

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia, Katowice

KONTROLLE DES KORREKTEN ABRUFENS DER LEXIKALISCHEN STRUKTUREN IM DAF-UNTERRICHT. VERSUCH EINER KRITISCHEN ANALYSE

This article analyses the correct recall of word meanings in German as a foreign language. The recall can proceed by means of textautonomous and textbased exercises. To the textautonomous ones belong such checking techniques as retrieval of the word meaning with the help of synonyms, antonyms, hyponyms, word fields etc. Among the textbased exercises there are two crucial types of them: text reconstruction and text construction. The textautonomous recall techniques enable possible relatively precise testing of the understanding of the lexical word meaning, but they do not check the competence in the use of the actual word meaning, which is always realised only in the logical structure of spoken and written texts. Therefore the textbased exercises, especially the text construction are the best methods checking contextually correct recall of the foreign language lexical items. Moreover, such recall techniques engage the multimodal memory-processes very intensively and lead consequently not only to precise remembering of the actual word meaning, but also to a better internalization of not directly recalled words.

1. Relationen zwischen Enkodierungs- und Abrufprozessen

Das Abrufen der zielsprachlichen Vokabeln kommt schon teilweise während der Enkodierungsprozesse vor. So ruft der Lerner, wenn er das Zielwort in Sinnrelationen lernt, andere fremdsprachliche Wörter ab wie Synonyme, Antonyme, Vertreter einer Wortfamilie, Hyponyme usw. Besonders fällt diese Erscheinung bei der Produktion verschiedener Assoziationen zum gelernten Stimuluswort auf (s. Aßbeck 1987; Scherfer 1989). Selbstverständlich werden im Enkodierungsprozeß nicht alle Wörter frei aus dem Gedächtnis abgerufen. Viele werden im Wörterbuch bzw. Lektionstext gefunden oder vom Lehrer vorgegeben. In den beiden letzten Fällen müssen sie aber oft geordnet und erkannt werden, was ebenfalls eine Abrufleistung darstellt, obwohl sie mit einer geringeren kognitiven Verarbeitung als im Falle des freien Abrufs verbunden ist, weil der Lerner über die Wortmarken schnell entsprechende semantische Wortrepräsentationen im Gehirn aktivieren kann (s. dazu Zimmer 1988; Borowsky, Besner 1993). Außerdem wird die neue Bedeutung eines zielsprachlichen Wortes oft in Anlehnung an seine anderen, dem Lerner schon geläufigen Bedeutungskomponenten eingeprägt, die früher aktiviert und abgerufen wurden. Anhand dieser obigen Beispiele wird er-

sichtlich, daß die Enkodierung neuer Wörter durch die Aktivierung der dem Lerner zur Verfügung stehenden mentalen Wortinformationen begleitet wird. Auf diese Weise wird das neu erworbene sprachliche Wissen an die schon vorhandenen Konzepte angeschlossen (relating), was oft nicht ohne Einfluß auf diese Konzepte ausbleibt und folglich zu ihrer Neuordnung führen kann. Von der Qualität und der Stärke der Vernetzung des vorhandenen sprachlichen Wissens hängt ebenfalls ab, wie viele neue Informationen gespeichert werden. Zwar verläuft manchmal der Enkodierungsprozeß ohne die Aktivierung der fremdsprachlichen semantischen Strukturen, wie dies textautonome zweisprachige Vokabelgleichungen beweisen. Weil er aber die Suchstrategien des Gedächtnisses im Bereich des zielsprachlichen mentalen Lexikons nicht fordert, befähigt er den Lerner trotz erworbener Wortkenntnisse nicht zu einer aktiven Teilnahme an der Kommunikation in der Fremdsprache. Diese Aufgabe erfüllen nur die Enkodierungsprozesse, die zusammen mit der Aktivierung der fremdsprachlichen Wortkonzepte und der sie verbindenden Sinnrelationen verlaufen. Die Behaltens- und Abrufprozesse beeinflussen sich dabei gegenseitig, was nicht zuletzt darin zum Ausdruck kommt, daß die neuen Informationen die schon vorhandenen Konzepte verändern, diese wiederum die effektive, geordnete Speicherung des neuen lexikalischen Materials ermöglichen (s. Scherfer 1997: 191-194; Müller 1990).

