 1990)

Demnach kann man sich das Gehirn als eine Art Informationszentrale (Rohrer 1978: 13) vorstellen, die drei Abteilungen bzw. Funktionen umfasst:

- den Dateneingang (das Ultrakurzzeitgedächtnis),
- die Datenaufbereitung (das Kurzzeitgedächtnis),
- die zentrale Datenbank (das Langzeitgedächtnis).

Man kann Gedächtnisse nach ihrer Haltedauer unterscheiden: Das Kurzzeitgedächtnis (KZG) hat nur eine begrenzte Kapazität, die Information bleibt nur einige Sekunden erhalten und kann nur durch bewusstes Wiederholen ins Langzeitgedächtnis (LZG) überführt werden. Sobald dieses Wiederholen unterbleibt, "zerfällt" die Information. Das Langzeitgedächtnis hat eine unbegrenzte Haltedauer, und seine gespeicherte Information kann zur Verarbeitung abgerufen werden (vgl. Zimmer 1989: 2).

Effektiver Tertiärsprachenerwerb muss langfristig angelegt sein. Aber sensorisches Register (auch als Ultrakurzzeitgedächtnis bezeichnet), Kurzzeitgedächtnis (KZG) und Langzeitgedächtnis (LZG) arbeiten nicht isoliert voneinander, sondern bilden ein Gesamtsystem. Aßbeck (1990: 42) stellt heraus, dass für den Übergang vom KZG in das LZG ebenfalls im LZG bereits vorhandene Wissensstrukturen ausschlaggebend seien, die zur Strukturierung der neuen Informationen eingesetzt werden können: z.B. kann die Kapazität des KZG durch Gruppierungen von Einzelelementen zu Sinneinheiten größer werden.

Für den L2-Fremdsprachenerwerb sind Langzeitstrategien sinnvoll, wie:

- die Einordnung von Vokabeln in bestimmte Sachfelder,
- die Einübung von Vokabeln und Redewendungen durch kleine Rollenspiele,
- das Lernen von Wortbildungsregeln etc. (vgl. Aßbeck 1990: 42).

Müller (1991) meint, Speicherung von Reizen sei abhängig von dem, was man mit dem Reiz mache. „Je mehr wir aktiv mit der neuen Information tun, desto „tiefer“ ist die Verarbeitungsebene und desto besser die Behaltensleistung“ (Müller 1991: 152). Man kann die Behaltensleistung verbessern, indem man ein neu gelerntes Wort sofort im Kopf mit einem konkreten Vorstellungsbild verbindet und einen sinnvollen Satz damit bildet.

Nach Aßbecks Auffassung (1990: 42) können sinnstiftende Verarbeitungsprozesse erst dann effektiv einsetzen, wenn die neue Information in ein bereits bestehendes Informationsnetz eingefügt werden kann. Beim Tertiärsprachenlernen bedeutet das, dass die Lernenden den neuen Wortschatz mit dem bereits gespeicherten Wortschatz verknüpfen und integrieren.

Um die Verarbeitungsprozesse noch ausführlicher zu beschreiben werden im nächsten Kapitel die verschiedenen Theorien bezüglich des Aufbaus des Gedächtnisses dargelegt.

2.1.1.1 Die Standardtheorie

Anfang der siebziger Jahre galt das Gedächtnismodell von Atkinson und Shiffrin (1986, 1971) als die Standardtheorie zur Beschreibung der Architektur des menschlichen Gedächtnisses. Nach diesem Modell hat das Gedächtnissystem drei Komponenten:

a) Das Ultrakurzzeitgedächtnis (UKZG):

Das UKZG, das von anderen Theoretikern auch als *Ultrakurzzeitspeicher*, *sensorisches Register* oder *sensory memory* bezeichnet wird, ist sozusagen

die „Eingangsstelle“ des (ganzen) Gedächtnisses. Die Umweltreize bzw. die Informationen gelangen zuerst über die verschiedenen Empfangskanäle (Sehnerven, Gehörnerven, Geruchs-, Geschmacks sowie Hautnerven) in das UKZG, wo die wichtigen Informationen für eine kurze Zeit behalten werden, während die unwichtigen sofort vergessen werden (vgl. Rohrer 1978:14f). Für die jeweilige Modalität des Sinnes gibt es ein eigenes sensorisches Register bzw. Gedächtnis. Am meisten wurden das *visuelle* UKZG (das ikonische Gedächtnis) und das *auditive* UKZG (das echoische Gedächtnis) untersucht. Die Kapazität des UKZG ist relativ groß (fast unbegrenzt), seine Behaltensdauer allerdings äußerst kurz. Beim Ikongedächtnis reicht die Behaltensdauer von 150 bis 500 ms und beim Echogedächtnis bis ca. 2 sek. Die Umweltstimuli werden durch automatische Prozesse im UKZG registriert. Das Behalten und das Zerfallen der Informationen hängt davon ab, ob die *Aufmerksamkeit* darauf gelenkt wird. Die beachteten Informationen werden dann weiter in das Kurzzeitgedächtnis geleitet, während die übrigen relativ schnell verloren gehen.

b) Das Kurzzeitgedächtnis (KZG):

Im KZG, das häufig als Arbeitsgedächtnis bezeichnet ist, werden die Informationen aus dem UKZG und dem Langzeitgedächtnis (LZG) enkodiert und bearbeitet. Die Kapazität des KZG ist begrenzt. Nach Miller (1956) beschränkt sich die Spanne des KZG auf sieben plus/minus zwei Informationseinheiten. Die Größe der Einheit ist jedoch flexibel. Sie könnte beispielsweise eine Ziffer, eine sinnlose Silbe oder auch ein komplexes „Informationsbündel“ (chunk) sein. „Durch *chunking* können kleinere Informationseinheiten zu einer größeren gruppiert werden, und damit wird die Gesamtinformation im KZG vergrößert. So können etwa einzelne Buchstaben in Wörter, einzelne Wörter in Sätze, einzelne Zahlen in Zahlenblöcke etc. transformiert werden“ (vgl. Sperber 1989: 62).

Die Behaltensdauer der Informationen im KZG ist jedoch umstritten. Sie variiert von Sekunden bis zu einigen Minuten (vgl. Sperber 1989: 62). Durch *Rehearsal* (Wiederholen) wird das Behalten der Informationen im KZG erreicht, die dann weiter in das Langzeitgedächtnis übertragen werden können. Unterbleibt das Wiederholen, so zerfallen die Informationen. Darüber hinaus wird das Vergessen durch *Interferenzen* verursacht, die sowohl aus den neu eingegangenen als auch aus den bereits im Gedächtnis gespeicherten Informationen stammen.

c) Das Langzeitgedächtnis (LZG):

Das LZG hat eine fast unbegrenzte Kapazität. Es dient hauptsächlich als ein langfristiger bzw. permanenter Informationsspeicher, der auch für den Abruf der Informationen verantwortlich ist. Rohrer (1978) unterscheidet weiterhin einen *aktiven* (Leiharchiv) und einen *inaktiven* Langzeitspeicher (Präsenzarchiv), wobei der erstere auf Abruf bereitsteht, wogegen der letztere nur für Identifizierung der Informationen zuständig ist.

Die Aufmerksamkeit, das Interesse, das Verständnis sowie das Wiederholen dienen zum Speichern der Informationen im LZG, wobei das Wiederholen die wichtigste Rolle spielt. Was gespeichert ist, ist keine exakte Abbildung der originalen Information, sondern eine inhaltliche Zusammenfassung. Die Behaltensdauer der Informationen im LZG ist vermutlich lebenslang. Das Vergessen findet ebenfalls durch die Interferenzen statt, die durch die Konkurrenz zwischen den neuen und den alten Informationen entstehen. Beim Integrieren der neuen mit den alten Informationen werden die alten durch die neuen überprüft und gegebenenfalls revidiert, ergänzt oder ersetzt. Deshalb nehmen manche Theoretiker an, dass das so genannte Vergessen nicht bedeutet, dass diejenigen Informationen im LZG tatsächlich verschwunden, sondern lediglich angesichts der Überlagerung oder der Veränderung nicht mehr abrufbar sind.

2.1.1.2 Der Alternativer Ansatz

Nach dem Speichermodell von Atkinson und Shiffrin (1968) determiniert die Wiederholung (Rehearsal) das Behalten der Informationen im Gedächtnis. Craik und Lockhart (1972) kritisierten, dass das Behalten nicht so sehr von der Anzahl der Wiederholungen abhängt, sondern eher von der Tiefe der Informationsverarbeitung.

Der Levels of Processing-Ansatz (LOP-Ansatz), (Zimmer 1989: 5) geht davon aus, dass Elaboration zum besseren Behalten führt.

Das Behalten ist besser:

- wenn die zu behaltende Information semantisch verarbeitet wird,
- wenn die Information in bereits vorhandenes Wissen eingebunden wird,
- wenn die Information distinktiv gemacht wurde (Zimmer 1989: 5).

Craik und Lockhart (1972) unterscheiden zwei Typen von Wiederholung (rehearsal):

- a) Reine Wiederholung des Lernmaterials (maintenance rehearsal)
- b) Bedeutungshaltige Verarbeitung und Verknüpfung des Materials mit anderen Gedächtnisinhalten (elaborative rehearsal).

Das erstere bezieht sich auf die oberflächenorientierte Informationsverarbeitung, z.B. Reime zu bilden (phonologische Verarbeitung), während das letztere das relevante Wissen im LZG benötigt, wie etwa mit den Wörtern Sätze zu bilden (semantische Verarbeitung). Beim reinen Wiederholen des Lernmaterials (maintenance rehearsal) wird die Information nur nach ihrer eigenen Struktur weder ständig noch tief im Gedächtnis gespeichert. Sobald die Wiederholung (rehearsal) aufhört, verschwindet die Information spurlos. Dagegen wird die Information bei der bedeutungshaltigen Verarbeitung und Verknüpfung des Materials mit anderen Gedächtnisinhalten (elaborative rehearsal) permanent, tiefer und dazu noch leicht abrufbar gespeichert, weil

sie nach der bestimmten Struktur organisiert bzw. elaboriert wird (vgl. Ashcraft 1994: 215). „Unter Elaboration versteht man die Anreicherung, also Erweiterung der Reizpräsentation um zusätzliche Informationen. Ist diese Information bereits im Gedächtnis enthalten oder zumindest leicht abbildbar, dann wird die neue Information besser in dieses Netz eingebunden“ (vgl. Zimmer 1989: 4).

Die Unterscheidung der verschiedenen Gedächtnisspeicher (UKZG/KZG/LZG) ist in Craik und Lockharts Modell nicht von Bedeutung. Nach ihrer Idee stehen die Verarbeitungsprozesse im Vordergrund. Das Behalten ist eine Funktion dieser Prozesse. Im Prinzip kann man schon den LOP-Ansatz aufrechterhalten, dass die Verarbeitungstiefe eine wichtigere Rolle beim Behalten der Information im Gedächtnis spielt. Jedoch darf man den Effekt von *maintenance rehearsal* nicht unterschätzen. Glenberg et al. (1978) bestätigten beim Wiedererkennungstest, dass „reine Wiederholung“ (maintenance rehearsal) auch die Behaltensleistung fördert. Eine Information wird umso besser behalten, je länger sie wiederholt wird. Andererseits bleibt es unklar, wie die Tiefe der Informationsverarbeitung genau beurteilt werden soll. Engelkamp (1990) kritisierte, dass es bei der Operationalisierung der phonemischen Verarbeitung z.B. durch ein Urteil darüber, ob zwei Wörter sich reimen, nichtsdestoweniger um eine semantische bzw. konzeptuelle Verarbeitung geht.

2.1.1.3 Die multimodale Gedächtnistheorie

„Der Begriff `multimodal` weist darauf hin, dass Gedächtnisleistungen auf Informationen verschiedener Modalitäten beruhen und in Abhängigkeit von diesen variieren können“ (Engelkamp 1990: 11). Im multimodalen Gedächtnismodell von Engelkamp und Zimmer (1985) wird vor allem ein motorisches Gedächtnissystem gefordert, das von anderen Theorien vernachlässigt wurde. Ihrer Ansicht nach ist die theoretische Berücksichtigung motorischer Prozesse unerlässlich, wenn man den Einfluss von Handlungsausführungen auf das Behalten erklären will. Die verbale/nonverbale sowie sensorische/motorische Informationsverarbeitung in diesem Modell besteht hauptsächlich aus zwei Ebenen: Der *konzeptuellen* Ebene, die amodal und

propositional ist, und der *sensorisch-motorischen* Ebene, die *modalitätsspezifische* Repräsentationsformate hat (siehe Abb.14).

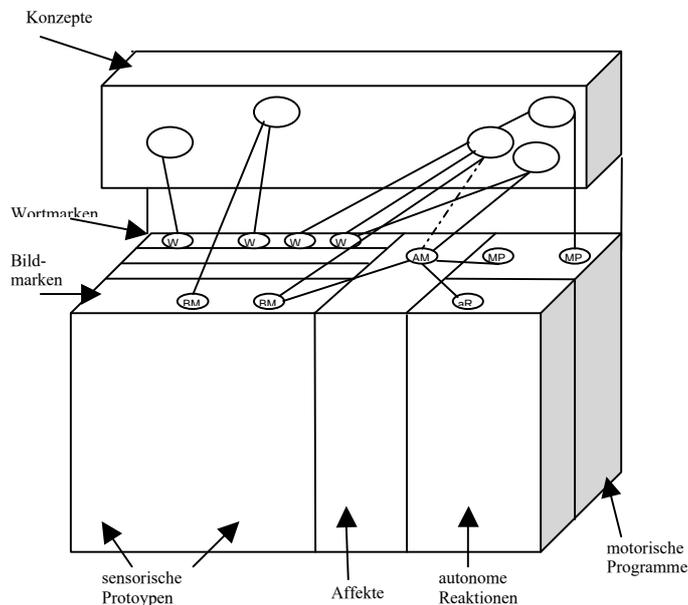


Abb.15: Veranschaulichung des multimodalen Repräsentationsmodells (aus Zimmer 1989: 7)

Die Einheiten des sensorischen Wissens werden als *Marken* und die Einheiten des motorischen Wissens als *Programme* bezeichnet. Ein Wort hat z.B. eine akustische sowie eine visuelle Wortmarke, wobei sich die erste auf die lautlichen Merkmale bezieht, die als Phoneme genannt werden, und die letztere auf visuellen Merkmalen beruht, die als Grapheme bezeichnet werden. Entsprechend dazu gibt es jeweils ein motorisches Programm, nämlich ein Sprech- und ein Schreibprogramm. Neben den modalitätsspezifischen Wortmarken wird noch eine modalitätsfreie bzw. abstrakte Wortmarke postuliert, die semantische sowie syntaktische Informationen repräsentiert. Analog zu dem Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) wird eine solche abstrakte Wortmarke als *Lemma* bezeichnet. Darüber hinaus gibt es möglicherweise auch eine Bildmarke, worunter ein visueller Prototyp zu verstehen ist. Hierbei repräsentiert die Bildmarke das Erscheinungsbild von Objekten bzw. Ereignissen und beinhaltet gleichermaßen die Form, Farbe, Textur, Orientierung etc. (Engelkamp 1990: 64).

Das multimodale Modell bietet noch die Erklärungen dafür, weshalb und unter welcher Bedingung manche LE leichter als andere behalten werden können.

Beispielsweise werden Substantive besser als Verben und die konkreten Substantive besser als die abstrakten im Gedächtnis aufbewahrt. Der Grund liegt in der Konkretheit der Wörter, die durch Vorstellbarkeit und Prädikabilität bestimmt wird.

Die erstere bezieht sich auf die visuelle Vorstellung des Referenten eines Wortes, und die letztere handelt von der Fähigkeit eines Wortes, Prädikate bzw. Konzepte zu evozieren. Substantive können meistens konkreter als Verben aufgefasst werden, weil bei Substantiven häufig feste Verbindungen zwischen Konzepten und visuellen Vorstellungen vorhanden sind, während bei Verben keine festen Verbindungen zwischen den Verbkonzepten und den visuellen Konkretisierungen bestehen. Wenig hilfreich ist die visuell-imaginale Enkodierung für das Behalten von Verben (Engelkamp 1990: 456ff.). Das gilt gleichfalls für das Memorieren der konkreten vs. der abstrakten Substantive. Während die konkreten Substantive auf die Konzepte verweisen, die eng mit Bildmarken assoziiert sind, sind die abstrakten Substantive nicht direkt mit Bildmarken verbunden. Empirische Untersuchungen besagen, dass die Vorstellungsbildung einen positiven Beitrag zum Behalten konkreter Substantive leistet, während das für die Abstrakta nicht der Fall ist. Man kann zwar versuchen, subjektive Vorstellungen für die abstrakten Substantive zu bilden, jedoch fördert dies die Behaltensleistung wenig. Außerdem werden bei konkreten Substantiven mehr Prädikate bzw. Konzepte evoziert als bei abstrakten. Dies führt deshalb zum besseren Behalten, weil die konzeptuelle Elaboration in der Aktivierung zusätzlicher Prädikate besteht (vgl. Engelkamp 1990: 374ff.).

Die Untersuchung über die Effekte der motorischen Prozesse auf das Behalten von Verben und Substantiven zeigt weiterhin, dass das Behalten von (Handlungs-) Verben durch „das Tun“ bzw. die Handlungsausführung deutlich verbessert wird, weil die Ausführung der Handlung die Verbkonzepte konkretisiert, die eng mit motorischen Programmen assoziiert sind. Dieser positive Effekt ist sogar größer als der entsprechende Vorstellungseffekt für Substantive.

2.2 Faktoren des Behaltens und Vergessens beim Wortschatzlernen

Nach der Darstellung der Arbeitsweise des menschlichen Gedächtnisses, der Darstellung verschiedener Theorien des Gedächtnisses beim Tertiärsprachenlernen, wird in diesem Kapitel erörtert, was eigentlich zum Behalten bzw. zum Vergessen beim Lernen der LE führt. Hier sollen die möglichen Faktoren für Behalten und Vergessen einer Information in Bezug auf die Gedächtnispsychologie, konkret mit dem Wortschatzlernen in Zusammenhang gebracht werden.

2.2.1 Faktoren des Behaltens

Die gelernten LE werden im Gedächtnis gut behalten, bzw. leicht abgerufen,

- a) wenn sie mit den bereits vorhandenen Wortnetzen verknüpft werden können,
- b) wenn sie oft wiederholt, abgerufen und zur Anwendung gebracht werden,
- c) wenn sie durch tiefere Informationsverarbeitung bzw. die Elaboration erworben werden. Es ist empfehlenswert, dass die LE strukturiert bzw. vernetzt gelernt werden und dass die Lerner dazu ermutigt werden, die Bedeutungen der unbekanntes Wörter durch Kontext zu erraten, bevor sie im Wörterbuch nachschlagen,
- d) wenn sie möglichst konkretisiert werden können, bzw. wenn sie sich deutlich von anderen ähnlichen Wörtern unterscheiden,
- e) wenn sie viele Verbindungen mit anderen (verbalen sowie non-verbalen) Informationen im Gedächtnis haben,
- f) wenn sich sensorisch-motorische Komponenten beim Einprägen der LE auch beteiligen. Hier ist mehrkanaliges Lernen besonders von Interesse. Unter mehrkanaligem Lernen versteht man, dass alle Sinne für das Lernen eingesetzt werden. Beispielsweise versucht man, die zu lernenden Wörter zu visualisieren, indem man sich „konkrete Bilder“ vorstellt oder die Bilder mit der Hand zeichnet. Vor allem durch die

Handlungsausführungen können die abstrakten Verbkonzepte konkretisiert und daher besser behalten werden.

Mehrkanaliges Sprachlernen ist sozusagen mehr als eine Kombination von Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören. Man sollte darüber hinaus die positive Wirkung der *synästhetischen Verknüpfungen* für das Behalten in Erwägung ziehen. Daher tragen zum Beispiel Klänge, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüche, Geschmacks- und Tastempfindungen, Bewegungen, Tonfall, Mimik und Gestik etc. auch zum Einprägen der LE bei (vgl. Kleinschroth 1992: 75ff.).

- g) wenn man sich auf die zu lernende LE konzentriert. Beim Gespräch oder beim Lesen eines Textes werden die unbekanntes LE häufig ignoriert, sofern sie das Verständnis des Diskurses nicht beeinträchtigen. In diesem Fall werden die unbekanntes Wörter erst eingepägt, wenn man genug Aufmerksamkeit darauf lenkt,
- h) wenn besondere Lernstrategien eingesetzt werden, z.B. Mnemotechniken, Wiederholung der gelernten Wörter mit Vokabelkartei usw.

2.2.2 Faktoren des Vergessens

Eine Information zu vergessen bedeutet, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt oder überhaupt nicht mehr abgerufen werden kann. Ein Wort bzw. eine LE ist schwer oder nicht abrufbar,

- a) wenn sie isoliert bzw. ohne bestimmten Zusammenhang gelernt wurde. Deshalb ist sie bei der Gedächtnissuche nicht leicht oder überhaupt nicht zugänglich,
- b) wenn starke Interferenzen vorhanden sind, die durch die Ähnlichkeit mit der gesuchten LE deren Abrufen hemmen,
- c) wenn das Gelernte nicht häufig genug wiederholt, abgerufen und verwendet worden ist,
- d) wenn der Lerner nicht genug Aufmerksamkeit darauf gerichtet hat.

Die bisher genannten Faktoren über das Behalten und Vergessen sind sicherlich noch nicht vollständig. Es gibt noch weitere Faktoren wie etwa Emotion, Motivation, physischer und psychischer Zustand der Lerner etc., die gewiss die Gedächtnisleistung auch beeinflussen können.

2.3 Lernstrategien

Hier werden einige Lernstrategien dargelegt, die zur Erhöhung der Behaltensleistung beitragen können. Da keine Lernstrategie garantiert, dass sie bei jedem Lerner gleich gut funktioniert, sollte ein Lerner am besten eigene Lernstrategien entwickeln, die seinem Lernstil entsprechen und helfen seine Lernschwierigkeiten zu bewältigen. Je nach Individuum funktionieren einige Strategien besser als andere. Es ist sinnvoll, dass Lehrer Lernstrategien im Unterricht sowohl vermitteln als auch gemeinsam mit den Lernern über die Vor- und Nachteile der jeweiligen Strategie diskutieren. Dadurch wird die *metakognitive Fähigkeit* der Lernenden aktiviert und nicht zuletzt weiter trainiert. Dies ist ein unabdingbarer Faktor für das erfolgreiche Lernen.

Folgende Lernstrategien dienen einerseits als Vorschläge für effektives Einprägen der Vokabeln und andererseits als Grundlage bzw. Anregung für die Entfaltung eigener Lernstrategien.

2.3.1.Mnemotechniken

Ursprünglich stammt die Mnemotechnik aus der Zeit der alten Griechen. Zur Vorbereitung eines langen Vortrags vor dem Publikum verwendete der Redner Mnemotechnik als „ein Hilfsmittel“, welches das feste Einprägen der richtigen Reihenfolge der Hauptpunkte seines Vortrags ermöglichte. Dafür wurde eine bekannte Räumlichkeit, z.B. das eigene Haus, als Ordnungsschema benutzt. Während des Vortrags erinnerte sich der Redner der Stellen (*loci*) des Raumes in bestimmter Reihenfolge und damit der an den Stellen angelagerten Hauptpunkte seines Vortrags.

Heutzutage gibt es bereits viele Varianten von Mnemotechniken. Allerdings bleibt deren Hauptprinzip unverändert: Mnemotechnik hilft uns beim Behalten neuer Informationen, indem sie die neuen zu den alten, bereits gut gelernten Informationen in Beziehung setzt (relating), wobei ein logischer Zusammenhang zwischen den beiden Informationen nicht unbedingt gefordert wird (vgl. Houston 1991: 340).

