

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia
Katowice

WORTSCHATZARBEIT IN NEUEREN LEHRANSÄTZEN – EINIGE KRITISCHE BETRACHTUNGEN

This article critically analyses various current methods of teaching foreign languages involving work with L2 lexical items. In the first place the author discusses the didactic tendencies in German speaking countries. The analysis shows strong and weak aspects of the described teaching concepts and tries to answer the question if there is one especially effective method which helps learn foreign vocabulary. The author comes to the conclusion that such efficient teaching approach cannot be found. A complex and individualized structure of the cognitive processes of foreign words acquisition is observed in some teaching methods, especially in the recent ones. Therefore the best solution to the problem at hand here could be seen in the application of various teaching techniques, the activation of learners' cognitive abilities, the use of their experience in other foreign languages and in the development of the learner autonomy.

Die Wortschatzarbeit stellt einen wichtigen und sogar notwendigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts dar. Sie wird dabei stark von den im bestimmten Zeitraum dominierenden Lehrmethoden beeinflusst, die ihr ständig einen anderen Stellenwert beimessen und ihre Rolle neu bestimmen. In dem Artikel werden die einzelnen Lehrmethoden hinsichtlich der Beschäftigung mit dem fremdsprachlichen Vokabular einer kritischen Analyse unterzogen, wobei sich der Autor hauptsächlich für didaktische Tendenzen in den deutschsprachigen Ländern interessiert. Die Besprechung bleibt auf die neueren, heute oft verwendeten Lehransätze eingeschränkt. Die älteren und alternativen Lehransätze werden nicht besprochen, was einerseits durch Platzgründe bedingt ist, andererseits durch den spezifischen Charakter älterer und vor allem alternativer Lehrtechniken begründet werden kann, die einer Sonderanalyse bedürften. In der kritischen Analyse werden starke und schwache Seiten der einzelnen Lehrkonzepte hervorgehoben und gegeneinander abgewogen, die Lehransätze werden miteinander in Bezug auf die Wirksamkeit der Wortschatzarbeit verglichen und letztendlich wird auch versucht, die

Frage zu beantworten, ob es eine für die Aneignung des fremdsprachlichen Wortschatzes besonders effiziente Lehrmethode gäbe.

1. Kognitiver Ansatz und aufgeklärte Einsprachigkeit von Butzkamm

Der kognitive Ansatz entstand infolge der Kritik an den didaktisch-methodischen Unzulänglichkeiten der audiolingualen und der audiovisuellen Methode. Man kritisierte vor allem das mechanische Lernen, den damit verbundenen Ausschluss der kognitiven Fähigkeiten der Lerner und die Unzulänglichkeiten der Semantisierungsprozesse, die zum großen Teil als Folge des dogmatischen Verzichts auf die muttersprachlichen Erklärungen betrachtet wurden. Man sah ein, dass der Sprecher/Hörer Äußerungen produzieren/verstehen kann, „... die vorher nie realisiert worden sind, die nie vorher in einer Stimulus-Response-Relation zum Sprecher oder Hörer gestanden haben“ (Arndt 1970: 21). Da Phänomen der Produktion und des Verstehens der noch nie realisierten Sätze wurde auf das System der internen syntaktischen und semantischen Regeln zurückgeführt. Der Autor dieser Sprachtheorie, Noam Chomsky behauptete überdies, dass diese sprachlichen Fähigkeiten dem Menschen angeboren sind und universale Eigenschaften besitzen (Universalgrammatik). Damit wird auch erklärt, warum ein Kind gleich gut eine beliebige Sprache beherrschen kann. Zugleich wird aber durch die Sprachtheorie von Chomsky Skinners behavioristische empty-box-Theorie und darauf aufbauende pattern-drill-Praxis in Frage gestellt (s. Chomsky 1975). „Der wichtigste Gedanke hierbei ist der, dass der Mensch auf der Ebene der Satzbildung „kreativ“ ist (Gester 1972: 42), dass er dieselbe Tiefenstruktur mit verschiedenen Oberflächenstrukturen wiedergeben kann sowie oftmals bewusst lernt, indem er selber Hypothesen aufstellt und nachprüft. Die äußeren Stimuli tragen zum Teil zur Aufgabe falscher semantischer und grammatischer Formen bei (z.B. regelmäßig gebildetes Imperfekt bei Verben *finden*, *geben*, *kommen* u.a.). Ihre Rolle soll aber nicht überbewertet werden (s. Wode 1993: 267-290).