2. Abruforientierte Übungstechniken

2.1. Textautonome Abruftechniken

Die gelernten Wörter können aufgrund der obigen Ausführungen mit Hilfe derselben Lehrverfahren abgerufen werden, die beim Einprägen der zielsprachlichen Vokabeln eingesetzt werden. So wird z.B. die Bedeutung des Adjektivs *langsam* abgerufen, wenn das Adjektiv *schnell* in der Sinnrelation zu seinem Antonym gelernt wird. Ähnliche Abrufprozesse kann man sich in bezug auf Wortfamilien, Wortfelder, hierarchische Strukturen, Wortassoziationen u.ä. vorstellen. Der Abruf der zielsprachlichen Vokabeln erfolgt aber auch dann, wenn keine neuen Fremdwörter gelernt werden. So kann beispielsweise die mentale Repräsentation des oben angeführten Adjektivs *langsam* aktiviert und ins Kurzzeitgedächtnis übergeführt werden, wenn der Lerner zu dem ihm schon geläufigen Adjektiv *schnell* ein Antonym finden soll. Der Typ der lexikalischen Übungen ist hauptsächlich an der Steigerung der Abrufleistungen orientiert. Zugleich aber führt die Aktivierung der vorhandenen Netzwerke zu der Verstärkung der mentalen lexikalischen Entitäten und folglich zu besseren Behaltenseffekten (Eine ähnliche Erscheinung wird ebenfalls bei der Wiederholung des lexikalischen Materials beobachtet. Die dauerhaften Behaltensresultate werden durch die Aktivierung der schon bekannten lexikalischen Muster erreicht). An diesem Beispiel wird abermals deutlich, daß die Abruf- und Behaltensprozesse meistens zusammen auftreten und sich im Lernprozeß gegenseitig ergänzen. Mit Hilfe der am Abruf orientierten Übungen kann kontrolliert werden, ob der Lerner das zielsprachliche Wort behalten hat, ob er es in korrekten Sinnrelationen bzw. Kontexten verwendet und somit die Bedeutung erfaßt hat sowie ob er die lautliche bzw. graphemische Wortgestalt fehlerfrei reproduziert.

Obwohl die Lehrverfahren, die beim Einprägen der fremdsprachlichen Vokabeln eingesetzt werden, auch den Abruf der Zielwörter ermöglichen, eignet sich nicht jede dieser Lehrtechniken im gleichen Maße zur zielgerichteten Aktivierung der mentalen Lexikoneintragen. So kann z.B. durch Wortassoziationen, die das Stimuluswort *das Haus* her-

vorrufen, kaum festgestellt werden, ob der Lerner die Bedeutung des Adjektivs *schön* kennt, ganz abgesehen davon, daß diese Vokabel überhaupt nicht unter den Assoziationen auftauchen muß. Ähnliche uneindeutige Schlußfolgerungen in bezug auf die Korrektheit der Bedeutungserfassung ergeben sich auch aus Wortfeldern, Sachfeldern, Wortfamilien u.ä. (s. dazu Lübke 1972: 54f).

Eine interessante Abrufmöglichkeit stellt die Technik der Hidden Words dar (Genauere Angaben zu dieser Technik finden sich in Holtwisch 1993: 176). Die Lerner lösen die Zielwörter aus dem Text heraus, der aus einer zusammenhängenden Reihe von Lauten besteht. Dank der Technik kann aber hauptsächlich nur geprüft werden, ob den Lernern die schriftliche und graphemische Gestalt der Fremdwörter geläufig ist, indem sie die Zielwörter schreiben und aussprechen.

Der korrekte Abruf der zielsprachlichen Bedeutungen kann ebenfalls mit dem Zeigeverfahren oder mit der einsprachigen Definition geprüft werden (s. Lübke 1972: 56-59; s. auch Lado 1971: 224, 232; Doye 1975: 103ff). Die einsprachige Erklärung bleibt von dem Lerner jedoch häufig nicht verstanden, was keineswegs bedeuten muß, daß der Lerner das zielsprachliche Wort nicht gelernt hat. So kann dem Schüler das Wort *das Boot* ohnehin geläufig sein, ohne daß er seine Definition als 'kleines, meist offenes Wasserfahrzeug' versteht. Wenn dagegen der Schüler die Worterklärung geben soll, wird er damit wegen schwierigen und oft abstrakten Wortschatzes schnell überfordert, falls dies unerwartet geschieht, oder er reproduziert mechanisch die Vokabelerklärungen, die das Lehrbuch beinhaltet (s. Lübke 1972: 56ff; Doye 1975: 104).