Drei wesentliche Verfahren liegen den Mnemotechniken zugrunde (vgl. Sperber 1989: 29):

- a) Recoding: Es ist sozusagen ein Konkretisierungsprozess, in dem die abstrakten oder umfangreichen Informationen so zu gestalten sind, dass sie besser vorstellbar und somit einprägsam werden.
- b) Relating: Zwei oder mehr Informationen werden in Beziehung gesetzt, damit durch den Abruf bzw. die Präsentation einer Information auch die andere mit großer Wahrscheinlichkeit hervorgerufen werden kann.
- c) Retrieving: Es sorgt für einen klaren Abrufmechanismus der erwünschten Information.

Beim L2-Wortschatzlernen können die Mnemotechniken auch von Nutzen sein, wenn man für die bereits bekannten Begriffe die zugehörigen L2-Wortformen nicht abrufen kann (oder auch umgekehrt), obwohl man sie schon gelernt hat. Jedoch ist die Anwendung der Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht noch umstritten und daher nicht so verbreitet.

2.3.1.1 Argumente pro und contra Mnemotechniken

Die oben dargestellten Mnemotechniken für das Lernen des fremdsprachlichen Wortschatzes sind bereits durch viele empirische (Labor-, wie auch Unterrichts-) Untersuchungen als effiziente Lernstrategien bezeichnet worden. Allerdings ist der Einsatz der Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht nicht unumstritten. In erster Linie richtet sich die Kritik wahrscheinlich gegen den erheblichen Aufwand an Zeit und Mühe der Mnemotechnik, denn die Lerner müssen zuerst bestimmte Fertigkeiten einüben, bis sie diese Lerntechnik beherrschen, bevor sie überhaupt davon profitieren

können. Außerdem nehmen viele Didaktiker an, dass es sinnvoller ist, wenn man den Wortschatz in authentischen Texten lernt oder vermittelt. Die Herstellung einer künstlichen Verknüpfung zwischen der Wortform und deren Bedeutung mittels eines Bildes und/oder eines anderen Wortes aus anderer Sprache ist ihrer Ansicht nach ein Umweg für das Lernen und infolgedessen nicht empfehlenswert. Andererseits tragen die Mnemotechniken, eher zur Beherrschung des passiven als des aktiven Wortschatzes bei. Schließlich zeigen sich unterschiedliche Lerneffekte der Mnemotechniken bei den verschiedenen Lernern. Je nach dem Lernstil profitiert ein Lerner mehr bzw. weniger oder auch gar nicht von einer bestimmten Mnemotechnik. Angesichts solcher Gründe werden die Mnemotechniken bis heute noch nicht viel im Fremdsprachenunterricht vermittelt.

Die Befürworter der Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht betonen natürlich die Überlegenheit solcher Lerntechniken gegenüber anderen Lernstrategien, was bereits in vielen Forschungen festgestellt wird. Die oben genannten Argumente können ihrer Meinung nach keine Erklärung vorbringen, weshalb die Mnemotechniken nicht für die Fälle angewendet werden können, wo sie gut funktionieren. Die Konsequenzen der Auseinandersetzung zwischen den Argumenten für und wider Mnemotechniken scheint somit die, dass man die Mnemotechniken als alternative Lernstrategien betrachten sollte, die ruhig im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden können. Es sollte jedoch dem einzelnen Lerner überlassen werden, ob er diese Lernstrategien verwenden will oder nicht.

2.3.2 Schlüsselwortmethode (keyword method)

Das Einprägen eines L2-Wortes wird durch die Schlüsselwortmethode in zwei Phasen gegliedert. In der ersten Phase muss der Lerner das zu lernende L2-Wort mit dem Schlüsselwort assoziieren, das aus seiner Muttersprache oder auch aus einer ihm bereits gut bekannten Fremdsprache stammt und *das ähnlich wie das L2-Wort klingt*. Das Schlüsselwort hat *nur akustische*, meistens keinerlei semantische Ähnlichkeit mit dem Zielwort. In der zweiten Phase muss sich der Lerner ein *interaktives*

Gedächtnisbild vorstellen, in dem die visuellen Vorstellungen des Schlüssel- und des Zielwortes in Beziehung gesetzt werden.

Beispiel: Wenn ein englischsprachiger Lerner das Wort „pato“ (Ente) behalten will, das ähnlich wie „pot-o“ im Englischen klingt, kann er beispielsweise das Wort „pot“ (Topf) als Schlüsselwort benutzen. Anschließend könnte er sich ein Bild vorstellen, worin sich eine Ente unter einem Topf versteckt. Die Schlüsselwortmethode ermöglicht einen gegenseitigen Abruf zwischen dem L2-Wort und dessen Entsprechung in der Ausgangssprache. Wenn der Lerner später das L2-Wort (z.B. „pato“) antrifft, dann erinnert er sich *akustisch* an das Schlüsselwort und anschließend an das interaktive Gedächtnisbild, und somit wird die Wortbedeutung abgerufen. Will der Lerner nach einem bestimmten L2-Wort suchen, so kann er zuerst das Gedächtnisbild durch die Wortbedeutung bzw. das Wort in der Ausgangssprache (z.B. „duck“) aktivieren. Durch das Bild wird dann das Schlüsselwort abgerufen, dessen Laut den Lerner an das Klangbild des gesuchten L2-Wortes erinnert.

Die Leistungsfähigkeit der Schlüsselwortmethode ist auch bereits in vielen Experimenten getestet und als effektiv befunden worden. In den Forschungen von Butler, Ott und Blake (1973) wurde die Schlüsselwortmethode gegenüber anderen Lernstrategien wie reine Wiederholung und lernereigene Strategien untersucht. Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass das Lernen mit der Schlüsselwortmethode besser als das Lernen mit anderen Strategien war. Jedoch gibt es auch Einwände gegen die Anwendung der Schlüsselwortmethode im Fremdsprachenunterricht.

Angesichts der visuellen Vorstellungen muss das Schlüsselwort möglichst ein konkretes Wort sein, damit man es leicht mit einem Bild verbinden und sich fest daran erinnern kann. Andererseits muss das zu lernende L2-Wort ebenfalls konkret sein, damit es überhaupt bildlich mit dem Referenten des Schlüsselwortes interagieren kann. Daher wird die Anwendung der Schlüsselwortmethode in der Tat eher auf das Lernen der konkreten Wörter beschränkt. Andererseits ist es oft schwierig, ein ideales klangähnliches Wort zu finden, wenn die Ausgangssprache mit der Zielsprache nicht verwandt ist. Meistens gibt es nur eine partielle Lautähnlichkeit zwischen dem L2- und dem Schlüsselwort. Laut und Atkinson (1968) scheint es jedoch die Wirksamkeit der Schlüsselwortmethode nicht wesentlich zu beeinträchtigen. Besonders vorteilhaft ist

allerdings, wenn die partielle phonologische Ähnlichkeit bereits bei den ersten Silben besteht (vgl. Sperber 1989: 118). Selbst wenn die beiden Sprachen verwandt sind, führt die Schlüsselwortmethode noch zu der Gefahr, dass die Lerner das zu lernende Wort mit dem „falschen Freund“ assoziieren könnten. Weiterhin wird noch kritisiert, dass das Lernen mit dieser Methode viel zusätzlichen Aufwand an Zeit und Mühe braucht.

Die Schlüsselwortmethode kann trotzdem als alternative Lernstrategie im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, wobei den Lernenden auch die jeweiligen Vor- und Nachteile dieser Methode mitgeteilt werden sollen. Sicherlich muss man nicht beim Lernen jeder Vokabel die Schlüsselwortmethode benutzen. Sie wird nur dann verwendet, wenn die Lerner besondere Schwierigkeiten haben und außerdem gut mit ihr umgehen können. Die Entscheidung, ob es überhaupt sinnvoll ist, diese Methode anzuwenden, soll auf jeden Fall dem einzelnen Lerner überlassen werden

2.3.3 Visualisierung

Die Visualisierung ist die wahrscheinlich am häufigsten verwendete Lehr/Lernmethode im Fremdsprachenunterricht. Da die Lerngegenstände durch Visualisierung konkretisiert oder betont und somit besser behalten werden können, gilt diese Methode auch als eine Art der Mnemotechnik. Vor allem bei der Semantisierung der fremdsprachlichen LE kann eine lange, komplexe verbale Erklärung erspart werden. Zur Vermittlung oder Aneignung des L2-Wortschatzes kann die Visualisierung in folgender Weise eingesetzt werden:

- a) Direkte Verbildlichungen von Wörtern bzw. Begriffen (in Sachfeldern)
- b) Veranschaulichung bzw. Konkretisierung der Wortbedeutungen:
- c) Veranschaulichen der Wortbildung
- d) Graphemische Verbildlichung der Wörter
- e) Verbildlichung der Bedeutung von idiomatischen Redewendungen: Die idiomatischen Wendungen oder Redensarten sind besonders schwierig zu behalten, weil sich ihre Inhalte nicht (oder schwer) aus den Bedeutungen der Einzelwörter erschließen lassen. Dies führt dazu, dass die Verbindung zwischen dem Konzept und der Form eines Idioms relativ schwach ist.

Allerdings kann diese assoziative Verbindung durch Visualisierung verstärkt werden, zum Beispiel:

- **HAHN – Hahn im Korb sein**
Die Hauptperson in einer Gesellschaft sein
- **GROSCHEN – der Groschen ist gefallen.**
Er, sie hat verstanden (Groschen = Zehn-Pfennig-Stück; hergeleitet vom Automatenmechanismus, der in Funktion tritt, sobald das Geldstück gefallen ist.).

Selbstverständlich hat die Visualisierung auch ihre Grenzen, da nicht alle Begriffe visualisiert werden können. Vor allem ist es schwierig, eine abstrakte bzw. eine übertragene Bedeutung ohne Probleme bildlich darzustellen. Beispielsweise gelingt die Verbildlichung der idiomatischen Redensarten nicht immer. Manchmal kann eine unangemessene Darstellung zum gravierenden Missverständnis führen, z.B.:

- ihm hängt der Himmel voller Geigen
Er ist überglücklich

2.3.4 Merkverse

Auch Reim und Rhythmus haben gedächtnisunterstützende Funktion. Häufig werden sie zum Einprägen der Grammatikregeln oder Geschichtsdaten usw. verwendet.

„Die Wirkung des Reims könnte als eine Art Interaktionskomponente analog zu interaktiven Gedächtnisbildern gesehen werden. Ähnlich wie bei interaktiven Gedächtnisbildern, bei denen zwei separate Bilder durch eine neue Assoziation vereint, bzw. organisiert werden, könnte die phonemische Gemeinsamkeit zweier Wörter, die normalerweise nicht in derselben phonologischen Umgebung erscheinen, diese verbinden, und zwar durch ihre markante Position am Ende einer Verszeile.“ (Sperber 1989: 85)

Beispiele:

a) Merkverse für die Rechtschreibung:

Nach r, n, l, das merke ja, schreib` nie ck.

Wer nämlich mit h schreibt, ist dämlich!

Vor l, m, n und r, das merke ja, steht meistens das Dehnungs-h!
-chen und -lein macht alles klein.

(aus Sperber 1989: 145)

b) Merkverse für die Aussprache:

When i and e go walking, the second of them does the talking.

When German e and I go walking, the second one does the
talking.

Never say die! (die=sterben)

(aus Sperber 1989: 146)

2.3.5 Enkodierung

Schon früh hat Ebbinghaus (1885) durch Untersuchungen bewiesen, dass sinnvolles Material leichter als sinnfreies Material gelernt werden kann. Eine Information wird über die Sinnesorgane transformiert und dann im Gedächtnis gespeichert. Dieser Transformationsprozess wird als Enkodierung bezeichnet.

Nach Fuchs (1980: 57) werden beim einprägenden Lernen drei verschiedene Arten von Gedächtnis-Codes angewendet, die das Lernen erleichtern.

1. Verknüpfung mit einem konkreten Vorstellungsbild
2. Anwendung bestimmter Mnemotechniken, wie die Verknüpfung in Reimform und im Rhythmus.
3. Die Übung von Wörtern in ganzen Sätzen

Diese drei Arten werden die Wörter sinnvoller machen, damit die Lernenden sie leichter im Gedächtnis speichern.

2.3.6 Wiederholung

Die Wiederholung ist beim Wortschatz wichtig, weil er sonst schnell vergessen wird. "Aus der modernen Gedächtnispsychologie ist bekannt, dass das Langzeitgedächtnis ein Speicher ist, der nahezu unbegrenzt Informationen aufnehmen kann" (Pauels 1990: 39). Durch Wiederholung können wir die Informationen lange behalten.

Es gibt kein bestimmtes Gesetz, wann oder wie oft Vokabeln im Unterricht wiederholt werden sollten. Es hängt von der Motivation der Schüler ab. Da die Vergessensrate am 1. und 2. Tag nach der Vermittlung besonders hoch ist, wird empfohlen, neue Wörter, nachdem sie zum ersten Mal vorgestellt wurden, in den folgenden Unterrichtsstunden zu wiederholen. Außerdem ist die Hausaufgabe zur Einübung wichtig (vgl. Desselmann/Hellmich 1986: 162).

Die Lernenden wiederholen, was sie einen Tag zuvor gelernt haben. Sogar wenn an diesem Tag nicht gut gelernt wurde, bleibt dennoch was im Kopf gespeichert. Lernen ist erfolgreicher, wenn nicht zuviel Neues auf einmal erarbeitet und das vorhandene Wissen ständig wiederholt wird.

Wenn Wiederholungen mit dem neu Erlernten verbunden werden, sind diese effektiver. Wird z.B. das Thema "Hobby" im Unterricht eingeführt, werden die Vokabeln von "Freizeit" als Wiederholungsthema bearbeitet. Eine Abwechslung von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ist auch sinnvoll. Die Wiederholungen können mit Hilfe von Kommunikationsübungen durchgeführt werden.

Außer den oben erwähnten geplanten Wiederholungen gibt es auch eine akzidentielle Wiederholung. Der Lehrer wiederholt spontan, wenn er erkennt, dass die Lernenden in irgendeinem Bereich ihres Wortschatzes besonders schwach sind (vgl. Desselmann/Hellmich 1986: 162ff.).

Normalerweise hat ein Wort viele verschiedene Bedeutungen. Ein Lernender muss sich ständig bemühen, seine Interpretation eines Wortes zu verändern, um wie

Muttersprachler einem Wort die passende Bedeutung zuordnen zu können. Das gilt für das Lernen der semantischen Bedeutungen von Vokabeln: Der Prozess der Semantisierung wird gefördert, wenn die Semantisierungsübungen auf mehrere verteilt werden und die Vokabeln in den folgenden Lektionen wiederholt werden (vgl. Beheydt 1987: 61ff.).

Craik und Lockhart (1972) fanden heraus, dass es zwei Übungstypen gibt, die zu unterschiedlichen Behaltensleistungen führen. Beim ersten Typ wiederholt man nur Items wie ein Papagei ohne Denken. Bei diesem Typ behält man die Wörter nur im Kurzzeitgedächtnis. Kein Wort kann ins Langzeitgedächtnis übernommen werden. Beim zweiten Typ arbeitet man mit den Wörtern: Man versucht z.B. Material mit anderem schon Bekannten zu assoziieren. Das verbessert die Erinnerung, und das Material kann ins Langzeitgedächtnis gelangen.

Weiterhin ist zu beachten, dass wir jedes Mal, wenn wir neues Material präsentiert bekommen, es in unser Wissen integrieren müssen, d.h. wenn neue Vokabeln in ganzen Sätzen oder in einem Kontext präsentiert werden, in dem die Lernenden schon viele Wörter kennen, wird dies für die Lernenden einfacher, die neuen Wörter in ihr schon verfügbares Vokabular zu integrieren.

2.3.7 Wortschatzbehalten durch lautes Vorlesen

Sprache wird gesprochen. Deshalb ist es wichtig, dass die Lernenden jedes Wort richtig aussprechen lernen. Beim Vokabellernen durch lautes Sprechen von Übungen im Sprachlabor oder zu Hause können die Lernenden nicht nur die Aussprache üben, sondern die Vokabeln auch besser behalten als wenn sie sie nur lesen. Außerdem kann man sich auch besser konzentrieren, wenn man laut liest.

Die Bedeutung von Wörtern, die etwas mit Gefühlen zu tun haben, soll, an durch Intonation auch zum Ausdruck bringen. Zwei Beispiele: Das Wort "lachen" sprechen die Schüler mit guter Laune aus und machen selbst eine Mimik des Lachens, das Wort "aggressiv" sprechen sie auch aggressiv aus. Diese Methode ähnelt der des Vokabellernens mit Vorstellungsbildern. Natürlich wird es noch effektiver, wenn diese beiden Methoden miteinander verbunden werden.

2.3.8 Lernertagebuch

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001) wird der Lernerautonomie großes Gewicht beigemessen. Mit Hilfe des Lernertagebuchs haben die Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lerntechniken kennen zu lernen, um ihr Lernen individuell gestalten zu können und ihre Lernfortschritte zu dokumentieren. Daher hat das Lernertagebuch auch die Funktion eines Sprachenportfolios, das die individuellen Lernfortschritte der Lernenden nachweislich sichtbar macht. Es ist ein Instrument, mit dem den Lernenden die Gelegenheit gegeben werden, ihr Lernen zu kontrollieren und zu beobachten. Beim Führen eines Lernertagebuches geht es um die Bewußtmachung des Lernprozesses der Lernenden.

Die Form des Lernertagebuchs ist als Loseblattsammlung gedacht. Am besten eignet sich ein Ringbuchordner, in welches die Lernenden flexibel Seiten einfügen können. Somit können sie im Laufe der Zeit verschiedene Kategorien anlegen, die durch das Einfügen neuer Blätter problemlos erweitert werden kann.

In das Lernertagebuch notieren die Lernenden, welche Lernstrategien sie beim Erlernen der L3 angewendet haben, ob und welche Strategien vom L2 Lernen sie benutzt haben, ob sie geeignet waren und inwiefern sie beim L3 Lernen geholfen haben. Die Lernenden können auch notieren, ob die Erfahrungen vom L2 Lernen zum Erlernen der Tertiärsprache beitragen können. Dazu brauchen die Lernenden eine große Hilfe von den Lehrenden.

Mit Hilfe des Lernertagebuches können die Sprachlernenden Wortschatz, Redemittel und Grammatik memorisieren oder wiederholen, wie z.B.:

- Redemittel nach Situationen gruppieren und muttersprachliche Entsprechung dazu notieren,
- Wortschatz zu einem Thema/zu Oberbegriffen/...zusammenfassen,
- grammatische Formen ordnen,

- den Lernstoff durch grafische Elemente verständlich oder übersichtlicher machen (Wortigel, Tabellen, Mindmap, Farben, Zeichnungen).

Die Lernenden sollten sich selbstständig und regelmäßig Notizen zu dem machen, was sie im Unterricht lernen. Dabei sollen sie die Form wählen, die ihrem Lerntyp am besten entspricht und ihnen somit beim Lernen hilft.

Das Lernertagebuch hilft den Lernenden, eigenständig effektive Lernmethoden zu entwickeln. Außerdem ist es auch gut, dass die Lernenden jeden Abend, durch das Schreiben der Tagebücher, die Vokabeln noch einmal wiederholen.

2.3.9 Vokabellernen im Alltagsleben

Wenn das Vokabellernen mit dem alltäglichen Leben verbunden wird, kann man außerhalb des Lehrbuches Wörter des praktischen Lebens lernen.

Radiohören und Fernsehen sind für Fortgeschrittene gute Methoden, Vokabeln zu lernen. Die Lernenden können zuerst aus dem Zusammenhang erraten, was die fremden Wörter bedeuten. Bei einem Spielfilm erfährt man, wie man Wörter in wirklichen Situationen verwenden kann und lernt auf diese Weise besser die Umgangssprache.

Wenn der Lernende im zielsprachigen Land ist, kann er sogar überall im alltäglichen Leben Vokabeln lernen, z.B. beim Sport, bei Behördengängen, wenn er auf der Straße den Weg erfragt und beim Einkaufen. Beim Essen in der Mensa oder im Restaurant lernt man die Namen der Gerichte auf der Speisekarte und wird selbst motiviert, schwierige Bezeichnungen von Gerichten zu lernen, weil jeder Lust hat, zu wissen, was er isst. Durch das ständige Wiederholen und Erweitern des Wortschatzes kann so viel hinzugelernt werden.

Beim Sport kann man während eines Spiels oder während des Trainings auch Vokabeln lernen, z.B. Wörter wie *Aufschlag*, *Weitsprung*, *Abseits* usw. Diese speziellen

Wörter kann man leichter und nebenbei lernen, wenn man oft Sport treibt oder Sportwettkämpfe im Fernsehen sieht.

Die Vokabeln, die man nebenbei lernt, kann man manchmal noch besser behalten als die Vokabeln, die man bewusst lernt.

Theaterbesuche können auch zum Lernen motivieren. Bevor der Lernende ein Stück sieht, kann er vorher die Informationen über das Stück lesen, damit er den Handlungsablauf besser verstehen kann.

Um den Umfang des Wortschatzes zu erweitern, sollte man Texte aus verschiedenen Themenbereichen lesen: Politik, Wissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Umweltschutz, Sport usw. Wenn die Lernenden nur Texte aus einem bestimmten Themenbereich lesen, werden ihre Vokabelkenntnisse nur einen begrenzten Umfang haben.

TEIL 3

KLASSIFIKATION, ROLLE DES WORTSCHATZERWERBS UND DIE WORTSCHATZVERMITTLUNG

3. ALLGEMEINE KENNTNISE ÜBER DAS WORTSCHATZLEHREN UND LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

3.1 Die Rolle der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht ist die Aneignung des notwendigen Wissens und Könnens im Bereich der Grammatik, als Basis für sprachliches Handeln notwendig. Defizite im Bereich der Vokabelkenntnisse verringern rezeptive Fertigkeiten (Hör- und Leseverständnis) und auch produktive Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben).

Bei den türkischen Lernenden gewinnt hier die enge Sprachverwandtschaft des Deutschen mit dem Englischen eine große Bedeutung, die sie Ableitungen aus dem Englischen machen können.

„Auch wenn ihr Deutsch noch nicht sehr gut ist, verstehen Sie schon sehr viel. Deutsch hat, wie andere europäische Sprachen, viele Internationalismen. Das sind die Wörter griechischen oder lateinischen Ursprungs. Vielleicht können sie Englisch? Then German is no Problem. Denn sie können dann schon ungefähr 1000 Wörter“ (Pons 2005).

Die Erschließung von Deutschen Texten ist somit für die türkischen Deutschlernenden einfacher, da sie sie bereits aus der ersten Fremdsprache, dem Englischen, die Wörter einsetzen, die sie in gleicher oder ähnlicher Form kennen. Hier dient eine bereits bekannte Sprache als Grundlage zum Lernen einer neuen Fremdsprache, „das Erlangen rezeptiver Kompetenz auf der Grundlage des kreativen Ratens bzw. Aufspürens von Bekanntem im Fremdem“ (vgl. Zybatow 1999: 47). Denn

im Vergleich vom Englischen zum Deutschen sind die Entsprechungen des Wortschatzes beim Türkischen zum Deutschen sehr viel geringer. Diese Tatsache zeigt sich bei den türkischen Lernenden z.B. bei folgenden Wörtern:

L1 – Türkisch	L2 – Englisch	L3 – Deutsch
ev	house	das Haus
ekmek	bread	das Brot
gülmek	to laugh	lachen
konusmak	to speak	sprechen

Wie auch im obigen Beispiel zu sehen ist, ist es somit für die türkischen Deutschlernenden besser, wenn bei der Wortschatzvermittlung das bereits vorhandene Wissen der ersten Fremdsprache, also dem Englischen, für das Erlernen Deutsch als L3 ausnutzen. An dieser Stelle ist es auch wichtig zu erwähnen, dass den Lernenden auch bekannte Wörter in den Sinn kommen können, die zwar ähnlich aussehen oder sich gleich anhören, aber verschiedene Bedeutungen haben. Solchen negativen Transfer nennt man *Falsche Freunde*, wie z.B.:

Englisch	Deutsch
gift (=das Geschenk)	Das Gift
rent (=die Miete)	die Rente
meaning (=die Bedeutung)	die Meinung

Neuner (1999) meint, dass die *Falschen Freunde* nicht so eine große Gefahr bilden, da ihre Zahl relativ gering ist und sie nur zu einem kleinen Teil zum elementaren Wortschatz gehören. Um solche Interferenzfehler zu vermeiden empfiehlt es sich, den Wortschatz in Beispieltexten, bzw. Situationstexten den Lernenden beizubringen um somit die Bedeutungsunterschiede darzustellen.

