

BEREICHE DER LEXIKALISCHEN KOMPETENZ IN
WORTSCHATZÜBUNGEN ANHAND DER
LEHRBUCHSERIEN *IN TOUCH* UND *GENAU*

Magisterarbeit
Janette Kontio

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Oktober 2009

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Janette Kontio	
Työn nimi – Title Bereiche der lexikalischen Kompetenz in Wortschatzübungen anhand der Lehrbuchserien <i>In Touch</i> und <i>Genau</i>	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Lokakuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 77
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Sanasto on kielitaidon tärkeimpiä osa-alueita - ellei jopa tärkein, koska ilman sanoja minkään muun kielitaidon osa-alueen täydellisestäkään hallitsemisesta ei ole hyötyä. Sanaston osaaminen – leksikaalinen kompetenssi – on kuitenkin laaja alue, joka sisältää monia osa-alueita yleisesti tiedostettujen ymmärtämisen, ääntämisen ja kirjoitusasun hallitsemisen lisäksi.</p> <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia sanaston oppimista ja opettamista suomalaisessa lukiossa. Tavoitteenani oli selvittää oppikirjasarjojen <i>In Touch</i> (WSOY) ja <i>Genau</i> (WSOY) neljän ensimmäisen kurssin pohjalta, kuinka monipuolisesti sanastoa opetetaan lukiotasolla A-englannissa ja A-saksassa. Tutkimuksessani tarkastelin, mitä leksikaalisen kompetenssin osa-alueita sanastotehtävissä harjoitetaan ja miten sekä miten eri osa-alueita painotetaan. Lähtökohtana oli kontrastiivinen tutkimus englannin ja saksan välillä.</p> <p>Tutkielman teoreettinen osa keskittyi käsittelemään sanaston oppimista vieraan kielen opetuksessa. Käsitelin lyhyesti myös oppimisen psykologivistisiä perusteita ja vieraan kielen oppimista. Teoreettisen osan pääpaino oli kuitenkin sanan osaamisen kriteereissä ja leksikaalisessa kompetenssissa. Koska tutkin sanaston opettamista oppikirjojen pohjalta, esittelin lisäksi vieraan kielen opetuksen opetussuunnitelman keskittyen lähinnä sekä A-englannin että A-saksan lukiotason tavoitteisiin. Tässä yhteydessä käsitelin myös lyhyesti eurooppalaisen viitekehyksen ja sen vaikutukset suomalaiseen opetussuunnitelmaan.</p> <p>Tutkimustuloksena saatiin selville, että <i>In Touch</i>- ja <i>Genau</i>-sarjojen välillä ei ole suuria eroja sanastotyöskentelyssä: sanastotehtävien määrä on kummassakin lähestulkoon sama ja molemmissa kirjasarjoissa korostuvat samat leksikaalisen kompetenssin osa-alueet: sanan merkitykset, sanan kirjoitusasu ja sanan syntagmaattiset relaatiot. Sen sijaan vähemmän yleisten osa-alueiden painotuksissa on kielikohtaisia eroja, jotka johtuvat osin kielten rakenne-eroista. Tutkimuksessa kävi ilmi, että <i>In Touch</i> -sarjassa sanastonopetus on monipuolisempaa kuin <i>Genau</i>-sarjassa, jossa se on puolestaan perinteisempää. Vähemmälle huomiolle kummassakin kirjasarjassa jäivät ääntäminen, sanojen taivutus ja sananmuodostus, sanakonnotaatiot, pragmaattisuus, paradigmaattisuus sekä kollokaatiot. Kouluopetuksessa ongelmaksi koituvat kuitenkin usein rajalliset opetusmahdollisuudet, sillä kaikkea mahdollista ei voi opettaa, mutta onneksi sanoja opitaan muutenkin kuin pelkillä sanastotehtävillä.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>Wortschatz, lexikalische Kompetenz, Fremdsprachenunterricht (FSU), Deutsch als Fremdsprache (DaF), English as a foreign language (EFL), Lehrwerkanalyse</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository</p> <p>Aallon kirjasto</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	2
2 Wortschatz im Fremdsprachenunterricht	4
2.1 Psycholinguistische Grundlagen für das Lernen im Allgemeinen.....	8
2.2 Lernen einer Fremdsprache.....	11
2.3 Lernen des Wortschatzes	11
2.4 Kriterien für das Gelernt-Sein eines Wortes	13
2.4.1 Die lexikalische Kompetenz	13
2.4.2 Die Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz	14
2.5 Sprachdidaktische Anforderungen an den Wortschatzunterricht	15
2.6 Sprachdidaktische Anforderungen an das Lehrmaterial	18
3 Der finnische Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht	20
3.1 Der gemeinsame europäische Referenzrahmen	21
3.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts der A-Sprachen in der gymnasialen Oberstufe.....	22
3.2.1 Ziele des Englischunterrichts	23
3.2.2 Ziele des Deutschunterrichts.....	24
3.2.3 Schlussfolgerungen aus dem Lehrplan	25
4 Ziel, Material und Methode	27
4.1 Ziele	27
4.2 Lehrwerke und Lehrwerkanalyse.....	27
4.3 Frühere Untersuchungen im Bereich Wortschatzunterricht im FSU.....	29
4.4 Material und Vorgehensweise.....	31
5 Analyse	34
5.1 Generelle Beobachtungen über <i>In Touch</i> und <i>Genau</i>	34
5.2 Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in <i>In Touch</i> und <i>Genau</i>	37
5.2.1 Aussprache	41
5.2.2 Schreibweise	44
5.2.3 Wortformen.....	45
5.2.4 Syntagmatische Relationen	48
5.2.5 Wortbedeutungen	50
5.2.6 Wortkonnotationen	53
5.2.7 Pragmatische Eigenschaften	53

5.2.8 Paradigmatische Relationen.....	54
5.2.9 Kollokationen.....	56
5.2.10 Schlussfolgerungen.....	58
6 Zusammenfassung.....	68
Literaturverzeichnis	70
Anhang 1: Kompetenzbeschreibung für gute Beherrschung der A1-Sprache im finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe	74
Anhang 2: Kompetenzbeschreibung für gute Beherrschung der A2-Sprache im finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe	76

1 Einleitung

Wortschatz ist ein grundlegender Bereich der Sprachkenntnisse, weil man ohne Wörter keine anderen sprachlichen Kenntnisse einsetzen oder anwenden kann. Meiner Meinung nach ist Wortschatz sogar wichtiger als Grammatik, weil man viel verstehen kann, auch wenn man nur Wortschatzkenntnisse hat. Grammatikkenntnisse allein dagegen helfen nicht bei der Kommunikation, worauf doch alles Spracherwerb abzielt. Demzufolge ist der Wortschatz ein zentraler Bestandteil im Fremdsprachenunterricht (FSU). Generell denkt man, dass das Gelernt-Sein eines Wortes nur die Beherrschung der Bedeutung, der Schreibweise und der Aussprache beinhaltet. Trotzdem verknüpfen sich damit manche andere Aspekte und Teilbereiche. In dieser Arbeit geht es um Wortschatzlernen und Wortschatzerwerben von DaF¹- und EFL²-Lernern³ in der finnischen gymnasialen Oberstufe. Das Schwergewicht liegt auf der Wortschatzarbeit in der Form von Wortschatzübungen, insbesondere auf der Frage, inwieweit verschiedene Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in den Übungen zum tragen kommen und wie holistisch die Wörter gelernt werden.

In dieser Arbeit werden die Wortschatzübungen in den vier ersten Kursen der Lehrbuchserien *In Touch* und *Genau* untersucht. Es gilt herauszufinden, (1) welche Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz geübt werden und wie sie geübt werden, (2) welchen Stellenwert die verschiedenen Teilbereiche haben, und (3) ob Unterschiede zwischen Englischen und Deutschen vorkommen.

Obwohl der Wortschatzunterricht und das Wortschatzlernen in den letzten Jahrzehnten mehr untersucht worden sind (siehe z. B. Laufer 1997, 140-141), ist dieser Standpunkt weniger berücksichtigt worden. Es gibt einige Untersuchungen über Wortschatzübungen, aber sie sind nicht kontrastiv, sondern beziehen sich auf Einzelsprachen, meistens auf das Englische. Überdies sind von finnischen Lehrmaterialien ältere Lehrbücher analysiert worden, die auf dem älteren Lehrplan von 1994 basieren. Diese vergleichende Untersuchung ist also begründet, in dem *In Touch*

¹ DaF = Deutsch als Fremdsprache

² EFL = English as a foreign language

³ Aus Gründen der Lesbarkeit benutze ich in dieser Arbeit bei unbestimmter Personenreferenz immer nur männliche Formen, schließe damit aber auch Frauen ein.

und *Genau* dem neuen Lehrplan für die finnischen gymnasialen Oberstufe von 2003 entsprechen aus diesem Blickwinkel noch nicht untersucht worden sind.

