

Ewa Andrzejewska

Wortschatzarbeit und Fremdsprachenunterricht

Studia Germanica Gedanensia 16, 107-118

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa Andrzejewska
Zakład Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Wortschatzarbeit und Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

„Wir sind (...) weit davon entfernt, alle wesentlichen Lehrhandlungen der Wortschatzdidaktik durch systematische Hypothesen anhand zuverlässiger empirischen Daten begründen oder kritisieren zu können“ (Börner 2000: 51).

Aus der zeitgemäßen wissenschaftlichen Diskussion lässt sich schlussfolgern, dass es keine kohärente Theorie zur Wortschatzarbeit gibt. Börner zweifelt daran, ob eine solche Theorie wirklich möglich wäre, und darüber hinaus, ob sie vor dem Hintergrund der praktischen Wortschatzarbeit wünschenswert sei. Sein Zweifel gründet er in der Menge der theoretischen Ansätze, die aus unterschiedlichen Nachbardisziplinen (Linguistik, Psycholinguistik, Kognitionspsychologie, Lernpsychologie und Allgemeiner Didaktik) stammen und ein „buntscheckiges Nebeneinander von Daten, Erfahrungen und Theoriebruchstücken“ (Börner 2000: 50) bilden. In der wissenschaftlichen Diskussion wurden bisher und sind weiterhin u.a. folgende Teilbereiche der Wortschatzarbeit erforscht: Auswahl des Wortschatzes (Quantität, Art), Wortschatzarbeit im Unterricht (Einführung: Präsentation und Semantisierung, Einübung, Festigung und Leistungsmessung), Lernhilfe und Medien, darunter auch die Wörterbuchdidaktik. Die einzelnen Teilaspekte sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Bezugsdisziplinen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten aufgearbeitet, was sich in verschiedenen Ansätzen, Lehrwerken und speziellen Lernprogrammen widerspiegelt. In diesem Artikel werden die zentralen Diskussionsfelder der Wortschatzdidaktik nach der „Wortschatzwende“ der 80er Jahre erörtert.

2. Wortschatz in der Fremdsprachendidaktik

Die gegenwärtige Auffassung von Wortschatzaneignung gründet in Erkenntnissen der sich in der jüngsten Zeit rasch entwickelnden Bezugswissenschaften. Dadurch lassen sich nach Kühn (2000: 21) die bisherigen „verkrusteten und ineffizienten wortschatz- und wörterbuchdidaktischen Ansichten und Konzepte überwinden“. Die wichtigsten Bezugsdisziplinen und Bereiche ihrer Implikationen für die Wortschatzaneignung kann man folgendermaßen verdeutlichen:

Lexikalische Semantik	→	Erkenntnisse zur Struktur des Wortschatzes
Lexikographie	→	Aufbereitung von Wörterbüchern
Kommunikative Didaktik	→	Inhalte des Unterrichts
Interkulturelle Didaktik	→	Kulturspezifisches (Vor)Wissen
Kognitive Psychologie	→	Verarbeitungsprozesse bei Lernenden
Kognitionswissenschaften	→	Konnektionismus
Psycholinguistik	→	Mentales Lexikon
Gedächtnispsychologie	→	Steigerung von Gedächtnisleistungen
Lernpsychologie	→	Konstruktivistisches Lernen
Erkenntnistheorie	→	Radikaler Konstruktivismus

Abbildung 1: Die wichtigsten Bezugsdisziplinen und Bereiche ihrer Implikationen für die Wortschatzaneignung (vgl. Bleyhl 1995: 23; Köster 2000: 195).

Indem in den letzten Jahrzehnten die Auffassung von der Wortschatzaneignung vorwiegend von der allgemeinen Linguistik geprägt wurde, spielen jetzt die Erkenntnisse und Hypothesen der Psycholinguistik, der Kognitionswissenschaften und der Lernpsychologie eine entscheidende Rolle. Das, was man als *Paradigmawechsel* bzw. *Wortschatzwende* (Beginn der 80er Jahre) bezeichnet, ist nicht die Umkehr von der Grammatiküberordnung im Fremdsprachenunterricht, sondern Fokussierung auf die Verarbeitungsprozesse im Gehirn eines konkreten Fremdsprachenlerner (De Florio-Hansen 1998: 302)¹. Somit rückte die Frage nach der Art der Erarbeitung von Wortschatz, dessen Verarbeitung sowie Gebrauch in den Vordergrund. Dementsprechend erfolgte eine Wende von der lehrer- und lehrbuchorientierten Wortschatzvermittlung