“There can be no fluency without a solide vocabulary base; no comprehensible, interesting and relevant input with poor lexis“ (Laufer 1986: 73). Die Forschung zeigt, dass lexikalische Fehler schwerwiegender als andere Fehler sind. Lexikalische Fehler werden vom Muttersprachler als die schlimmsten und störendsten Fehler beurteilt. Lernende glauben, dass es ohne angemessenes Vokabular keine Kommunikation und Verständigung geben könnte (Laufer 1986: 74).

Um eine Fremdsprache zu beherrschen, ist Wortschatz sehr wichtig. Nach Auffassung vieler Autoren ist die Beherrschung des Wortschatzes für die Kommunikation entscheidender als die Beherrschung der Grammatik.

“Eine sprachliche Äußerung bleibt trotz grammatischer bzw. phonetischer Fehler oft noch verständlich. Dagegen führen lexikalisch-semantische Fehlleistungen in weitaus stärkerem Maße zu Kommunikationsstörungen“ (Löschmann 1975: 135).

Widdowson (1978) zeigt, dass Muttersprachler ungrammatische Äußerungen, die die korrekte Lexik enthalten, besser verstehen können als grammatisch richtige Äußerungen mit lexikalischen Fehlern. Nach Roos ist die solide Kenntnis des Wortschatzes und die Fähigkeit, ihn angemessen zu verwenden, zur Beherrschung einer Sprache nicht weniger wichtig als entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Grammatik (Roos 1988: 60).

Viele Lehrbücher trennen Grammatik- und Lexikübungen. Aber wir kommunizieren normalerweise nicht nur mit einzelnen Wörtern, sondern in ganzen Sätzen. Unter diesem Gesichtspunkt ist eine scharfe Trennung zwischen Grammatik und Lexik unangebracht.

Löschmann betont, dass die Wortschatzarbeit eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt: “Im Wortbestand spiegelt sich die gesellschaftliche Bedingtheit der Sprache am augenfälligsten. Veränderungen im gesellschaftlichen Sein und Bewusstsein finden ihren unmittelbaren Ausdruck im Wortschatz“ (Löschmann 1975: 135).

3.2 Definition und Klassifikation des Wortschatzes

Wortschatz wird in Wahrigs Deutschem Wörterbuch (2000) als die „Gesamtheit der Wörter (einer Sprache); Gesamtheit der Wörter, die jemand anwenden kann“ definiert.

„Für de Saussure und seine Anhänger ist das Wort eine Einheit aus zwei Bestandteilen, aus Lautkörper und Begriff, aus Name und Sinn, aus signifikant und signifié“ (Doyé 1971: 16).

Roos meint, dass die linguistische Beschreibung des Wortschatzes in erster Linie Aufgabe der Lexikologie ist. In Hinsicht auf die Formseite lexikalischer Einheiten sind vor allem die Morphologie und die Wortbildung zu nennen, hinsichtlich der Inhaltsseite die Wortsemantik. Die syntagmatischen und paradigmatischen Relationen bilden die Lexikonstruktur (Roos 1988: 60).

Nach der Definition von Bußmann (1990) versteht man unter Wortschatz die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt. Der Wortschatz bezeichnet das Teilsystem der Sprache, das veränderlich, bzw. durch soziale Faktoren beeinflussbar ist. „Er reagiert direkt auf die durch die gesellschaftliche Entwicklung ständig hervorgerufenen Bezeichnungs-, Verallgemeinerungs- und Bewertungsbedürfnisse, so dass immer neue Wörter bzw. neue Bedeutungen, Bedeutungsdifferenzierungen, -verengungen, -verschiebungen und –erweiterungen entstehen“ (Desselmann 1986: 141).

Im Fremdsprachenunterricht bezieht sich der Wortschatz allerdings nicht auf die Gesamtmenge, sondern auf eine ausgewählte Menge der Wörter bzw. der lexikalischen Einheiten (LE) einer Sprache, die häufig vorkommt und für die Kommunikation unentbehrlich ist. Hierbei umfasst Wortschatz sowohl Einzelwörter als auch mehrgliedrige Ausdrücke sowie (mehr oder weniger) feste Wortverbindungen wie etwa Idiome, Sprichwörter und Routineformeln etc.

Hausmann (1993) bezeichnet Wortschatz als Formulierungswortschatz, worunter die idiomatischen Redewendungen und Redensarten sowie die Kollokationen zu subsumieren sind. In den Vordergrund stellt er die Idiomatizität der Sprache. Seiner

Ansicht nach ist (fast) alles idiomatisch in einer Sprache. „...Menschliche Rede wird vom Sprecher zum überwiegenden Teil nicht kreiert, sondern wiederholt. Unsere Sprachen sind idiomatisch, d.h. verfestigt“ (Hausmann 1993). Um eine Fremdsprache zu beherrschen bzw. die fremdsprachlichen Wörter richtig zu verwenden, müssen die Lerner vor allem die Idiomatik der (Ziel-)Sprache erlernen.

Im Fremdsprachenunterricht wird Wortschatz in Grundwortschatz und sekundären Wortschatz gegliedert. Der erste verweist auf das Wortschatzminimum, das die Lerner unbedingt beherrschen müssen, während der letztere mit Hilfe von Wortbildungsregeln vom Grundwortschatz abgeleitet ist. Der Grundwortschatz beinhaltet alle Vokabeln, die bereits gelernt worden sind, also im Langzeitgedächtnis verankert sind. Dieser reale Wortschatz wiederum teilt sich in aktiven und passiven Wortschatz.

Ferner unterscheidet man zwischen dem aktiven (produktiven), dem passiven (rezeptiven) und dem potentiellen Wortschatz. Der aktive Wortschatz bezieht sich auf die lexikalischen Einheiten, die die Lerner produktiv verwenden können, während der passive Wortschatz die LE umfasst, die die Lerner wieder erkennen und verstehen, aber nicht produktiv verwenden können. Der potentielle Wortschatz beruht dann auf den LE, die noch nicht gelernt wurden, deren Bedeutungen aber aus den bereits bekannten LE erschlossen werden können. Im Laufe des Wortschatzlernens existieren die drei Wortschatztypen gleichzeitig bei jedem Lerner. Je mehr aktiven Wortschatz ein Lerner besitzt, desto kommunikationsfähiger ist er.

Denninghaus (1976: 3ff.) gibt, ausgehend von der russischen Sprachforschung folgende Definitionen: Man unterscheidet zwischen realem und potentielllem Wortschatz der Lernenden.

Unter potentielllem Wortschatz hingegen sind diejenigen Wörter einer Sprache zu verstehen, die die Lernenden nie zuvor gehört oder gelesen haben, bei einer eventuellen Begegnung aber dennoch verstehen würden.

Doyé unterscheidet bei passivem und aktivem Wortschatz noch weiter zwischen:

1. auditiv-passivem - Wörter, die der Schüler versteht, wenn er sie gesprochen hört
2. visuell-passivem - Wörter, die er versteht, wenn er sie liest
3. mündlich-aktiven - Wörter, die ihm zum mündlichen Gebrauch zur Verfügung stehen
4. schriftlich-aktiven - Wörter, die ihm zu schriftlicher Verwendung bereitstehen (vgl. Doyé 1971: 17).

Nach Doyés (1971: 18ff.) Auffassung ist eine saubere Unterscheidung von passivem und aktivem Vokabular unerlässlich, weil sie für die Unterrichtsplanung von erheblicher Bedeutung ist. Es ist unter lernpsychologischen Aspekten von Vorteil, wenn dem Lernenden das zu lernende Wort nicht zum ersten Mal begegnet, wenn der Lehrer es vermittelt, sondern wenn der Lernende dieses Wort vorher schon mehrmals in verschiedenen Situationen gehört oder gelesen hat. So hat er bei der Einführung bereits ein „Bekanntheitserlebnis“. Das Wort ist bereits in seinem passiven Wortschatz und braucht nur durch intensives Üben in den aktiven Wortschatz überführt zu werden. Einen passiven Wortschatz können die Lernenden z.B. durch Radiohören, Fernsehen oder Kommunikation aufbauen.

3.2.1 Bestandteile des Wortschatzes

Beschäftigt man sich mit dem Wortschatzlehren und -lernen, so muss man zuerst feststellen, was man eigentlich als Wortschatz vermitteln bzw. lernen soll. Wie bereits im letzten Abschnitt erwähnt wurde, umfasst Wortschatz nicht nur Einzelwörter, sondern auch mehrgliedrige Ausdrücke, bis hin zu Phraseologismen. Je nach theoretischem Vorverständnis versteht man Unterschiedliches unter dem mehrgliedrigen Ausdrücken sowie den Phraseologismen.

Im Folgenden werden die Bestandteile des Wortschatzes aus verschiedenen theoretischen Ansätzen jeweils mit Beispielen erläutert.

1) Einzelwörter

Sie können im Hinblick auf die Wortbildungsregeln in drei Typen klassifiziert werden:

a) „Wurzelwörter“ ohne Affixe,

z.B. Feder, Wasser, Band, Kopf, schön, groß usw.

b) Komposita

In der deutschen Sprache besteht das Kompositum aus einer Verbindung von zwei oder mehreren freien Morphemen bzw. Wörtern. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen den Determinativkomposita, den Possesivkomposita und den Kopulativkomposita. Bei den Determinativkomposita geht das Bestimmungswort, das den Inhalt des Kompositums spezifiziert, dem Grundwort voraus, z.B. Kaffeemaschine, Haustür, Geburtstag etc. Zwischen den zusammengesetzten Wörtern gibt es eventuell ein Fugenelement wie „-(e)s, -(e)n, -e, -er oder ens“. Beispiele für Possesivkomposita sind etwas Langbein, Milchgesicht usw. Sie beziehen sich auf die Eigenschaft einer Sache oder von jemandem. Bei Kopulativkomposita wie z.B. schwarzweiß, Politiker-Komponist sind die einzelnen Glieder semantisch gleichberechtigt (vgl. Bußmann 1990: 400ff.).

c) Derivata

Die durch Derivation (Ableitung) gebildeten Wörter werden als Derivata benannt. Unter Berücksichtigung der formalen Bildungsweise erfolgt Derivation entweder durch Hinzufügen eines Suffixes an ein freies Morphem (z.B. Freund, Freundschaft; schön, Schönheit; verfügbar, Verfügbarkeit; reich, Reichtum; lehren, Lehrer etc.) oder durch Lautveränderung (wie trinken, *Trank*; gießen, *Guss* usw.).

2) Feste Wortverbindungen

Mit verschiedenen Termini in der Sprachwissenschaft, wie etwa idiomatische Redewendungen/Redensarten, Idiome, Phraseologismen sowie Phraseolexeme, werden feste Wortverbindungen gekennzeichnet. „Charakteristisch für diese sprachlichen Fertigteile ist, dass sie der Form nach stabil sind, ihre Bestandteile also nicht oder nur begrenzt verändert oder ausgetauscht werden können, und dass sie eine Gesamtbedeutung haben, die sich nicht oder nur schwer aus den Bedeutungen der Einzelwörter erschließen lässt“ (Drosdowski 1992: 37) Beispielsweise ist die Wortgruppe „*jemandem einen Bären aufbinden*“ gleichbedeutend wie „*jemandem etwas vormachen*“. Die Gesamtbedeutung dieser Wortgruppe kann nicht einfach aus den Bedeutungen der jeweiligen Wörter abgeleitet werden. Darüber hinaus ist die Form im Vergleich mit den freien Wortverbindungen nicht beliebig variierbar (z.B. * jmd. zwei Bären aufbinden). Weitere Beispiele für die deutschen Idiome sind etwa *den Bock zum Gärtner machen; den Boden unter den Füßen verlieren; in der Tinte sitzen; etwas vom Tisch bringen; mit Mann und Maus untergehen; mit Kind und Kegel; ganz und gar* usw., wobei die letzten drei Redensarten auch als Zwillingsformeln bezeichnet werden. Zudem werden die Vergleichsformeln wie etwa *gesund wie ein Fisch; weich wie Butter; dumm wie Bohnenstroh* usw. auch zu Phraseologismus gezählt.

Es gibt noch weitere Wortgruppen, die unter den Begriff der „festen Wortverbindungen“ je nach dem theoretischen Vorverständnis entweder zu subsumieren oder davon abzugrenzen sind. Dabei handelt es sich um Wortverbindungen wie:

a) Mehrgliedrige Ausdrücke

Dazu gehören mehrteilige Konjunktionen (z.B. *sowohl...als auch; nicht nur..., sondern auch*), mehrteilige Präpositionen (*von Seiten; in Bezug auf*) sowie Formeln mit Präpositionen (*am Anfang; am Ende; zu Beginn*).

b) Funktionsverbgefüge (FVG)

Ein Funktionsverbgefüge besteht aus einem Funktionsverb mit einer Nominal- oder einer Präpositionalphrase. Unter Funktionsverben versteht man Verben, die in einer bestimmten Verwendung im Satz das Prädikat nicht allein ausdrücken (Helbig/Buscha 1991: 79). Beispiele für FVG im Deutschen sind etwa *sich in Bewegung befinden*; *zum Ausdruck bringen*; *in Anwendung bleiben*; *eine Korrektur erfahren*; *den Vorzug geben*; *in Gefahr sein*, *in Frage kommen*; *Mut haben* etc. In der Bedeutung entspricht das FVG häufig einem Vollverb oder einem Adjektiv (z.B. *zum Ausdruck bringen* = *ausdrücken*; *Mut haben* = *mutig sein*; *einen Kuss geben* = *küssen*; *in Zorn geraten* = *zornig sein*). Jedoch gibt es auch FVG, die sich durch kein anderes Lexem paraphrasieren lassen (z.B. *in Gang setzen*; *zu der Ansicht gelangen*; *in Beziehung stehen*; *in Kraft treten*; *in Ordnung halten* usw.). Daher können die FVG auch als eine Wortschatzbereicherung betrachtet werden (vgl. Glück/Helmut 1993: 202).

c) Verknüpfungen von Verben mit bestimmten Präpositionen

Ähnlich wie FVG gehören diese Wortgruppen auch zu dem Lerngebiet zwischen Grammatik und Wortschatz. Beispiele solcher Wortverbindungen sind: *glauben an*; *sich interessieren für*; *sich freuen auf/über*; *sich beschäftigen mit* usw. Geht man von den syntaktischen Theorien aus, so werden solche Wortgruppen dem Bereich der Rektion des Verbs zugewiesen. Berücksichtigt man jedoch, dass diese Verbindung von Verb um Präposition nicht beliebig konstruierbar ist (z.B. **glauben für*; **sich interessieren zu*), so könnte man sie theoretisch auch zu den festen Wendungen zählen.

d) Routineformeln

Unter Routineformeln versteht man die Wortgruppen, die für bestimmte alltägliche Sprech- oder Schreibsituationen typisch und

formelhaft sind. „Guten Tag!“, „Auf Wiedersehen“, „Machs gut!“, „Entschuldigen Sie bitte!“, „Keine Ursache!“ sind einige Beispiele dafür. Sicherlich ist es schwer einen deutlichen Trennungsstrich zwischen Routineformeln und freiem Wortgebrauch zu ziehen.

e) Sprichwörter und Zitate

Auch Sprichwörter, wie z.B. „*Eile mit Weile*“, „*Der Mensch denkt, Gott lenkt*“, „*Ohne Fleiß kein Preis*“, „*Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg.*“ usw., und Zitate, wie etwa „*es ist etwas faul im Staate Dänemark.*“, „*auch du, mein Sohn Brutus*“ etc., sind Mitglieder der festen Wendungen. Charakteristisch für diese Wortgruppen (wie auch Routineformeln) ist, dass sie als selbständige Sätze verwendet werden.

In der deutschen Sprache werden die festen Wortverbindungen, vor allem die idiomatischen Redewendungen, häufig in der alltäglichen Kommunikation bzw. in der Umgangssprache sowie in Zeitungsartikeln etc. verwendet. Zudem widerspiegeln sich überwiegend landeskundliche Informationen in den Phraseologismen. Beim Erwerb der deutschen Sprache sollte man sie deshalb auf keinen Fall ignorieren.

Allerdings werden die Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht sowie in den Lehrwerken nur stiefmütterlich behandelt, weil sie nicht dem Grundwortschatz, sondern eher dem Lerngegenstand der fortgeschrittenen Lernen zugeordnet werden. Angesichts des Mangels an einer systematischen Vermittlung sowie der bestimmten Lernschwierigkeiten, wonach es für die Lerner oft schwer ist, die Form und die Bedeutung eines Idioms miteinander zu verknüpfen, gelten die idiomatischen Redewendungen meistens nur als passiver Wortschatz.

3) Kollokationen

Nach Firth (1957) beziehen sich die Kollokationen auf die charakteristischen, häufig auftretenden Wortverbindungen, deren Miteinandervorkommen auf einer Regelmäßigkeit gegenseitiger Erwartbarkeit beruht und primär *semantisch begründet* ist

(Bußmann 1990: 391), z.B. BRIEF: schreiben/frankieren/schicken; VERTRAUEN: schenken/gewinnen/haben; KRITIK: äußern/üben/vorbringen; GELEGENHEIT: nutzen/verpassen/haben/geben etc. Bei den Kollokationen handelt es sich um die *syntagmatischen Beziehungen* zwischen den Lexemen, die von Porzig (1934) wie auch Coseriu (1967) als *lexikalische Solidaritäten* bezeichnet wurden. Im Vergleich mit Phraseologismus ist Kollokation zwar keine feste Wortverbindung, die als eine lexikalische Einheit gelten kann, jedoch ist sie für die richtige Anwendung des Wortschatzes äußerst wichtig und darf beim Wortschatzlernen auf keinen Fall vernachlässigt werden.

3.2.2 Komponenten des lexikalischen Wissens

Es handelt sich darum, was man bei einem Wort, bzw. einer lexikalischen Einheit (LE) lernen muss. In der Tat lernt man bei einer LE nicht nur Form und Bedeutungen, die auf phonetischem, phonologischen, orthographischem und semantischem Wissen beruhen, sondern man erwirbt vielmehr dazu noch die morphologischen, syntaktischen sowie stilistischen Kenntnisse.

Nach Scherfer (1989) umfassen die mit einem Wort verbundenen Lerngegenstände folgende Elemente (siehe Abb.15):

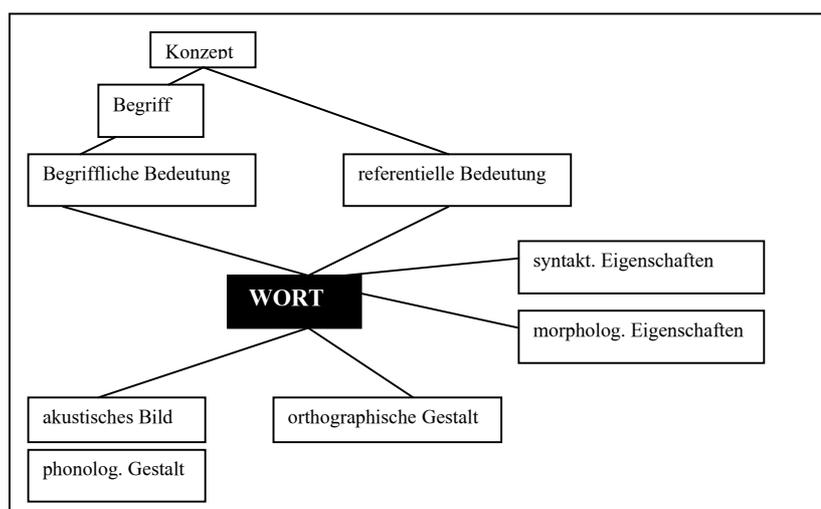


Abb.16: Elemente der Lerngegenstände (aus Scherfer 1989: 5)

Generell muss man beim Wortschatzlernen mindestens folgende Wissenskomponenten erwerben:

a) phonetische und graphische Komponenten:

Ein Wort hat eine akustische und eine visuelle Gestalt. Die Lerner müssen Kenntnisse über Laut- und Schriftbilder erwerben, d.h. sie müssen lernen, wie ein Wort richtig artikuliert und geschrieben wird.

b) morphologische Komponente:

Es handelt sich um die Kenntnisse der Wortbildung, die die Strukturen von Wörtern betreffen. Erkennen Lerner die Wortbildungsregeln, so können sie ein Wort besser verstehen und sich einprägen. Außerdem sind sie auch in der Lage, ein unbekanntes Wort selbständig zu analysieren und seine Bedeutung evtl. daraus zu erschließen.

c) syntaktische Komponente:

Die syntaktischen Kenntnisse sind die Voraussetzung der richtigen (grammatischen) Anwendung der gelernten Wörter in Sätzen. Deshalb sind der Grammatik- und der Wortschatzerwerb in der Tat nicht voneinander trennbar, sondern immer miteinander verbunden.

d) semantische Komponente:

Ein Wort kann entweder nur eine oder auch mehrere Bedeutungen haben. In der natürlichen Sprache gibt es weniger Monosemie als Polyseme, d.h. die Wörter sind häufig mehrdeutig. Durch den Kontext wird die Bedeutung eines Wortes bestimmt. Zu anderen Wörtern steht ein Wort in verschiedenen semantischen Beziehungen:

e) paradigmatische Beziehungen:

Ein Wort ist substituierbar bzw. austauschbar durch sein Synonym oder evtl. bedeutungsähnliche Wörter. Die oppositionellen Bedeutungen bezeichnen die Antonyme. Darüber hinaus bilden die semantisch verwandten Wörter verschiedene Wortfelder. Dies erfolgt durch die Gruppierung von *semantisch über-, unter- sowie nebengeordneten* Wörtern und die Zuordnung von thematisch-bezogenen LE. Die Gliederung des

Wortschatzes in verschiedenen Sinnrelationen ist nicht rein linguistisch begründet, sondern hat auch ihre psychische Realität (weitere ausführliche Informationen siehe Teil 2).

f) syntagmatische Beziehungen:

Es handelt sich um lexikalische Solidaritäten bzw. Kollokationen, die auf semantischen Verträglichkeitsbeziehungen zwischen einzelnen Elementen im Satz beruhen.

Beim Wortschatzlernen müssen die Fremdsprachenlerner nicht nur die Bedeutungen der LE lernen, sondern sie müssen auch dazu fähig sein, die Unterschiede zwischen den bedeutungsähnlichen Wörtern zu erkennen. Ferner sollten sie versuchen, die LE, statt isoliert, in Wortfeldern sowie in Kollokationsfeldern strukturiert zu lernen.

g) pragmatische oder stilistische Komponente:

Es geht hauptsächlich darum, wie ein Wort situationsgerecht angewendet wird. Dazu gehören Kenntnisse über die richtige bzw. angemessene Verwendung der Wörter in Kommunikationssituationen und Wissen über die idiomatischen sowie sonder- oder fachsprachlichen Anwendungen eines Wortes.

3.3 Der Wortschatzerwerb: Was bedeutet es ein neues Wort zu kennen?

Doyé hat es sehr deutlich definiert: "Wann hat der Schüler ein Wort der fremden Sprache gelernt? Dann, wenn er es richtig aussprechen, schreiben und selbständig verwenden kann" (Doyé 1971: 33).

Ein Lernender kennt ein neues Wort nur dann vollständig, wenn er das morphologische, syntaktische und kollokative Profil des neuen Wortes kennt (vgl. Beheydt 1987: 57).

Nach Richards (1976: 77ff., zit. n: Röllinghoff 1983: 86ff.) bedeutet ein Wort kennen, dass man ein bestimmtes Wissen hat über Assoziationsmuster; Anwendungsbeschränkungen; syntaktisches Verhalten; Wortarten, die mit dem betreffenden Wort verbunden werden (können); die Wahrscheinlichkeit, es in Wort oder

Schrift anzutreffen; Wortbildungsmodelle und mögliche Derivationen; den semantischen Wert; die verschiedenen Bedeutungen; die mit dem Wort assoziiert werden (können).