Im Folgenden werden zunächst die psycholinguistischen Grundlagen für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und für das Wortschatzlernen anhand kognitiver Linguistik beleuchtet. Wesentlich dabei ist, was das Wortschatzlernen eigentlich ist und was beim Lernen im Gehirn passiert. Danach wird genauer erklärt, was das Wortschatzlernen beinhaltet und was das Gelernt-Sein eines Wortes letztendlich bedeutet. Zum Schluss werden noch die fremdsprachdidaktischen Anforderungen an den Wortschatzunterricht und das Lehrbuch beschrieben. Danach wird im dritten Kapitel der Lehrplan der finnischen gymnasialen Oberstufe in Hinsicht auf Englisch und Deutsch als A-Sprache vorgestellt um aufzuzeigen, welche Ziele Englisch- und Deutschunterricht in Bezug auf das Wortschatzlernen haben. Im Kapitel vier werden die Ziele, das Material und die Methode der Arbeit erläutert. Überdies werden das Verfassen eines Lehrbuchs und die Lehrbuchanalyse kurz beschrieben und danach die wichtigsten früheren Untersuchungen auf diesem Bereich vorgestellt. Schließlich werden im fünften Kapitel die Lehrbücher dargestellt und die Wortschatzübungen analysiert und danach im sechsten Kapitel die Resultate zusammengefasst.

2 Wortschatz im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werden zuerst die für diese Arbeit zentralen Begriffe „Wort“, „Wortschatz“ und „Fremdsprache“ erläutert. Danach werden die psycholinguistischen Grundlagen für das Lernen im Allgemeinen dargestellt und das Lernen des Wortschatzes samt den Kriterien für das Gelernt-Sein eines Wortes betrachtet. Zum Schluss werden auf der Basis dieser ersten vier Abschnitte die sprachdidaktischen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht und das Lehrmaterial geschildert.

Laut der Laiendefinition sind **Wörter** Grundbausteine für eine Sprache, mit denen man größere Strukturen, wie Sätze, Absätze und Texte bildet. Jedoch gibt es unter den Sprachwissenschaftlern kein Einverständnis über die Definition. Vielmehr wird das Wort „je nach theoretischem Vorverständnis und Beschreibungskontext durch unterschiedliche und im einzelnen nicht immer widerspruchsfreie Eigenschaften charakterisiert“ (Bußmann 2002, 750). Bußmann (ebd.) folgend gibt es fünf verschiedene Definitionen. Die erste bezieht sich auf die *phonetisch-phonologische* Ebene, was bedeutet, dass das Wort eine Einheit ist, die normalerweise einen Wortakzent hat und mit Pausen eingegrenzt ist. Die zweite Definition ist *orthographisch-graphemisch*, d. h. dass ein Wort mit Leerstellen im Schriftbild isoliert ist. Die dritte Art und Weise „Wort“ zu definieren erfolgt nach *morphologischen* Charakteristiken: Ein Wort kann durch grammatikalischen Paradigmen flektiert werden und daraus ergeben sich morphologisch charakterisierte Wortformen⁴. Auf *lexikalisch-semantic* Ebene ist Wort die kleinste Einheit, die eine eigenständige Bedeutung hat. *Syntaktisch* betrachtet sind Wörter „kleinste verschiebbare und ersetzbare Einheiten des Satzes“. (Bußmann 2002, 750.) Singleton (1999, 13-14; 2000, 9) nennt überdies noch eine Definition, die sich teilweise mit der syntaktischen Definition überlappt: Die *grammatische* Definition besagt, dass Einheiten, deren Stellung im Satz nicht festgelegt ist, als Wörter einzustufen sind, morphemische Teile von Wörtern dagegen unverschiebbar seien. Diese Definitionen sind nicht unproblematisch und die Problematik wird als nächstes beleuchtet.

⁴ Mit Wortformen sind rein graphematische Einheiten eines Textes gemeint. Je nach dem ob diese als Wörter gezählt werden oder nicht, enthält z. B. der folgende Satz entweder 11 oder 7 Wörter: *Wenn hinter Fliegen eine Fliege fliegt, fliegt eine Fliege Fliegen nach.*

Die phonetisch-phonologische Definition ist problematisch, weil die Pausen in der gesprochenen Sprache oft fehlen. (Jackson 1988, 2; Singleton 1999, 12; Singleton 2000, 7). Ebenso problematisch ist die orthographisch-graphemische Definition, denn einige Wortpaare werden oft zusammengelegt (*is not* → *isn't* bzw. *gibt es* → *gibt's*). Außerdem bilden die Komposita ein Problem besonders im Englischen, denn einige werden zusammen geschrieben (*aircraft*), einige getrennt (*air bag*), einige mit einem Strich (*air-conditioning*) und einige haben mehrere Möglichkeiten (*icehockey, ice hockey, ice-hockey*). (Jackson 1988, 2-3.) Gleicherweise gibt es einigermaßen Unentschiedenheit auch im Deutschen (*Internet Protokoll, Internet-Protokoll, Internetprotokoll*). Im Deutschen sind die trennbaren Verben ebenfalls problematisch (Meibauer 2002, 17). Problematisch sind überdies solche Kombinationen von mehreren orthographischen bzw. phonologischen Wörtern, die zusammen eine Bedeutung haben (Phraseologismen), wie z. B. *go in for* oder *die Ohren anlegen* (Jackson 1988, 11). Homophone, Homographe, Homonyme und Polyseme bilden außerdem ein Problem, indem sie gleich geschrieben und/oder gleich ausgesprochen werden, aber nicht dasselbe bedeuten. Nicht unproblematisch sind auch solche Wörter, die in einigen Sprachvariationen (z. B. Dialekte) unterschiedlich ausgesprochen oder geschrieben werden, obwohl damit auf dieselben Gegenstände referiert wird. (Jackson 1988, 4-6). Diese zwei Definitionen sind schwierig auch weil die Regeln der gesprochenen Sprache teilweise anders sind als die der geschriebenen Sprache (Meibauer et al. 2002, 17).

Die morphologische Definition kann problematisch werden, weil es nicht deutlich ist, ob *Kind, Kinder* und *Kindes* als ein Wort mit mehreren Wortformen oder als drei unterschiedliche Wörter eingestuft werden (Singleton 1999, 10). Mit der lexikalisch-semanticen Definition bekommt man Schwierigkeiten, denn es gibt einige Wörter, die keine eindeutig definierbare Bedeutung tragen, wie z. B. *to* bzw. *zu* vor einer Infinitivform (Meibauer 2002, 18). Die syntaktisch-grammatischen Definitionen weisen auch Probleme auf, weil z. B. im Englischen und im Deutschen der Platz der Artikel sehr bestimmt ist; sie müssen immer vor dem Bezugswort stehen und sind auch nicht ersetzbar (Singleton 1999, 14; Singleton 2000, 9).

In dieser Arbeit stütze ich mich auf die lexikalisch-semanticen Definition des Begriffs ‚Wort‘, weil sie meiner Meinung nach am wenigsten problematisch ist. Demzufolge

bildet jede Einheit, die eine eigene Bedeutung hat, ein Wort, unabgesehen davon, ob sie aus nur einem orthographischen Wort oder aus mehreren orthographischen Wörtern besteht, wie bei Idiomen und anderen Mehrwortlexeme. Außerdem sollte nicht vergessen werden, dass Mehrwortlexeme, wie Idiomen, in der Sprachverwendung der Muttersprachler sehr üblich sind. Deswegen ist es nicht genügend, nur Einwortlexeme zu lehren. Sogar der Lehrplan legt als Lehrziel fest, dass die Lerner der A-Sprachen mehr oder weniger idiomatische Ausdrücke beherrschen sollten (mehr im Englischen als im Deutschen) (S. Kapitel 3.2). Außerdem sind gerade idiomatische Ausdrücke für Fremdsprachenlerner normalerweise problematisch, weil sie oft kulturspezifisch sind. Das ist noch ein Grund, warum sie mehr Aufmerksamkeit kriegen sollten.