Manche der oben genannten Kontrolltechniken werden im Fremdsprachenunterricht oft als Auswahlteste verwendet wie z.B.: Das Antonym von *stark* ist: a) *kurz*, b) *schwach*, c) *gut*, d) *groß*. Dabei wird die Lösungsaufgabe des Lerners dadurch erleichtert, daß er lediglich das passende Wort wiedererkennen muß. Die Wortpaarungen sollten wiederum als Zuordnungsaufgaben begriffen werden. Beispiel:

Ordne die passenden Wörter zu:

- | | |
|--------------------|-------------------|
| A: 1. <i>Rinde</i> | B: 1. <i>Buch</i> |
| 2. <i>Haut</i> | 2. <i>Mensch</i> |
| 3. <i>Umschlag</i> | 3. <i>Baum</i> |

Mit Hilfe von diesen Kontrollverfahren wird zwar nachgeprüft, ob der Lerner die zentrale lexikalische Wortbedeutung internalisiert hat und sie korrekt ins Kurzzeitgedächtnis überführt; deren Resultate sagen jedoch nichts darüber aus, ob der Schüler auch aktuelle Bedeutungen in schriftlichen bzw. mündlichen Kontexten verstehen und realisieren kann. Die aktuellen Bedeutungen werden somit erst abgerufen, wenn das Lernervokabular in zusammenhängenden lexikalischen Strukturen geprüft wird. Dazu eignen sich sowohl die Auswahlteste als auch originale zielsprachliche Texte. Ein Teil der Kontrolltechniken fordert dabei die mentalen Abrufinformationen, die die Wiedererkennung der zielsprachlichen Wörter ermöglichen, ein anderer wiederum führt zur eigentlichen Produktion der lexikalischen Muster. Manche Abrufübungen (z.B. Lückentexte) entwickeln im Lerner beide kognitiven Fähigkeiten.

In den Auswahltesten werden die Wörter, deren Bedeutung der Lerner abrufen soll, in einen Kontext eingebettet wie z.B. *Ich weiß es nicht, ob er es **wirklich** gemacht hat* (die Kenntnis des Adverbs *wirklich* wird geprüft). Unter dem Satz stehen einige Lösungsvor-

schläge wie: 1) *tatsächlich*, 2) *heute*, 3) *aus Versehen*, 4) *gestern*. Der Lerner muß sich für die richtige Lösung entscheiden. Ein anderer Typ des Auswahltestes entsteht, wenn der eigentliche Kontext erst durch die Lösungsvorschläge vervollständigt wird. Beispiele:

Er öffnet

- a) *den Schrank*
- b) *die Scheibe*
- c) *das Buch*
- d) *das Rohr*

Das Buch war

- a) *kalt*
- b) *interessant*
- c) *dunkel*
- d) *dick*

Obwohl in den obigen Kontrollwahlverfahren die Kenntnis der Kollokationen geprüft wird, können mit einem Multiple-choice-Test ebenfalls längere lexikalisch-grammatische Strukturen abgefragt werden. In einem Auswahltest muß dabei nicht unbedingt nur ein Lösungsvorschlag korrekt sein, wie dies die oben angeführten Beispiele bezeugen. Eine gewisse Unzulänglichkeit dieses Typs der Lernkontrolle besteht aber darin, daß der Lerner – obwohl ihm die zielsprachliche Bedeutung nicht geläufig ist – zufälligerweise eine richtige lexikalische Struktur auswählt (zu den Auswahltesten s. Lado 1971: 226-230).