Nach Buchbinders (1986: 123) Auffassung reicht allein das Einprägen der Lexik für die praktische Sprachbeherrschung nicht aus. Er meint, man müsse sich auch aneignen, wie die Wörter gebraucht werden. Der Gebrauch von Wörtern erfordert nicht nur Vokabelkenntnisse, sondern auch Kenntnisse der richtigen Anwendung bei der Generierung von Äußerungen. Außerdem muss nicht nur gelernt werden, wie die Lexik in der eigenen Sprachausübung verwendet wird, sondern sie muss auch in den sprachlichen Äußerungen anderer verstanden werden.

Desselmann/Hellmich (1986: 142) meinen, dass lexikalische Kenntnisse nicht allein durch das globale Einprägen entstehen, sondern auch und besonders durch die bewusste Aneignung ihrer Komponenten und der Regularitäten, die ihren Gebrauch steuern, z.B. *weder...noch, entweder... oder, sowohl...als auch*.

Die wichtigste Methode, Vokabeln zu lernen ist das Lernen im Kontext, weil man nur im Kontext die richtigen syntaktischen und morphologischen Aspekte eines Wortes kennen lernen kann, ebenso wie ihr Bedeutungspotential (siehe 2.3.9).

Der Wortschatz einer Sprache ist ein komplexes System mit Strukturen und Gesetzmäßigkeiten. Roos (1988: 60ff.) unterscheidet hier zwischen Relationen und Gruppierungen. Demnach sind Relationen Beziehungen zwischen einzelnen Lexemen, wie Synonymie, Antonymie, Hyponymie (semantische Relationen), aber auch Homonymie, Derivation oder Wortbildungsregeln (formale Relationen). Bei den Gruppierungen wird unterschieden zwischen Einwortlexem einfacher und komplexer Art und Mehrwortlexemen (Phraseologismen). Außerdem weist Roos hin auf die Wichtigkeit der Vermittlung der denotativen, konnotativen und stilistischen Bedeutung von Lexemen.

Um Wortschatz zu erwerben, müssen die Lernenden sich das komplexe System von lexikalischen Einheiten, den Wortschatz, mit all seinen Relationen und Gruppierungen aneignen. Zudem müssen sie lernen, die Lexeme beim Hören oder Lesen korrekt zu interpretieren bzw. sie beim Sprechen oder Schreiben angemessen

anzuwenden (vgl. Roos 1988: 49ff.). Beheydt beschreibt Wortschatzerwerb folgendermaßen:

“Learning a vocabulary is not merely learning a fixed meaning for a process of meaning. As the learner is faced with different usages of the same word, he is obliged over and over to change his interpretation, until he succeeds in giving the word the same range of meanings as the native speaker. For the process of vocabulary learning this implies that it is essential that the learner be provided with a number of concrete representative usages of each word as a basis for the correct semantization of a word.” (vgl. Beheydt 1987: 62)

Nach Klein bestimmen drei Komponenten den Spracherwerb: Antrieb, Sprachvermögen und Zugang. Des Weiteren kann man den Spracherwerbsprozess mit drei Kategorien kennzeichnen: *Struktur* des Verlaufs, *Tempo* des Verlaufs und *Endzustand*.

Unter Antrieb versteht man alle Faktoren, die einen Lerner dazu bewegen, eine bestimmte Sprache zu erwerben, wie z.B. soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse, Einstellungen zur Zielsprache und ihren Sprechern und die Erziehung.

Das Sprachvermögen hängt ab von biologischen Determinanten (Alter, Gedächtnis, Gehör usw.) und bereits vorhandenem (sprachlichen und nichtsprachlichen) Wissen.

Der Zugang zu einer Fremdsprache ist determiniert durch den Input und die Möglichkeit zu kommunizieren. Diese ist im gesteuerten Fremdspracherwerb i.d.R. sehr begrenzt. Eine Möglichkeit, der natürlichen Kommunikation möglichst nahe zu kommen, sind Rollenspiele im kommunikativen Unterricht.

Um die Verlaufsstruktur bestimmen zu können, muss man wissen, wie die einzelnen zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten synchronisiert sind und wie variabel der Verlauf bei verschiedenen Lernern bzw. Lernergruppen sein kann. Um eine Sprache zu beherrschen, braucht man u.a. phonologisches, morphologisches, syntaktisches und lexikalisches Wissen, ferner gewisse nichtsprachliche Kenntnisse. Zu jedem Zeitpunkt des Spracherwerbs befinden sich all diese Kenntnisse in einem Zusammenspiel, einer Art Balance, die sich beim Übergang von einer Lernervarietät zur nächsten verschiebt, bis schließlich der Endzustand erreicht ist. Aus vielerlei Gründen

zeigen sich bei verschiedenen Lernern unterschiedliche Verlaufsstrukturen, was die genaue Bestimmung der Struktur sehr erschwert.

Auch das Tempo kann sehr unterschiedlich sein und wird von denselben Faktoren wie die Struktur bestimmt. Das Gedächtnis spielt eine wichtige Rolle (vgl. Teil 2).

Der Endzustand ist dann erreicht, wenn der Antrieb nicht mehr vorhanden ist oder nicht mehr ausreicht, um die Entwicklung voranzutreiben. Der ideale Endzustand wäre die perfekte Beherrschung der Zielsprache, normalerweise tritt aber schon in einem frühen Stadium die Fossilisierung ein (vgl. Seelinker 1972: 209ff, zit. n: Klein 1985: 96).

Klein sieht im Hinblick auf den Sprachunterricht die Klärung dreier Fragen als Voraussetzung an, will man den Spracherwerbsprozess systematisch steuern:

- 1) Es muss geklärt sein, nach welchen Gesetzmäßigkeiten der menschliche Sprachverarbeiter im Erwerbsprozess funktioniert. (...)
- 2) Die zweite Aufgabe ist demnach festzulegen, wie man dem Sprachverarbeiter in der Tat zuarbeiten kann und wie man den Druck auf ihn erhöhen kann. (...) Viele der stärksten treibenden Kräfte, wie etwa „soziale Integration“, spielen im normalen Unterricht keine Rolle, und sie lassen sich auch nicht künstlich herbeiführen. Ebenso wenig lassen sich so ohne weiteres „kommunikative Bedürfnisse“ erzeugen. (...)
- 3) Im Allgemeinen ist man im Unterricht nicht daran interessiert, die Verlaufsstruktur zu beeinflussen, sondern man möchte einen bestimmten Endzustand erreichen, und dies möglichst schnell. Eine dritte Aufgabe ist es daher, den Endzustand genau festzulegen. (...) „ (Klein 1985: 99ff.)

3.4 Die Wortschatzvermittlung

Nach Cornu (1981) umfasst Wortschatzvermittlung zwei Hauptaspekte: „Erstens ist eine genaue und gründliche Darstellung der Bedeutung des zu erlernenden Wortes notwendig. Zweitens muss der Unterrichtsablauf auf eine Verbesserung der

Behaltensleistung hin angelegt sein. Der erste Aspekt steht in direktem Zusammenhang mit „korrekter“ Anwendung des Gelernten, der zweite mit flüssigem Sprechen.“ (Cornu 1981: 95).

Cornu vertritt die Meinung, die Wortschatzvermittlung sollte auch Assoziationen, Kollokationen und Ableitungen beinhalten. Diese seien nicht nur zum vollständigen Verständnis der Bedeutung eines Wortes und dessen Anwendung in einem Satz notwendig, sondern auch zur Unterstützung der Behaltensleistung und folglich beim freien Sprechen (ebd.).

Nach Doyè werden bei der Wortschatzvermittlung die Aussprache, die Orthographie und die Bedeutung jedes Wortes vermittelt (Doyé 1971: 33).

Nach Zöfgen (1989: 182) sind die Quantität und die Qualität des lexikalischen Inputs entscheidend für die Wortschatzerweiterung.

Das Hauptziel der Wortschatzvermittlung für fortgeschrittene Lernende ist nicht, den Lernenden möglichst viele Vokabeln zu geben, sondern den Lernenden dabei zu helfen, selber Vokabeln zu erwerben, weil das Lernen von Vokabeln für Fremdsprachenlernende nie zu Ende geht (vgl. Kimura 1994: 277ff.).

Wie viel Wortschatz präsentiere ich? Auf welche Weise präsentiere ich neuen Wortschatz? Und wie oft? Diese Fragen sind seit langem Gegenstand der Forschung.

Zipf (1935) hat anhand von Frequenzlisten festgestellt, dass die 1000 häufigsten Wörter einer Sprache auch die nützlichsten sind, weil sie sehr viel häufiger vorkommen als die folgenden. Außerdem sind diese 1000 die kürzesten, morphologisch betrachtet die einfachsten und diejenigen mit der größten semantischen Reichweite.

Zipf (1935: 67, zit. n. Beheydt 1987: 55ff.) schlägt vor, neuen Wortschatz nach der 4+1+1+1- Formel einzuführen, d.h., in der Unterrichtsstunde, in der er eingeführt wird, präsentiert man ihn in vier verschiedenen Kontexten und wenigstens je einmal in den drei darauf folgenden Unterrichtsstunden.

Nach Doyé (1971: 32) läuft Wortschatzermittlung in drei Phasen ab:

Lehrender:	Lernender:
Darbietung	Aufnahme
	Verarbeitung
Übung	Übung
Integrierung	---

(vgl. Rampillon 1985: 33)

Drei Komponenten eines Wortes müssen vermittelt werden, nämlich die Aussprache, die Orthographie und die Bedeutung. Doyé hält sieben Einzelaktionen bei der Darbietung (vgl. Holmberg 1989: 48ff.) für notwendig:

- Vorsprechen des Wortes durch den Lehrer
- Erklärung der Bedeutung
- Nachsprechen der Lernenden
- Darbietung des Schriftbildes
- Lesen
- Üben des Wortes im Satzzusammenhang
- Abschreiben

Die Bedeutungsvermittlung ist wohl der schwierigste Teil der Darbietung:

Bei der Bedeutungsvermittlung (...) geht es vor allem um

- das präzise Erfassen der denotativen Wortbedeutung und
- das Erkennen der jeweiligen aktuellen Bedeutung, die sich aus dem sprachlichen Kontext ergibt.

Dazu kommt die Kenntnis

- der Stilebene und des Registers, denen das Lexem zugeordnet werden kann, und

- der Stellung, die das Lexem innerhalb der Lexikonstruktur einnimmt (vgl. Roos 1988: 62).

Nach Desselmann besteht das generelle Ziel der Arbeit am Wortschatz in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationssituationen abgestimmt ist (Desselmann 1986: 146). Die Aufgaben der Lehrenden bestehen zunächst in der Vermittlung des aktiven sowie des passiven Wortschatzes, um die produktiven und rezeptiven sprachausübenden Fertigkeiten der Lernenden zu entwickeln. Überdies sollten die Lerner zur Entwicklung des potentiellen Wortschatzes dazu befähigt werden, die Bedeutung einer unbekanntes lexikalischen Einheit anhand der lexikalischen Kenntnisse oder des bereits erworbenen Grundwortschatzes selbständig zu erschließen. Infolgedessen bestehen die Aufgaben der Lehrenden nicht zuletzt in der Vermittlung und Aneignung der Lernstrategien, was einerseits zur Verbesserung des Lernergebnisses, sondern auch zur Befähigung des bewussten Lernens bzw. zur Entwicklung eigener Lernstrategien beitragen und andererseits das autonome Wortschatzlernen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts fördert.

3.4.1 Verfahren der Wortschatzvermittlung in ihren drei Phasen

Bei der Wortschatzvermittlung handelt es sich um einen Aspekt herausgegriffen aus dem vielschichtigen Komplex des Unterrichtsgeschehens. Wie ist die Vermittlung des Wortschatzes durchzuführen?

Man unterscheidet hier zwischen nichtsprachlichen und sprachlichen Verfahren. Zu den nichtsprachlichen gehören die gegenständliche und die bildliche Veranschaulichung, ferner das Darstellen von Handlungsabläufen. Diese Verfahren haben auch Nachteile; so kann man z.B. Abstrakta nicht zeigen, Tafelbilder können mehrdeutig sein usw. Auch Gestik und Mimik können eingesetzt werden, erfordern teilweise aber ein gewisses darstellerisches Geschick des Unterrichtenden. Außerdem

haben manche Gesten in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedliche Bedeutungen. Alle diese nicht sprachlichen Verfahren sind also nur in begrenztem Umfang einsetzbar.

Früher wurden Bilder im Lehrbuch nicht beachtet. Heute spielen Bilder in der Fremdsprachendidaktik eine wichtige Rolle, weil sie viele Funktionen haben:

- Durch Bilder wird der Inhalt des Lernmaterials interessanter. Bilder motivieren Lernende beim Lesen und Sprechen. Sie ermutigen auch Anfänger mit noch geringer Sprachkompetenz, sich zu äußern.
- Visuelles Material hilft Lehrern, Begriffe zu erklären. Natürlich sind wirkliche Gegenstände besser als Bilder beim Wörtererklären, aber Bilder sind einfacher ins Klassenzimmer zu bringen als wirkliche Gegenstände, z.B. HAUS, LASTWAGEN.
- Bilder bieten eine Situation wie im wirklichen Leben an, sodass der Lehrer die fremde Kultur einfacher darstellen kann und die Lernenden sie auch leichter verstehen.
- Bilder sind ein leicht verständliches Kommunikationsmittel. Im Unterricht kann der Lehrer Fragen zu den Bildern stellen, und die Schüler können verschiedene Antworten geben. Das ist besser, als wenn der Lehrer nur sagt, „Sag mal was!“. Dann fällt dem Schüler oft nichts ein.
- Bilder können einen Text verständlicher und anschaulicher machen und z.B. die Bedeutung eines neuen fremdsprachlichen Begriffes illustrieren.
- Bilder können schneller einen Begriff aufbauen als Wörter und fördern die Motivation und Konzentration.
- Beim Vokabellernen ist Nur-Hören nicht so effektiv wie Hören, Sehen und Sprechen zusammen.
- Es sind nicht alle Wörter direkt übersetzbar. Deshalb sollen verbale und nonverbale (visuelle) Erklärungsverfahren sich gegenseitig ergänzen.
- Bilder können einen Text kommentieren, die Wortschatzarbeit unterstützen und zum Schreiben anregen (Fremdsprache Deutsch 1991: 20).
- Aus psychologischer Sicht können Bilder das Lernen und das Behalten erleichtern. „Informationen, die über verschiedene Sinnesorgane aufgenommen werden, werden im Allgemeinen besser verstanden und behalten. Untersuchungen zeigen, dass das

optische Gedächtnis effektiver ist als das kognitive. Man kann sich besser an Benennungen, Zusammenhänge, Abläufe erinnern, wenn sie beim Lernen mit Bildern, Symbolen oder Zeichen gekoppelt wurden“ (Scherling/Schuckall 1992: 16).

Obwohl Bilder viele Vorteile im Fremdsprachenunterricht aufweisen, haben sie auch Grenzen:

- Scherling und Schuckall (1992: 7) bemerken, dass Bilder nicht immer so verstanden werden, wie man es erwartet. Eine zusätzliche Präzisierung verhindert ein bloßes Konsumieren oder Pseudoverstehen.
- Bildergeschichten kann man unterschiedlich interpretieren. Der Lehrer soll nicht nur seine eigene Interpretation anbieten, sondern auch die abweichenden Meinungen der Schüler akzeptieren. Es gibt keinen nach Umfang oder Inhalt festgelegten Begriff für Bilder.
- Bilder sollen nach Alter und Interesse der Lernenden ausgewählt werden, wenn man sie als Unterrichtsmaterial im Unterricht einsetzt. Denn nicht alle Bilder sind für alle Lernenden gleich interessant.
- Bei Bildern können auch Verstehensprobleme entstehen, z.B. wegen des mangelnden Wissens über den abgebildeten Sachverhalt oder über die fremde Kultur.

Erklärungen in der Muttersprache sind nötig, um Missverständnisse zu vermeiden. Für die fortgeschrittenen Lernenden können im Unterricht einsprachige Erklärungen verwendet werden.

Scherfer (1990: 7) meint, bei den Erklärungen von Bedeutungsverschiedenheiten sollte die Muttersprache darüber hinaus auch benutzt werden, wenn andere Verfahren (Paraphrasen, bildliche Darstellungen, typische Kontexte) nicht den gewünschten Erfolg versprechen.

Zu den sprachlichen Verfahren gehören weiterhin der Gebrauch von Synonymen und Antonymen, die Bedeutungsüber- und -unterordnung und die Paraphrasierung.

Bei Synonymie und Antonymie ist Voraussetzung, dass diese hinzugezogenen Vokabeln ihrerseits bereits bekannt sind, damit nicht ein unbekanntes Wort durch andere unbekannte Wörter erklärt wird.

Außerdem können Fehler dadurch entstehen, dass von Bedeutungsgleichheit ausgegangen wird, wo sie gar nicht oder nur teilweise vorhanden ist, so z.B. bei sagen – sprechen – reden. (vgl. Jung 1988: 865ff.)

Ein Problem hierbei kann auch die unterschiedliche Bedeutungsreichweite in Fremd- und Muttersprache sein. (Beheydt 1987: 55)

3.4.1.1 Darbietungsphase bzw. Aufnahmephase

Die Vermittlung des Wortschatzes ist aus der Sicht des Lehrenden eine Darbietung, aus der Sicht des Lernenden eine Aufnahme (Doyé 1971: 32). In dieser Phase lernt der Lernende das Wort kennen, das ihm zum ersten Mal begegnet. Der Lehrer verwendet das Wort spontan, und der Lernende erfasst es ebenso spontan. Situation und Kontext geben dem Lernenden eine Reihe von Hinweisen, so dass er das Wort auch ohne ausdrückliche Erklärung versteht.

3.4.1.1.1 Aufnahme der Lautgestalt

Die Lautgestalt lernen die Lernenden schon in der ersten Unterrichtseinheit. Man gibt den Lernenden Hinweise auf die richtige Artikulation der Laute durch Beschreibung der Mundstellung. Dann üben die Lernenden durch Vor- und Nachsprechen, Einzel- und Chorsprechen einzelne Wörter und Wortgruppen.

3.4.1.1.2 Aufnahme der Bedeutung

Die Aufnahme der Bedeutung beginnt bei der Darbietung. Die Erklärungsmöglichkeiten werden nach vier Klassen unterschieden (vgl. Doyé 1971: 40ff).

- a) Demonstration
- b) Verwendung in einem typischen Kontext
- c) Erklärung durch Definition, Dreisatz oder Gleichung
- d) Erklärung durch Hinweis auf einzelne bereits bekannte Wörter

a) Demonstration:

Die Demonstration ist die *ureigenste* Erklärungsform nach der direkten Methode. Als Demonstration soll hier sowohl der Hinweis auf den Gegenstand (die Tätigkeit, die Eigenschaft usw.) in der Realität als auch der auf eine Abbildung gegeben werden.

Demonstration, Wirklichkeit

-*Nomen*

Das ist ein Tisch.

Der Unterrichtende zeigt auf die Gegenstände.

-*Verben*

Ich schreibe.

Der Lehrer führt die Tätigkeit aus.

Demonstration, Bilder, Skizzen, Modelle, Schemata, Dias, Filme, Applikationen usw.:

Das ist ein Haus.

Der Lehrer präsentiert ein Bild und zeigt, was darauf zu sehen ist. Es gibt zwei Möglichkeiten: Es können auf einem Bild mehrere Gegenstände

abgebildet sein oder auch nur einer. Manchmal ist es einfacher, an einem Bild mehrere Wörter zu erklären, als wenn man für jedes Wort ein eigenes Bild verwendet.

Für das Verständnis des Bedeutungsgehalts von Präpositionen durch Bilder gibt Neubauer (1982: 156) folgendes Beispiel:

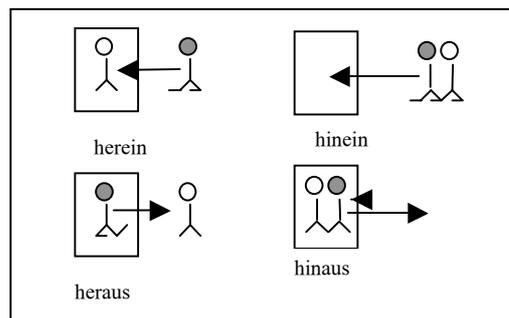


Abb.17: Vermittlung von Präpositionen mit Bildern (Neubauer 1982: 156)

b) Verwendung in einem typischen Kontext:

„Die Verwendung des neuen Wortes in einem semantisch typischen sprachlichen Zusammenhang ist ein vorzügliches Mittel der Bedeutungserschließung“ (Doyé 1971: 42).

Die neuen lexikalischen Einheiten sollen am besten mittels eines Einführungstextes, verbunden mit bildlicher Veranschaulichung, vermittelt werden. Wenn es sich um eindeutige Einheiten handelt, können die neuen lexikalischen Einheiten auch in einzelnen Sätzen oder isoliert dargeboten werden.

Nach Desselmann/Hellmich (1986: 152ff) soll der Einführungstext anschaulich situativ eindeutig, nicht zu lang sein und eine Redundanz aufweisen. In einem Satz darf höchstens ein unbekanntes Wort vorkommen, und die Grammatik soll nicht zu schwer sein.

Durch einen einzigen geschickt gewählten Satz kann auch ein Wort gut erklärt werden. In einer Erklärung werden am Besten nur die Wörter benutzt, die den Lernenden schon bekannt sind.

Die Bedeutungen der Wörter werden einfacher semantisiert, wenn sie im Kontext vorgestellt werden. Der Kontext kann ein Text oder ein Satz sein. Es gibt zwei Voraussetzungen (vgl. Roos 1988: 63ff):

1. Der Kontext eines neuen Wortes soll schon bekannte Vokabeln enthalten. Wenn zu viele unbekannte Wörter in dem Kontext vorkommen, geht die Funktion der Semantisierung verloren.
2. Die neuen Wörter sollen in einem so genannten „bedeutsamen semantischen Kontext“ vorkommen. z.B. ist das Wort „Tisch“ in einem Kontext wie „Sie sitzen am Tisch“ oder „Ich esse am Tisch“ besser als „Ich habe einen neuen Tisch gekauft.“

Beispiele für einen „typischen Kontext“ sind (vgl. Doyé 1971: 43):

<i>Seife</i>	Ich wasche meine Hände mit Wasser und Seife.
<i>sauber machen</i>	Mein Zimmer ist schmutzig. Ich muss es sauber machen.

Die Bedeutung der verschiedenen Kontexte liefert viele verschiedene Möglichkeiten, Wörter in einem bedeutsamen semantischen Netz kennen zu lernen.

c) Erklärung durch Definition, Dreisatz oder Gleichung:

Die Definition erklärt das Wort durch unterordnung des Begriffes unter einen Oberbegriff, z.B.:

<i>Tier:</i>	Hund, Kuh und Katze sind Tiere.
<i>Gemüse:</i>	Paprika und Chinakohl sind Gemüse.

Der Dreisatz erklärt die Wortbedeutung durch einen Analogieschluss, z.B.:

Der Mensch hat einen Mund.

Ein Vogel hat einen Schnabel.

Die Erklärung durch eine Gleichung, wie:

Wochenende= Samstag und Sonntag

Eine Woche= sieben Tage

d) Erklärung durch den Hinweis auf einzelne bereits bekannte Wörter:

- Synonymie: Auto \approx Wagen
- Antonymie: schön – hässlich
- Ableitung: „Wenn ein Wort aus der Wortfamilie bekannt ist, kann die Bedeutung der anderen durch Ableitung erfasst werden“ (Doyé 1971: 48)

Nach Doyé (1971: 49) gibt es folgende Ableitungen:

Substantive von Verben (Fahrer – fahren)

Substantive von Adjektiven (Schönheit – schön)

Substantive von Substantiven (Bäckerei – Bäcker)

Adjektive von Verben (brauchbar – brauchen)

Adjektive von Adjektiven (unzufrieden – zufrieden)

Adjektive von Substantiven (kräftig – Kraft)

Verben von Verben (bearbeiten – arbeiten)

Verben von Adjektiven (läuten – laut)

3.4.1.2 Übungsphase Wortschatzübungen

Nach Scherfer (1989: 193ff) ist das Wiedererkennen und Produzieren der phonetischen und der orthographischen Form das Ziel von Aussprache- und

Rechtschreibübungen. Wortschatzübungen helfen den Lernenden, Wörter auswendig zu lernen.