Trotz der Problematik, die in vorigen Absätzen vorgestellt wurde, können Wörter in zwei Untergruppen eingeteilt werden: in *Inhaltswörter* (oder volle/lexikalische Wörter) und *Funktionswörter* (oder leere/grammatikalische Wörter). Normalerweise, wenn man über das Lernen von Wörtern spricht, meint man Inhaltswörter, die auch ohne Kontext durch ihren Inhalt charakterisierbar sind (Substantive, Vollverben⁵, Adjektive und Adverbien). Diese Gruppe nimmt zu, als neue Wörter gebildet und in Gebrauch genommen werden. Funktionswörter dagegen sind Wörter, die keine besondere klar definierbare Eigenbedeutung haben, sondern die Bedeutung von Inhaltswörtern bearbeiten und zum größten Teil eine grammatikalische Rolle spielen. Diese sind entweder Artikel, Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen oder andere Verben als Vollverben. Diese Gruppe ist geschlossen und die Wortanzahl bleibt stabil. Auch diese Einteilung ist problematisch, weil viele Funktionswörter eine deutliche Bedeutung tragen. Beispiele dafür sind die Präpositionen *within* und *innerhalb* sowie die Konjunktionen *while* und *während*, die auch dekontextualisiert verstanden werden⁶. (Apeltauer 1997, 147; Singleton 1999, 11.) In dieser Arbeit ist die Einteilung in die Inhaltswörter und in die Funktionswörter nicht berücksichtigt worden, weil Übungen, die in dem zu untersuchenden Material eindeutig unter den Grammatikteil stehen, aus der Analyse ausgesondert werden. Die Einteilung der Lehrbuchverfasser wird also beachtet.

⁵ Mit „Vollverben“ sind hier solche Verben gemeint, die allein das Prädikat bilden können und eine eigene Bedeutung tragen.

⁶ Normalerweise ergibt sich bei Bedeutung eines Funktionswortes erst aus der kontextuellen Einbettung mit einem Inhaltswort (Apeltauer 1997, 147; Singleton 1999, 11).

Im FSU unterscheidet man traditionell zwischen aktivem und passivem **Wortschatz**. *Aktiver Wortschatz* (Mitteilungswortschatz) besteht aus Wörtern, die man selbst beim Sprechen oder Schreiben benutzt. Solche Wörter, die man beim Hören oder Lesen versteht aber nicht selbst verwenden kann, gehören zum *passiven Wortschatz* (Verstehenswortschatz). Laut Neuner (1990, 7) ist der passive Wortschatz in der Fremdsprache ungefähr drei- bis viermal größer als der aktive Wortschatz, aber Löschmann (1992, 312) wiederum ist der Ansicht, dass der Anteil des passiven Wortschatzes sogar drei- bis zehnmals größer ist. Heutzutage nennt man aktiven Wortschatz lieber *produktiven Wortschatz* und passiven Wortschatz *rezeptiven Wortschatz*. Man will damit betonen, dass das Gehirn bei Hören und Lesen genau so aktiv arbeitet als bei Sprechen und Schreiben. Laut Löschmann (1992, 312) gibt es noch eine weitere Kategorie neben produktivem und rezeptivem Wortschatz. Er meint, dass *potentieller Wortschatz* auf die Fähigkeit verweist, unbekannte Wörter zu erschließen bzw. neue Wörter zu bilden. (Löschmann 1992, 312.)

Mit **Fremdsprache** ist eine solche fremde Sprache gemeint, die formell z. B. in der Schule gelehrt wird und die nicht die Erstsprache bzw. die Muttersprache des Lerners ist. Oft hat der Schüler nicht die Möglichkeit, die Sprache außerhalb des Unterrichts zu verwenden. (Apeltauer 1997, 147.) Davon ist Zweitsprache zu trennen, womit man eine Sprache meint, die meistens informell bzw. ohne Unterricht erworben wird und in der Gesellschaft, in der man lebt, verwendet werden kann (Rösler 1994, 8-9). Diese Teilung ist aber nicht ganz unproblematisch, weil die Lerner heutzutage oft auch die Fremdsprachen außerhalb des Unterrichts verwenden können. So ist der Fall besonders mit dem Englischen, weil Englisch wegen z. B. des Fernsehens und des Internets überall zu hören und zu sehen ist, was das Lernen fördert. Die Termini ‚Fremdsprache‘ und ‚Zweitsprache‘ werden oft gemischt und besonders im Englischen Fachliteratur wird ‚second language acquisition‘ häufig für die beiden und auch für alle vorgerückten Sprachen benutzt. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um das Englische und Deutsche in Finnland und somit um Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht. Als nächstes wird das Wortschatzlernen anhand Psycholinguistik vorgestellt.

2.1 Psycholinguistische Grundlagen für das Lernen im Allgemeinen

Die Psycholinguistik erforscht die Aspekte der Sprachverarbeitung und umfasst damit Linguistik, Neurolinguistik und Psychologie. Roche (2001, 222) definiert als Kernbereiche der Psycholinguistik „die Prozesse der Sprachproduktion, des Sprachverstehens, des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie des Sprachverlustes und Wiedererwerbs“. Neuropsychologie erforscht die Verbindungen zwischen Hirnfunktionen und mentaler Leistungsfähigkeit (Vilkko-Riihelä 1999, 91).

Damit man Sprache, Wörter und Sätze produzieren und verstehen kann, muss man die Fähigkeit haben, Buchstaben wahrzunehmen und Bedeutungen und mögliche gefühlsmäßige Nebenbedeutungen zu begreifen. Die Scheitel- und Schläfenlappen sind für Sprachprozesse zentrale Gebiete im Gehirn. Die linke Hälfte des Gehirns ist auf die Bearbeitung der Sprache und des Sprechens spezialisiert (s. Abb. 1). Dort befinden sich das Broca-Areal, das die Sprachproduktion und das Sprechen steuert, und das Wernicke-Areal, dessen Tätigkeitsfeld das Verstehen des Sprechens ist (s. Abb. 2). (Vilkko-Riihelä 1999, 171-173.) Die rechte Hälfte wiederum ist „verantwortlich für die Aufnahme und Erinnerung visueller, taktiler und hörbarer Information“ (Roche 2001, 56).



Abbildung 1. Das Gehirn ist in zwei Hälften eingeteilt. (Internet 1)

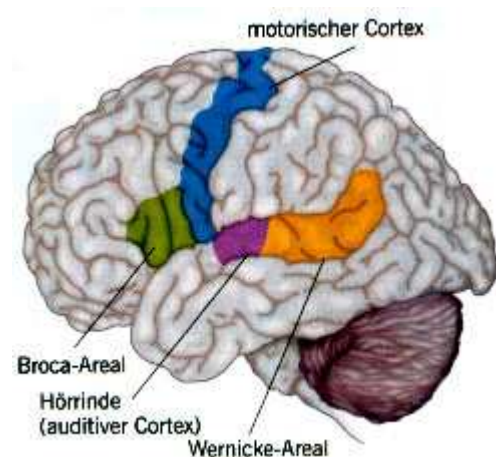


Abbildung 2. Das Gehirn vom Links. (Internet 2)

Für Fremdsprachenlernen ist außerdem das Zwischenhirn bzw. das limbische System von Bedeutung, das affektive und emotionale Prozesse steuert. Das limbische System hat Einfluss auch auf Motivation, Sprechflüssigkeit und Aufmerksamkeit des Lernalers. Wenn das Lernen also das limbische System aktiviert, d. h. bedeutungsvoll genug ist und/oder aus dem eigenen Willen des Lernalers stattfindet, wird eine tiefere und dauerhaftere Speicherung erreicht. (Apeltauer 1997, 70.)

Das Lernen ist eine strukturelle Veränderung in den Nervenzellen, wobei die Sprache im Nervennetz als Informationskonstruktion gespeichert wird. Das Speichern in das Gedächtnis ist ein mehrstufiger Prozess; Zuerst wird alles, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet ist, ins Arbeitsgedächtnis, d. h. ins Kurzzeitgedächtnis, gespeichert. Der Lernstoff muss wiederholt und umgedacht werden, so dass die Information in den Fugenknoten der Nervenzellen stärker werden kann und besser behalten wird. Vom Kurzzeitgedächtnis verschieben sich die Kenntnisse nach ihrer Wiederholung durch den Hippokampus in die Informationsstruktur des Langzeitgedächtnisses. (Vilkkö-Riihelä 1999, 167-169; Storch 1999, 35.)

Im Langzeitgedächtnis befindet sich das mentale Lexikon, in dem die Wörter einer Sprache als Konzepte gespeichert sind (Börner 2000, 30). Es gibt kein Einverständnis über die Organisation der Wörter im mentalen Lexikon, aber mehrere Forscher (Raupach 1994, 27-28; Scherfer 1994, 193; Thornbury 2002, 16-17) sind sich darüber einig, dass die Wörter auf vier verschiedene Weisen im mentalen Lexikon repräsentiert sind; phonologisch, morphologisch, syntaktisch und semantisch.