Eine andere Möglichkeit des Vokabelabfragens bieten die Sätze oder Satzgefüge an, in denen die Lücken mit sinngemäßen Wörtern ausgefüllt werden. Beispiel: *Was _____ du zum Frühstück, Milch oder Tee?* Die Kontexte sollten ziemlich eindeutig sein, weil sich andernfalls mehrere Lösungen als korrekt erweisen, woran wiederum der Abruf der gewünschten Vokabel oft scheitert (s. Lübke 1972: 59). So kann z.B. der Lerner im folgenden Satz *Ich esse zum Frühstück Brot mit _____*, anstelle der Lücke viele verschiedene Nomina verwenden wie: *Schinken, Käse, Marmelade* u.a. Dieser Mehrdeutigkeit des Kontextes wird manchmal durch die Angabe der Anfangs- und Endbuchstaben entgegengewirkt. „Dazwischen ordnet man [häufig] für jeden ausgelassenen Buchstaben einen Bindestrich an“ (Lado 1971: 234).

Die Abrufleistungen des Gedächtnisses werden auch geprüft, indem die Lerner aus zerstreuten Wörtern vollständige Sätze bilden. Bei dieser Lernaufgabe werden noch stärker als bei den oben genannten kontextuellen Kontrolltechniken kombinatorische Regeln und die grammatische Komponente der Zielsprache mitberücksichtigt. Beispiel: Bilden Sie aus den unten angegebenen Wörtern sinnvolle Sätze, indem sie auf die grammatischen Hinweise achten und – wenn notwendig – die Artikel und Präpositionen ergänzen: *sich bedanken, er, Brief, sie, nett* (Perf.).

2.2. Kontrolle der Wortschatzkenntnisse mit Hilfe der Texte

Die beste Art der Kontrolle der Wortschatzkenntnisse stellen jedoch ganze originale Texte dar. In ihnen realisieren sich aktuelle Bedeutungen der Zielwörter, was nicht zuletzt in Anlehnung an die grammatischen Regeln und die Kombinatorik der Sprache geschieht. Somit stellen die Texte die größten kognitiven Anforderungen an den Lerner. Sie ermögli-

chen ihm aber zugleich den Einstieg in eine wirkliche Sprachkommunikation (zu den Vorteilen der Texte für die Wortschatzarbeit s. auch Schouten-van-Parreren 1990; Schwanenflugel, Akin, Luh 1992).

2.2.1. Textrekonstruktion

Die Aktivierung der zielsprachlichen mentalen Wortinformationen und deren Überführen ins Kurzzeitgedächtnis erfolgt schon durch das Lesen oder Hören der fremdsprachlichen Texte. Die Lerner stehen in dem Fall vor einer ziemlich unkomplizierten Aufgabe, weil sie die lexikalischen und grammatischen Muster lediglich wiedererkennen müssen. Die Verständniskontrolle wird durchgeführt, indem die Texte rekonstruiert, d.h. von den Lernern mit eigenen Worten wiedergegeben werden (zu dem Abruf als Rekonstruktion s. Rohrer 1978: 88-101). Damit die Aufgabe für die Lerner interessanter gestaltet wird, soll die Textrekonstruktion affektiv besetzt werden. So wird der Schüler z.B. stärker durch den Inhalt eines Textes über einen Ausstellungsbesuch angesprochen, wenn er den Text nicht in der 3. Person nacherzählt, sondern sich in die Rolle einer Person einfühlt, die die Ausstellung besichtigt und die Geschichte von ihrer Erfahrungsperspektive darstellt. Dieses Verfahren hat zur Folge, daß neben den zielsprachlichen Bedeutungen sehr intensiv die grammatischen und kombinatorischen Informationen verarbeitet werden. Durch die Textreproduktion wird zwar geprüft, ob der Lerner die für die Textwiedergabe notwendigen mentalen Informationen ins Kurzzeitgedächtnis überführen kann; diese Abruftechnik sagt jedoch nicht viel darüber aus, ob er instande ist, alle im Text enthaltenen Wörter zu gebrauchen.