Nach Scherfer (1989: 193ff) gibt es fünf Typen von Wortschatzübungen:

1) Das Memorieren zweisprachiger Vokabelgleichungen:

Hierbei handelt es sich um Listen, die auf der linken Seite die zu lernenden zielsprachlichen Vokabeln enthalten und auf der rechten Seite die muttersprachlichen Entsprechungen. Die Schüler lernen durch Abdecken der rechten Seite und versuchen sich an die Bedeutung der Wörter zu erinnern, oder umgekehrt.

Bei diesem Lernverfahren werden nicht neue Bedeutungen gelernt und geübt, sondern neue phonische/graphische Formen für bereits erworbene Begriffe. Da keine entsprechenden Anwendungen der Vokabeln geübt werden, kennen die Lernenden die Wörter nur ungenau und grob. Trotz dieses Nachteils ist diese Methode für Anfänger sinnvoll, weil den Anfängern noch viele Wörter unbekannt sind. Außerdem können die Lernenden diese Liste in ein kleines Heft oder auf kleine Karten schreiben und immer bei sich führen, um sie bei Gelegenheit zu lernen oder zu wiederholen.

2) Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten:

Bei diesem Übungstyp handelt es sich auch um Listen, die auf der Linken Seite die zu lernenden zielsprachlichen Vokabeln und auf der rechten Seite die zielsprachliche Erklärung enthalten, z.B.:

Golf: Einschnitt des Meeres ins Festland (Wahrig Deutsches Wörterbuch 2000: 546).

Da dieser Übungstyp einsprachig ist, ist er nur für fortgeschrittene Lernende geeignet. Manche Lehrwerke kombinieren sogar die Übungstypen 1 und 2 d.h. in der dritten Spalte steht die muttersprachliche Entsprechung.

Der Nachteil dieses Übungstypes ist es, dass ihm ein syntaktischer Kontext fehlt. Die Lernenden können somit nicht die richtige Anwendung der Vokabeln lernen. Deshalb ist dieser Übungstyp für einige Arten von Vokabeln wie Verben ungeeignet.

3) Das Memorieren der Vokabeln in typischen syntaktischen Kontexten:

Dieser Übungstyp arbeitet auch mit einer Wortliste, die kurze Sätze, Syntagmen und Ausdrücke beinhaltet, die die zu lernenden Vokabeln in ihrem syntaktischen Kontext enthalten. Zusätzlich kann auch die Übersetzung der zu lernenden Vokabeln vorkommen. z.B.:

„(An-) Gewohnheit - (habit)
Du solltest nicht rauchen. Es ist schlecht ~ - (You shouldn't
smoke. It's bad ~)“

(Schwarz 1991: 111).

Dieser Übungstyp wird in der Fremdsprachendidaktik positiv eingeschätzt. Die Lernenden können die Beispielsätze auswendig lernen, damit sie die Verwendungsweise der Vokabeln lernen und beim Sprechen sofort richtige Sätze bilden können.

4) Kognitive Wortschatzübungen:

Kognitive Wortschatzübungen ergänzen das Listenlernen durch Übungen, die Beziehungen zwischen Wörtern und ihren Bedeutungen herstellen sollen, z.B. durch Wortfelder und semantische Oppositionen (z.B. Antonymie) und Kontraste (z.B. Inkompatibilität).

Dazu schlägt Rohrer (1985: 595ff.) einige Übungen vor:

„Das plausible Verbkorrelat ist auszusuchen:

1. KATZE: a) krabbeln b) schrappen c) kratzen

2. KÄSE: a) zerstampfen b) reiben c) abbrühen“ (vgl. Rohrer 1985: 605)

(Lösungen: 1.kratzen, 2.reiben)

„Das fehlende Verbkorrelat ist zu suchen:

MESSER: schneiden :: NADEL : ? (vgl. Rohrer 1985: 605)

(Lösung: stechen)

5) Situativ-programmatische Wortschatzübungen:

In diesem Übungstyp wird der Handlungsaspekt von Sprache in Wortschatzübungen berücksichtigt. Die Lernenden sollen die gelernten Wörter in kleinen Gesprächsübungen anwenden. z.B. könnte man das Wortfeld Lebensmittel mit einem kleinen Rollenspiel zum Einkaufen einüben.

Nach Desselmann/Hellmich (1986: 157) gibt es folgende Wortschatzübungstypen:

a) Erkennungsübungen:

Es geht um das Aufsuchen und Wieder erkennen von bestimmten Wörtern und Wortgruppen und von bestimmten Beziehungen zwischen einzelnen Wörtern. Z.B. unterstreichen die Lernenden alle Verben im Konjunktiv I in einem Text, um semantische und strukturelle Merkmale lexikalischer Einheiten zu erkennen.

b) Vergleichs- bzw. Differenzierungsübungen:

Sie beziehen sich auf die Feststellung von Identitäten, Äquivalenzen und Unterscheiden zwischen Fremd- und Muttersprache. z.B. könnte man einem Text die beiden Verben „sorgen“ und „sich kümmern“ vergleichen und untersuchen, ob sie die gleiche Bedeutung haben.

c) Ordnungs- und Zuordnungsübungen:

z.B. das Ordnen der neuen Substantive nach den thematischen Schwerpunkten Schreiben, Studium und Schule:

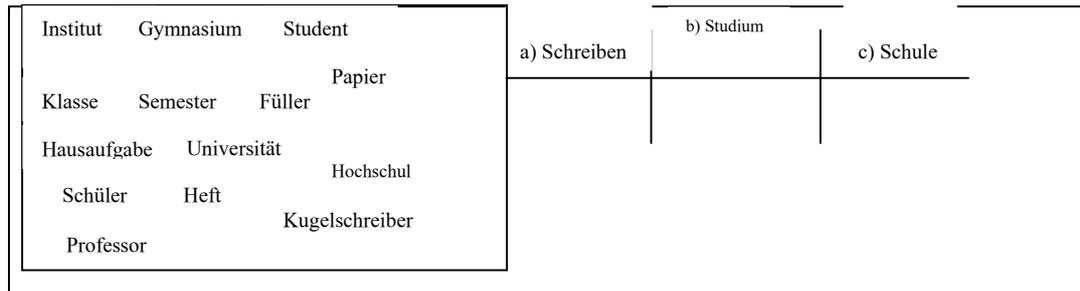


Abb.18: Zuordnungsübung (aus: Müller/Bock 1991: 198)

d) Aussonderungsübungen:

Dieser Übungstyp ist die Umkehrung der Ordnungsübung. Beispiele sind:
„Was passt nicht?

- 1) Bier: stark, zäh, hell, dunkel
- 2) Kaffee: schwarz, stark, dick, dünn
- 3) Milch: frisch, fett, sauer, zart“ (Müller / Bock 1991: 148).

e) Bezeichnungsübungen:

Gegenstände benennen, die auf einem Bild gezeigt sind.

f) Erklärungs- und Definitionsübungen:

durch Fragen, wie: *Erklären Sie den Begriff Aussiedler!*

3.4.1.3 Integrierungsphase

Die Vermittlung der Aussprache und Orthographie ist Aufgabe der Darbietungs- und der Übungsphase. Was ist die Aufgabe der Integrierungsphase? Nach

Doyé (1971: 78ff) sollen die Schüler dadurch die einzelnen Wörter in die Ganzheit ihres Sprachschatzes eingliedern.

Doyé (1971: 79) meint, sobald der Lernende die Bedeutung eines Wortes in einem Kontext erfasst hätte, sollten weitere Kontexte vorgenommen werden, bis er auch die wichtigsten Nebenbedeutungen begriffen hat.

a) Semantische Felder (Wortfelder):

Doyé (1971: 83ff) meint, durch Übungen mit Wortfeldern könnten die Lernenden die Bedeutung der Wörter besser aufnehmen. Es ist hilfreich, das Wortfeld zu erarbeiten, nachdem die Lernenden alle beteiligten Wörter einzeln gelernt haben. Durch die Einordnung in semantische Felder wird das Wort im Zusammenhang gelernt. Auf diese Weise werden die Wörter nicht nur gründlicher erfasst, sondern auch besser behalten.

Nachfolgend werden zwei semantische Felder von Doyé (S.83) vorgestellt:

„Felder in Reihengliederung“ und
„mehrschichtige Felder“

Felder in Reihengliederung gibt es überall, wo Begriffe in eine Skala oder Rangfolge zu bringen sind. Z.B.: die Skala der Wärmegrade:

kalt - kühl
warm – heiß.

Mehrschichtige Felder sind hauptsächlich unter den Verben anzutreffen, z.B. die Felder der „mündlichen Äußerung“ (sagen, sprechen, beobachten usw.) und der „Nahrungsaufnahme“ (essen, fressen, füttern) (vgl. Doyé 1971: 86).

b) Kollokationsfelder:

Nach Doyé (1971: 88) besteht ein Kollokationsfeld aus all den Wörtern, die nach den Konventionen einer Sprache bevorzugt mit einem gegebenen (Ausgangs-) Wort zusammen auftreten. D.h. jedes Wort kommt nur in ganz bestimmten Verbindungen vor. Beispiele sind:

Tür:

an der Türk klingeln

an der Tür lauschen

jmd. Die Tür weisen

Preis:

die Preise fallen

die Preise steigen

die Preise schwanken

einen Preis machen

Die Kenntnis der Kollokation ist wichtig beim Vokabellernen. Die Lernenden können die Anwendung der Wörter besser lernen und verstehen, wenn alle Wörter, die oft mit ihnen kombiniert auftreten, zusammengestellt werden.

3.4.2 Lernspiele

Die Funktion der Lernspiele besteht darin, die Teilnehmer zu einer freien, mündlichen Sprachproduktion anzuregen. Sie haben also eine kommunikative und kreative Funktion. Spielen macht Spaß und fordert persönliches Engagement. Spiele verbessern die Gruppendynamische Situation, weil sie kooperatives Verhalten der Teilnehmer fördern (vgl. Wagner 1982: 4ff).

Lernspiele sind gute Übungen für das Vokabellernen, womit die Schüler mit Spaß und Erfolg die Fremdsprache im Unterricht lernen.

Lernspiele können am Ende der Unterrichtsstunde als Motivation benutzt werden, weil viele Schüler kurz vor Ende der Unterrichtsstunde keine Geduld mehr haben, etwas Neues zu lernen oder sich zu konzentrieren. Lernspiele können auch in der Mitte der Unterrichtsstunde eine Anregung sein, wenn die Unterrichtssituation es erfordert.

1) Spiel:

a) Wörter nennen:

Bei diesem Spiel stehen die Schüler in einem Kreis. Ein Schüler nennt ein Wort aus irgendeinem beliebigen Bereich, z.B. Gemüse, und einen Buchstaben (z.B. M). Er wirft einem anderen einen Ball zu. Der Schüler, der den Ball bekommt, muss ein Wort aus dem Bereich nennen. Danach wirft dieser den Ball weiter und nennt einen Buchstaben (z.B. P). Der nächste muss ein anderes Wort mit P als Anfangsbuchstaben nennen usw. Wer kein Wort nennen kann, muss ausscheiden. Beispiel: Möhre – Paprika – Blumenkohl (vgl. Bohn / Schreiter 1993: 26).

b) Stereotype Vergleiche mischen:

Die Schüler schreiben auf zwei Zettel Vergleiche, z.B.: leicht wie / eine Feder; dumm wie / Bohnenstroh; langsam wie / eine Schnecke; schlau wie / ein Fuchs; tückisch wie / eine Schlange; rot wie / Blut; hart wie / Eisen; glänzend wie / Gold; süß wie / Honig; schwarz wie / die Nacht; usw. Die beiden Zettel werden von dem Lehrer getrennt eingesammelt, gemischt und wieder an die Schüler verteilt. Jeder Schüler liest seine zwei Zettel vor. Natürlich sind die meisten Kombinationen lustig, aber falsch. Danach werden die richtigen Antworten von den Schülern gefunden (vgl. Seidel 1983: 70). Dieses Spiel ist für fortgeschrittene Lernende geeignet.

c) Personenbeschreibung:

Das Spiel ist für die Grundstufe geeignet, besonders in einem neuen Sprachkurs, in dem die Schüler sich gegenseitig noch nicht gut kennen. Jeder Schüler beschreibt sich selber schriftlich mit einfachen Sätzen auf einem kleinen Zettel, z.B.:

Ich bin groß / klein.

Ich habe lange / kurze Haare.

Meine Haarfarbe ist...

Jeder Schüler beschreibt auch seine Kleidung und irgendwelche Besonderheiten (wie z.B. Schmuck). Danach werden die Zettel eingesammelt. Dann liest der Lehrer einen Zettel vor und die Schüler raten auf wen diese Beschreibung zutrifft. Der betreffende Schüler kommt dann nach vorne und liest einen anderen Zettel vor usw. Das Ziel dieses Spiels ist, Wortschatz und Beschreibungsfähigkeit zu üben und sich gegenseitig besser kennen zu lernen.

d) Auskunft:

Dieses Spiel ist für die Grundstufe geeignet. Die Schüler werden in zwei große Gruppen A und B geteilt. Jeder Schüler in Gruppe A bekommt eine Karte, auf der ein Begriff steht. In der Gruppe B bekommt jeder Schüler eine Karte mit Ortsangaben, z.B.:

A	Benzin	Briefmarken	Brot	Zeitung	Medikament	Fahrkarte
---	--------	-------------	------	---------	------------	-----------

B	Tankstelle	Kiosk	Apothek	Bäckerei	Post	Bahnhof
---	------------	-------	---------	----------	------	---------

Abb.19: Kommunikationsübung (nach Lohfert 1983: 36-37)

Außerdem werden Kommunikationsmuster vorgegeben wie z. B. solch, die Schüler für einen Dialog verwenden können:

A: Können Sie mir bitte sagen, wo ich ... kaufen kann?

B: Sie müssen zur / zum ... gehen.

 Zu einer / einem

 In eine / einen

Ein Schüler der Gruppe A stellt eine Frage an die Gruppe B. Der Schüler in Gruppe B, der die passende Antwortkarte hat, antwortet. Nach einem Durchgang werden die Rollen getauscht (nach Lohfert 1983: 36-37).

Mit diesem Spiel werden die Vokabeln, die im Alltagsleben oft gebraucht werden, wiederholt.

e) Wortbildungsspiel:

Ein Schüler beginnt, ein zusammengesetztes Nomen zu nennen. Sein Nachbar muss von dem letzten Nomen dieses Kompositums ein neues Wort bilden, z.B.: Schließfach, Fachwerkhaus, Haltestelle (nach Behme 1985: 28).

f) Gegensatz:

Die Schüler werden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe fertigt zunächst eine Liste von Adjektiven und Adverbien an. Danach tauschen die Gruppen die Listen und versuchen gemeinsam, das Antonym zu finden, z.B.:

immer	-	nie	dunkelblau	-
hellblau				
oft	-	selten	zuckersüß	-
essigsauer				

locker - eng hundemüde -
putzmunter
hart - weich (vgl. Behme 1985: 60)

g) Pantomimespiel:

Ein Schüler spielt nach einer Vorlage pantomimisch eine Szene vor. Nach dem Vorspielen drücken die anderen Mitschüler sprachlich aus, was sie gesehen und verstanden haben. Der Lehrer notiert an der Tafel, was die Schüler gesagt haben. Danach korrigiert der Lehrer nach jeder Pantomime die Darstellung der Schüler oder verbessert ihre Beschreibung.

Beispiel: „klopfen – trommeln – rütteln – (mit der Schulter) stoßen – aus den Angeln heben – dagegen treten – Türknauf drehen und sie (die Tür) geht aus“ (Spier 1986: 67).

Das Spiel kann den Schülern helfen, ihren Wortschatz zu erweitern. Dieses Spiel ist für Fortgeschrittene geeignet.

h) Pantomimespiel: Verbenpantomime:

Jeder Schüler bekommt von dem Lehrer eine Karte. Er versucht, den auf der Karte geschriebenen Inhalt pantomimisch vorzuspielen. Der Lehrer beginnt. Wer den Begriff richtig errät, kommt mit seiner Karte an die Reihe. Nach jeder einzelnen Pantomime soll der entsprechende Begriff an die Tafel geschrieben werden (nach Spier, 1986: 48ff).

i) Assoziationsspiel:

Der Lehrer oder ein Schüler nennt ein Wort. Die Schüler assoziieren die Wörter, die ihnen dazu einfallen und schreiben sie an die Tafel (vgl. Spier 1986: 42), z.B.:

Weihnachten → Geschenk → Schokolade → Weihnachtsmann →
Lebkuchen → Spekulatius → Weihnachtsbaum → Glühwein

Abb.20: Wortassoziationsbeispiel (Spier 1986: 42)

j) Ratespiel:

Raten von Gegenständen nach ihrem Anfangsbuchstaben:

Der Lehrer verteilt Karten, auf denen Begriffe stehen. Jeder Schüler bekommt eine Karte. Ein Schüler beginnt, in dem er den Anfangsbuchstaben des Begriffes nennt und ihn erklärt, ohne den Begriff zu nennen. Er kann ihn mit Worten, Pantomime oder einer Zeichnung beschreiben. Wer den richtigen Begriff hat, macht mit seiner Karte weiter (nach Spier 1986: 70).

2) Rätsel:

Die Lernenden werden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe denkt sich Fragen aus. Die Lösung zu jeder Frage ist ein Wort, am besten eine neue, gerade gelernte Vokabel. Danach stellen sich die Gruppen gegenseitig Fragen. Für die richtige Antwort bekommt die Gruppe einen Punkt. z.B.: Wenn die Schüler vor kurzem das Wort „Kiosk“ gelernt haben, können sie das Wort im Rätselspiel anwenden, indem sie z.B. eine Frage stellen wie „Wie nennt man einen Stand, wo man Zeitungen, Zigaretten, Süßigkeiten, Getränke usw. kaufen kann?“ (vgl. Wahrig Deutsches Wörterbuch 2000: 753)

3) Kreuzworträtsel:

Doyé (1971: 68) legt dar, dass Kreuzworträtsel nicht nur die Rechtschreibung und das Definieren üben, sondern auch das Verstehen von Definitionen und Umschreibungen.

Um die Lösung zu finden, müssen die Lernenden vorher nachdenken, beschäftigen sich so mehr mit den Vokabeln und können sie deshalb besser behalten.

TEIL 4

WORTSCHATZARBEIT UND TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK IN DER TÜRKEI

4. SPEZIFIKA DES TERTIÄRSPRACHENERWERBS

4.1 Lerntheoretische Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik

Da Deutsch in der Türkei meistens nach Englisch als zweite oder weitere Fremdsprache gelehrt wird, stellt dieses Kapitel die Merkmale und die Besonderheiten des Lehren und Lernen einer L3 (Des Deutschen als L3 nach dem Englischen) dar.

Beim Erlernen einer L2 sind die Lernenden im Sprachlernprozess (prozedurales Wissen) völlig unerfahren. Jedoch können die Lernenden beim Erlernen einer L3 als kompetentere Fremdsprachenlernende bezeichnet werden, weil sie auf ihre Erfahrungen beim L2-Lernen (prozedurales und deklaratives Wissen) zurückgreifen können.

Die türkischen Lernenden einer L3 sind zudem auch älter, verfügen über mehr Lebenserfahrung und haben möglicherweise individuelle Sprachlern- und Kommunikationsstrategien, bzw. eigene Lerntechniken entwickelt, die sie beim Erlernen einer L2 einsetzen können. Zudem sind sie sich vielleicht auch schon über ihren eigenen Lerntyp bewusst und können demzufolge den Lerninhalt gezielt strukturieren und aufbereiten und gegebenenfalls auch ihren eigenen Lernprozess elaborieren.

L3 Lerner nehmen auf alle im Kopf gespeicherten Sprachelemente Bezug und versuchen alle Lernerfahrungen in den Lernprozess miteinzubringen.

Eine wichtige Voraussetzung für die effektive Wortschatzvermittlung liegt darin, dass sich die Lehrmaßnahmen des Wortschatzunterrichts an den Lernenden orientieren, d. h. die Lehrenden müssen sich auf die Lerner einstellen, indem sie alle relevanten Faktoren, die den Lernerfolg des Fremdsprachenlernens beeinflussen können, bei der Planung des Unterrichts in Erwägung ziehen. Das Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache wird unter anderem von folgenden Faktoren geprägt:

- das Alter der Lernenden:

Wenn Lernende anfangen eine zweite Fremdsprache zu lernen, haben sie ein Alter erreicht, in dem sich die intellektuelle Entwicklung in der Regel durch ein relativ hohes Niveau der Denkfähigkeit und auch durch einen höheren Abstraktionsgrad auszeichnet (vgl. Cauquil 1990: 41). Dieser Tatsache zufolge weisen die Lernenden andere Interessen, eine andere Eigenverantwortlichkeit als zum Zeitpunkt des Erlernens der ersten Fremdsprache auf. Sie haben auch eine andere Motivation für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache. Daraus ergibt sich, dass man diesen Bedürfnissen und Fähigkeiten besondere Achtung geben sollte. Dabei sollte der Akzent besonders auf

 - Explizite Vergleiche mit dem bereits erworbenem Sprach- und Kulturwissen;
 - auf die Bedürfnisse nach kognitivem Verstehen und kognitivem Lernen sowie nach Systematisierung und analytischem Verarbeiten des Lernstoffes;
 - auf die Lernstrategien und –techniken, die individuell für ein lebenslanges Erwerben von Fremdsprachen befähigen (vgl. Thesen 1990: 14ff) gelegt werden.

- die bereits in L2 erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten:

Die Muttersprache und auch die Erfahrung mit Fremdsprachenlernen anderer Fremdsprachen können einen Einfluss auf das Lernen einer L3 ausüben. Bei türkischen Lernenden können besonders zu Beginn des Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache Kenntnisse, Wissensstrukturen, Fertigkeiten, Kommunikations- und Sprachlerngewohnheiten, Strategiefähigkeiten und Lerntechniken, die die Lernenden beim Erlernen und Gebrauch des Englischen als L2 erworben haben, eine bedeutende Rolle spielen. Hierzu muss

erwähnt, dass alle Komponenten, die lern- und kommunikationsfördernde Funktionen haben, eine besondere Beachtung geschenkt werden sollte. z.B. kann man auf bereits erworbene Strategien und Lerntechniken, auf Vorwissen, wie man mit einer Fremdsprache umgehen kann, auf Vorwissen über Aspekte der europäischen Kultur über grammatische Phänomene zurückgreifen und sie ausnutzen. Die eventuelle Gefahr der Interferenzbildung im Wortschatzbereich, kann durch eine gezielte Thematisierung vermindert werden. Um all dies im Unterricht verwirklichen zu können, müssen die Lehrer spezielle Kenntnisse über das Lehren einer L3 verfügen. „Lehrer die Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten, müssen über die im Unterricht der ersten Fremdsprache angewandten Unterrichtsmethoden, die dort eingesetzten Lernmaterialien und Lehrwerke sowie über die damit verbundenen Themen und Terminologien Bescheid wissen“ (Thesen 1990: 16).

- die begrenzte Lernzeit:

In der Regel steht für den Erwerb der zweiten Fremdsprache weniger Zeit als vergleichsweise für den Unterricht in der ersten Fremdsprache zur Verfügung, obwohl man annähernd gleiche Lernziele wie in der ersten Fremdsprache anstrebt (vgl. Neuner/Hufeisen 2001a: 19).

Diese Tatsache führt dazu, dass man den L3-Unterricht

- an vorhandenes Sprachwissen (aus der Muttersprache und aus der L2),

- an bekannte Lernverfahren und –techniken aus dem Erlernen der ersten Fremdsprache anknüpfen, die zusammen mit bewusstem Vergleichen und Besprechen von ähnlichen Sprachphänomenen, zu

einer Ökonomisierung der Lernens von zweiter Fremdsprache beitragen (vgl. Neuner/Hufeisen 2001a: 19).