Die Kreativität des Menschen und die Gefahr einer falschen Analogiebildung aufgrund mechanischer Satzmusterübungen erforderten ein neues Lehrkonzept, das als kognitiver Ansatz entwickelt wurde. In der Lehrorientierung liegt der Schwerpunkt nicht mehr im mechanischen Training, sondern im kognitiven methodischen Vorgehen. Die grammatischen Regeln werden auf die deduktive Weise erschlossen. Die neuen fremdsprachlichen Vokabeln werden vermittelt, indem der Lerner auf die Bedeutungsunterschiede zwischen den ausgangs- und zielsprachlichen lexikalischen Strukturen aufmerksam gemacht wird. Dieses bewusste Lernverfahren berücksichtigt ebenfalls in einem gewissen Ausmaß interkulturelle Vergleiche mit. Das Sprachenlernen wird somit „... als Bewusstwerdung und Anwendung einer neuen, aber teilweise auf der Muttersprache aufbauenden Systematik verstanden...“ (Edmondson, House 1993: 113).

Dies kommt in der Wortschatzarbeit außer der Erklärung der Bedeutungsunterschiede zwischen den Wörtern der Ausgangs- und der Zielsprache ebenfalls in der Verwendung der Muttersprache zum Ausdruck, die überdies als Lernhilfe nicht nur bei der Wortschatzvermittlung, sondern auch zu anderen Zwecken wie z.B. bei der Darbietung der grammatischen Regeln verwendet werden kann. Entscheidend für den Gebrauch der Muttersprache ist dabei das Kriterium der Effizienz und Ökonomie. So kommt dem expliziten grammatischen Wissen und der Muttersprache teilweise eine ähnliche Funktion zu wie in der Grammatik-Übersetzungs-Methode, wobei sich die Grammatikprogression in dem kognitiven Ansatz an der Schwierigkeitsskala der deutschen grammatischen Strukturen orientiert, während sie in der Grammatik-Übersetzungs-Methode fast ausschließlich an die grammatischen Strukturen der lateinischen Sprache angepasst war. Diese Erscheinung bestätigt informell die sog. „Pendeltheorie“, „... die besagt, dass zu verschiedenen Zeiten in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts „das Pendel“ der Fremdsprachenlehrmethodik einmal stark in die eine Richtung ausschlägt, dann wieder in die andere, um sich allmählich in eine mittlere Kompromissposition einzupendeln – bevor es nochmals anfängt, sich zu bewegen“ (ebenda: 50). Der Lehrer fungiert als „Hilfesteller“, der den Schülern das Erlernen der Fremdsprache als einen Prozess des Problemlösens ermöglicht.

Der kognitive Ansatz kam in Deutschland zunächst in der vermittelnden Methode vor (s. Neuner, Hunfeld 1993: 70-82). Weil für diese Methode aber die Vermischung und Überlagerung der Lehrstrategien aus anderen Methoden kennzeichnend ist, hat er sich nicht völlig verselbständigt. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass man in der vermittelnden Methode – teilweise aus Rücksicht auf heterogene Lernergruppen mit Sprechern verschiedener Ausgangssprachen – den Gebrauch der Muttersprache vermied. Zugleich maß man der Wortschatzarbeit eine große Bedeutung zu, indem Wortbildungsmuster trainiert und zielsprachliche Wörter in Sinnrelationen wie Wortfamilien, Wortfelder usw. eingepägt wurden.