¹ In der Literatur wird die *Wortschatzwende* mit dem vermehrten Interesse am Wortschatz im Unterricht assoziiert. Man muss aber beachten, dass die Zäsur für die Wortschatzwende (in den 80er Jahren) nicht absolut ist, weil die Umkehr graduell vorkam oder aber nur oberflächlich war, was zu recht Butzkamm feststellte: „So hat die Reform immer wieder Befürworter gefunden, die ohne tiefere Einsicht in die Zusammenhänge des Spracherwerbs die jeweils neuen Ideen vorangetrieben haben. Sie haben den Verschleißprozess der Richtungen und Ismen weiter beschleunigt, ohne die Wirklichkeit nachhaltig zu verbessern“ (Butzkamm 2002: 259).

zur lernerorientierten Wortschatzarbeit. Diese umgekehrte Perspektive fand ihren Niederschlag auch in der Terminologie. Wenn in den früheren Arbeiten im Kontext der gesteuerten Wortschatzaneignung überwiegend die Rede von der *Wortschatzvermittlung* war (z. B. Doye 1971), wurden in den letzten Jahren Begriffe wie *Wortschatzarbeit*, *Wortschatzerwerb*, *Aufbau eines „mental Lexikons“* und *lexikalisches Lernen* gebraucht (vgl. De Florio-Hansen 1998; Quetz 1998; Bohn 1999; Stork 2003; Myczko 2004).

Indem der Begriff *Wortschatzvermittlung* die Bedeutung des Lehrers und der Lehrprozesse in allen Phasen der Aneignung des lexikalischen Lernens hervorhob, weisen die Begriffe *Wortschatzarbeit* und *Wortschatzlernen* auf den Lernenden und die Lernprozesse hin. Die *Lernerorientierung* erwies sich als Haupteinstellung in den Fragen der Psycholinguistik, der Kognitionswissenschaften und Lerntheorien. Die Glottodidaktik dagegen strebt danach, den gesamten Wortschatzlehr- und -lernprozess als Zusammenwirken von unterschiedlichen Faktoren unter unterrichtlichen Bedingungen aufzuzeigen. Psycholinguistik, Lerntheorie und Kognitionswissenschaften greifen naturgemäß in ihrer Forschung auf einzelne Faktoren des unterrichtlichen Geschehens (Inhalt, Curriculum, Lehrer u.a.) zurück, sind aber vor allem eigenen Fragestellungen nachgegangen. Wenn man in den Bezugswissenschaften eine Menge von unterschiedlichen Ansätzen feststellt, sind die glottodidaktischen Modelle, die den Zusammenhang von Lern-Lehrfaktoren aufzeigen, weniger vertreten. Den Anspruch eines umfassenden *Wortschatzlehr- und Lernmodells* erhebt das Modell von Börner (2000: 32). In diesem „kognitiv begründeten“ Modell skizziert er das Zusammenwirken von wesentlichen Lern- Lehr- und Verarbeitungsprozessen bei der Wortschatzarbeit. Der ganze Prozess ist als eine *Interaktion*, an der Lerner, Lehrer und Input (Wortschatz) unter bestimmten Bedingungen beteiligt sind, begriffen. Das Zusammenspiel von unterschiedlichen Lernhandlungen kann zum erwarteten Ziel führen, d.h. zur „Speicherung des Wortes im mentalen Lexikon, sowohl als kognitive Repräsentation wie als Basis einer sprachlichen Handlung“ (Börner 2000: 31). Demnach erörtert er die wichtigsten Aspekte des gesteuerten Wortlernensmodells und weist darauf hin, dass im Hinblick auf die unterschiedlichsten Bezugswissenschaften eine absolut kohärente Theorie unmöglich ist².

2.1. Wortschatzarbeit und Lerntheorien

Unter den lerntheoretischen Auffassungen ist zurzeit die *Konstruktivistische Lerntheorie* ein wichtiger Hintergrund für die Auffassung von der Wortschatzaneignung. Das Wortschatzlernen, wie auch Sprachenlernen im Allgemeinen, ist hier „ein Konstruktionsprozess, der vom Lerner

² Auch Königs weist zu Recht darauf hin, dass selbst die Auffassung von grundlegenden Kategorien (wie z.B. Wortschatz) in unterschiedlichen Disziplinen nicht gleich ist, was dazu führt, dass sich die Erkenntnisse nicht ohne weiteres auf ein anderes Untersuchungsfeld übertragen lassen (Königs 1995: 109).

selbst gesteuert und organisiert wird und auf seinen persönlichen Lebenserfahrungen aufbaut“ (Heyd 1997: 24). Darüber hinaus wird behauptet, dass „Lernprozesse [...] von außen nur dadurch beeinflusst werden können, dass man dem Lernenden hilft, den eigenen Lernweg zu finden“ (Wolff 1994: 415). Daraus leitet man die Lernprinzipien ab, die für alle Lernprozesse gelten: der Einsatz von authentischen Materialien, (daraus ergibt sich die Komplexität der Lerninhalte), die Transparenz der Lernziele (notwendig bei Lernstrategien), die Schaffung einer authentischen Lernumgebung, die Reflexion über das eigene Lernen, darunter auch Evaluation von Lernprozessen und kooperative Formen des Lernens. Diese konstruktivistischen Lernprinzipien werden im Fremdsprachenunterricht verwirklicht als aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen (Lernen durch Handeln, Gruppenarbeit, Projektarbeit), inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen (authentische und lernerbezogene, relevante Inhalte, darunter auch der bilinguale Unterricht), kognitives Lernen (Förderung von Sprachbewusstsein in Bezug auf den Lerngegenstand und den Lernprozess), prozessorientiertes Lernen (Bewusstmachen von Lern- und Sprachverarbeitungsprozessen), autonomes Fremdsprachenlernen (vgl. dazu Wolff 1994: 412–427).

Aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie ist das Wortschatzlernen „ein höchst individueller Prozess, der von Schüler zu Schüler verschieden ist, so dass letztlich auch der Schüler und nicht der Lehrer die Hauptverantwortung für den Lernprozess trägt“ (Aßbeck 2002: 28). Die Fremdbestimmung, die zum weniger effektiven Lernen führe, stellte man der Eigenbestimmung gegenüber und man plädierte für autonomes Lernen. Daraus folgen zahlreiche Vorschläge (vgl. dazu Bimmel und Rampillon 2000: 99–141). Der Lehrer soll in diesem Konzept die Lernprozesse anregen und begleiten. Auch die Leistungsfeststellung gehört nicht weiter ausschließlich dem Lehrer. Eine bedeutende Rolle schreibt man der Selbsteinschätzung zu, was sich auch in der Idee des *Europäischen Sprachenportfolios* niedergeschlagen hat.

Nicht weniger Empfehlungen für die Wortschatzarbeit ergeben sich aus den Erkenntnissen der *Lernpsychologie*, darunter auch der *Gedächtnispsychologie*. Diese Wissenschaften gehen der Frage nach, wie der Lerner seine Lernleistungen (das Einprägen, Behalten und Anwenden von lexikalischen Einheiten) sichern kann. Aus dieser Sicht zeigt man Möglichkeiten der Steigerung von Behaltenleistungen. Dazu führen u.a. duale Kodierungen (verbal und bildlich), ungewöhnliche, humorvolle Darstellung, vernetztes Lernen, Anknüpfung an Bekanntes (die LZG ist für das Aufnehmen von Neuem unentbehrlich), Verknüpfung in einem konkreten Vorstellungsbild, persönlich relevante Informationen, Rhythmus, Bewegung (z.B. Total Physical Response), Position im Lehrmaterial, sog. Tiefe der Verarbeitung, spezielle Behaltenstechniken (Eselsbrücken, Mnemotechniken wie Schlüsselwortmethode). In Bezug auf Unterrichtspraxis schlägt man vor, nicht nur diese Methoden den Schülern beizubringen, sondern sie gezielt einzuüben und möglichst zu automatisieren. Die Automatisierung scheint unentbehrlich vor dem Hintergrund der Verarbeitungskapazität des Gehirns: mit

der Automatisierung von Lernhandlungen schafft man Platz für andere Verarbeitungsvorgänge (Pilzecker 1996: 131).

Aus der Lernpsychologie geht auch das oft in der Fachliteratur zitierte Prinzip des *multisensorischen (mehrkanaligen, ganzheitlichen) Lernens* hervor. Dieses Prinzip bezieht man vor allem auf das Wortschatzlernen. Demnach soll das Behalten von Lexik desto effektiver sein, je mehr Sinne (Kanäle) beim Lernen einbezogen werden (Bohn 1999: 87). Dieses Prinzip ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass bestimmte Reize objektiv zur Behalteneffektivität beitragen³. Die Sinnesreize entscheiden nicht selbst, ob sie wahrgenommen werden oder nicht. Ein Reiz wird nur dann im Gehirn verarbeitet, wenn er als Sinneseindruck zugelassen wird und an bestehende Verbindungen im neuronalen Netzwerk Anknüpfung findet. Nicht jeder Sinnesreiz wird wahrgenommen. Die Idee des *Lernens mit allen Sinnen* ist dann deswegen aber wichtig, dass ein mit vielen Reizen angebotenes Lernmaterial höhere Chance hat, eine Anschlussmöglichkeit zu finden (Scheunpflug 2001: 80). Die Bereitstellung eines an unterschiedliche Sinne orientierten Lernangebots bietet damit unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten und vergrößert die Chance, dass jeder Lerner seinen Anschluss findet. In diesem Kontext gibt man an, dass Lerner individuelle Präferenzen aufweisen. Demnach unterscheidet man visuelle, auditive, haptische, olfaktorische Lerntypen, mit dem Vorbehalt, dass es wenige „Reintypen“, z.B. nur visuelle, sondern meistens gemischte Lerntypen gibt. Andererseits ist das an unterschiedliche Sinne orientierte Lernen mit Gefühlen und Bewertungen verbunden, die beim Lernen eine sehr wichtige Rolle spielen. Man betont: „die Gedächtnisleistung wächst in bestimmten Maß proportional zur Stärke der Motivation“, die auch von Bewertungen und Gefühlen ausgeht (Löschmann 1993: 50)⁴. Vor diesem Hintergrund diskutiert man die Vorteile und die Nachteile unterschiedlicher Hilfsmittel, die das Lernen von Wörtern fördern sollen (Ringheft, Karteien, Computerprogramme usw.)