Voraussetzung dafür wären vor allem, „dass sich die Lehrer mit dem Vermittlungskonzept, das in der jeweiligen ersten Fremdsprache eingesetzt wird, vertraut machen“ (Bausch 1990: 27).

Trotz der Erwartung, auch in der zweiten Fremdsprache gleiche Kommunikationsfähigkeiten wie in der ersten Fremdsprache zu erzielen, kann man in methodischer Hinsicht flexibel sein; so könnte z.B. eine stärkere Betonung der rezeptiven Fähigkeiten von Vorteil sein (vgl. Kleppin 1990: 91).

Zusammenfassend kann man sagen, dass der L3-Unterricht gezielt Wert auf die thematische Progression legen sollte und den Lernenden die Möglichkeit bieten sollte eigene Einschätzungen, Bewertungen, Zusatzinformationen und Erfahrungen einzubringen. Durch die Nutzung authentischer Texte und Medien der jeweiligen Zielkultur sollte der L3-Unterricht die Lernenden intellektuell fördern (vgl. Thesen 1990).

Bei der Themenplanung müssen nicht nur die Sprache und Kultur der Lernenden und des Zielsprachenlandes, sondern auch andere Fremdsprachen und Kulturen berücksichtigt werden (vgl. Funk 1996: 222), sodass der L3-Unterricht im Rahmen des interkulturellen Ansatzes durchgeführt und dadurch Mehrsprachigkeit gefördert wird.

Einen besonderen Stellenwert soll die Übersetzung haben:

„sie ist nicht mehr Hin- oder Herübersetzen, sondern stellt eine Brücke zwischen verschiedenen Sprachen dar, die es erlaubt, diese zu vergleichen, um den Lernenden die Augen zu öffnen, für die Vielfalt der möglichen Ausdrucksweisen zur Wiedergabe der gleichen Vorstellung, der gleichen Empfindung, des gleichen Gedankens“ (Krumm 1996: 210).

Dazu kann man im Unterricht mehrsprachige Texte wie z.B. Gebrauchsanweisungen und Bedienungshinweise verwenden.

Lernen, erstens durch die Kenntnis einer anderen Fremdsprache und zweitens durch die spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien, die nicht deckungsgleich mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien sind“ (Hufeisen, 2000: 7).

Aus den vorausgegangenen Überlegungen geht hervor, dass es sich beim Tertiärsprachenlernen um einen bewussten, konstruktivistischen, kumulativen und nicht rein imitativen Prozess handelt. Daher scheint also die Anwendung bzw. Reaktivierung bereits vorhandenen Sprachpotentials der Lernenden evident zu sein (Köberle 1998: 93ff).

4.2 Die neue Rolle des Lehrenden

Die Zeiten, in denen Lehrende nur Wissen didaktisiert haben sind längst vorbei; im Zuge der Globalisierung stellt die wirtschaftliche Weiterentwicklung hohe Anforderungen an die Qualifikationen der Bürger, diese Entwicklungen hat

„... Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Fremdsprachen gelernt und vermittelt werden: Fremdsprachen müssen so gelernt werden, dass gleichzeitig mit dem Erwerben der Fremdsprache auch Schlüsselfertigkeiten und –strategien gelernt werden,...“ (Bimmel/Bloom 1997: 50).

Somit hat Wissenserwerb nur einen Sinn, wenn er sich in direkten Bezug zu breit gefächerten kommunikativen und informationstechnologischen Fertigkeiten stellt, denn der alleinige Erwerb von Wissen kann den heutigen soziokulturellen Veränderungen, die durch die Globalisierung bedingt sind, nicht folgen. Wer sich am Globalisierungsprozess beteiligen möchte, muss sich ein mehrperspektivisches und multikulturelles Herangehen aneignen.

Hier stellt sich eine neue Herausforderung an die Fremdsprachenlehrenden, denn die Lernenden müssen fähig sein eigene Lernziele zu setzen, selbstständig zu lernen, effiziente Lernstrategien anzuwenden und eigenständig Lernkontrollen durchzuführen (vgl. Schröder-Naef 1996: 13). Denn das autonome Handeln ist mit der Globalisierung zu einer wichtigen Notwendigkeit geworden; nur wer sich selbstständig, parallel zu den rasanten (wirtschaftlichen) Entwicklungen weiterentwickeln kann, dem

droht kein Ausschluss aus der Gesellschaft. Für den Fremdsprachenunterricht bedingt dies eine Autonomisierung des Lernprozesses.

Im Tertiärsprachenunterricht sind somit die Anforderungen an die Lehrkräfte vielfältiger als im L2-Unterricht. Der Lehrer muss, anders als zu den vorherigen Methoden, seine „traditionelle Rolle“ im Unterricht ablegen und verschiedene neue Lehrrollen einnehmen um im Lehr- und Lernprozess aktiver zu sein.

Denn:

„In methodischer Hinsicht verlangt die Neubesinnung der Zielsetzung bei der Vermittlung des Deutschen als zweite Fremdsprache, aufgrund des Alters und den lernstrategischen Vorkenntnisse der Lernenden entsprechend, dass die rezeptiven Fähigkeiten eine stärkere Beachtung finden. ... Entsprechend der kommunikativen Didaktik und ihrer Fortführung im interkulturellen Ansatz sollte das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache auch eine Vielseitigkeit und Abwechslung der Arbeits- und Sozialformen aufzeigen“ (Güler 2000: 8).

Einer der wesentlichen Unterschiede der Tertiärsprachendidaktik im Vergleich zur Didaktik der 1. Fremdsprache ist in der Tatsache begründet, dass die Lernenden Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht und mit dem Erlernen einer Fremdsprache mitbringen.

Zu unterscheiden ist hier die Perspektive des Lernens (Lernstile; Lerntypen; Lernstrategien und -techniken) von der Perspektive des Lehrens (Unterrichtsmethoden).

„Bei den Lerntypen gibt es unterschiedliche Klassifizierungssysteme:

- 1. Die Unterscheidung nach der Art der Aktivierung der Sinneswahrnehmungen (etwa: auditiver Lerntyp; visueller Lerntyp; etc.)*
- 2. Die Unterscheidung nach der Art der Verarbeitung des Lernstoffes, etwa:*
 - kognitiver Lerntyp (Lernen durch Analysieren; Strukturieren und Aufgliedern; Erkennen von Gesetzmäßigkeiten; etc.)*
 - imitativer Lerntyp (Lernen anhand von Beispielen)*
 - handlungsorientierter Lerntyp (learning by doing; Lernen durch gemeinsames Ausprobieren)*
 - interaktionsorientierter Lerntyp (Lernen durch Besprechen und Ausdiskutieren):*

Bei den Lernstrategien unterscheidet man
- direkte Lernstrategien, etwa Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien von

- indirekten Lernstrategien, etwa Strategien zur Selbstregulierung, affektive und soziale Lernstrategien.

Dazu kommen Sprachgebrauchsstrategien, die sich
- auf das Verstehen der Fremdsprache bzw.
- ihren aktiven Gebrauch beziehen.“ (Hufeisen/Neuner 2000: 16ff).

Um jeden Lerntyp anzusprechen, da jedes Individuum eine andere multiple Intelligenz hat, sollte der Lehrer den Lernstoff auf unterschiedlichste Arten den Lernern vermitteln. Dabei gilt es die verschiedenen Typen der multiplen Intelligenz anzusprechen, damit die Lerner den Unterrichtsstoff leichter erlernen können. Lernstile lassen sich oft auf kulturspezifische Lerntraditionen zurückführen.

Hier kann zum Beispiel der Einsatz von Musik, von Rollenspielen, von Gedichten eine Abwechslung darbieten und somit jeden Lerntyp abwechselnd anzusprechen.

Zur Perspektive des *Lehrens* sind folgende Punkte zu beachten:

- Vom allwissenden zum Lenkenden/Steuernden Lehrer:
Der Lehrer ist nicht eine autoritäre Person, der im Mittelpunkt des Unterrichts steht, sondern jemand der persönliche Bezüge zu den Lernenden hat und diese aktiv in den Unterricht miteinbezieht. Den Schülern sogar Zeitweise die Lehrerrolle übergibt, damit sie sich über ihren eigenen Lernprozess bewusst werden und diesen bewusst elaborieren. Diese Form unterstützt die Selbstständigkeit der Lernenden und fördert eigenständige, autonome Handeln. Denn ein effizienter Tertiärsprachenunterricht muss *lernerorientiert* gestaltet werden. Der Lehrende ist nicht mehr das Vorbild mit großen Wissensvorsprüngen, der über die Intelligenz und Erfolge der Lernenden urteilt, sie führt, sondern die Aufgabe des Lehrenden besteht in der Beratung und Hilfestellung, wie man lernt. Der Begriff Lehrer wird hiermit zum Lernberater umgewandelt.
- Lehrer baut auf dem Vorwissen der Lernenden auf:
Da beim Lernen einer L3 das deklarative und das prozedurale Wissen bei den Lernenden vorhanden ist, ist es hier die Aufgabe des Lehrers diese mit dem

neu gelerntes Wissen zu verknüpfen, das vorhandene Wissen als Stütze zu nutzen. Da dies aber individuell entwickelte Strategien jedes einzelnen Lernenden ist, muss hier der Lehrer jedem Einzelnen größere Aufmerksamkeit schenken und versuchen diese individuelle Strategien erstens zu erkennen und zweitens zu fördern. Denn in den letzten zwanzig Jahren hat man erkannt, dass

„der Fremdsprachenunterricht von dem Vorhandensein verschiedener Fremdsprachen auch profitieren kann. Lernende können lernprozessbezogene Erfahrungen für das Lernen der neuen Fremdsprache nutzen, um die Rezeption und Produktion einer weiteren Fremdsprache zu erleichtern.“ (Hufeisen 1999: 5).

Da die türkischen Lernenden Deutsch häufig als L3 nach dem Englischen lernen, führt hier der Transfer der vorhandenen Lernererfahrungen zu einer Ökonomisierung des Lernprozesses. Somit können die türkischen Deutschlernenden, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, Muster und Hilfestellungen aus dieser übernehmen (vgl. Güler 2000: 3). Diesen Prozess kann der Lehrende dadurch unterstützen, indem er einen Sprachvergleich zwischen deutsch und englisch macht. Jedoch ist die Voraussetzung hierfür, dass die Lehrenden über ausreichende Englischkenntnisse verfügen um auf die Ähnlichkeiten des Englischen und des Deutschen einzugehen.

- Einsatz von verschiedenen Unterrichtsmethoden:

Für die bewusste Weiterentwicklung des prozeduralen Wissens, das beim Erlernen der ersten Fremdsprache erworben wurde, muss der Lehrende im Tertiärsprachenunterricht eine sinnvolle Kooperation zwischen den aufeinander folgenden Fremdsprachen ermöglichen. Das heißt, es muss eine Abstimmung der gemeinsamen Lehrstoffe, also des deklarativen Wissens, und auch der Lern- und Lehrverfahren, also prozedurales Wissen, erfolgen. Denn wenn die erste Fremdsprache zum Beispiel nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtet wurde, machen die Lernenden Lehr- und Lernerfahrungen und erwerben Wissen im sprachlichen Bereich, die sich zum Teil erheblich von einem Unterrichtskonzept unterscheiden, das nach den

Prinzipien der Audiovisuellen Methode oder der Kommunikativen Didaktik geplant und gestaltet wurde (vgl. Neuner/Koithan/Kursisa 2001c: 161). Denn bei den Lernenden kann es zu erheblichen Verwirrungen kommen, wenn die erste Fremdsprache und die Folgefremdsprachen nach ganz unterschiedlichen Lehrmethoden gelehrt werden. Dies bedingt eine genaue Abstimmung der Lehrmethoden um ein übergreifendes didaktisch-methodisches Konzept im Tertiärsprachenunterricht anzuwenden.

- Vermittelt kulturelles Wissen der Zielsprache:

Neben dem zu vermittelnden Unterrichtsstoff, hat der Lehrer die Aufgabe, den Lernenden die kulturellen Elemente, die für die Kommunikation in der Zielsprache wichtig sind zu vermitteln. Dabei gilt es nicht die eigene Kultur abzustreifen, sondern dem Erfordernis heutigen Zeit gerecht zu werden und die Multikulturalität zu vermitteln.

Um die Interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, sollte der Unterricht mit authentischen Texten der Zielkultur geführt werden, die kulturell signifikant sind und somit der Forderung eines multikulturellen Europas, des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens gerecht wird. Denn durch Anwendung authentischer Texte wird den Lernenden ermöglicht, Alltagsnahe Gesprächssituationen kennen zu lernen, ein landeskundliches Bild des Zielsprachenlandes zu erhalten, Sensibilität und Empathie zu entwickeln.

4.3 Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei

Politische und wirtschaftliche Entwicklungen und der bevorstehende Beitritt der Türkei in die EU führten zu einer Reform im türkischen Bildungswesen, nach der die Schulpflicht von fünf auf acht Jahre verlängert wurde. Diese Reform zeigte ihre Auswirkung u.a. auch in der Sprachenpolitik, so dass der europaweit gesetzten Standarten von mindestens zwei Schulfremdsprachen in der Primär- und Sekundärstufe angeboten werden.

Im Schuljahr 1997/98 wurde ein neues Gesetz eingeführt, das besagt, dass der Beginn der ersten obligatorischen Fremdsprache in der Primarstufe (Klasse 1-8) auf das 4. Schuljahr festgelegt wird und ab der 6. Klasse eine zweite Fremdsprache angeboten wird.

In den Klassen 4-5 sind für die erste Fremdsprache 2 Stunden pro Woche vorgesehen und in den Klassen 6-8 4 Stunden. Die zweite Fremdsprache wird als Wahlfach mit 2 Stunden pro Woche angeboten.

Englisch wird in fast allen Schulen als Pflichtfach eingesetzt, obwohl dies das Erziehungsministerium nicht verordnet. Die Statistiken zeigen, dass im Schuljahr 1997-98 in der türkischen Schulen im Primarbereich in 12495 Schulen als Fremdsprache Englisch angeboten wurde und mehr als 3 Millionen (3,116,661) Schüler Englisch gelernt haben. Dagegen wurde Deutsch nur in 265 Schulen angeboten und nur 43764 Schüler haben Deutsch gelernt. Französisch wird in den Schulen sehr schwach repräsentiert (56 Schulen und 4650 Schüler) (Tapan 2000).

Aslan (2000: 8) sieht den Grund dafür, dass Englisch sich in der Türkei als erste Fremdsprache durchgesetzt hat, in dem starken „Einfluss des angloamerikanischen Raums auf die Türkei und den nicht zufrieden stellenden Beziehungen mit den europäischen Ländern Frankreich und Deutschland“.

Demzufolge wird in der Regel Deutsch als zweite Fremdsprache, also als Tertiärsprache in der Türkei unterrichtet. Diese Tatsache ruft eine intensive Beschäftigung mit den Spezifika des Lehrens und Lernens von zweiten oder weiteren Fremdsprachen hervor und die dementsprechende inhaltliche Auslegung der Lehrwerke. Aber obwohl Deutsch in der Türkei als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, sind große Defizite in der Forschung zum Tertiärsprachenunterricht zu beobachten, da „es keine methodische Differenzierung zwischen dem Deutschunterricht als erste oder zweite Fremdsprache gibt, genauso wie auch keine sinnvoll aufgebaute Progression des Unterrichts Deutsch als zweite Fremdsprache existiert“ (Güler 2000: 2).

4.4 Beschreibung des Lehrwerks „Hier sind wir!“

„Hier sind wir!“ ist ein Grundstufenlehrwerk und führt in zwei Bänden zum A1 Referenzniveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Das Lehrwerk umfasst über ein Schülerbuch, ein Arbeitsbuch und ein Lehrerhandbuch. Jedes Buch umfasst 7 Lektionen, in denen in den Teilen A, B, C, D und manchmal auch F eine lebendige Sprache meist in Form von kurzen Dialogen in Alltagssituationen mit Bildern bzw. Zeichnungen repräsentiert wird. Am Ende jeder Lektion ist ein Test, womit das Gelernte geprüft wird. Die wichtigsten Redemittel werden in Form von Dialogen und Reihenübungen präsentiert. Die Fertigkeiten werden in der Reihenfolge Hörverstehen > Sprechen > Lesen > Schreiben präsentiert. Die Grammatikermittlung wird implizit in Texten und jeweils am unteren Rand jeder Seite in kleinen Kästchen in Tabellenform präsentiert. Jede Lektion enthält als Abschluss eine Seite mit Lesetexten, die mit einem Selbstbewertungsbogen abschließt. Folgende Abbildung zeigt das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks:

1 – Das sind wir!	Verben: sein – wohnen – besuchen trennbares Verb: vorstellen Adjektive: interessant – wichtig – gern
2 – Familie und Freunde	Verb: heißen Possessivpronomen: mein – dein – sein Artikel: der – die – das Präposition: an – auf – in – unter – zwischen Modalverb: möchten Kardinalzahlen: bis 100
3 – Schüler sein	Verben: merken – vergessen – unterstreichen Komparativ: gern – lieber – am liebsten die Farben: rot – gelb – blau – grün – orange trennbare Verben: anziehen, abschreiben Ordinalzahlen: bis 31 Die Uhrzeiten
4 – Zeit haben	Verb: bestellen Das trennbare Verb: einkaufen Nomen: Obst und Gemüse Zeitadverbien: oft – manchmal – nie Tagesablauf mit Tageszeiten Nomen und Adverb: z.B.: der Morgen – morgens
5 – Besondere Tage	Adjektive: glücklich – traurig – witzig – ernst Konjunktionen: weil und wenn Wortfeld: Geburtstag
6 – Aktiv sein	Verben: gewinnen – fahren – erklären Komposita z.B.: mit Mannschaft – Sport – und Spiel Adverbien: rechts – links – geradeaus Fragepronomen Sportarten
7 – Freizeit und Reisen	Wortfeld: Reisen Verben: spielen – klettern – schwimmen trennbares Verb: einpacken Bahnhof: Auskunft – Abfahrt Wetter – Temperatur

Abb.24: Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „Hier sind wir!“ (Göznek/Pitraki/Spangenberg 2004)

4.4.1 Analyse des Lehrwerks „Hier sind wir!“

Wie auch in den vorherigen Kapiteln erörtert wurde, liegt die Besonderheit der Tertiärsprachendidaktik darin, das prozedurale und deklarative Sprachwissen der Lernenden aufzugreifen um somit den neu zu vermittelnden Lehrstoff mit dem bisherigen Wissen zu verknüpfen. In diesem Sinne werden im nächsten Kapitel die didaktisch-methodischen Konzeptionen des Lehrwerks „Hier sind wir!“ dargestellt und im darauf folgenden Kapitel 4.4.1.2 die Darstellung der Wortschatzarbeit des Lehrwerks gesondert analysiert.

4.4.1.1 Didaktisch-methodische Konzeptionen

Ein effizientes L3-Lehrwerk sollte, didaktisch-methodisch sowie auch in Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit, den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik entsprechen. In diesem Kapitel wird das Lehrwerk „Hier sind wir!“ dahingegen untersucht, ob es die didaktisch-methodischen Besonderheiten der Tertiärsprachendidaktik und die Umsetzung der Mehrsprachigkeit erfüllt. Der Lehrwerksanalyse liegen folgende Kriterienraster zugrunde:

- Interkulturelles Lernen
- Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Sprachvergleiche, Bewusstmachung von Lernstrategien, Reflexion über Lernwege, Lernerautonomie
- Ökonomisierung des Lernprozesses durch, Anknüpfung an vorhandenes Wissen, Strategievermittlung
- Berücksichtigung lernerspezifischer Merkmale, z.B. spezifische Themen für jugendliche und erwachsene Lerner, Textorientierung

4.4.1.1 Interkultureller Aspekt

Interkulturelle Kompetenz ist als eine Kompetenz zu beschreiben, auf der Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und

Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren (vgl. Deardorff 2006: 5). Im Tertiärsprachenunterricht kann das gekräftigt werden, indem bei der Wortschatzarbeit mit authentischen Texten gearbeitet wird, die kulturell signifikant sind. Somit kann die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert werden.

Denn:

„Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität angesehen werden. Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten.“ (GER 2001: 18)

In dem Lehrwerk „Hier sind Wir!“ werden authentischen Texte verwendet, die für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz relevant sind. Die Texte stellen reale Gesprächssituationen dar, die einen Einblick in die deutsche Kultur gewähren. Hierfür werden beispielsweise Texte mit den Themen: *Sich begrüßen und sich verabschieden, Sich vorstellen und Familie* u.a. angewendet.

Ein ausreichender expliziter Vergleich der Landeskunde fehlt aber leider. Dabei wäre dies für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz besonders wichtig. Lediglich im Kapitel 3B wird beim Thema „Kleidung“ ein Vergleich der getragenen Schulkleidung zwischen den türkischen und deutschen Schülern gemacht. Hier sind Bilder abgebildet, die einen Einblick in die Schulkultur der jeweiligen Länder und somit einen kulturellen Vergleich ermöglichen.

Solche Beispiele authentischer Alltagssituationen könnten vermehrt auftreten, denn somit wäre es möglich einen Vergleich zwischen der deutschen und der türkischen Kultur zu ermöglichen. Hierfür könnten beispielsweise authentische Texte zu den Themen: Ostern, Weihnachten, Trink- und Essgewohnheiten dargestellt werden.

Da die türkischen L3-Lernenden meistens Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, wäre hier sogar die Darstellungen der englischen, deutschen und türkischen Kultur möglich um somit dem Mehrsprachigkeitsprinzip gerecht zu werden.

Denn:

„aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehung zwischen der Welt des Herkunftslandes und der Welt der Zielsprachengemeinschaft

(Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein.“
(GER 2001: 105).

4.4.1.1.2 Sprachvergleich

Der Tertiärsprachenunterricht folgt auch im Bereich der Grammatik den Prinzipien der Kommunikativen Didaktik. Bewusstes Lernen im Tertiärsprachenunterricht bedeutet, die Grammatikkenntnisse aus allen Sprachen, die man im Kopf hat (die Muttersprache, die erste Fremdsprache Englisch etc.), in den Sprachunterricht und das Lernen einzubeziehen (vgl. Neuner/Koithan/Kursisa 2001c: 10). Wenn die erst erlernte Fremdsprache Englisch ist, ergeben sich aus dem Vergleich mit der deutschen Sprache Hilfestellungen besonders im Bereich der Syntax und Morphologie.

Denn im Bereich der Grammatik gibt es viele Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und der englischen Sprache, die somit Transfermöglichkeiten bieten. Jedoch ist hier zu beachten, dass es auch Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen gibt, die Interferenzen verursachen können. Aber durch eine Gegenüberstellung der Unterschiede in den Strukturen kann dazu beitragen, dass die grammatischen Phänomene besser verstanden werden.

Im erwähnten Lehrwerk werden aber grammatische Phänomene nicht mit der englischen Sprache verglichen. Die Grammatik wird nicht explizit bewusst gemacht, sondern sie wird ohne einen sprachlichen Vergleich auf den unteren Seiten der Lektionen tabellarisch in Kästchen angegeben. „In einer L3- Grammatik sollten aber kognitives Lernen und die Aktivierung von vorhandenen Sprachphänomenen im Vordergrund stehen und bewusste Bezüge zwischen Sprachstrukturen, dem Sprachgebrauch und der Soziokultur der Muttersprache, der ersten Fremdsprache und der Folgefremdsprache hergestellt werden.“ (Maden 2004: 5).

Auf die möglichen Interferenzfehler wird auch in den Übungs- und Festigungssequenzen der Kunterbunt-Seiten, nicht eingegangen. Hierzu wird im dritten Kapitel ein Gedicht angezeigt. In den Wortschatzteilen des Kapitel 1B werden die neuen Wörter in Deutsch und Türkisch aufgelistet. Jedoch bleibt der explizite Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und dem Englischen leider aus. „Dabei

könnte die Berücksichtigung des Englischen gerade bei der Wortschatzarbeit und beim Syntaxlernen zu positiven Transfer führen.“ (ebd.).