Erst in den 70-er Jahren setzte man sich stärker für die sog. aufgeklärte Einsprachigkeit in der Unterrichtspraxis ein. Ihr bedeutendster Vertreter, Wolfgang Butzkamm sah in der Muttersprache eine wichtige Lernhilfe, die vor allem aus ökonomischen Gründen und zwecks der Vermeidung falscher Semantisierungen verwendet werden sollte. Damit wurde aber die Fremdsprache nicht als wichtigstes Hilfsmittel beim Erlernen der zielsprachlichen Strukturen in Frage gestellt, sondern eher die Muttersprache als ihr wichtigster Bündnispartner betrachtet (s. Butzkamm 2002: 279; Butzkamm 2004: 95-161). Die fremdsprachlichen Bedeutungen werden nach Butzkamm dank den Vergleichen mit den muttersprachlichen lexikalischen Strukturen bewusst aufgenommen und erst infolge der Memoriéarbeit, die wegen der Zeitknappheit im schulischen Fremdsprachenunterricht zum großen Teil zu Hause organisiert werden muss, und produktiver Übungen allmählich vollständig interiorisiert und unbewusst in der sprachlichen Kommunikation verwendet (s. Butzkamm 2002: 267). Diese bewusste Aufnahme und die stufenweise einsetzende Automatisierung der lexikalischen und grammatischen Strukturen fordert zugleich sehr stark kognitive Fähigkeiten der Lerner. Sein Lehrkon-

zept baut Butzkamm anhand psycholinguistischer Erkenntnisse auf, die Beweise dafür liefern, dass der Spracherwerb als ein kognitiver Prozess aufzufassen ist und dass sich der Zweitspracherwerb in hohem Maße an den muttersprachlichen Konzepten orientiert (s. Zimmermann 1997; Rohmann, Aguado 2002: 273-284). Die erfolgreiche Verwendung der Lehrstrategien der bilingualen Methode bestätigen zudem die experimentellen Untersuchungen Dodsons (s. J.C. Dodson 1974).

2. Pragmatisch-funktionaler Ansatz

Kognitive Orientierungen wurden schon in den 70-er Jahren von kommunikativen Strömungen überlagert. Dies führte aber nicht zu der Verdrängung des kognitiven Lernens aus dem Fremdsprachenunterricht. Somit konnten viele Elemente der gerade eingeführten bilingualen Methode im Lehr- und Lernprozess beibehalten werden. Das Hauptmerkmal des kommunikativen Ansatzes kommt darin zum Ausdruck, „... dass beim Lernen kommuniziert werden sollte, d.h. eine „natürliche“, zweckgebundene Verwendung der Zielsprache sollte auch im Unterricht erfolgen“ (Edmondson, House 1993: 114). Dies wäre praktisch jedoch nichts Neues, weil die Aufgabe vieler anderen Lehrkonzepte (Direkte Methode, Audio-linguale Methode, Audiovisuelle Methode) ebenfalls darin besteht, den Lerner zur Kommunikation in der Fremdsprache vorzubereiten. Im Unterschied zu diesen Lehrmethoden fordert aber der kommunikative Ansatz viel stärker die kognitiven Fähigkeiten der Lerner, indem er das bewusste Lernen nicht ausschließt. Den Einfluss der bilingualen Methode sieht man auch darin, dass trotz der generellen Bevorzugung der Fremdsprache gegenüber der Muttersprache „... für einige didaktische Zwecke [...] die Muttersprache besser geeignet ist“ (ebenda: 115).

Von den anderen Lehrmethoden unterscheidet den kommunikativen Ansatz hauptsächlich das pragmatisch-funktionale Konzept, das sich an den Erkenntnissen der Pragmalinguistik orientiert. Sie betrachtet die Sprache nicht als ein System von Formen, sondern als Aspekt menschlichen Handelns. Somit werden in der Kommunikation bestimmte Sprechabsichten wie z.B. *Bitte um Stellungnahme* realisiert, wodurch der Sprecher nicht zuletzt das Handeln und die Meinungen anderer Kommunikationspartner beeinflussen möchte. In Bezug auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts bedeutet dies, dass die Lerner die Versprachlichungsmuster einzelner Sprechabsichten beherrschen sollten. Damit dieses Ziel erreicht wird, muss aber eine Liste der Sprechabsichten angefertigt werden, die für das sprachliche Handeln in Alltagssituationen kennzeichnend sind. Die Liste der deutschen Sprechabsichten enthält die „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ (s. Baldegger, Müller, Schneider 1981: 51-168). Für den Verlauf des Lernprozesses ist es ebenfalls wichtig, dass dieselbe Sprechabsicht auf verschiedene Weise versprachlicht werden kann. So wird z.B. die Sprechabsicht *Missfallen ausdrücken* mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Mitteln formuliert: *Das (Bild) finde ich scheußlich!*, – *Furchtbar!* (+ Zeigen auf das Bild), – *Das Bild gefällt mir überhaupt nicht!*, – *Gefällt dir das Bild etwa?!* usw. Welches Sprachmittel dabei ver-

wendet wird, hängt u.a. davon ab, zu wem man das sagt, ob man auf das Bild zeigen kann oder wie sehr man betroffen ist. Das sprachliche Handeln ist damit nicht nur von den Sprechabsichten der Kommunikationspartner, sondern auch von vielen außersprachlichen Faktoren abhängig. Die Realisierungen der Sprechabsichten werden überdies oft durch emotive Faktoren begleitet, die z.B. in Lautstärke der Stimme, Gestik und Mimik zum Ausdruck kommen (s. Kindt 2002).