Etwas anspruchsvoller sind die Varianten der oben dargestellten Lernaufgabe wie: 1) Texte mit fehlenden Vokalen, 2) Texte ohne Interpunktionszeichen mit kleingeschriebenen ineinander übergehenden Wörtern und 3) Lückentexte (s. dazu Holtwisch 1993: 177; dort finden sich auch entsprechende Beispiele). Alle diese Lerntechniken fordern sehr stark mentale Abrufpfade. Durch sie werden viel intensiver als im Falle eines normalen Textes verschiedene Wortinformationen wie: Wortmarken, semantische Repräsentationen, mentale Bilder u.a. aktiviert. Wegen der großen Ausbreitung der Aktivierungsprozesse eignen sich diese Aufgaben sehr gut für die Verfestigung der schon vorhandenen mentalen Relationen, womit in einem großen Maße nicht nur Abruf-, sondern ebenfalls Behaltensleistungen gesteigert werden. Diese Verfahren tragen überdies die Rechnung der Tatsache, daß das Gedächtnis Informationen ganzheitlich verarbeitet und somit unvollständige lexikalisch-grammatische Strukturen sinnvoll ergänzen kann (s. Rohrer 1990: 17; s. auch Schwerdfeger 1983: 5; Edmondson, House 1993: 91). Unter diesen drei Abrufaufgaben erweist sich die dritte als die effizienteste, weil damit außer den Kenntnissen der graphemischen Gestalt der Wörter besonders gründlich geprüft wird, ob der Lerner in die zusammenhängenden Textstrukturen ein passendes Wort einsetzen und somit seine richtige aktuelle Bedeutung abrufen kann. Der Wortsinn wird von dem Lerner zudem nur dann erfaßt, wenn er nicht nur die grammatischen und lexikalischen Strukturen des betreffenden Satzes analysiert, sondern wenn er die entsprechenden Informationen des vorangehenden und des folgenden Satzes mitberücksichtigt.

Im Falle des Lückentextes ist am wichtigsten, daß der Lerner die einzelnen Lücken sinngemäß ausfüllt. Deswegen muß der Lehrer – wenn er die Kenntnis strikt bestimmter Wörter zu prüfen beabsichtigt – die Leerstellen so vorausplanen, daß sie dank ihrer Eindeutigkeit nur eine Lösung zulassen. Dies bedeutet aber nicht, daß die Lücken mit anderen Lösungsvorschlägen im Fremdsprachenunterricht fehl am Platze wären. Ganz im Gegenteil:

ihr korrektes Ausfüllen bestätigt die sprachproduktive Kompetenz des Lerners. Diese Aufgaben dürfen jedoch nicht zur Kontrolle genau festgelegter fremdsprachlicher Wörter eingesetzt werden. Die Lücken können verschiedenartig markiert werden, also z.B. mit Strichen, Punkten, Bindestrichen (für ausgelassene Buchstaben). Die Leerstellen werden häufig nicht nur durch ganze Wörter ausgefüllt. Es werden ebenfalls Endungen, Präfixe, Suffixe oder gar einzelne Buchstaben ergänzt. Deswegen werden durch dieses Lernverfahren außer Wortinformationen auch grammatische Informationen aktiviert. Weil Wortinformationen in verschiedenen mentalen Systemen zum Teil unabhängig voneinander verarbeitet werden, (s. Mehrspeichertheorie des Gedächtnisses bei Zimmer 1988: 153f; s. auch Zimmermann 1997: 108ff) und die grammatischen Repräsentationen wiederum in einem anderen Speicher eingetragen sind (s. Aitchison 1990: 190-201), eignen sich die Lückentexte besonders gut dazu, Interaktionen unter verschiedenen Gedächtnisspeichern hervorzurufen und dadurch mentale Netzwerke auszubauen.