Auch im Bereich der Phonologie sind keine ausreichenden Übungen zu möglichen Interferenzfehlern zu finden. Im Schülerarbeitsbuch ist hierfür in der Lektion 1A ein Beispiel zu finden, das nur Ansatzweise die Möglichen Interferenzfehler darstellt. Hier ist eine Tabelle mit dem Hinweis „*Achte auf die richtige Aussprache!*“ abgebildet, die seitens der Lernenden vervollständigt werden soll. Jedoch wird keine explizite Erläuterung der Problematik vorgenommen. Dabei würde das Üben von bestimmten Lauten oder Laut-Buchstaben-Kombinationen, das falsche Übertragen aus dem Englischen verhindern. Was bei den türkischen Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache nach Englisch lernen eine große Hilfestellung wäre, da sie häufig die englische Aussprache direkt ins Deutsche übertragen (siehe Abb.25).

Deutsch	Englisch	Aussprache	
		ähnlich?	anders?
Name	name		X
ich	—		
mein	—		
alt			
vierzehn			

Abb.25: Beispiel zur Aussprache

4.4.1.1.3 Lerntechniken und Lernstrategien

Für die Ökonomisierung des Lehr- und Lernprozesses ist das Verknüpfen der Unterrichtsmethode mit den Lernverfahren, die die türkischen Lernenden beim Erwerb der ersten Fremdsprache angewendet haben, von großer Bedeutung. Denn durch die Erfahrung mit dem Unterricht und dem Erlernen der ersten Fremdsprache bringen sie nicht nur Wissen über die Sprache selbst, sondern auch das Wissen über das Lernen von Sprache mit in den Tertiärsprachenunterricht. Dabei kann auf die Erfahrung der Lernmethoden, -techniken, -strategien der L3-Lernenden zurückgegriffen werden:

Die Bewusstmachung von bereits vorhandenem Wissen, d.h. von Lern- und Kognitivierungsprozessen und vorhandener Lernstrategien, -techniken, könnte Ängste bei den Lernenden abbauen und entscheidend zur Autonomie der Lernenden beitragen (vgl. Nodari 1996: 7). Denn wenn sich die Lernenden über ihre bisherigen Lerntechniken bewusst werden, sind sie fähig ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und ihn autonom zu gestalten. Für die Entwicklung der Lernerautonomie ist somit das Wissen über das eigene Lernen, über die Lerntechniken, -strategien und die Überprüfung des Lernprozess von großer Bedeutung. Denn durch Elaboration des bisher Gelernten ist es möglich den weiteren Lernprozess autonom zu gestalten. Somit werden die Lernenden über ihren eigenen Lerntyp bewusst und erwerben dadurch die Schlüsselkompetenz des „Lernen Lernens“, die ein lebenslanges autonomes Lernen der Lernenden ermöglicht.

Im Lehrwerk „Hier sind wir!“ ist kein expliziter Vergleich der Lehrmethoden, -verfahren gemacht. Dabei würden konkrete Fragen zu den Lerntechniken, die beim Lernen der L2 angewendet wurden die Bewusstmachung des Lernens ermöglichen, was als Hilfestellung beim Erwerb der L3 dienen kann. Hierfür könnten beispielsweise folgende Fragen gestellt werden:

- *Wie hast du das im Englischunterricht gelernt?*
- *Wie kannst du das beim Deutschlernen gegebenenfalls besser machen?*

Zudem sollten auch die Möglichkeit gegeben werden, dass sich die türkischen Lernenden über ihre Lernstrategien bewusst werden. Leider sind weder im Lehrwerk noch im Schülerarbeitsbuch Fragen bezüglich der angewendeten Lernstrategien gestellt. Explizite Fragen in den jeweiligen Arbeitslektionen zur Bewusstmachung der angewendeten Lernstrategien könnten wie folgt formuliert werden:

- *Was hast du gemacht um die Aufgabe zu lösen?*
- *Was ist dabei herausgekommen?*

Mit Hilfe solcher direkter Fragen wäre es für die Lernenden möglich, dass sie sich über ihren eigenen Lerntyp und auch ihren Lernprozess bewusst werden. Durch die Bewusstmachung der angewendeten Lerntechniken und Lernstrategien, können die Lernenden die Lerntechniken und –strategien, die sie beim Erlernen der L2 angewendet haben als Stütze zum Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache nutzen. Die Bewusstmachung der angewendeten Strategien würde zur Ökonomisierung des Lernprozesses führen und den Lernenden die Möglichkeit geben, ihren individuellen Lernstil bewusst zu erfassen und ihn gegebenenfalls zu verbessern.

Obwohl die Lerntechniken und –strategien nicht explizit angesprochen werden, ist im Lehrwerk und auch im Schülerarbeitsbuch am Ende jeder Lektion eine Selbstbeurteilung über den Lernfortschritt abgebildet. Die Selbstevaluation der Lernenden ist eine wirkungsvolle Ergänzung des Lernprozesses. Denn sie

„dient als ein Instrument für die Motivation und für ein bewussteres Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten“ (GER 2001: 186).

4.4.1.1.4 Evaluation

Durch die Selbstevaluation erhalten die Lernenden einen besseren Überblick über ihr eigenes Können und ihren Lernfortschritt, ihr Sprachbewusstsein wird geschärft und ihr Lernverhalten verbessert sich. Dadurch erhöht sich ihre Motivation zum Sprachenlernen.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) werden zwei Versionen von Bewertungsrastern für die Selbstbeurteilung vorgestellt. Der Unterschied zwischen den Beiden ist, dass sich die eine auf kommunikative Aktivitäten konzentriert die Andere hingegen auf generelle Aspekte der Kompetenz. Die Einstufung selber kann laut dem Referenzrahmen auf einer Skala, oder anhand von einer Checkliste gemacht werden. Bei der Einstufung auf einer Skala, hat der Lernende zu entscheiden, auf welchem Niveau oder auf welcher Stufe er steht. Hierfür müssen die verschiedenen Stufen/Niveaus durch Deskriptoren oder Skalen klar gemacht werden. Es kann mehrerer Skalen für verschiedene Kategorien geben, die eine Definition jeder einzelnen Niveaus oder Stufe geben. Die Einstufung anhand einer Checkliste hingegen bedeutet, die

Lernenden unter Bezug auf eine Liste von Aspekten zu beurteilen, die als relevant für ein bestimmtes Niveau oder Modul erachtet werden. Die Checkliste kann als eine Liste mit verschiedenen Punkten angelegt sein, die den Lernenden zum Beispiel die Antwortmöglichkeit in Ja-/Nein-Form darstellt.

In dem Lehrwerk „Hier sind wir!“ werden bei der Selbstevaluation die kommunikativen Aktivitäten der Lernenden gemessen. Zum Schluss jeder Lektion ist eine Checkliste abgebildet, mithilfe der die Lernenden ihre Leistung autonom beurteilen können. Hierfür ist ein Fragebogen dargestellt, die die Lernenden mit grafischen Darstellungen von Grimaces geistern beantworten. Ein lächelndes Gesicht steht für „Kann ich sehr gut“, eines neutrales für „Kann ich einigermaßen“ und ein trauriges für „Kann ich nicht“. Hier ist auch ein Hinweis, der die Lernenden anleitet, welche Schritte sie gemäß den Resultaten des Fragebogens befolgen sollten um erfolgreich weiter arbeiten zu können (siehe Abb.26).

Das habe ich gelernt:
 Am Ende der ersten Lektion sollst du dich selbst prüfen, was du alles gelernt hast und wie gut du gelernt hast. Es gibt drei Bewertungsstufen: „Kann ich sehr gut. ☺“, „Kann ich einigermaßen. ☹“, „Kann ich nicht. ☹. Kreuze (X) im *Schülerarbeitsbuch* deine eigene Einschätzung an. Wenn du am Ende zweimal ☺☺ oder einmal ☹ hast, musst du diese Punkte wiederholen, damit du erfolgreich weiter arbeiten kannst.

Meine persönliche Einschätzung	☺	☹	☹
1. Ich kann grüßen und fragen, 'Wie geht es dir?' Ich kann auf Fragen antworten: 'Danke, es geht mir gut!' Ich kann mich verabschieden und sagen: 'Bis bald!', 'Alles Gute!'.			
2. Ich kann mich vorstellen und sagen, wie alt ich bin und wo ich wohne.			
3. Ich kann das Modalverb 'mögen' im Konjunktiv für die 1., 2. und 3. Person Singular in einfachen Sätzen anwenden.			
4. Ich kann die Wörter 'Name', 'lernen', 'reisen', 'ich', 'mein', 'Freunde' und 'auch' gut aussprechen.			
5. Ich kann fünf wichtige Argumente sagen, warum Fremdsprachen lernen wichtig ist.			
6. Ich kann die Namen der europäischen Länder und Hauptstädte sagen.			
7. Ich kann sagen, welche Sprachen man in diesen Ländern spricht.			

Abb.26: Fragebogen zur Selbstbeurteilung der Lernleistung

Jedoch ist auffallend, dass der Fragebogen im Lehrwerk komplett in deutscher Sprache ist, wohingegen der Fragebogen im Schülerarbeitsbuch, der seitens der Lernenden bearbeitet werden soll, rein in der türkischen Sprache verfasst ist. Diese Differenz ist vielleicht damit zu erklären, dass somit bei den Lernenden die Fähigkeit erworben werden kann, die Evaluation in ihrer Muttersprache und in ihrer Zielsprache durchzuführen um somit auch in diesem Bereich einen Sprachvergleich zu machen.

4.4.1.2 Wortschatzarbeit

Nach Maden (2005: 8) sollte ein L3-Lehrwerk an die bisherigen Sprachlernerfahrungen Verknüpfungen herstellen und zur Übertragung und Weiterentwicklung des prozeduralen und deklarativen Wissens, im Hinblick auf die Folgesprache, anleiten.

Bei der Analyse des Lehrwerks „Hier sind wir!“ ist zu beobachten, dass der neue Lehrstoff größtenteils an die bisherigen Sprachlernerfahrungen angeknüpft wird. Hiermit wird die Übertragung und die Weiterentwicklung des deklarativen Wissens begünstigt und man wird im didaktischen Sinne einem L3-Lehrwerk gerecht. Der direkte Vergleich mit der L2 und der Zielsprache ist in den Kapiteln in kleinen Kästchen abgebildet (siehe Abb.27). In weiteren Beispielen werden auch einzelne Wörter herausgehoben und die Internationalismen unterstrichen (siehe Abb.28). Jedoch bleibt ein durchgehender Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und dem Englischen leider aus. Der Sprachvergleich wird in manchen Übungen nur exemplarisch dargestellt.

Innerhalb der Lektionen wird auch die Muttersprache für den Sprachvergleich nicht herangezogen, wobei dies eine Hilfestellung für die türkischen Lernenden wäre. Lediglich in der Lektion 1A des Schülerarbeitsbuches ist ein Vergleich des deutschen, englischen und türkischen Wortschatzes dargestellt und am Ende des Lehrwerks ist eine Wortliste abgebildet, die den deutschen Wortschatz jeder einzelnen Lektion mit türkischer Übersetzung auflistet.

Deutsch		English	
Frage:	Antwort	Questions:	Answer:
Wer bist du?	Ich bin Jan.	Who are you?	I am Jan.
Wie heißt du?	Ich heiße Marta.	-----	-----
Wie ist dein Name?	Mein Name ist Tina.	What is your Name?	My name is Tina.

Abb.27: Übung zum Sprachvergleich (aus Göznek/Pitraklı/Sprangenberg 2004: 4)

Aufgrund der engen Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Englisch ergeben sich im Bereich der Wortschatzarbeit häufig gute Anknüpfungsmöglichkeiten, da die L2 und L3 meistens wesentlich mehr Gemeinsamkeiten im Wortschatz haben als die L1 mit der L3. Somit kann mit Hilfe von Internationalismen und Anglizismen ein positiver interlingualer Transfer im mentalen Lexikon der Lernenden stattfinden. Die Ausnutzung von schon Bekanntem fördert die Möglichkeit, Vergleiche zwischen ähnlichen Wörtern oder Sprachstrukturen zu machen.

<i>Welche Wörter sind im Türkischen ähnlich?</i>	<i>Welche Wörter sind im Englischen ähnlich?</i>	<i>Übrigens: französisch heißt es auch: tourisme und im spanischen: turismo, italienisch: turismo</i>
zum Beispiel: turizm	zum Beispiel: tourism	

Abb.28: Übung zu Internationalismen (aus Göznek/Pitraklı/Sprangenberg 2004: 4ff)

Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen werden somit bewusst zur Kenntnis genommen und der Lernende lernt, wie er die Wörter im täglichen Gebrauch einsetzen kann. Durch den Vergleich mit der englischen Sprache wird dem Lernenden explizit bewusst gemacht, welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und auch Interferenzbereiche es gibt. Dieses kognitive Lehren und Lernen ermöglicht es, dass sich der Lernende über seinen eigenen Lernprozess bewusst wird und das Lernprodukt bespricht. Besonders erwähnenswert ist auch, dass der Sprachvergleich nicht nur zwischen der deutschen und

der englischen Sprache gemacht wird, sondern auch Beispiele zu Französisch, Spanisch und Italienisch vorkommen.

Leider kommen in dem Lehrwerk keine Übungen zur Synonymie und Antonymie vor. Wobei solche Übungen den Lernenden die Möglichkeit geben würde, einen größeren Wortschatz zu erlernen. Bei der Synonymie geht es um die Relation der Bedeutungsgleichheit zwischen den Wörtern. Hier wird der gleiche Inhalt verschiedenen Wortformen zugeordnet.

z.B. Stockwerk - Etage

Apfelsine - Orange

Bei der Antonymie stehen die Bedeutungen der Wörter im Gegensatz zueinander.

Beispiele für Antonyme wären:

heiß / kalt, lang / kurz

Im Bereich der Wortschatzarbeit ist bei der Auswahl der Texte, auf den Unterschied von *aktivem Mitteilungs-* und *passivem Verstehenswortschatz* zu achten. Der aktive Mitteilungswortschatz wird in Alltagssituationen dargestellt, die die Lernenden meistens nachspielen. Hier wird ein aktiv mündlich zu beherrschender Wortschatz präsentiert. Wohingegen beim passivem Verstehenswortschatz Texte dargestellt werden, die Entschlüsselungstechniken und Verstehensstrategien auf der Wort-, Satz-, Text- und Kontextebene erfordern (vgl. Neuner/Koithan/Kursisa 2001c: 20).

In dem Lehrwerk „Hier sind wir!“ spiegeln die Texte Alltagssituationen dar, mit denen den türkischen L3-Lernenden, die Möglichkeit gegeben wird, nur Alltagssituationen zu meistern. Die Texte sind mit Bildern versehen, die zum Textverständnis beitragen. Die Wortwahl der Texte sind aktuelle Wörter, die den Lernenden einen Zugang zur aktuellen deutschen Sprache ermöglichen. Die Themen sind unter anderem: *Cockpits und Computer, Freizeit-Trend: Freunde am Kitsch, Top-Lebensmittel bei Kindern und Jugendlichen der Donald Studie*. Die neuen Vokabeln sind an einem Kasten rechts unter dem Text mit türkischer Übersetzung zusammengefasst. Die Texte sind altersgerecht und beinhalten auch meistens

Internationalismen, jedoch ist kein direkter Hinweis darauf, d.h. die Lernenden werden nicht angeleitet, wie sie mithilfe der Internationalismen den deutschen Text entschlüsseln können. Hingegen sollte ein L3-Lehrwerk auf einem umfangreichen Verstehenswortschatz aufgebaut werden, der den Lernenden auf die Internationalismen und Anglizismen aufmerksam macht, und sollte die Lernenden anleiten mithilfe dieser Strukturen den deutschen Text zu entschlüsseln.

Hierfür könnten vermehrt Texte aus dem Themenbereich Jugend, Musik, Sport, Mode, Technik und Computer den Zugang zur deutschen Sprache erleichtern. Bei der Erschließung dieser Texte sollten die Lernenden so vorgehen, dass sie auf der Wortebene alle Wörter unterstreichen, die die ihnen vom Englischen bekannt sind (siehe Abb.29).

1. Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie alle Wörter, die Sie verstehen. Woher kennen Sie diese Wörter?

Sie wollen endlich ihre Traumfigur?
 Sie wollen fit bleiben?
 Sie brauchen mehr Energie?
 Dreimal mit „ja“ geantwortet?

Kommen sie zu Bodyline!
 Hier können Sie die besten Trainer für Aerobic, Krafttraining und Yoga finden.
 Wir kombinieren excellenten Service mit attraktiven Preisen. Sauna inklusive!
 Kommen Sie vorbei oder rufen Sie einfach an!
 Kassel, Goethestr.45 Tel: 338891

2. Ergänzen Sie die Tabelle!

Englisch	Deutsch
figure	
	fit
Energy	
to come	
	Trainer
Aerobics	
	Yoga
	Kombinieren
Service	
Attractive	
	Preis

Abb.29: Arbeitsblatt Fitness (aus Neuner/Koithan/Kursisa 2001c)

Hier können die Lernenden mithilfe der Internationalismen Hypothesen zu ihrer Bedeutung im deutschsprachigen Text bilden und können somit den Text entschlüsseln. Diese Vorgehensweise ist für die Lernenden auch motivierend, da sie mit ihrem vorhandenen mehrsprachigen strategischem Wissen *intelligente Hypothesen* zur Bedeutung unbekannter Wörter entwickeln können.

Für den gezielten Aufbau eines Mitteilungswortschatzes können weitere Übungen wie folgt dargestellt werden (vgl. Neuner/Koithan/Kursisa 2001c: 21ff):

1. Übungen, die die Regularitäten zwischen den deutschen und englischen Wörtern darstellt. Dabei könnten Übungen

- a) zur Aussprache, Artikulation und*
- b) zum Schriftbild*

auf die Gemeinsamkeiten der Beiden Sprachen aufmerksam machen (siehe Abb.30).

Deutsch	Englisch	Schreiben	Hören
Haus	house		
hier	here		
Eis	ice		
Fisch	fish		
Hand	hand		

Abb.30: Beispiel zu Aussprache und Schriftbild

Mithilfe solcher Übungen ist ein positiver Transfer von der L2 in die L3 möglich. Durch die Darstellung der Regularitäten in beiden Sprachen wird auch die Motivation der Lernenden beim Erlernen des deutschen Wortschatzes erhöht, da sie direkte Ableitungen aus ihrer

L2, also dem Englischen machen können. Mit solchen Aufgaben gewinnen die Lernenden einen Einblick, dass sich die Wörter ähnlich anhören, aber unterschiedlich geschrieben werden. Für die türkischen Lernenden sind solche Aufgabentypen sehr wichtig, da sie automatisch Bezug auf die L2 nehmen (siehe Kapitel 4.1).

2. Visualisierungsübungen

Bei solchen Übungen sollten neue Wortfelder „aus der Parallelführung Englisch/Deutsch und durch die Visualisierung `vor Augen geführt` werden...“ (vgl. Neuner/Koithan/Kursisa 2001c: 31). Hierfür kann man beispielsweise Zeichnungen darstellen, auf denen die jeweiligen Körperteile in deutscher und in englischer Sprache dargestellt werden.

3. Kontextualisierungsübungen

Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Übungen ist hier die Intention der Übungen nicht einen direkten *Vergleich* der Wörter zu machen, sondern die deutschen und englischen Wörter zu Gruppieren.

a) Klassifizierung

Bei dieser Übungsform können englische und deutsche Wörter nach Wortfeldern, Ober- und Unterbegriffen und nach strukturellen Merkmalen, also nach Wortfamilien klassifiziert werden (siehe Abb.31).

- Hierfür können Wörter beider Sprachen verwürfelt vorgegeben werden und gefragt werden, welche Wörter zusammenpassen
- Ober- und Unterbegriffe der Wortfelder vorgeben und die Wörter einordnen lassen

- Zudem können auch Merkmale der Schreibung/Lautung besprochen werden und unterschiede in der Aussprache besprochen werden

Früchte (fruits)	Nahrungsmittel (food) Gemüse (vegetables)
der Apfel (apple) die Orange (orange) die Grapefruit (grapefruit)	<i>engl.-dt. ähnlich:</i> die Tomate (tomato) der Salat (salad)
Birne (pear)	<i>engl.-dt. nicht ähnlich:</i> die Zwiebel (onion)

Abb.31: Beispiel zu Wortfeld (aus Neuner/Koithan/Kursisa 2001c: 32)

b) Reihengliederung

Bei dieser Übungsform kann in einer verwürfelten Liste englische und deutsche Wörter aufgelistet werden, aus denen die Lernenden die jeweiligen Wortpaare finden, oder die Parallelen der englischen und deutschen Wörter betrachten. Diese Übungen ist in allen Bereichen möglich, in denen Begriffe in einer Skala oder Rangfolge eingebettet werden können, z.B. Zahlen, Mengenangaben, Zeitangaben, Wetterangaben, Tätigkeitsabläufe. Beispiel mit Zahlen:

Engl.: one two three four five six seven eight nine ten ...
Dt.: eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht neun zehn ...

c) Kontrastierung/Antonyme

Wörter lassen sich leichter merken, wenn sie als Gegensatzpaar gelernt werden. Hierfür können zu den jeweiligen Polen die deutschen und die englischen Wörter angegeben werden, z.B.:

kalt/cold - *warm/warm*
alt/old - *neu/new*

d) Ähnlichkeitsbeziehungen/Synonyme

Bei den Übungen zur Synonymie werden Wörter angegeben, die mit anderen Wörtern erklärt werden sollen, d.h. für die Beutungsgewinnung wird nicht direkt übersetzt, sondern die Bedeutung des Wortes wird einem anderen Wort beschrieben. Solche Übungen sind auch für die Aneignung eines größeren Wortschatzes von großer Bedeutung. z.B.:

Orange - *Apfelsine*
Streichholz - *Zündholz*
etw. vernetzen - *etw. verbinden, verknüpfen*

Ein ganz wichtiger Punkt bei Übungen zum Wortschatz ist auch, dass das Lehrwerk auf die Möglichen Interferenzfehler aufmerksam macht. Deshalb sollte ein L3-Lehrwerk bei Übungen zum Wortschatz den negativen Transfer/falsche Freunde beachten. Hier kann zum Beispiel bei den Wortfeldübungen darauf hingewiesen werden, welche Wörter zwar im Deutschen und Englischen bei der Aussprache gleich oder ähnlich klingen, jedoch verschiedene Bedeutungen haben.

Wie z.B.:

<i>Deutsch</i>	<i>Englisch</i>		
<i>Das Gift</i>	<i>gift</i>	=	<i>das Geschenk</i>
<i>also</i>	<i>also</i>	=	<i>auch</i>
<i>Die Fabrik</i>	<i>fabric</i>	=	<i>das Gewebe, der Stoff</i>
<i>bekommen</i>	<i>become</i>	=	<i>werden</i>
<i>brav</i>	<i>brave</i>	=	<i>tapfer</i>
<i>Das Gymnasium</i>	<i>gymnaisum</i>	=	<i>die Turnhalle</i>

Die oben exemplarisch dargestellten Übungen könnten vermehrt in dem Lehrwerk „Hier sind wir!“ vorkommen. Dadurch könnten die türkischen Lernenden den Sprachvergleich zwischen der deutschen und englischen Sprache auch auf der Wortebene machen und somit ihr bisheriges Sprachwissen beim Erlernen Deutsch als zweiter Fremdsprache anwenden. Dies hätte auch den Vorteil, dass die Lernenden im L3-Unterricht motiviert wären, da sie von schon Bekanntem aus den neuen Lernstoff erschließen können.

REFLEXION UND AUSBLICK

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben sich zum Ziel gesetzt, dass alle EU-Bürger mindestens drei Fremdsprachen lernen. Sie fordern also eine Erziehung der Mehrsprachigkeit und haben ihren schulischen Fremdsprachenunterricht dementsprechend geordnet, wobei Englisch, auch wie in der Türkei, als Leitsprache anerkannt wurde.

Die erziehungspolitischen und sozialen Absichten der Türkei, Vollmitglied der Europäischen Union zu werden, entsprechen diesen Tatsachen nicht. Dies lässt sich besonders in der Praxis beobachten, wenn es um den schulischen zweiten Fremdsprachenunterricht geht.