Die verschiedenen Versprachlichungsmuster einzelner Sprechabsichten spiegeln ebenfalls unterschiedliche Sprachstile wider (Umgangssprache, gehobene Sprache, derbe Ausdrücke usw.) und weisen eine weniger oder mehr komplexe Struktur auf. Ihre Bearbeitung ermöglicht deswegen einerseits die Beherrschung eines mannigfaltigen Wortschatzes, andererseits erfordert aber eine bestimmte Reihenfolge bei der Durchnahme, weil in den einzelnen Formulierungen unterschiedliche grammatische Phänomene auftauchen. So werden Versprachlichungsmuster einer Sprechabsicht nicht auf einmal in einer Unterrichtsstunde, sondern in mehreren Phasen eingeführt, wobei die Grammatikprogression eine entscheidende Rolle spielt.

Die zielsprachlichen Vokabeln werden in Originaltexten dargeboten (Dialoge, Presseberichte, Kochrezepte, Fahrpläne, Anzeigen usw.), deren Inhalt den Alltagssituationen sowie Alltagsthemen entnommen wird und die Lerner affektiv anspricht, und in den Wortschatzübungen geübt (Wortfamilien, Wortbildungsmuster, Wortfelder, Sachfelder u.ä.). Obwohl die größte Bedeutung der mündlichen Textproduktion beigemessen wird, werden rezeptive Fähigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen) ebenfalls mitberücksichtigt. Der Unterricht ist stark lernerorientiert, was sich einerseits in den Formen der Lernarbeit widerspiegelt (Gruppenarbeit, Lernspiele, Partnerarbeit, bewusste und in hohem Maße selbständige Auseinandersetzung mit den Formen und dem Gebrauch der Zielsprache), andererseits in der Rolle des Lehrers, der sich als helfender Lernpartner im Hintergrund bewegt, zum Ausdruck kommt (vgl. Neuner, Hunfeld 1993: 123f).

3. Interkultureller Ansatz

Seit der 2. Hälfte der 80-er Jahre werden die kommunikativen Strömungen immer stärker durch den Einfluss des interkulturellen Ansatzes geprägt, der aufgrund der Kritik des pragmatisch-funktionalen Konzeptes entstanden ist. Bei der weltweiten Verbreitung der nach dem pragmatisch-funktionalen Konzept erstellten Lehrwerke für den fremdsprachlichen Deutschunterricht wurde deutlich, dass die kommunikative Kompetenz nicht überall in der Welt auf dieselbe Weise begriffen wird (z.B. muss das Sprechen nicht unbedingt dem Schreiben vorausgehen) und dass die Texte, die sich allzu einseitig an „Alltagssituationen“ und „Alltagsthemen“ der Zielsprachenländer orientierten, oft demotivierend auf die Lerner wirken, weil sie keinen unmittelbaren Zugang zu der zielsprachlichen Wirklichkeit haben. Die Themen, die im eigenen Kulturbereich des Lerners tabuisiert sind (häufig: Alkohol, Religion, Umgang mit nationalen Symbolen, Sexua-

lität) können bei ihm sogar „... Abwehrreaktionen hervorrufen („Kulturschock“) und zu Lernblockaden führen. Dasselbe gilt auch, wenn er mit Übungsformen und Aufgabenstellungen konfrontiert wird, die seinen Lerntraditionen und Verhaltensweisen widersprechen (etwa: Aufforderung zu „vorlautem“ Diskutieren; zur Äußerung der eigenen Meinung)“ (s. ebenda: 109). Die auf das Fremde gerichteten und vom Fremden ausgehenden Angst- und Hoffnungsgefühle enthalten zugleich ein großes Potenzial an Motivation, die im Fremdsprachenunterricht ausgenutzt werden soll. Die Aufgabe des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts besteht also neben den bisherigen Lehrzielen wie z.B. die kommunikative Bewältigung der Alltagssituationen darin, „... die Lernenden auf eine multikulturelle Gesellschaft, auf die Begegnung mit Fremdheit vorzubereiten, dabei aber auch die eigenkulturelle Prägung und die Relativität unserer Normen und Werte zu entdecken“ (Krusche 1983: 251).