Bei den *phonologischen* Repräsentationen sind die Wörter nach dem Anlaut, Auslaut und der Akzent des Wortes eingeordnet, d. h. dass ähnlich lautende Wörter zusammen gespeichert sind. Die wichtigste *morphologische* Information besteht aus den Regeln der Komposition und Derivation. Von besonderem Interesse ist z. B. die Frage, ob im mentalen Lexikon ganze Wörter oder nur einzelne Morpheme gespeichert sind. Bezüglich der *syntaktischen* Repräsentationen sind Wortklassen und verschiedene Konstruktionsmöglichkeiten, wie Valenz, wichtig. (Raupach 1994, 27-28; Scherfer 1994, 193; Thornbury 2002, 16-17.) Raupach ist der Meinung, dass es bei den *semantischen* Repräsentationen zwei verschiedene Hauptmodelle gibt. Das Merkmalsmodell nimmt an, dass Wörter zusammen mit Wörtern, die gemeinsame

Merkmale haben, gespeichert sind (z. B. alle haarige Tiere). Das zweite Modell ist das Netzwerkmodell, wonach die Wörter als Netzwerke gespeichert sind, die „zwischen den Bedeutungen der als ganzheitliche Entitäten aufgefassten Einzelemente bestehen“. (Raupach 1994, 27-28.) Scherfer dagegen meint, dass wesentlich dabei vor allem die paradigmatischen Sinnrelationen sind, wie Synonymie und Hyponymie (Scherfer 1994, 193). Thornbury (2002, 17) vertritt die Auffassung, dass überdies das Weltwissen und die Erfahrungen auf die semantischen Repräsentationen einwirken. Börner (2000, 30) ist der Ansicht, dass die Wörter mit form- oder bedeutungsähnlichen Wörtern zusammen verbunden sind, unabgesehen davon, ob es sich um die Muttersprache, die Zielsprache oder irgendwelche andere Fremdsprache handelt. Das, mit welcher Sprache das Zielwort verbunden wird, hängt davon ab, ob das Wort ein Äquivalent in der Muttersprache oder einer anderen Sprache hat; die Äquivalente werden zusammen gespeichert. Wenn es aber kein Äquivalent gibt, wird das zielsprachige Wort als ein eigener Begriff im mentalen Lexikon gespeichert. (Jiang 2004, 104.) Gemeinsam für alle Netzwerkmodelle ist jedoch, dass die Information beim Lernen so im Gedächtnis gespeichert wird, dass sich die neue Information mit früherer Information zusammenschließt und aufgrund früherer Information interpretiert wird (Vilkko-Riihelä 1999, 312-313).

Die Forscher sind sich darüber einig, dass es im mentalen Lexikon ein Netzwerk geben muss. Es herrscht aber Meinungsverschiedenheiten darüber, wie dieses Netzwerk aufgebaut ist. (Aitchison 1994, 82.) Unklar ist, was für eine Hierarchie es zwischen den Wörtern gibt, d. h. welche Wörter zusammen gespeichert sind und welche Wörter Basiswörter bzw. Oberbegriffe sind (Aitchison 1994, 35, 39.) Zusammenfassend kann man jedoch behaupten, dass es eine Menge von Verbindungen verschiedener Stärke zwischen den Wörtern im mentalen Lexikon gibt. Diese Verbindungen gestalten den allgemeinen Rahmen, in dem neue Verbindungen bei Bedarf entwickeln. (Aitchison 1994, 98.) Im Folgenden soll das Lernen einer Fremdsprache kurz betrachtet, bevor auf das Wortschatzlernen näher eingegangen wird.

2.2 Lernen einer Fremdsprache

Sprache kann auf zwei verschiedene Weisen gelernt werden: durch ungesteuertes Erwerben und durch gesteuertes Lernen. Das ungesteuerte Erwerben ist natürliches, unbewusstes und beiläufiges Aneignen einer Sprache. (Apeltauer 1997, 14.) In dieser Arbeit konzentriere ich mich nur auf das gesteuerte Lernen, das normalerweise im FSU stattfindet und intentional und bewusst ist (Vilkko-Riihelä 1999, 312-313).

Beim Sprachenlernen gibt es zwei verschiedene Typen von Wissen: *deklaratives* Wissen (wissen, dass) und *prozedurales* Wissen (wissen, wie). Der erstgenannte Typ bezieht sich auf Faktizität. Damit sind Fakten, Daten und Ereignisse gemeint, wie z. B. Wortschatz, Grammatik, soziale Verhaltensnormen. Der letztgenannte Typ dagegen ist die Fähigkeit, deklaratives Wissen richtig einzusetzen. (Johnson 2001, 104.) Das bedeutet, dass der Lerner z. B. den im FSU gelernten Wortschatz in einer wirklichen kommunikativen Situation richtig anwenden kann. Demzufolge ist deklaratives Wissen nur dann bedeutend, wenn es beim Kommunizieren angewendet werden kann (Storch 1999, 38). Sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen sind aber wichtig für den Lerner; das eine ist nicht genügend ohne das andere. Die beiden müssen nicht nur entwickelt sondern auch erhalten werden, was manchmal problematisch sein kann. Deklaratives Wissen geht nämlich oft verloren, wenn es automatisiert, d. h. prozeduralisiert wird. (Johnson 2001, 110-111.)

2.3 Lernen des Wortschatzes

Wortschatzlernen kann als ein zweidimensionaler Prozess gedacht werden. Die erste Dimension bezieht sich auf den Status des lexikalischen Zuganges im mentalen Lexikon. Damit sind die Speicherung, Festigung und Automatisierung der Wörter gemeint, die mit der Größe und Selbsttätigkeit des Wortschatzes zu tun haben. Beispiele dafür sind die anfängliche Eintragung eines Wortes im mentalen Lexikon und die Konversion des rezeptiven Wissens ins produktive Wissen. Die andere Dimension dagegen konzentriert sich auf den Inhalt des lexikalischen Zuganges, was die

Bereicherung, die Expansion und die Verarbeitung der lexikalischen Information beinhaltet. Mit anderen Worten bedeutet es die Tiefe und Ordnung des Wortschatzes. Der Lerner hat besser Kenntnis über die Formen und die Bedeutungen eines Wortes. (Jiang 2004, 102.)

Überdies kann Wortschatz entweder direkt oder indirekt gelernt werden. Beim direkten Lernen übt der Lerner durch speziell für Wortschatzarbeit gemeinte Übungen und Aufgaben. Wiederum beim indirekten Lernen konzentriert sich der Lerner auf etwas anderes, z. B. auf Lesen, und lernt Wörter dabei unbemerkt. (Nation 1990, 2.) Nation (1990, 3, 6) folgend sollte im Unterricht mehr Aufmerksamkeit auf das indirekte Lernen als auf Wortschatzübungen gerichtet werden, weil ein großer Teil des Wortschatzes durch andere Aktivitäten gelernt wird. Er ist der Meinung, dass das richtige Lernen durch Tun erfolgt (Nation 1990, 6). Tatsache ist aber, dass Wortschatz normalerweise in der Schule durch Wortschatzübungen gelernt wird. Das ist vertretbar, weil Übungen in der Tat eine Form des Tuns sind. Die authentischen und informellen Formen der Wortschatzarbeit, die Nation vermutlich mit „Tun“ meint, stehen im formellen Unterricht zwar nicht im Mittelpunkt, können aber auch vorkommen.

Beim Wortschatzerwerb gibt es immer vier zentrale Schritte; das Wahrnehmen der Wortform, das Verstehen der Wortbedeutung, das Speichern des Wortes und seine kommunikative Verwendung. Dazu muss jedoch eine Reihe von weiteren Handlungen ausgeführt werden, weil Wörter sich nie ohne Kontext befinden, sondern immer kulturelle, kognitive, psycholinguistische, grammatische bzw. textuelle Aspekte aufweisen. (Börner 2000, 29-30.)

Das Ziel der Wortschatzarbeit „besteht in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und die Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist“ (Didaktik des Fremdsprachenunterrichts⁷ 1986, zitiert durch Storch 1999, 57). Der Lerner muss eine kritische Menge von Wörtern lernen, um die Sprache sowohl rezeptiv als auch produktiv benutzen zu können. Überdies soll er die Wörter so lernen, dass er

⁷ Autorenkollektiv (1986): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

sie nicht vergisst und bei Bedarf abrufen kann. (Thornbury 2002, 2.) Das, wie viel der Lerner sich anstrengen muss, um die Wörter zu lernen und nicht zu vergessen, hängt von drei Faktoren ab. Erstens spielen dabei die mutter-, fremd- und zielsprachlichen Kenntnisse des Lerners eine wichtige Rolle. (Nation 1990, 33.) Die neuen Wörter werden nämlich mit den schon vorhandenen Kenntnissen vernetzt und je bessere Sprachkenntnisse der Lerner hat, desto besser und leichter ist es, neue Information ins Gedächtnis hinzufügen. Die muttersprachliche Kenntnis kann aber das Lernen auch behindern, wenn die Zielsprache und die Muttersprache sehr unterschiedlich sind. Laut Nation (1990, 33) ist es zweitens bedeutend, wie die Wörter gelehrt werden. Drittens hat der Schwierigkeitsgrad der Wörter Einfluss auf „learnability“. (Nation 1990, 33.)