2.2 Wortschatzlernen und Verarbeitungsprozesse

Die *Kognitionswissenschaften und Psycholinguistik* erfassen das Lernen von Lexik vor dem Hintergrund der Verarbeitungsprozesse im Gehirn. Aus

³ Manchmal versucht man jedoch empirisch nachzuweisen, dass der Einbezug eines Sinnes einen allgemeingültigen positiven Lerneffekt bringe. So beweist Schöffel mit Prozentangaben über das Behalten von Wörtern, dass die mit dem Tastsinn erlernten Wörter besser behalten werden als in der Vergleichsgruppe, auch unterschiedlichen Alters (Schöffel 2002). Somit stellt sich die Frage, ob auch eine andere zusätzliche mentale Überarbeitung zu besseren Ergebnissen führen konnte, (nicht unbedingt nur der Tastsinn) und ob die Ergebnisse in Bezug auf unterschiedliche Lerngruppen zu revidieren sind.

⁴ Die früheren Laboruntersuchungen schalteten als Störfaktoren persönliche Lebenserfahrungen und Motiven aus, was die Ergebnisse nachhaltig beeinflusste. Die neuere Gedächtnisforschung betont einerseits die individuellen Schwankungen und andererseits die Tatsache, dass „komplizierte Tätigkeiten und Erfahrungen, wie etwa das Lernen fremder Sprachen, im menschlichen Gedächtnis durchaus nicht global repräsentiert sind, sondern sehr differenzierten Encodier- und Abrufprozessen unterworfen sein können“ (List 2000: 502).

dieser Sicht steht der Lernprozess im Zentrum, einerseits als Phasenmodell der Lernhandlungen und andererseits als Hypothesen über mentale Prozesse auf der neuronalen Ebene. Bei dem Phasenmodell kann man auffällige Ähnlichkeiten feststellen. Den *Lernprozess* sollen drei, bzw. vier Schritte ausmachen:

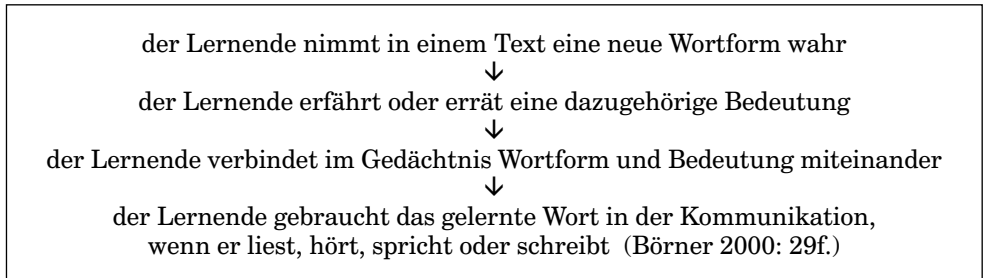
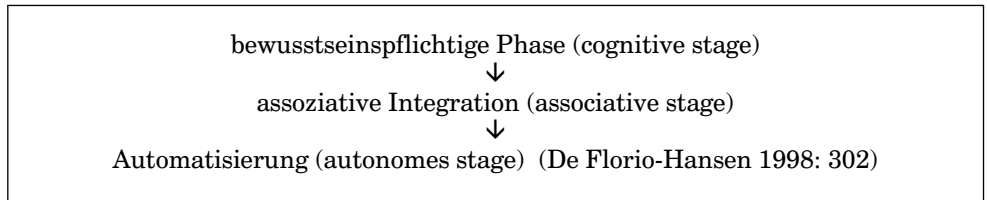
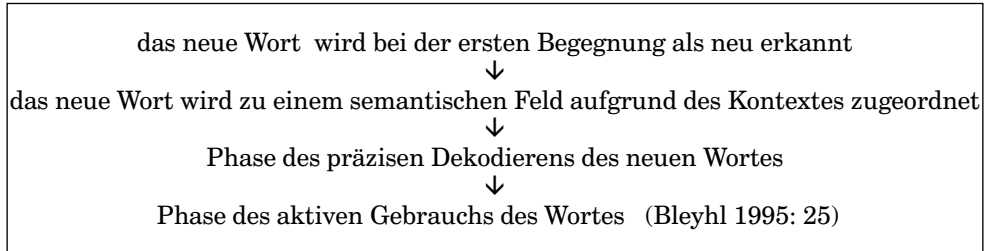