Das interkulturelle Konzept verursachte, dass sich neue Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache mehr an kulturspezifischen Lernbedürfnissen der Schüler orientieren und somit für die Lerner in Ländern, die nicht zu einem gemeinsamen Kulturbereich gehören, nicht dieselben Lehrbücher konzipiert werden. Eine besondere Beachtung wird der Wortschatzarbeit geschenkt, weil sich die interkulturellen Unterschiede oft sehr deutlich in den interlingualen lexikalischen Kontrasten widerspiegeln. Die Bedeutungen und die Bedeutungsunterschiede werden dabei nicht nur mit Hilfe der Muttersprache und zahlreicher Wortschatzübungen aufgenommen, die zum großen Teil denen im pragmatisch-funktionalen Konzept ähneln; sie werden vor allem in Texten semantisiert, eingepägt und später produziert. Diese Texte sollten den Lerner für kulturspezifische zielsprachliche Eigenschaften sensibilisieren und ihm damit stufenweise den Einstieg in die Zielkultur und Zielsprache ermöglichen, ohne dass dabei die Gefahr eines Kulturschocks entsteht. Sogar wenn sich die deutsche Kultur von der eigenen Kultur der Lerner nicht allzu wesentlich unterscheidet und somit die Gefahr eines Kulturschocks relativ gering ist, führt die kontrastive, nach interkulturellen Prinzipien angelegte Wortschatzarbeit zum besseren Verständnis der zielsprachlichen lexikalischen Besonderheiten und folglich zu deren dauerhaftem Einprägen (s. Müller 1994: 44-89).

Als eine bedeutende Bereicherung der Wortschatzarbeit soll die Einführung in die Unterrichtspraxis der originalen Texte angesehen werden, die im pragmatisch-funktionalen Ansatz kaum vorkamen. Dies hat eine deutliche Aufwertung des Leseverstehens zur Folge. Damit der Lerner mit den originalen Texten arbeiten kann, wurden Lesestrategien entwickelt, die dem Lerner das globale Verstehen der Lesestücke ermöglichen (s. Götze 1995; Bimmel 2002). Es ist also nicht mehr notwendig, die Texte Wort für Wort zu übersetzen oder deren Inhalt sehr genau zu wiedergeben. Das interkulturelle Lernen zielt übrigens darauf ab, die mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten möglichst gleichmäßig zu entwickeln, weil erst ihr ausgeglichenes Beherrschen eine problemfreie Kommunikation in der Fremdsprache gewährleistet.

4. Pragmatisch-funktionaler Ansatz und interkultureller Ansatz – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Den interkulturellen und den pragmatisch-funktionalen Ansatz verbinden trotz der oben dargestellten Eigenartigkeiten vor allem gemeinsame Merkmale. In beiden Lehrkonzepten spielt eine wichtige Rolle die Kommunikation in der Zielsprache und die Produktion der zielsprachlichen Äußerungen. Den Unterricht zeichnet die Lernerorientiertheit aus, was in bestimmten Sozialformen des Unterrichts zum Ausdruck kommt (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, der zurückgezogene Lehrer usw.). Das interkulturelle Lernen orientiert sich aber an den Lerngewohnheiten der Lernenden, die für die Kultur des Landes der Ausgangssprache in hohem Maße kennzeichnend sind, was z.B. zu einer stärkeren Berücksichtigung der schriftsprachlichen Fähigkeiten bzw. zum Vermeiden (wenigstens in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts) bestimmter sozialen Lernformen wie Gruppenarbeit führen kann. Beide Lehrkonzepte sehen aufgrund der neueren psycholinguistischen Erkenntnisse die Notwendigkeit des kognitiven Lernens ein.