Wichtig ist auch, dass der Lerner Strategien lernt, die ihm helfen, Situationen zu bewältigen, in denen er unbekanntem Wörtern bzw. Bedeutungen begegnet oder ihm ein Wort bei der Produktion fehlt. (Thornbury 2002, 2). Vorwiegend bedeutet Wortschatzlernen aber Bedeutungserwerb, denn die Wörter sind im mentalen Lexikon vor allem semantisch repräsentiert. Das allein reicht aber nicht, sondern es gibt mehrere Aspekte im Wort, die beherrscht werden müssen. (Löschmann 1992, 311-312.) Abstrakte Wortschatzkenntnisse, wie z. B. die Fähigkeit, einzelne fremdsprachliche Wörter in die Muttersprache zu übersetzen, sind kein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts (Storch 1999, 57). Als nächstes wird genauer beleuchtet, was es bedeutet, ein Wort gelernt zu haben.

2.4 Kriterien für das Gelernt-Sein eines Wortes

2.4.1 Die lexikalische Kompetenz

Dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (S. Kapitel 3.1) folgend umfasst die lexikalische Kompetenz „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (Europarat 2001, 111). Zu den lexikalischen Elementen gehören einerseits frei stehende einzelne Wörter und andererseits verschiedene feste Wendungen, die aus

mehreren Wörtern bestehen. Grammatische Elemente wiederum sind Wörter, die zu den geschlossenen Wortklassen gehören, d. h. Pronomina, Artikel, Präpositionen, Hilfs- und Modalverben, Konjunktionen und Modalpartikeln. (Europarat 2001, 111-112.)

Die lexikalische Kompetenz ist jedoch fest mit allen anderen Kompetenzen gebunden und deswegen kann das Gelernt-sein eines Wortes nicht nur die Beherrschung lexikalischer und grammatischer Elementen bedeuten. Im GER werden auch die folgenden Kompetenzen erwähnt, die alle mit Wortschatzbeherrschung zu tun haben: grammatische Kompetenz, semantische Kompetenz, phonologische Kompetenz, orthographische Kompetenz, orthoepische⁸ Kompetenz, soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen (Europarat 2001, 113-130).

2.4.2 Die Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz

Es gibt also mehrere Kriterien dafür, was es bedeutet, dass man ein Wort gelernt hat. Laut Laufer (1997, 141-142) und Cook (2001, 61-62) setzt es erstens voraus, dass der Lerner sowohl die Aussprache als auch die Schreibung des Wortes kennt. Er soll auch mit der Struktur des Wortes bekannt sein, also die Morpheme des Wortes trennen können und sich den häufigsten Derivationen und Flexionsformen bewusst sein. Dazu soll er auch das syntaktische Verhalten des Wortes in einer Phrase und einem Satz kennen. Außerdem müssen ihm die referentielle, gefühlsbetonte und pragmatische Bedeutung des Wortes bekannt sein. Referentielle Bedeutung beinhaltet eine Vielzahl von Bedeutungen der Wortform und auch metaphorische Extensionen einer Bedeutung. Mit der gefühlsbetonten Bedeutung sind die Konnotationen des Wortes gemeint. Pragmatische Bedeutung heißt das Kenntnis von der Eignung des Wortes in einer Situation. Überdies soll der Lerner auch die lexikalischen Relationen mit anderen Wörtern kennen, z. B. das Antonym und die Hyponyme des Wortes. Zuletzt soll der Lerner auch die häufigsten Kollokationen beherrschen. Es ist jedoch normalerweise nur ein ausgebildeter Muttersprachler, der Wörter einer Sprache so gut beherrscht. Ein

⁸ Die Orthoepie bzw. die normative Phonetik ist die zur Orthographie analoge Regelung der als Norm geltenden Aussprache. (Internet 3.)

Lerner einer Fremdsprache kann zwar einige aber nicht alle der vorgenannten Kriterien erfüllen. (Laufer 1997, 141-142; Cook 2001, 61-62.) Keine von beiden Quellen erwähnt den Stilwert eines Wortes⁹ als ein Teilbereich der lexikalischen Kompetenz, was jedoch wichtig besonders für die kommunikative Kompetenz ist. In dieser Arbeit wird das zusammen mit den pragmatischen Eigenschaften eines Wortes gerechnet.

Letztendlich aber hängt das, was gelernt sein muss davon ab, ob das Wort rezeptiv oder produktiv gelernt sein soll (Löschmann 1992, 312). Rezeptives Lernen bedeutet, dass das Wort beim Begegnen erkannt und sowohl referentiell, gefühlsbetont als auch pragmatisch verstanden wird. Beim produktiven Lernen dagegen ist das Ziel neben den Fähigkeiten des rezeptiven Wissens, dass der Lerner das Wort beim Gebrauch richtig anwenden kann. (Nation 1990, 5.) In den Lehrbüchern wird oft vermutet, dass alle Wörter zumindest rezeptiv gelernt werden. Häufig sind die Wörter, die produktiv gelernt werden sollen, irgendwie signalisiert (z. B. mit fettgedrucktem Schriftgrad). In dieser Arbeit wird diese Trennung nicht berücksichtigt, weil das Hauptgewicht nicht auf einzelnen Wörtern liegt, sondern auf den Teilbereichen der lexikalischen Kompetenz.

2.5 Sprachdidaktische Anforderungen an den Wortschatzunterricht

Es gibt zahlreiche Arten und Weisen, mit denen das Speichern und das Abrufen des Wortschatzes im FSU verbessert werden kann. Das wichtigste ist, dass der Wortschatz möglichst vielfältig geübt wird, z. B. als Laut- und Schriftbild, sprech- und graphomotorisch, semantisch, bildlich-ikonisch, textlich und referenziell durch Handlungen und in Kommunikationssituationen (Storch 1999, 56-57; Börner 2000, 49). Bei semantischer Verarbeitung werden paradigmatische, syntagmatische, referenzielle und konnotative Assoziationen gemacht. Hören und Schreiben verarbeiten die akustischen und sprechmotorischen Fähigkeiten und Lesen und Sprechen die graphischen und schreibmotorischen Fähigkeiten. Ikonische Verarbeitung findet durch

⁹ Der Stilwert eines Wortes kann in mehreren Dimensionen eingeteilt werden; z. B. die frequentative Dimension (häufig bzw. ungewöhnlich), der Unterschied im Stil (gehoben), die zeitliche Dimension (veraltet bzw. modern), die soziolektale Dimension (umgangssprachlich) und die geografische Dimension (Austriazismus).

optische Medien statt. (Storch 1999, 40.) Je mehr verschiedene Verarbeitungen benutzt werden, desto besser werden die Wörter gespeichert. Dies liegt daran, dass das mentale Lexikon in verschiedene Subsysteme untergliedert ist und deswegen ein und dieselbe Information in unterschiedlicher Form in den verschiedenen Subsystemen gespeichert werden kann (vgl. Kapitel 2.1). Auf je mehr Arten Informationen verarbeitet worden sind, in desto mehr Subsystemen werden sie gespeichert und desto höher ist ihre Verarbeitungstiefe. (Storch 1999, 36.)

Traditionell wird Schreiben für effektiver gehalten als Lesen, weil beim Lesen nur die graphische Repräsentation aktiviert wird und beim Schreiben auch das schreibmotorische Programm. Weiterhin ist Sprechen (akustische Repräsentation sowie sprechmotorisches Programm) effektiver als Hören (akustische Repräsentation). Außerdem aktiviert man bei einer rein verbalen Bedeutungserklärung die konzeptuell-begriffliche Repräsentation, aber mit einer bildgestützten verbalen Erklärung werden sowohl die konzeptuelle als auch die visuell-ikonische Repräsentation aktiviert. (Storch 1999, 36.) Bilder machen das Lernmaterial auch konkreter, was zu längerfristigem Erinnern führt (Storch 1999, 40).

Neben vielseitiger Wahrnehmung des zu lernenden Wortschatzes, wäre es auch optimal, wenn der Lerner eine persönliche Verbindung mit dem Wort herstellen könnte, weil es die Speicherung fördert (Börner 2000, 49-50; Sökmen 1997, 244). Überdies wird ein Wort umso besser behalten und man kann sich umso besser daran erinnern, je mehr Assoziationen es mit anderen Begriffen oder Wörtern hat (McCarthy 1990, 108). Laut Storch muss der Lernstoff „möglichst intensiv zusammen mit bereits Gelerntem geübt werden, sodass ein dichtes Assoziationsnetz zu verschiedenen Kontexten, Inhalten, Situationen usw. entsteht und der Lernstoff in verschiedene Bezugssystemen des Gedächtnisses verankert wird.“ (Storch 1999, 38-39.) Deswegen sollte das neue Wort möglichst intensiv mit vorhandenem Wissen verknüpft werden (McCarthy 1990, 108). Zuletzt ist es wichtig, dass der neue Lernstoff gut strukturiert dargestellt wird, d. h. in Kategorien und sinnvollen Zusammenhängen. Das fördert die Integration des Lernstoffes in das vorhandene Wissen. (Storch 1999, 39.)