2.2.2. Textkonstruktion

Die mentalen Relationen werden aber noch stärker durch die eigentliche Produktion der Texte verfestigt. Diese Produktion erfolgt auf der Grundlage einer früheren Textarbeit und Übungen, die das Semantisieren, Behalten und Abrufen des fremdsprachlichen lexikalischen Materials gewährleisten sollten. Die Texte werden dabei konstruiert und nicht rekonstruiert, d.h. der Lerner produziert einen neuen Text, der zwar mit dem im Fremdsprachenunterricht analysierten Text thematisch bzw. in Hinsicht auf die lexikalischen Strukturen verbunden sein kann, zugleich jedoch einen neuen, an den Erfahrungen oder Vorstellungen des Lerners orientierten Inhalt hat (s. Rohrer 1978: 55f). So kann z.B. im Fremdsprachenunterricht ein Text analysiert werden, in dem über den Umweltschutz in der Bundesrepublik Deutschland gesprochen wird. Der Lerner semantisiert, enkodiert und ruft entsprechende lexikalische Strukturen ab, obwohl ebenfalls die Textproduktion vorstellbar ist, der keine Abrufübungen vorangehen, womit der eigentliche Abruf der Zielwörter gerade während der Textproduktion stattfindet. Die oben genannten Lernprozesse stellen die Voraussetzung für die spätere Textproduktion dar. Der Lerner konstruiert den neuen Text aufgrund einer Anweisung des Lehrers, die beispielsweise lauten könnte: *Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten als Öko-Bauer. Versuchen Sie ihren Freund, der auch als Landwirt tätig ist, davon zu überzeugen, daß es sich lohnt, eine Öko-Landwirtschaft zu betreiben. Textform – Dialog.* Diese Aufgabenstellung beinhaltet eine emotive Komponente, weil sie den Lerner in den Mittelpunkt des Dialogs versetzt. Dadurch werden nicht zuletzt stark die Erfahrungen, Vorstellungen und die Überzeugungskraft des Lerners angesprochen. Damit die Hemmungen der schüchternen sowie schwachen Schüler abgebaut werden, eignet sich für die Textkonstruktion besonders gut die Gruppenarbeit (zu den Vorteilen der Gruppenarbeit s. Schwerdtfeger 1977), obwohl auch andere Arbeitsformen wie Partnerarbeit und Einzelarbeit eingesetzt werden können, was bei der Kontrolle der Leistungen von einzelnen Lernern sogar notwendig ist.

Die Textproduktion soll in einem großen Maße auf der Eigenaktivität des Lerners aufbauen. Der Lehrer zieht sich zurück und greift mit seinen Erklärungen und Korrekturen erst ein, wenn der fertige Text vom Lerner vorgetragen wird und die anderen Schüler den Fehler nicht korrigieren können bzw. wenn eine Textstelle durch ein Idiom bzw. elegantere stilistische Konstruktion ersetzt werden kann. Bei der Vorbereitung des Textes werden dagegen Probleme mit Hilfe des Wörterbuchs oder der anderen Gruppenteilnehmer gelöst, was je-

doch die Intervention des Lehrers nicht gänzlich ausschließt. Sie soll aber auf besonders schwierige Probleme im Bereich der Grammatik und Lexik eingeschränkt bleiben. Der Textproduktion – besonders bei Schemata – kann ein Lernverfahren vorangehen, in dem der Text in Stichpunkten dargestellt wird. Als Einführung in die eigentliche Textproduktion werden überdies oft kurze Geschichten oder Dialoge eingesetzt.

Durch die Textkonstruktion läßt sich zwar kaum im Unterschied zu Synonymen, Hyponymen, zweisprachigen Gleichungen, Lückentexten u.ä. kontrollieren, ob der Lerner imstande ist, das vom Lehrer erwartete Wort ins Kurzzeitgedächtnis überzuführen. Der Lerner muß aber in dem Kontrollverfahren beweisen, daß er über Wortbedeutungen aus einem bestimmten Sachfeld verfügt und diese mit anderen Wortbedeutungen unter Berücksichtigung der grammatischen Regeln im textuellen Zusammenhang korrekt verwendet. Die Produktion der sprachlichen Äußerungen hängt dabei von der Qualität der Speicherung des sprachlichen und außersprachlichen Wissens, also vor allem davon ab, in wie vielen mentalen Speichern die Wortinformationen repräsentiert und wie stark die Relationen unter den einzelnen Repräsentationssystemen und Wortkonzepten sind (zu der Rolle der Konstruktion der Texte s. Rohrer 1978: 125-129; s. auch Scherfer 1997: 198-204).