Dies trifft sowohl auf die Vermittlung der grammatischen Regeln als auch der neuen zielsprachlichen Vokabeln zu. Weil die Lernalternative nicht mehr als unbeeinflussbar durch die muttersprachlichen mentalen Konzepte betrachtet wird, wird die Muttersprache bei der Erklärung der fremdsprachlichen Bedeutungen sowie der grammatischen Strukturen besonders im Anfangsunterricht oft verwendet. Durch das mehrkanalige Lernen und eine intensive Textarbeit werden günstige Voraussetzungen für effiziente Semantisierungs- und Enkodierungsprozesse geschaffen. Die kognitiven Lernprozesse werden immer häufiger im interaktiven Handeln unter den Lernern einerseits sowie zwischen dem Lehrer und der Lerngruppe andererseits geübt. Durch dieses Handeln werden sehr stark die Eigenaktivitäten sowie entdeckendes Lernen der Lerner gefördert und ihre Emotionen angesprochen. Die zielsprachlichen Vokabeln in diesem *learning by doing* werden semantisiert, behalten und produziert, indem nicht nur verschiedene kognitive Semantisierungs- sowie Behaltenstechniken angewendet werden, sondern vor allem indem mit den Texten gearbeitet wird. Die Texte werden dabei mit Hilfe verschiedener Lesestrategien selber von den Lernern erschlossen sowie her- und hinübersetzt. Die unvollständigen Texte werden ergänzt oder rekonstruiert. In den vollständigen Texten werden die einzelnen Sätze durch neue lexikalisch-grammatische Strukturen ersetzt, ohne dass der Inhalt der Sätze wesentlich verändert wird. Es werden Texte zu Stichwörtern und Bildern produziert wie auch Geschichten, in denen die Lerner die Rolle der Protagonisten übernehmen (s. Rohrer 1978; Otten 1992: 173-187; Holtwisch 2000). Die Lerneraktivitäten werden im kommunikativen Ansatz zudem oft dadurch gesteigert, dass die Schüler den Unterricht bzw. seine bestimmten Phasen selber planen und durchführen (s. Steinig 1985). Damit dieser eigene Unterricht erfolgreich ist, sollten den Lernern vorher verschiedene Lehr- und Lerntechniken erklärt sowie grundlegende Informationen über Gedächtnisprozesse vermittelt werden (s. Aßbeck 1990; Holtwisch 2000).

Diese metasprachlichen Erklärungen sowie das außersprachliche Wissen ermöglichen nicht nur eine sinnvolle Durchführung des Fremdsprachenunterrichts durch die Lerner, sondern ebenfalls eine bessere Interiorisierung des zielsprachlichen grammatischen und lexikalischen Materials in dem Unterricht, der vom Lehrer organisiert wird.

Anhand der obigen Ausführungen wird es ersichtlich, dass im kommunikativen Ansatz die neuen Wörter vor allem durch das kognitive Lernen aufgenommen und verarbeitet werden. Zudem wird das Lernen einer Fremdsprache immer mehr als ein Prozess betrachtet, der zur geistigen Entwicklung der Schüler beiträgt, was besonders deutlich im interkulturellen Lernen beobachtet werden kann. Die echte Kommunikation in der Zielsprache wird erst dann möglich, wenn der Lerner nicht nur die fremdsprachlichen Ausdrücke beherrscht, sondern wenn er sie mit bestimmten Verhaltensmustern und Situationen in Verbindung bringt, in denen sich die sprachlichen, politischen, gesellschaftlichen sowie kulturellen Eigenarten der Zielsprachenländer widerspiegeln. Somit werden im Fremdsprachenunterricht nur selten neue Bedeutungen gelernt, sondern eher Bedeutungsunterschiede vermittelt, in denen die oben genannten Besonderheiten zum Ausdruck kommen. Der so angelegte Fremdsprachenunterricht ermöglicht nicht zuletzt das bessere Verstehen der eigenen Muttersprache, Kultur und Identität.