Abbildung 2: Phasenmodelle der Lexikaneignung

Alle diese Auffassungen des *Wortschatzlernprozesses* weisen eine ähnliche Gliederung auf: von der *Wahrnehmung* („Wie gelangen die Wörter den Kopf?“), über die *Verarbeitung* („Wie bleiben die Wörter im Kopf?“) bis zur *Anwendung* („Wie kommt das passende Wort bei der Sprachproduktion an die richtige Stelle?“), (De Florio-Hansen 1998: 302–309). Vor diesem Hintergrund erörtert man die Probleme der *Aufnahme und Verarbeitung* der zu lernenden Wörter samt Aufgaben, die das Behalten und Wiederabrufen von lexikalischen Einheiten fördern. Die Psycholinguistik greift dabei auf die Erkenntnisse zum mentalen Lexikon zurück, die Kognitionswissenschaften beziehen sich auf konnektionistische Modelle. Beide Ansätze berücksichtigen zwar aus eigener Perspektive lernpsychologische und teilweise didaktische Erkenntnisse. Eine starre Aufteilung scheint hier jedoch unangemessen

zu sein, umso mehr, dass sich die Auffassungen beim Verstehen und vor allen bei unterrichtspraktischen Konsequenzen von Semantisierungs- und Lernprozessen überschneiden.

Wie in den früheren Ansätzen ist die *Semantisierung* ein wichtiges Problem, das meist in den theoretischen und praxisbezogenen Entwürfen aufgearbeitet ist. Als Grundprinzip dient die Feststellung, dass Wortschatz im Kontext (Handlungen, Texte, Situationen) eingeführt und erschlossen werden soll (Storch 2001: 57). Man betont, dass das Verstehen (*die semantische Klarheit*) eines Wortes eine notwendige Grundlage für weitere Verarbeitungsprozesse ist (Schiffler 1995: 174). Darüber hinaus findet man in der Fachliteratur unterschiedliche Typologien von *Semantisierungsverfahren* (vgl. Storch 2001: 58–65; De Florio-Hansen 1998: 304). Vom Hintergrund dessen, dass einerseits sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache das Lernen von Wörtern nie endet, und andererseits, dass *Eigentätigkeit* behaltensfördernd wirkt, werden die *Erschließungstechniken- und Prozesse*⁵ erforscht. Darüber hinaus schreibt man den *Eigensemantisierungen*⁶, unter der Forderung des Einbezugs von Verfahren aus dem ungesteuerten Spracherwerb, eine bedeutende Rolle zu (Köster 2000: 203; De Florio-Hansen 1998: 302–303). Wie in früheren Ansätzen diskutiert man das Problem der *einsprachigen versus zweisprachigen Semantisierungsverfahren* (Scherfer 1995: 422–424; Storch 2001: 61–65; Quetz 1998: 280; Pilzecker 1996: 132–133; Butzkamm 2002: 184–187). Als Fazit der facettenreichen Diskussion um diesen Aspekt der Wortschatzarbeit lässt sich feststellen, dass die neueren Ansätze den Einbezug der Muttersprache im Semantisierungsprozess im Allgemeinen als lernfördernd begreifen. Die Muttersprache ist als wichtiges Beziehungsfeld bei der Verknüpfung (Vernetzung) von neuen (lexikalischen) Informationen verstanden. Man stellte fest, dass die muttersprachlichen Erklärungen von den Schülern sowieso vollzogen werden und die Lehrerhandlungen dieses Verfahren nicht beseitigen können. Nicht ohne Belang sind hier auch die Forschungsergebnisse, die beweisen, dass die strikte zielsprachige Semantisierung lernschwächere Schüler benachteiligt (Storch 2001: 62).

In Bezug auf die *Wortschatzübungen und Lernzielkontrolle* liefert die Fachliteratur mehrere Typologien von Aufgaben und Übungen⁷. Die Kategorisierung bezieht sich auf Inhalte (Aussprache, Orthographie, Bedeutung usw.), Form (produktive, rezeptive, gesteuerte, handlungsorientierte), Funktion (kognitive, präkommunikative, situativ-pragmatische, kommunikative), Art und Sozialform

⁵ Das Lernen von neuen Vokabeln durch Erschließen soll unter dem *Prinzip der mentalen Anstrengung* das Behalten fördern, ist jedoch ohne weitere Lern- und Lehrverfahren nicht selbstverständlich (vgl. dazu Scherfer 1997: 186–187).

⁶ Eigensemantisierungen (modified output) „Erklärungsverfahren, die nicht den traditionellen Wörterbucheinträgen entsprechen und sachlogische Zusammenhänge (Sachfelder) betonen.“ Sie scheinen „sowohl kommunikativ angemessener (Verstehen) als auch erfolgreicher (Behalten) zu sein (Köster 2000: 203). Diese Art der Erklärungen ist für die Kindersprache charakteristisch.