Die Wörter müssen sich lange im Arbeitsgedächtnis befinden, damit sie nicht schnell wieder vergessen werden (s. S. 9 oben). Die einzigen Mittel dafür sind Wiederholen

und Üben. Deswegen sollten die Lerner möglichst viele Gelegenheiten haben, auf der Zielsprache zu kommunizieren und Übungen zu machen (Storch 1999, 40-41). Es hat also eine positive Wirkung auf das Behalten des Wortes, wenn es oft genug wiederholt wird. Laut einigen Schätzungen bedeutet es 7-20 Mal. (Börner 2000, 49-50.) Sökmen (1997, 241) ist der Meinung, dass der Lerner die Bedeutung, geschweige denn alle andere Aspekte des Wortes ohne Wiederholung nicht begreifen kann. Sie meint auch, dass falls die Wiederholungen in langer Zeitspanne vorkommen, die Wörter länger behalten werden als wenn sie kurz nacheinander wiederholt werden (Sökmen 1997, 242).

Auch wenn es wichtig ist, dass die Lerner viele Wortbedeutungen (deklaratives Wissen) lernen, betont Haastrup (1994, 131-146) vor allem prozedurales Wissen (s. Kapitel 2.2). Ihrer Meinung nach sollten besonders das autonome Lernen und das Lernen zu lernen gelehrt werden, weil Wortschatzerwerb ein endloser Prozess ist, der auch außerhalb des Unterrichts stattfindet. Besonders wichtig dabei sind die rezeptiven Fähigkeiten, wie z. B. das Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext und das Auswählen der richtigen Bedeutung in einem Wörterbuch. (Haastrup 1994, 131-146). Auch Scherfer (1994, 187) ist der Meinung, dass prozedurales Wissen allein nicht reicht, sondern die Lerner dazu Vokabellernaufgaben machen sollten. Er meint jedoch, dass besonders das Erschließen wichtig wäre, weil es gute Behaltensleistungen garantiert. (Scherfer 1994, 187.) Funk (1994, 57) meint weiter, dass besonders die Regeln der Wortbildung von Anfang an wichtig sind, weil es unmöglich ist, alle Wörter im Unterricht zu vermitteln. Heutzutage stehen genau die rezeptiven Fähigkeiten im Mittelpunkt im FSU. Die Empfehlung ist, dass die Haupttexte nicht Wort für Wort übersetzt werden, sondern das wichtigste ist, dass die Hauptgedanken klar werden.

2.6 Sprachdidaktische Anforderungen an das Lehrmaterial

In diesem Kapitel werden weithin die sprachdidaktischen Anforderungen an die Übungen beschrieben, weil sie den Schwerpunkt der Arbeit bilden. Das Lernen ist zum größten Teil vom Lerner selbst abhängig, aber auch der Lernstoff ist bedeutend; dieser sollte sowohl vom Schwierigkeitsgrad her passend als auch bedeutsam, interessant und wichtig für den Lerner sein. Lernstoff, der positive Emotionen weckt, weckt auch Interesse und Aufmerksamkeit beim Lerner und wird deswegen besser gelernt als solcher, der gleichgültig ist. Negative und widersprüchliche Emotionen können dagegen das Lernen erschweren. (Storch 1999, 40.) Rösler (1994, 47) ist derselben Meinung, denn er betont, dass je motivierter der Lerner ist, desto besser lernt er. Bei der Motivierung sind sowohl die mehrkanalige Präsentation des Wortschatzes als auch die Teilnahme des Lerners an das Auswählen des zu lernenden Wortschatzes von Bedeutung (Rösler 1994, 47). Storch (1999, 40) meint weiter, dass der Lernstoff auch konkret sein sollte, was durch Vorstellbarkeit und Visualisierbarkeit zustande gebracht wird. Die Konkretheit verbessert die Verständlichkeit, Speicherung und das Erinnern des Lernstoffes. (Storch 1999, 40.)

Wortschatz einer fremden Sprache wird normalerweise als Einzelwörter gelernt. In Lehrbüchern stehen die neuen Wörter einer Lektion oft nach dem Text in einer Wortliste: links steht das fremdsprachige und rechts das muttersprachige Wort. Manchmal sind die Wörter in alphabetischer Reihenfolge, aber häufiger ist, dass die Wörter in derselben Reihenfolge in der Wortliste stehen, wie sie in der Lektion vorkommen. Wortlisten sind jedoch nicht die beste Art, Wortschatz zu lernen, weil es zu mechanisch und isoliert ist. (Rösler 1994, 47.) Thornbury (2002, 33) ist wiederum der Meinung, dass die Wortlisten unterschätzt sind, weil viele Lerner sie mögen und sie zeitweise auch sehr ökonomisch sind. Trotzdem behauptet er weiter, dass z. B. Wortkarten eine bessere Alternative wären (Thornbury 2002, 33). Weitere Möglichkeiten wären z. B. vorgefertigte Wortraster oder Mindmaps, die jedoch kein besseres Behalten garantieren (McCarthy 1990, 97). Am sinnvollsten wäre es, wenn die Wörter durch einen Text statt einer Wortliste gelernt werden, weil dann die Wörter in richtigen Zusammenhängen mit anderen Wörtern stehen. Das erleichtert sowohl das Verstehen als auch die Hypothesenbildung über die Bedeutung der Wörter und ist eine

wichtige Voraussetzung für eine gute Verankerung im Gedächtnis. (Schouten-van Parreren 1990, 13.) Die Wortlisten sind ein gutes Hilfsmittel für das Wortschatzlernen, aber statt alphabetisch oder in der Reihenfolge des Vorkommens geordnet zu sein, wäre es sinnvoller Wörter in inhaltlich-thematische Wortgruppen zu bündeln (Neuner 1990, 10.) Auch Funk (1994, 59) scheint diese Ansicht zu teilen, in dem er meint, dass Wörter am liebsten in sinnvollen Zusammenhängen gelehrt werden sollten, denn so werden sie schneller und besser gespeichert. Solche sinnvolle Zusammenhänge sind z. B. verschiedene logische Reihen (Monatsnamen, Wochentage), Einzelwörter unter einem Oberbegriff (besonders bei verschiedenen fachsprachlichen Themen), konkrete Einzelwörter, die visuell präsentiert werden können (Farben, Tiere) und inhaltlich gleichartige Einzelwörter bzw. Ausdrücke (Fragewörter, Begrüßungen). (Funk 1994, 59.) Laut McCarthy (1990, 5) ist die ähnliche Struktur der Wörter eine weitere Möglichkeit für die Organisation des zu lernenden Wortschatzes; Wörter, die dasselbe Präfix oder dieselbe Flexion haben, können zusammen gelernt werden.

Der Zweck einer Wortschatzübung ist die Beherrschung der Zielsprache zu entwickeln (Wallace 1982, 65). Grundsätzlich kann jede Übung und Aufgabe auch als Wortschatzaufgabe gerechnet werden, denn wenn der Lerner sich mit dem zielsprachigen Wortschatz beschäftigen muss, obwohl es nicht der Ziel der Aufgabe ist, lernt bzw. erwirbt er zugleich auch die Wörter (Storch 1999, 65, Thornbury 2002, 35-43).

Das Ziel der Wortschatzübungen ist, den vorgekommenen Wortschatz zu stabilisieren, differenzieren und produktiv nutzbar zu machen. Das setzt die Wiederholung und Aktivierung des vorhandenen Wortschatzes voraus. (Börner 2000, 49, Storch 1999, 72.) Man sollte sich auch erinnern, dass die Wortschatzaufgaben alle Aspekte des Wortes üben sollten und dafür sind die Wortlisten nicht ausreichend (vgl. Kap. 2.4.2). Eine einfache Möglichkeit wäre, dass die Lerner ihre eigenen Sätze mit dem zu lernenden Wort formulieren sollten (Cook 2001, 71). Cook (1996, 50) meint weiter, dass es nicht genug ist, Wörter in die Muttersprache übersetzen zu können, die Bedeutung des Wortes zu kennen oder es im Kontext benutzen zu können, sondern das wichtigste wäre, dass der Lerner die Bedeutungsbeziehungen zwischen dem Wort und allen anderen Wörtern der Zielsprache lernt. Es lässt sich aber fragen, inwieweit das

letztenannte im Kontext des FSUs für eine realistische Zielsetzung gehalten werden kann.