5. Abschließende Bemerkungen

Anhand der obigen Ausführungen kommt man zu der Schlussfolgerung, dass es nicht eine Lehrmethode gibt, die ein Allheilmittel gegen Defizite der Wortschatzarbeit liefert. Gleichzeitig aber werden in den neueren Lehransätzen immer häufiger die Erkenntnisse der neuro- und psycholinguistischen Forschungen mitberücksichtigt, die Beweise dafür liefern, dass sowohl der natürliche als auch der gesteuerte Spracherwerb eine ausgeprägt komplexe kognitive Struktur aufweisen (s. Rickheit, Sichelschmidt, Strohner 2002: 141-150; Stork 2003: 68-79) und dass das Erwerben der zielsprachlichen Strukturen individuelle Varietäten der Lernstile und Lernstrategien kennzeichnet (s. Riemer 1999). Somit sieht man in den letzten Jahren die bestmögliche Lösung der Frage der erfolgreichen Wortschatzarbeit in der Heterogenität der Lerntechniken und -strategien. Man ist bestrebt, die kognitiven Fähigkeiten der Lerner zu aktivieren, indem im Klassenzimmer über die Strukturen der Sprache nachgedacht wird, die Grundinformationen über den Verlauf der Gedächtnisprozesse vermittelt und die einzelnen Lerntechniken bewusst entdeckt und angewendet werden (s. Gnutzmann 1997). Der Lernende wird darauf vorbereitet, interkulturelle Bedeutungsunterschiede wahrzunehmen (s. Luchtenberg 2001) und die Kenntnisse anderer Fremdsprachen zu nutzen (Reinfried 1998). Das Sprachenlernen wird als eine Art soziale Integration aufgefasst, als ein autonomer Lernprozess, in dem individuelle Lernstile in einem möglichst großen Ausmaß mitberücksichtigt werden und in dem die Muttersprache der Lerner nicht um jeden Preis verdrängt, sondern eher als eine Lernstütze betrachtet wird.

Literatur

- Arndt, H. (1970). Sprachlerntheorien und Fremdsprachenunterricht: Zum gegenwärtigen Stand von Lernpsychologie und Zielsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht* 4, H. 16, 2-25.
- Aßbeck, J. (1990). Schüler können auch das Lernen lernen. Gedächtnispsychologie und Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe II. *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, H. 102, 41-46.
- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. (1981). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Bimmel P. (2002). Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13(1), 113-141.
- Butzkamm W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Dodson, J.C. (1974). *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.
- Edmondson, W., House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke.
- Gester, F.W. (1972). Pattern und pattern practise. Kritik und Bestätigung. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 19, 37-46.
- Gnutzmann C. (1997). Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 44 (3), 227-236.
- Götze, L. (1995). Das Lesen in der Fremdsprache. Neue Erkenntnisse der Hirnforschung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, 61-74.
- Holtwisch H. (2000). Vokabelhefte und Wortgleichungen – und sonst nichts? Vorschläge zur behaltensfördernden Wortschatzarbeit im Englischunterricht der unteren Klassen der Sekundarstufe I. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 47 (4), 367-376.
- Kindt W. (2002). Pragmatik: Die handlungstheoretische Begründung der Linguistik. In: H.M. Müller (Hrsg.), *Arbeitsbuch Linguistik*, 289-305, Paderborn et al.: Schöningh.
- Krusche, D. (1983). Anerkennung der Fremde – Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9, 248-258.
- Luchtenberg S. (2001). Language(s) and Cultural Awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrausbildung? *Neusprachliche Mitteilungen* 54/3, 130-138.
- Müller B.-D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Neuner, G., Hunfeld H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Otten, E. (1992). Learning by doing: discovery procedures – operationale Verfahren, entdeckendes Lernen und Prozeßorientierung. In: U. Multhaupt, D. Wolff (Hrsg.), *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, 173-187. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Reinfried, M. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: F.-J. Meißner, M. Reinfried Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrer-fahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, 23-43. Tübingen: Narr.
- Rickheit, G., Sichelschmidt L., Strohner, H. (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.

- Riemer C. (1999). Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: die Einzelgänger-Hypothese. In: E. Białek, E. Tomiczek (Hrsg.), *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*, 129-147. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rohmann H., Aguado K. (2002). Der Spracherwerb: Das Erlernen der Sprache. In: H.M. Müller (Hrsg.), *Arbeitsbuch Linguistik*, 263-285, Paderborn et al.: Schöningh.
- Rohrer, J. (1978). *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Steinig, W. (1985). *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Stork, A. (2003). *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. (1993). *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Zimmermann R. (1997). Dimensionen des mentalen Lexikons aus der Perspektive des L2-Gebrauchs. In: W. Börner (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon*, 107-127. Tübingen: Narr.