⁷ Vgl. dazu u.a. Löschmann 1993; Scherfer 1995: 229–232; Quetz 1988: 284–288; Storch 2001: 65–73; Kieweg 2002: 33–38.

(Spiele, Wettbewerbe, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Projektarbeit, Lernen lernen), Phase des Unterrichts, Alter des Lernenden, Lernstufe, Einbezug der schon vorhandenen Fremdsprachen (Deutsch nach Englisch), Medien (z.B. Wörterbuch, Computer, CDs usw.). Manchen Typologien liegen ganz bestimmte Bezugsdisziplinen zu Grunde z.B. Gedächtnispsychologie für behaltensfördernde Wortschatzaufgaben.

Die Kategorisierung soll den Lehrern helfen über die (Teil)Lernziele Bescheid zu wissen, um die Übungen zweckmäßig in den Lernprozess einzusetzen. Eine weitere und wichtigere Frage ist, in wie weit und unter welchen Bedingungen Übungen in Bezug auf Effektivität des Lernprozesses zu unterscheiden sind? Von diesem Hintergrund aus eifern verschiedene Prinzipien um Priorität und es überschneiden sich Argumente aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen. Es ist kaum überschaubar, was die jeweilige Aufgabe motiviert und welche (lernpsychologische, didaktische, linguistische) Prämisse oder ihren Zusammenhang erklären. Westhoff liefert einen kritischen Überblick der gängigsten Hypothesen in Bezug auf Effektivität von *Lernhandlungen*⁸. Dabei geht er genauer auf die *Verarbeitungstiefe* (depth of processing)⁹ und *Involviertheit* (Involvement Load Hypothesis)¹⁰ ein. Der ersten wirft er vor, dass die Ebenen der *Verarbeitungstiefe* und das Konzept *Tiefe* nicht genug konkret ausgearbeitet sind. Bei der *Involviertheithypothese* sieht Westhoff einen Mangel in der Ungewissheit, wie die Gewichtung von *Motivation, Suche und Evaluieren* der drei Faktoren sei und warum nur diese drei Faktoren die Lernhandlungen bestimmen (Westhoff 2005: 6f.). Vor dem Hintergrund des Konnektionismus, der die kognitiven Prozesse (die Aufnahme, die Speicherung und die Anwendung) in Form von hypothetischen, elementaren neuronalen Verbindungen darstellt, schlägt er seine *Multi-Merkmal-Hypothese* vor. Die elementaren Verbindungen sind in Form eines Gewebes von Eigenschaften vorstellbar. Demnach lässt sich ein gespeichertes Wort als „ein vielfältiges Gewebe von Merkmalen unterschiedlichster Natur vorstellen“ (Westhoff 2005: 7). Das Lernen bedeutet ein Zusammenspiel von Selektieren und Kombinieren innerhalb solcher assoziativer Netze. Mit dieser auf dem Konnektionismus basierenden Annahme zum Lernprozess stellt Westhoff seine *Multi-Merkmal-Hypothese* vor, die sowohl besseres Behalten

⁸ Eine *Lernhandlung* (mentale Handlung) ist neben Inhalt (z.B. bestimmte Wörter) und Auftrag (z.B. Welche von diesen Vokabeln gehören zum Thema Wetter?) ein integrativer Teil einer *Lernaufgabe* (Westhoff 2005: 5).

⁹ Der Begriff der *Verarbeitungstiefe* wurde 1972 von Craik und Lockhart eingeführt (Wolff, 2000: 106). Die Nachhaltigkeit des Gelernten hänge von der Tiefe der Verarbeitung, z.B. semantische Verarbeitung sei tiefer als phonetische. Die spätere Version dieser Hypothese (Reichlichkeitshypothese) besagt, dass die Verarbeitungstiefe von der Zahl der mentalen Operationen, die vorgenommen werden, abhängt. Je mehr man mentalen Operationen in Bezug auf das zu Lernende ausführt, desto besser ist die Behaltensleistung. Die Formen und Potentiale der tiefen Verarbeitung in Myczko 2004: 294–296. Vgl. auch Butzkamm 2002: 187–188.

¹⁰ Die *Involviertheithypothese* besagt, dass die Nachhaltigkeit desto größer sei, je stärker (*need*) interne oder externe Motivation, (*search*) Versuch das Wort zu verstehen und zu gebrauchen und (*evaluation*) es zu anderen Wörtern zu verknüpfen, beim Lösen einer Aufgabe vorhanden sind (Laufer und Hulstijn 2001 in: Westhoff, 2005: 6).