3 Der finnische Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht

Um die Wortschatzarbeit der Englisch- und Deutschunterricht im Finnischen Kontext betrachten zu können, wird im Folgenden der finnische Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe erläutert. In Finnland beginnt der Fremdsprachenunterricht, der für alle obligatorisch ist, normalerweise in der 3. Klasse. Die erste Sprache, die ‚A1-Sprache‘ ist in der Regel Englisch, aber sie kann auch z. B. Deutsch sein¹⁰. Die nächste Sprache, die ‚A2-Sprache‘, beginnt häufig in der 4. oder 5. Klasse und ist fakultativ. In der 7. Klasse fängt die obligatorische ‚B1-Sprache‘ an, die normalerweise Schwedisch ist. Die fakultative ‚B2-Sprache‘ beginnt normalerweise in der 8. Klasse. In der gymnasialen Oberstufe fängt die ‚B3-Sprache‘ an, die ebenfalls fakultativ ist. (vgl. Abb. 3.)

GRUNDSCHULE									GYMNASIALE OBERSTUFE								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1	2	3	4	5	6	7	8
A1			8 JWS*				8 JWS			1	2	3	4	5	6	7	8
	6 obl. Kurse														2 vert. Kurse		
A2			6 JWS				6 JWS			1	2	3	4	5	6	7	8
	6 obl. Kurse														2 vert. Kurse		
B1							6 JWS			1	2	3	4	5	6	7	
	5 obl. Kurse														2 vert. Kurse		
B2				4 JWS						1	2	3	4	5	6	7	8
	8 vertiefende Kurse																
B3										1	2	3	4	5	6	7	8
	8 vertiefende Kurse																
* JWS steht für Jahreswochenstunde																	

Abbildung 3. Fremdsprachenunterricht in Finnland in der Grundschule und in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Opetushallitus 2003, 193).

¹⁰ Die Spracheauswahl ist schulspezifisch so wie die Klasse, in der man eine neue Sprache beginnen kann.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich nur auf das A-Englisch und das A-Deutsch und nur hinsichtlich des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Wie aus der Abb. 3 ersichtlich wird, haben die Lerner des A1-Englischen beim Eintritt in der gymnasiale Oberstufe in der Regel 7 Jahre, die Lerner des A2-Deutschen 5-6 Jahre Sprachunterricht der Zielsprache hinter sich. Es ist unbedeutsam, ob die Sprache eine A1- oder A2-Sprache ist, weil der Vorsprung der A1-Lerner bis zur siebten Klasse von den A2-Lernern schon aufgeholt wird und danach nehmen sie die gleiche Stellung als A-Sprachen ein. Das bedeutet unter anderem, dass in der siebten Klasse die beiden Lernergruppen dasselbe Lehrbuch anwenden. In beiden Sprachen werden in der gymnasialen Oberstufe insgesamt acht inhaltlich gleiche Kurse angeboten, aus denen sechs obligatorisch und zwei vertiefend sind. Der einzige Unterschied zwischen einer A1-Sprache und einer A2-Sprache besteht darin, dass die A1-Sprache in der Grundschule sowohl in unteren als auch in oberen Klassen 2 Jahreswochenstunden mehr gelehrt wird. Das hat Konsequenzen für die Lernziele der Sprachen (vgl. Kapitel 3.2).

In diesem Kapitel wird der finnische Lehrplan für den FSU kurz erläutert. Als erstes beschreibe ich kurz den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, weil er als Basis für die schulspezifischen Lehrpläne dient. Abschließend werden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts der A-Sprachen vorgestellt.

3.1 Der gemeinsame europäische Referenzrahmen

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) stellt jedem, der mit Sprachenlehren und –lernen zu tun hat, gemeinsame Ausgangspunkte zur Verfügung. Diese Ausgangspunkte sind Richtlinien für die Entwicklung von Lehrplänen, Curricula, Sprachprüfungen und Lehrwerken. Er beschreibt umfassend, was für Kenntnisse und Fertigkeiten die Lerner beherrschen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke benutzen zu können. Außerdem definiert er auch Kompetenzniveaus, mit denen Lernfortschritte der Lerner bemessen werden können. (Europarat 2001, 14.)

Der GER wurde angefertigt, um die Ziele des Europarats erfüllen zu können. Das Ministerkomitee hatte empfohlen¹¹, dass eine größere Einheitlichkeit unter den Mitgliedstaaten der EU „durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet“ erreicht werden müsse. Das Hauptziel des Referenzrahmens ist, die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen in Europa zu beseitigen. Das Vereinheitlichen ist wichtig, weil damit die Sprachbeherrschung in jedem EU-Land verglichen werden kann, was auch eine bessere Mobilität in Europa ermöglicht. (Europarat 2001, 14.) Das heißt, dass der GER für die EU-Länder gemeinsame Richtlinien für den Bildungsgang festlegt. Danach werden diese Richtlinien länderspezifisch angewendet und z. B. in Finnland werden die nationalen Grundlagen des Lehrplanes mithilfe der Kompetenzniveaus festgelegt. Zuletzt werden aufgrund dieser nationalen Grundlagen dann sowohl die kommunalen als auch die schulspezifischen Lehrpläne ausgearbeitet. Laut Opetushallitus (2003, 1) gelten diese kommunalen Lehrpläne für ein Schuljahr und sie beinhalten Pläne über den Zeitplan und die Unterrichtspraxis. In den lokalen Lehrplänen werden das Handlungsumfeld der Schule und die lokale Wertebasis, Stärken und Sonderressourcen mitberücksichtigt. In der vorliegenden Arbeit werden aber die lokalen Lehrpläne nicht genauer erläutert, sondern im Mittelpunkt stehen die Lernziele und Lehrinhalte des nationalen Lehrplanes hinsichtlich der A-Sprachen in der finnischen gymnasialen Oberstufe.

3.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts der A-Sprachen in der gymnasialen Oberstufe

Nach dem finnischen Lehrplan für den FSU in der gymnasialen Oberstufe soll FSU die Fähigkeiten der Lerner zur interkulturellen Kommunikation entwickeln: Er soll den Lernern Kenntnisse über die Sprache und den Sprachgebrauch vermitteln und ihnen außerdem eine Möglichkeit geben, ihre Kenntnisse und ihr Verständnis über die Zielkultur zu entwickeln. Wichtig dabei sind besonders die europäische Identität und die europäische Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität. Eines der Ziele ist, dass der Lerner selbstständig zu lernen lernt und versteht, dass man langfristig und vielseitig arbeiten muss. Er soll auch im Stande sein, seine Sprachkenntnisse zu schätzen und

¹¹ Die Empfehlungen R (82) 18 und R (98) 6.

seine eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und darauf aufbauend auch seine Sprachkenntnisse weiter zu entwickeln. (Opetushallitus 2003, 100.)

Im GER wird definiert, was gutes Beherrschen einer Sprache beinhaltet. Er legt insgesamt sechs Kompetenzniveaus fest: A1, A2, B1, B2, C1, C2, wobei A1 Grundsprachkenntnisse und C2 mehr oder weniger vollständiges Beherrschen einer Fremdsprache bedeutet. (Europarat 2001, 112-113.) Diese Kompetenzniveaus können weiter in Unterebenen eingeteilt werden (A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2, C2). (Europarat 2001, 36; 42.) Auf jedem Kompetenzniveau ist die Beherrschung der Fremdsprache in vier Fertigungsbereiche eingeteilt. Leseverständnis und Hörverständnis bilden die rezeptiven Fähigkeiten und Schreiben und Sprechen die produktiven Fähigkeiten. Es ist unmöglich, eine vollständige Beschreibung der Wortschatzbeherrschung zu verfassen, weil die lexikalische Kompetenz so streng mit anderen sprachlichen Fähigkeiten verknüpft ist. Aufgrund der Kompetenzniveaubeschreibungen können auch Lernziele bestimmt werden und diese richtungweisenden Ziele wurden im Lehrplan von 2003 in der finnischen gymnasialen Oberstufe in Anwendung gebracht.

3.2.1 Ziele des Englischunterrichts

Bis Ende der gymnasialen Oberstufe soll der Lerner, der Englisch seit der dritten Klasse lernt, das im GER definierte Kompetenzniveau B2 erreichen (Opetushallitus 2003, 100). Auf Niveau B2 ist die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern. Der Sprachbenutzer verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Er kann auch Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen. (Europarat 2001, 112-113.)