Eine zweite Fremdsprache kann nicht so wie die erste Fremdsprache gelehrt werden, schon weil das Lernen der zweiten Fremdsprache, im Unterschied zu ersten, durch mehrere Faktoren determiniert ist.

„Aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktiver Sicht macht es Sinn, deutlich zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3 oder L3+n zu unterscheiden. Wenn Lernende beginnen, eine L2 zu lernen, müssen sie als völlig unerfahren im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen gelten. Bei dem Beginn des L3-Lernens können sie jedoch als kompetentere Fremdsprachenlernende gelten, weil sie auf ihre Erfahrungen mit dem L2-Lernen zurückgreifen können.“ (Hufeisen, 2000:5)

Betrachtet man z.B. den Lernprozess aus der Lernerperspektive, so überlegt man sich, dass die L3 (Deutsch-) Lernenden älter als die L2 (Englisch-) Lernenden sind. Daher sollte man ihre weiterentwickelten und kognitiven Fähigkeiten und Bedürfnisse in Rechnung ziehen. Zudem haben sie andere Interessen, andere Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache. Auf der anderen Seite gelten die L3-Lerner erfahrener als L2-Lerner im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen, da sie bereits über Kenntnisse, Wissensstrukturen verfügen, möglicherweise individuelle Sprachlern- und Kommunikationsstrategien bzw. eigene Lerntechniken beim Erlernen der L2 entwickelt haben. Kurz gesagt, sie wissen, wie man mit den Fremdsprachen

umgehen kann. Das, was man bei L3-Lernern nicht außer Acht lassen darf ist die Tatsache, dass sie auf alle Sprachelemente Bezug nehmen, die sie im Kopf gespeichert haben und versuchen, alle Lernerfahrungen in den Unterricht der L3 einzubringen.

Demnach ist die Ausnutzung der engen Verwandtschaft zwischen dem Englischen und dem Deutschen von großer Bedeutung und der Unterricht sowie auch das Lehrwerk müssen dementsprechend ausgerichtet sein.

Für die bewusste Aktivierung aller Sprachphänomene, die der Lernende im Kopf hat, d.h. die Herstellung bewusster Bezüge zwischen der Sprachstruktur, dem Sprachgebrauch und der Soziokultur der Muttersprache und der ersten Fremdsprache, sollte man im Unterricht *Deutsch als zweite Fremdsprache* induktives Lernverfahren vorziehen, so dass man dem Lernenden die Möglichkeit bietet, seine eigenen Lernstrategien anzuwenden.

Da die Lerner einer zweiten Fremdsprache ein kognitives Lernen bevorzugen, sollten sprachliche Einheiten, ob grammatische oder lexikalische, nie eingeführt werden, ohne dass jeweils gleichzeitig erklärt wird, wozu sie funktional nicht nur im System der Sprache, sondern auch im gesellschaftlichen Kommunikationsrahmen dienen.

Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, dass man beim Lehren des Deutschen als zweiter Fremdsprache, die L2 bewusst als Lernbrücke darstellt und somit ein effizientes Lernen ermöglicht. Die Basis hierfür sind die didaktisch-methodischen Prinzipien, die auf bereits gelernte Sprachen, die interlingualen Interaktionen, besonders wenn eine Sprachverwandtschaft zwischen diesen Sprachen besteht, die bewusst auf alle Lernerfahrungen und –strategien Rücksicht nimmt.

In dem Lehrwerk „Hier sind wir!“ werden authentischen Texte verwendet, die für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz von großer Bedeutung sind. Die Texte stellen reale Gesprächssituationen dar, die einen Einblick in die deutsche Kultur gewähren. Nur wäre es für die Lernenden besser, wenn die Texte vermehrt die Landeskunde in betracht ziehen, denn ein ausreichender Vergleich der Landeskunde

fehlt. Dabei wäre dies für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz besonders wichtig. Da die türkischen L3-Lernenden meistens Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, wäre hier sogar die Darstellungen der englischen, deutschen und türkischen Kultur möglich um somit dem Mehrsprachigkeitsprinzip gerecht zu werden.

Im Bereich der Grammatik sollten die Grammatikkenntnisse aus allen Sprachen, die die Lernenden im Kopf haben in den Sprachunterricht und das Lernen einbezogen werden. Jedoch werden in dem analysierten Lehrwerk die grammatischen Phänomene nicht mit der englischen Sprache verglichen. Die Grammatik wird in der deutschen Sprache ohne einen sprachlichen Vergleich, auf das Englische, auf den unteren Seiten der Lektionen tabellarisch in Kästchen angegeben. Somit bleibt ein durchgehender Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und dem Englischen leider aus und auch auf die möglichen Interferenzfehler wird nicht eingegangen.

Für die Ökonomisierung des Lehr- und Lernprozesses ist es wichtig, dass die Lernenden über ihre eigenen Lernmethoden, -techniken, -strategien bewusst werden. Hierfür wären Anleitungen des Lehrwerks sehr hilfreich. Direkte Fragestellungen bezüglich vorangegangener Lern- und Problemlösestrategien würden den Lernenden ihre angewendeten Techniken vor Augen führen.

Im Lehrwerk „Hier sind wir!“ sind keine Aufgaben dargestellt, die den Lernenden dazu behelfen würden, sich über ihren eigenen Lerntyp bewusst zu werden.

Jedoch wird durch die Fragebögen, die am Ende jeder Lektion vorkommt, den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich durch die Selbstevaluation einen besseren Überblick über ihr eigenes Können zu verschaffen. Somit dokumentieren sie autonom ihren Lernfortschritt was dazu führt, dass ihr Sprachbewusstsein geschärft wird und ihr Lernverhalten sich verbessert.

Im Bereich der Wortschatzarbeit ergeben sich aufgrund der engen Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Englisch häufig gute Anknüpfungsmöglichkeiten. Aufgrund der Ausnutzung von schon Bekanntem, wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, Vergleiche zwischen ähnlichen Wörtern oder

Sprachstrukturen zu ziehen. Hierfür wird das Lehrwerk „Hier sind wir!“ im didaktischen Sinne größtenteils einem L3-Lehrwerk gerecht, da in den Texten Internationalismen vorkommen, die einen positiven interlingualen Transfer im mentalen Lexikon begünstigen. Zudem hilft der direkte Vergleich zwischen dem Englischen und dem Deutschen, der jedoch leider nicht in jedem Kapitel dargestellt wird, beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine genaue Anleitung jedoch wie die Lernenden die Texte, mithilfe der Internationalismen, entschlüsseln können fehlt leider. Dabei ist dies ein sehr wichtiger Punkt, da die türkischen Lernenden somit eine Kompetenz aneignen würden, mit der sie weitere fremdsprachliche Texte entschlüsseln könnten.

Auf der Wortebene sind jedoch keine ausreichenden Übungen, die die Regularitäten zwischen den deutschen und englischen Wörtern darstellt. Dabei könnten

- Übungen zur Aussprache,
- Übungen zum Schriftbild,
- Klassifizierungsübungen,
- Übungen zur Antonymie und Synonymie und
- Übungen zu falschen Freunden

vermehrt behandelt werden. Diese würden den türkischen L3-Lernenden den Sprachvergleich zwischen der L2 und der Folgefremdsprache ermöglichen und anleiten auf positive sowie auch negative Transfers aus dem Englischen zu achten.

Zusammenfassend ist bei der Analyse des Lehrwerks „Hier sind wir!“ zu beobachten, dass es im Vergleich zu früheren Lehrwerken ein Fortschritt ist, und die Konzeption eines L3-Lehrwerkes größtenteils realisiert. Das Lehrwerk berücksichtigt größtenteils die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und die Lernerfahrungen und –strategien der vorangegangenen gelernten Sprachen. Obwohl zeitweise auf den sprachlichen Vergleich zwischen der L1, L2 und der L3 eingegangen wird und auch die Selbstevaluation am Ende jeder Lektion auftritt, ist im Bereich der Wortschatzarbeit der Sprachvergleich zwischen der L2 und L3 nicht ausreichend dargestellt.

Da in der Türkei Deutsch in der Regel als zweite Fremdsprache nach Englisch gelehrt bzw. gelernt wird, erfordert diese Tatsache die Gestaltung und Durchführung des Deutschunterrichts nach den Prinzipien einer Tertiärsprachendidaktik. Das L3-Lehrwerk sollte den bewussten Vergleich zur 1. Fremdsprache und den Transfer von deklarativem und prozeduralem Wissen, insbesondere in den Bereichen Wortschatz, grammatische Strukturen, landeskundliche Phänomene, Aussprache und Rechtschreibung anstreben. Die Aktivierung des bewussten Lernens sollte Vorrang haben, Transfermöglichkeiten und Interferenzgefahren sollten systematisch aufgezeigt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aitchison, J., **Words in the mind: an introduction to the mental lexikon.** 2. Aufl. Oxford UK & Cambridge, Massachusetts USA: Blackwell, 1994.
- Ashcraft, M. H., **Human memory and cognition.** 2nd ed., New York, HarperCollinsCollege Publishers, 1968.
- Ashcraft, M. H., **Human memory and cognition.** 2nd ed., New York, HarperCollinsCollege Publishers, 1994.
- Aslan, O., **Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Deutschen als zweiter Fremdsprache in der Türkei,** (unveröffentlichtes Vortragsmanuskript für den 1. Kongress der Germanistinnen und Germanisten Südeuropas Sprache – Kommunikation – Verständigung: Deutsch- die Sprache, die uns verbindet, Universität Veliko, Bulgarien, 22.-24.06.2000).
- Aßbeck, J., **Schüler können auch das Lernen lernen.** Gedächtnispsychologie und Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe II. In: Der fremdsprachliche Unterricht 23,1990, Heft 102, 41-46.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M., **Human memory: A proposed system and control processes.** The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory. (Vol. 2.) Eds. Spence, K. W. & Spence, J. T. New York: Academic Press, 1968.
- Ausubel, D., **Educational Psychology: A cognitive view.** Rinehart and Winston, New York 1968.
- Bausch, W., **Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache,** Materialien eines vom Goethe-Institut initiierten europäischen Expertenkolloquiums, das im November 1989 stattfand, In: Bausch/Heid (Hrsg.), 1990.
- Behaydt, L., **The Semantization of Vocabulary in Foreign Language Teaching.** System 15, (1987), S. 55-67.
- Behme, H., **Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht.** Band 4. München 1985.

- Bimmel, P. - Rampillon, U., **Lernerautonomie und Lernstrategien**, Fernstudieneinheit 23, München, Langenscheidt 2000
- Bimmel, P. – Bloom, S., **Qualifikationen zum Lebenslangen (Sprach-)Weiterlernen**, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 20, 1997, Klett Verlag, Stuttgart, S. 49-55.
- Bohn, R. - Schreiter, I., **Sprachspielereien für Deutschlernende**. Verlag Enzyklopädie Leipzig, Berlin, München 1993.
- Bohn, Rainer - Schreiter, I., **Arbeit an lexikalischen Kenntnissen**. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. Gert Henrici; Claudia Riemer (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 1994, S.166
- Buchbinder, V. A., **Arbeit an der Lexik**. In: W. H. Strauß/V.A. Buchbinder: Grundlage der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig, 1986, S.123-137.
- Bußmann, H., **Lexikon der Sprachwissenschaft**. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, Kröner, 1990.
- Butzkamm, W., **Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache**. 2., verb. und erw. Aufl. Tübingen; Basel, Francke, 1993.
- Carroll, J., **The prediction of success in intensive foreign language training**. Training research and education. Ed. Glaser, R. Pittsburgh, 1962.
- Cauquil, G., **Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache**, Materialien eines vom Goethe-Institut initiierten europäischen Expertenkolloquiums, das im November 1989 stattfand, In: Bausch/Heid (Hrsg.), 1990.
- Collins, A. M. - Loftus, E. F., **A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing**. Psychological Review 82, 1975, S. 407-428.
- Collins, A. M. - Quillian, M. R., **How to make a language user. Organization of memory**. Ed. Tulving, E. and Donaldson, New York and London: Academic Press, 1972.
- Cornu, A., **Die wichtigsten methodischen Schritte bei der Wortschatzvermittlung. Konfrontative Semantik**. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht, kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik, In: B. –D. Müller (Hrsg.), Tübingen 1981, S. 95-112.

- Craik, F. I. M - Lockhart, R. S., **Levels of processing: A framework for memory research.** Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 11, 1972, S. 671-684.
- Deardorff, D.K., **Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?** Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung, 2006, verfügbar als Online-Dokument über:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_18254_2.pdf
- Desselmann, G. - Hellmich, H., **Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache).** 2. Aufl. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1986.
- Doyé, P., **Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht.** Schroedel Verlag, Hannover 1971.
- Drosdowski, G., **Duden Redewendungen und Sprichwörtliche Redensarten. Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache.** Duden Verlag, Mannheim, 1992.
- Düwell, H., **Der Fremdsprachenlerner.** Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Bausch/Christ/Hüllen/Krumm. 2. Aufl. Tübingen: Francke, 1991.
- Ebbinghaus, H., **Über das Gedächtnis.** Untersuchungen zur experimentellen Psychologie, Erste Verlag 1885, Darmstadt, 1971.
- Engelkamp, J. - Zimmer, H.D., **Motor programs and their relation to semantic memory.** German Journal of Psychology 9, 1985, S.239-254.
- Engelkamp, J., **Das menschliche Gedächtnis: Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen.** Verlag für Psychologie, Göttingen, 1990.
- Europarat, **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, GER,** Council of Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg, Hrsg. Goethe Insitut Inter Nationes, Langenscheidt Verlag, 2001.
- Fuchs, R., **Einführung in die Lernpsychologie.** Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt, 1980, S.57.

- Funk, H. **Verstehen und Verständigung in Europa. Sprachenpolitik-Mehrsprachigkeit-Unterrichtspraxis.** In: Funk, Hermann u. Neuner (Hrsg.), Cornelsen Verlag, Berlin, S.218-224.
- Gardner, R. & Lambert, W., **Motivational variables in second language acquisition.** Canadian Journal of Psychology 9, 1985, S.239-254.
- Gauger, H. M., **Wort und Sprache.** Francke Verlag, Tübingen, 1970.
- Glenberg, A. - Adams, F., **Type I rehearsal and recognition.** Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 17, 1978, S.455-463.
- Glück, B. – Helmut, H., **Metzler Lexikon der Sprache.** Metzler Verlag, Stuttgart, 1993.
- Göznek, S. - Pıtraklı, O. - Spangenberg, E., **„Hier sind wir!“**, M.E.B. (Milli Eğitim Bakanlığı/Erziehungsministerium der Türkei), Devlet Kitapları, I. Baskı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul, 2004.
- Green, D. W., **Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals.** Brain and Language 27, 1986, S.210-223.
- Güler, G., **Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung.** Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5(2), 2005, verfügbar als Online-Dokument über <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/gueler1.htm>
- Handke, J., **Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexikon.** Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Hrsg. Börner, W., Vogel, K., Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1994, S.89-106.
- Hausmann, F. J., **Was ist eigentlich Wortschatz?** Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. Börner, W. und Vogel, K. (Hrsg.), AKS-Verlag, Bochum, 1993.
- Helbig, G. – Buscha, J., **Übungsgrammatik Deutsch.** Langenscheidt Verlag, 1991.
- Hufeisen, B., **Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3.** International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 31, 1993.

- Hufeisen, B., **Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**, Klett Verlag, München, 1994.
- Hufeisen, B. - Neuner, G. **Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung**, Langenscheidt Verlag, Berlin, 1999.
- Hufeisen, B., **Deutsch als Tertiärsprache** Vortragsmanuskript Workshop in Istanbul, 2000
- Hufeisen, B. – Marx, N., **Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch**, Teil 1.1, in: Gerhard, N. – Hufeisen, B. (Hrsg.), Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel Deutsch nach Englisch, Goethe Institut Inter Nationes, München 2001.
- Hufeisen, B. – Neuner, G., **Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel Deutsch als Folgefremdsprache Englisch**. Workshop Bericht Nr. 11, Graz 28. November- 2. Dezember 2001, verfügbar als Online-Dokument über http://www.ecml.at/documents/reports/wsrep112G2000_11.pdf
- Kimura, M., **Language Learning**. Review. Vol.39, No.2, 1994, S.277-279.
- Kleppin, T., **Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache**, Materialien eines vom Goethe-Institut initiierten europäischen Expertenkolloquiums, das im November 1989 stattfand, In: Bausch/Heid (Hrsg.), 1990.
- Krashen, L., **Age, rate and eventual attainment in second language acquisition**. Tesol Verlag, 1979.
- Kroll, J. F. - Stewart, E. **Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations**. Journal of Memory and Language 33, 1994, S.149-174.
- Krumm, H.-J., **Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit**. In: Herрман Funck; Gerhard Neuner (Hrsg.), Verstehen und Verständigung in Europa, Cornelsen Verlag, Berlin, 1996.
- Krumm, H.-J., **Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache**. Das Lehren und Lernen von Deutsch

als zweiter oder weiterer Fremdsprache, Auslage 2, Hrsg. Richard B.&Manfred Heid, Bochum: Brockmeyer Verlag, 1990.

Köberle, B., **Positive Interaktion zwischen L2, L3, L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht.** In: Hufeisen – Lindemann, 1998, S.89-109.

Labov, W., **The boundaries of words and their meanings.** New Ways of Analyzing Variation in English. Eds. Bailey, Ch., Shuy, R.W. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1973, S.340-373.

Levelt, W. J. M., **Speaking: from intention to articulation.** Cambridge, Mass., Bradford & MIT Press, 1989.

Lohfert, W., **Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe.** München, 1983.

Löschmann, M., **Fragen der Wortschatzarbeit unter dem Aspekt der rationellen Entwicklung des verstehenden Lesens.** In: Funke, H. G. (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, München, 1975, S.135-144.

Lübke, D. **Die Reihenfolge der Lernschritte beim Vokabelerklären.** Der fremdsprachliche Unterricht 7, Heft 28, 1973, S.55-62.

Maden Sakarya, S., **Anforderungen für ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei,** Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10 (2), 2005, verfügbar als Online-Dokument über http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-2/beitrag/Maden1.htm

Müller, J. - Bock, H., **Langenscheidt Grundwortschatz Deutsch. Übungsbuch.** Berlin und München, 1991.

Müller, K., **Memorieren und Konstruieren als Sprachlernstrategien.** Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 17, 1991, S.149-173.

Myers-Scotton, C., **Language Processing and the Lexicon in the Bilingual Brain.** unpublished manuscript of a keynote lecture given at the LAUD-symposium at the University of Duisburg, 1994.

Neubauer, F., **Lexik und Wortschatzarbeit.** In: Ehnert, R. (Hrsg.) Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main, 1982, S.149-165.

- Neuner, G., **Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die Drittsprache Deutsch**, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 4, Klett Verlag, Stuttgart, 1996.
- Neuner, G., **Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht**, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 20, Klett Verlag, Stuttgart, 1999.
- Neuner, G. - Hufeisen, B., **Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen. Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzeption**, Teil 1, (Erprobungsfassung), Goethe Institut Internationales, München, 2001a.
- Neuner, G. – Kursisa, A., **Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht**, Materialien zur Lehrerfortbildung, Teil 5.2, Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodisches Konzept, in: Gerhard, N. – Hufeisen, B. (Hrsg.), Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel Deutsch nach Englisch, Goethe Insitut Internationales, München, 2001b.
- Neuner G. – Koithan, U., **Wortschatzarbeit im Tertiärsprachenunterricht**, Teil 5.1, Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodisches Konzept, in: Gerhard, N. – Hufeisen, B. (Hrsg.), Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel Deutsch nach Englisch, Goethe Institut Inter Nationes, München 2001c.
- Nodari, C., **Autonomie und Fremdsprachenlernen**, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch für die Praxis des Deutschunterrichts, Klett Verlag International, München, 1996 / Sondernummer, S.4–10.
- Paradis, M., **The Assesment of Bilingual Aphasia**. With the colloboration of Libbon, G., Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1987.
- Pauels, W., **Behaltensförderndes Wiederholen – Elemente eines Modellentwurfs**. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 102, 1990, S.37-41.
- Pons, **Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**, Klett Verlag, Stuttgart, 2005.
- Rampillon, U., **Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht**. Handbuch, Hueber Verlag, München, 1985.
- Raupach, M., **Das mehrsprachige mentale Lexikon**. Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Hrsg. Börner, W., Vogel, K., Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1994, S. 19-37.

- Rohrer, J. **Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen.** 1. Aufl., Kamp Verlag, Bochum, 1978.
- Röllinghoff, A., **Das Schwere ist leichter. Bedeutungskomplexität als Lernhilfe beim Wörterlernen.** Bulletin CILA 38, 1983, S.86-96.
- Roos, E., **Linguistik und Wortschatzarbeit.** Fremdsprachen und Hochschule, Heft 22, 1988, S.60-73.
- Rosch, E., **Cognitive representations of semantic categories.** Journal of Experimental Psychology, General 104, 1975, S.192-233.
- Scherfer, P., **Vokabellernen.** Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 23, 1989.
- Scherfer, P., **Vokabellernen.** Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 98, 1990, S.4-10.
- Scherling, T. - Schuckall, H.-F., **Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht.** Langenscheidt Verlag, Berlin, 1992.
- Schräder-Naef, R., **Schüler lernen Lernen,** Weinheim und Basel, 5. Auflage, Beltz Verlag, Thüringen, 1996.
- Schwarz, H. - Vettel, F., **Englisch G,** Neue Ausgabe, Band B6, für das 10 Schuljahr, Cornelsen Verlag, Berlin, 1991.
- Schwarz, M., **Einführung in die Kognitive Linguistik,** Francke Verlag, Tübingen, 1992
- Seidel, B., **Schüler spielen mit Sprache.** Sprachunterricht vom 1. bis 10. Schuljahr, Stuttgart, 1983.
- Sperber, H. G., **Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache,** Iudicium Verlag, München, 1989.
- Spier, A., **Mit Spielen Deutsch lernen.** Scriptor Verlag, Frankfurt am Main, 1986.
- Tapan, N., **Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei,** in: Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul, Hrsg., Tapan, N.; Polat, T.;

- Schmidt, H.W, Publikationen des Türkischen Deutschlehrerverbandes Nr.2, Istanbul, 2000.
- Thesen, B., **Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache**, Materialien eines vom Goethe-Institut initiierten europäischen Expertenkolloquiums, das im November 1989 stattfand, In: Bausch/Heid (Hrsg.), 1990.
- Wagner, J., **Materialien Deutsch als Fremdsprache**. Heft 10. Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht, Narr Verlag, Tübingen, 1982.
- Wahrig, G., **Wahrig Deutsches Wörterbuch**, Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH, Mosaik Verlag, München, 2000.
- Widdowson, H. G., **Teaching language as communication**. Oxford University Press, 1978.
- Wilms, H., **Wörter in unserem Kopf. Autonomes und partnerschaftliches Lernen**. Langenscheidt Verlag, 1989, S.145-160.
- Yücel, M.S., **Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei**. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10 (2), 2005, verfügbar als Online-Dokument über <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Yuecel2.htm>
- Zimmer, D. E., **So kommt der Mensch zur Sprache: Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken**. Haffmanns Verlag, Zürich, 1986.
- Zimmer, H. D., **Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache**. Materialien Deutsch als Fremdsprache 28, 1989,S.1-20.
- Zöfgen, E., **Wortschatzlernen – ein Buch mit acht Siegeln**. FLuL 18. 1989. 177-202.
- Zybatow, L., **Die sieben Siebe des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slavischen Sprachen**. Zeitschrift Grenzgänge 6/12, 1999.

Lebenslauf

Im Jahre 1978 bin ich in Deutschland geboren. Nach Abschluss der 10.Klasse, habe ich in den Jahren 1994-1996 am Ortadoğu Gymnasium in Istanbul das Abitur gemacht.

1996 habe ich an der Universität İstanbul mit dem Germanistikstudium begonnen, welches ich im Jahre 2000 erfolgreich abgeschlossen habe.

Im Jahre 2003 habe ich an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uludağ Universität, unter der Betreuung von Doz. Dr. Gülten Güler, mit der Masterarbeit zum Thema „Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache/Tertiärsprachenunterricht“ begonnen.

Inci Hülya GÜREL