als auch schnelleres Aktivieren erkläre. Die *Effektivität* einer Lernhandlung ist desto besser, „wenn man in der Lernaktivität viele Merkmale, aus vielen verschiedenen Kategorien, in frequenten, üblichen Kombinationen, möglichst oft, zu gleicher Zeit mental bearbeiten lässt“ (Westhoff 2005: 9). Der Vorteil der *Multi-Merkmal-Hypothese* liegt darin, dass sie die verschiedenen Kriterien für eine effektive Wortschatzarbeit mit einer zusammenhängenden Lerntheorie begründet. Schon die Auffassung, dass Wörter in Form von offenen netzartig verbündeten Eigenschaften gespeichert sind, lässt effektive Lernhandlung in Verarbeitung möglicher Wortmerkmale begreifen: „Effektive Sprachlernaufgaben sind also inhaltsorientiert, lebensecht, funktional, spielen sich in der Interessenwelt der Lerner ab, und lassen sich mental in variierter, reichhaltiger Form an Lernobjekt handeln“ (Westhoff, 2005: 10).

2.3 Zur Wortschatzauswahl

Sowohl aus der Sicht der Psycholinguistik, der konstruktivistischen Lerntheorie, des Konnektionismus als auch von komplexen Lehr-Lernmodellen bleibt die Frage des Inputs von Bedeutung. Für die *Wortschatzauswahl* ist das Prinzip der *Nützlichkeit* und der *beschränkenden Kriterien* (Börner 2000: 35) weiter relevant, jedoch immer stärker vor dem Hintergrund des Lernerinteresses betrachtet, was für die Auswahl des Wortschatzes für den Unterricht größere Offenheit bedeutet: „Welche inhaltlich-thematischen Wortschatzbereiche wichtig sind, lässt sich eigentlich nur festlegen, wenn man die sprachlichen Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe genauer bestimmt“ (Neuner 1990: 9). Darüber hinaus wird im Kontext der Lernautonomie die Wahl der Wörter teilweise dem Lerner überlassen (Macht 1995: 17; Wolff 2000). Das Abgehen vom Lehrwerk, begriffen als einzige Quelle des Wissens und Lernens in der Zielsprache, und der Einsatz von authentischen Materialien trug dazu bei, dass die Lerner mit reichem als in Vokabelsammlungen enthaltenem Wortschatz konfrontiert sind. Im Kontext der Reflexion über die Auswahl des Wortschatzes unterlag auch das Problem der Anordnung der lexikalischen Einheiten in den gesamten Wortschatzaneignungsprozess einer erneuten Diskussion. Man plädierte wie früher entweder für einen breiten (u.a. Bleyhl 2000: 16; Butzkamm 2002: 26) oder für einen begrenzten

(Doye 1975: 96; Freudenstein 1995: 66; Beckmann 2002: 15) Lernwortschatz für die Anfänge des Lernprozesses. Diese Problematik wurde einerseits in den Spracherwerbtheorien begründet, andererseits durch Lernziele bestimmt. Für den kommunikativen Ansatz war es von Belang, einen Wortschatz zu erlernen, der „möglichst fruchtbar für kommunikative Zwecke einsetzbar sein“ könnte (Börner 2000: 34). Vor diesem Hintergrund sollte man zuerst vielfältig einsetzbare Wörter lernen, sog. „Knotenpunkte des Wörternetzes“ (Klippel 1995: 102). Das aber kann dazu führen, dass man

diese Wörter stetig im Unterricht (in kommunikativen Situationen) anwendet und sie dadurch zu aussagekraftlosen „Plastikwörtern“ werden (Pörksen 1988, in Klippel 1995: 102). Einen Ausweg aus dieser Situation schlägt Börner (2000: 36) vor: „Es kann sinnvoll sein, zu Beginn des Curriculums dafür zu sorgen, dass möglichst rasch ein möglichst umfangreiches deklarativ gespeichertes, also kommunikativ möglicherweise nur teilweise verfügbares Grundvokabular gelernt wird, etwa durch systematisches Memorieren von Vokabelgleichungen. Dieser flach erworbene, aber umfangreiche Startwortschatz erlaubt dann dem Lerner, schon früh selbständig über eigene Textverarbeitung durch Hören und Lesen den Wortschatz zu vertiefen und zu erweitern“. Dieses Vorgehen solle eine optimale Handlungsfähigkeit des (erwachsenen) Lernenden sichern, vor allem wenn er eine Fremdsprache im Zielland lernt. Als neue Tendenz zeigt sich die Kritik an der Problematik der Auswahl des Wortschatzes vor dem Hintergrund des stark in älteren Ansätzen betonten Nutzens für den Lehrer und Lerner. Demnach sind die Grundwortschätze „in Bezug auf ihre praktische Brauchbarkeit lediglich als Halbfertigprodukte anzusehen, da sie im eigentlichen Sinne keine Lernhilfen anbieten“ (Kühn 2000: 18). Diese Problematik mündet zurzeit in den Fragen nach der Erstellung und Anwendung sinnvoller Lernwörterbücher (Kühn 2000: 19).