3. Abrufleistung und einzelne Sprachfertigkeiten

Die produktiven Wortschatzübungen bilden die Voraussetzung für die echte sprachliche Kommunikation. Andererseits erfolgt die sprachliche Verständigung nicht zuletzt auf der Grundlage der rezeptiven Verarbeitungsprozesse des Gehirns, die ebenfalls als Wiedererkennungsprozesse bezeichnet werden können (s. 2.2.1.). Diesen rezeptiven und produktiven mentalen Prozessen entsprechen vier verschiedene Sprachfertigkeiten: Lesen, Hören (rezeptiv) sowie Schreiben, Sprechen (produktiv). Weil beim Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen verschiedene Hirnteile aktiviert werden (s. Edmondson/House 1993: 99f), kann vom Lerner nicht erwartet werden, daß die Beherrschung einer Fertigkeit (z.B. des Sprechens) die freie Verfügung über die anderen Fertigkeiten impliziert. Somit sollen im schulischen Fremdsprachenunterricht die einzelnen Lehrschwerpunkte gleichmäßig verteilt werden. Dies kann selbstverständlich etwas anders in Sprachkursen aussehen, in denen die Fremdsprache zu einem strikt bestimmten Zweck gelernt wird. So sind z.B. für einen Kursteilnehmer, der die Zielsprache für seinen Urlaubsaufenthalt braucht, das Sprechen und das Hörverständnis wichtig. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, daß eine möglichst vollkommene, an die Lebensanforderungen der heutigen Welt angepaßte Beherrschung der Zielsprache die Kenntnisse im Bereich der vier Sprachfertigkeiten voraussetzt, also auch die Kenntnisse der Aussprache und der Orthographie (zu der Kontrolle der Orthographie und Aussprache s. Doye 1975: 107).

4. Abschließende Bemerkungen

Beim Üben der vier Sprachfertigkeiten werden verschiedene Wortinformationen ins Kurzzeitgedächtnis übergeführt wie: Repräsentationen der Schrift- und Lautbilder, Sprech- und Schreibprogramme, die die Realisierung der eigentlichen Wortbedeutung in der entsprechenden graphemischen und akustischen Gestalt ermöglichen, sowie konzeptuelle Repräsentationen. Diese Wortinformationen können noch durch entsprechende Bildmarken und motorische Programme ergänzt werden (s. Zimmer 1988: 153f). Ihr Interagieren verur-

sacht ähnlich wie bei den Behaltensprozessen die Verfestigung der mentalen Relationen, was die Steigerung der Abrufleistungen zur Folge hat. Erst durch dieses ganzheitliche Lernen, das sich einerseits auf solide Semantisierungs- sowie Behaltensleistungen stützt und andererseits den ganzen Lernerkörper anspricht, kann man den Lerner zu der wirklichen Teilnahme an der zielsprachlichen Kommunikation befähigen.

Literatur

- Aitchison, J. (1990). *Words in the Mind – An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Abbeck, J. (1987). Wider das Vergessen. Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 34, 119-120.
- Borowsky, R., Besner, D. (1993). Visual Word Recognition: A Multistage Activation Model. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 19, 813-840.
- Doye, P. (1975). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Dortmund: Lensing.
- Edmondson, W., House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke.
- Holtwisch, H. (1993). Kreative Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe I. *Neusprachliche Mitteilungen* 46, 175-179.
- Lado, R. (1971). *Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Lübke, D. (1972). Vokabelabfragen ohne Verwendung der Muttersprache. *Der fremdsprachliche Unterricht* 6, 23, 52-61.
- Müller, K. (1990). Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, 102, 4-11.
- Rohrer, J. (1978). „Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen“. Bochum: Kamp.
- Scherfer, P. (1989). Vokabellernen. *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 98, 4-9.
- Scherfer, P. (1997). Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.) *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon* (185-216). Tübingen: Narr.
- Schouten-van Parreren, C. (1990). Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. *Fremdsprache Deutsch* 3, 12-16.
- Schwanenflugel, J.P.; Akin, C.; Luh, W.-M. (1992). Context Availability and the Recall of Abstract and Concrete Words. *Memory and Cognition* 20, 96-104.
- Schwerdtfeger, I.Ch. (1977). *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht: ein adaptives Konzept*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schwerdtfeger, I.C. (1983). Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. Eine Herausforderung für die Schule? *Neusprachliche Mitteilungen* 36, 3-14.
- Zimmer, D.H. (1988). Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 15, 2, 149-163.
- Zimmermann, R. (1997). Dimensionen des mentalen Lexikons aus der Perspektive des L2-Gebrauchs. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. (107-128). Tübingen: Narr.