3. Fazit

In der Reflexion über die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht findet man eine Hinwendung des Interesses an linguistisch bestimmten Quantum von zu lernenden lexikalischen Einheiten zu Fragen nach dem *Wie* des Lernprozesses. Die Kognitionswissenschaften, Psycholinguistik und Konstruktivistische Lerntheorie bauen eigene Modelle auf, die den *Lernprozess im Lernenden* erklären sollen. Die didaktisch- methodischen Überlegungen gehen von der Feststellung aus: „Wer Wortschatz lehren will, muss zuerst eine Vorstellung davon haben, wie Wortschatz gelernt wird“ (Börner 2000: 29). Als Kennzeichen der neuen Ansätze scheint u.a. die Begründung älterer Prinzipien aus der Sicht jetziger Konzepte. Demnach beinhalten die alten methodischen Prinzipien neue Überlegungen, z.B. das Paarassoziationslernen oder das selbständige Lernen werden im Kontext des autonomen Lernens diskutiert. Auch die Multi-Merkmal-Hypothese (Westhoff 2005) begründet unterschiedliche theoretische und praxisbezogene Vorschriften aus neuer Sicht, d.h. der Konnektionistischen Theorie. Die Neuorientierung in der Wortschatzarbeit ist nur zum Teil durch empirische Forschungen revidiert. Annahmen zu Verarbeitungsprozessen im Gehirn zeichnen sich durch einen gewissen Grad von Abstraktion (z.B. die konnektionistischen Modelle oder Modelle des mentalen Lexikons) aus und sind im Hinblick auf den Stand der Gehirnforschung als mutmassige Erklärungen zu verstehen. Der Verdienst der neueren Diskussion liegt aber in der Fokussierung auf die Lernerprozesse. Von diesem Standpunkt aus sind Vorschriften für den Unterricht gezogen,

selten jedoch unter Berücksichtigung mehrerer Faktoren des Lehr- und Lernprozesses, was u.a. die geringe Zahl von kohärenten Modellen für gesteuertes Wortschatzlernen zeigt.

Bibliographie

- Abbeck, J. (2002): Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 36 (55), 28–32.
- Beckmann, F. (2002): Häppchenweise Sprachen lernen. Mit der richtigen Technik lernen Erwachsene möglicherweise Fremdsprachen ähnlich schnell wie Kinder. In: *Berliner Zeitung* (15), 18.01. 2002.
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000): *Lernautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Bleyhl, W. (1995): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 20–31.
- Bohn, R., (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Börner, W. (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 29–56.
- Butzkamm, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Francke, Tübingen und Basel.
- De Florio-Hansen, I. (2003): Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 56 (2), 80–87.
- Doye, P. (1971): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Schroedel, Hannover.
- Freudenstein, R. (1995): Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag, Tübingen 63–71.
- Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Kieweg, W. (2002): Üben, üben, üben. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (1), 33–38.
- Klippel, F. (1995): Wörternetze. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F., G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 101–107.
- Köster, L. (2000): Wort-Erklärungen und Semantisierungsprozesse. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms, Hildesheim, Zürich, New York, 195–208.
- Kühn, P. (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und Methodik. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms, Hildesheim, 5–28.

- List, G. (2000): Fremdsprachenunterricht – aus der Perspektive der Gedächtnispsychologie betrachtet. In: Helbig, B., Kleppin, K., Königs, F., G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 501–510.
- Löschmann, M. (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris und Wien.
- Myczko, K. (2004): Kognition und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, C. (Hrsg.): *Sprachen lehren, Sprachen lernen. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 291–302.
- Neuner, G. (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu entdecken. In: *Fremdsprache Deutsch* (3), 4–11.
- Pilzecker, B. (1996): Kognition und Wortschatzarbeit. In: *Zielsprache Deutsch* 27 (3), 130–134.
- Quetz, J. (1998): Der systematische Aufbau eines „mentalen Lexikon“. In: Timm, J.P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Cornelsen, Berlin, 272–290.
- Scherfer, P. (1995): Wortschatzübungen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen und Basel, 229–232.
- Scherfer, P. (1997): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 185–215.
- Scheunpflug, A. (2001): *Biologische Grundlagen des Lernens*. Cornelsen, Berlin.
- Schiffler, L. (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*. Auer Verlag, Donauwörth.
- Schöffel, H.-U. (2002): Hast du das wirklich „begriffen?“ Ein Beitrag zum Fremdsprachelernen mit allen Sinnen. In: *Studia Germanica Posnaniensa XXVIII*, 145–160.
- Storch, G. (2001): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Fink Verlag: München.
- Stork, A. (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Günter Narr Verlag Tübingen.
- Szczodrowski, M. (2001): *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szczodrowski, M. (2004): *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Westhoff, G. (2005): *Die-Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben*. Vortrag bei der XIII. IDT, Graz, www.idt.de.
- Wolff, D. (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93 (5), 407–429.
- Wolff, D. (2000): Wortschatz im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 99–124.