Im Englischen soll der Lerner die Grundebene der selbstständigen Sprachverwendung (B2.1) in jedem Fertigungsbereich (Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen) erreichen

(Opetushallitus 2003, 100). Das Kompetenzniveau B2.1 bedeutet, dass der Lerner größtenteils die Diskussion verfolgen kann, aktiv an verschiedenen praktischen und sozialen Situationen teilnehmen kann und einen idiomatischen und abstrakt-begrifflichen¹² Wortschatz aufweist. Im Lesen hat er Probleme nur mit Idiomen und Textstellen, die kulturelles Hintergrundwissen voraussetzen. Außerdem verfügt der Lerner über einen solchen Wortschatz und solche grammatische Kenntnisse, dass er einen verständlichen und zusammenhängenden Text schreiben kann. (Opetushallitus 2003, 242-243.) (vgl. Anhang 1.)

3.2.2 Ziele des Deutschunterrichts

Bis Ende der gymnasialen Oberstufe soll der Lerner, der Deutsch (oder eine andere Sprache als English) seit der vierten/fünften Klasse lernt, das Kompetenzniveau B1 erreichen (Opetushallitus 2003, 100). Niveau B1 zeigt der Sprachbenutzer eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen. Er verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse. (Europarat 2001, 112-113.)

Im Deutschen ist das Zielniveau im Sprechen die praktische Grundsprachkenntnisse (B1.1) und fließende Grundsprachkenntnisse (B1.2) im Lesen. Im Hören und im Schreiben soll der Lerner entweder das Niveau B1.1 oder B1.2 erreichen. (Opetushallitus 2003, 100.) Das Kompetenzniveau B1.1 heißt, dass der Lerner fähig ist, sowohl schriftlich als auch mündlich im Alltagsleben zurechtzukommen, und bekannte Themen besprechen kann. Er soll auch die Hauptgedanken vom Gesprochenen verstehen, einen bestimmten Alltagswortschatz aufweisen und einige übliche Phrasen und Idiome kennen. Auf dem Kompetenzniveau B1.2 versteht der Lerner gemeinsprachliche und deutliche Aussagen, die wiederholt werden. Er soll auch kurze

¹² Leider wird nirgendwo genauer erklärt, was mit abstrakt-begrifflichem Wortschatz eigentlich gemeint ist.

Texte über verschiedene Themen lesen können und einen solchen Wortschatz aufweisen und solche Satzbauten beherrschen, dass er vielerlei Texte schreiben kann. (Opetushallitus 2003, 238-241.) (vgl. Anhang 2.)

3.2.3 Schlussfolgerungen aus dem Lehrplan

Es ist interessant zu bemerken, dass obwohl sowohl English und Deutsch A-Sprachen sind, sich ihre Ziele im Lehrplan unterscheiden. Insgesamt wird Englisch nur 1-2 Jahre mehr gelernt und ich würde behaupten, dass es nicht so bedeutsam sein kann, weil das Lernen am Anfang spielerisch erfolgt und erst ab der 7. Klasse mehr ernst wird. Dieser Unterschied ist jedoch sogar in den Lehrplänen des Grundunterrichts zu sehen, denn das Zielkompetenzniveau des Englischen liegt immer ein Niveau höher als der der anderen Sprachen.

Der Unterschied zwischen den Zielen ist nicht sehr groß, aber trotzdem spürbar. Der wichtigste Unterschied ist, dass das Ziel im Deutschen ist, dass der Lerner im Alltagsleben mit seinen Sprachkenntnissen zurechtkommt. Im Englischen wiederum sollte der Lerner in regelmäßigem Umgang mit gebürtigen Sprachbenutzern zurechtkommen. Die Schlüsselwörter in den Zielbeschreibungen des Deutschen sind ‚Hauptgedanken‘, ‚Hauptpunkte‘, ‚Gemeinsprache‘, ‚Wiederholung‘, ‚für den Lerner selbst wichtige Themen‘, ‚Bekanntheit‘ und ‚einige Absätze‘. Hingegen kommen in den Zielbeschreibungen des Englischunterrichts Stichwörter wie ‚Einzelheiten‘, ‚größtenteils‘, ‚vielseitig‘, ‚einige Seiten‘, ‚deutlich‘ und ‚abstrakte Themen‘ vor.

Eine andere interessante Beobachtung ist, dass das Zielniveau im Englischen in jedem Fertigkeitensbereich gleich hoch ist, in anderen A-Sprachen dagegen je nach Fertigkeitensbereich variiert. In diesen Sprachen ist das Ziel des Sprechens niedriger und das Ziel des Lesens höher als im Schreiben und Hören. Dies ist ganz logisch, weil die rezeptiven Fähigkeiten leichter zu lernen sind, als die produktiven. Das bedeutet, dass im Deutschen erwartet ist, dass der rezeptive Wortschatz größer als der produktive ist,

aber dass im Englischen die beiden Wortschätze gleich groß sind¹³. Dass das Sprechen ein niedrigeres Zielniveau hat, ist aber sehr interessant, weil dieser neue Lehrplan die mündlichen Fertigkeiten im Bereich der kommunikativen Kompetenz viel betont. Deswegen wäre zu erwarten gewesen, dass es auch in den Zielen sichtbar gewesen wäre.

Beachtenswert ist weiterhin, dass es kein eigenes Kompetenzniveau für Wortschatzkenntnisse gibt. Dies liegt daran, dass Wortschatzkenntnisse für alle vier Fertigkeitsbereiche wichtig sind: man kann nichts verstehen oder selbst produzieren, wenn einem der dazu benötigte Wortschatz fehlt. Wenn der Lerner einen begrenzten Wortschatz aufweist, hat das Einfluss auf seine ganze Sprachbeherrschung.

¹³ Das ist aber unmöglich, denn der rezeptive Wortschatz immer größer als der produktive Wortschatz ist (vgl. S. 7 in dieser Arbeit).

4 Ziel, Material und Methode

In diesem Kapitel werden zuerst die Ziele dieser Untersuchung noch einmal zusammengefasst. Danach werden die Rolle des Lehrwerkes im Allgemeinen und die Lehrwerkanalyse kurz beschrieben. Bevor das Material und die Methode näher betrachtet werden, werden einige frühere Untersuchungen präsentiert, die sich auch auf die Wortschatzübungen konzentrieren, aber einen anderen Blickwinkel haben als die vorliegende Arbeit.

4.1 Ziele

Das Hauptziel dieser Arbeit ist darzustellen, inwiefern die neun Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in den Wortschatzübungen berücksichtigt sind (vgl. Kapitel 2.4.2). Als Untersuchungsgegenstände werden die vier ersten Kurse der Lehrbuchserien *In Touch* und *Genau* angewendet. Im Einzelnen gilt es folgenden Fragen nachzugehen:

1. Welche Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz werden geübt und wie werden sie geübt?
2. Welchen Stellenwert haben die verschiedenen Teilbereiche?
3. Kommen Unterschiede zwischen Englischen und Deutschen vor?

4.2 Lehrwerke und Lehrwerkanalyse

Die Funktion der Lehrwerke für den FSU besteht darin, die im Lehrplan vorgegebenen Ziele zu erreichen (Leupold 1992, 122). Der Lehrplan, der Lernstoff, der Lehrer, die Unterrichtsmedien, die Lehrsituation, die Lehrziele, das Prüfungs- und Evaluierungsverfahren und der Lerner bzw. die Lernergruppe beeinflussen die Wahl und Form des Lehrwerks (Neuner 1994, 8-9). Das Lehrbuch ist das zentrale Element des Lehrwerks und besteht normalerweise aus drei Teilen. Der erste Teil ist der Textteil, in dem die Sprache in einer Situation mit Illustrationen präsentiert wird. Der

zweite Teil ist der Übungsteil, der eine Möglichkeit bietet, neue Sprachstoff sowohl mündlich als auch schriftlich zu üben. Der dritte Teil ist das Wörterverzeichnis. (Leupold 1992, 122.) Diese drei Teile können in einem Buch enthalten sein oder die Texte und die Übungen können auch je ein eigenes Buch bilden. Die Grammatik wird entweder im Lehrbuch einbezogen oder in separate Grammatiken repräsentiert. Heutzutage bekommt der Lerner oft noch eine CD, die die Texte und manchmal sogar die Wortlisten enthält. Die in der vorliegenden Arbeit als Materialgrundlage verwendeten Bücher sind alle so aufgebaut, dass alle Teile des Werkes in einem Buch einbezogen sind. Laut Storch (1999, 25) werden der Inhalt und die Lernziele der Lehrbücher weitgehend nach den Richtlinien des Lehrplanes festgelegt. Die nach dem Lehrplan definierten Lernziele der Lerner schreiben die Auswahl der Lerngegenstände vor. (Storch 1999, 25.)

Neuner (1994, 12-14) geht davon aus, dass es zwei Betrachtungsweisen in der Lehrwerkanalyse gibt; die synchronische und die diachronische. Die synchronische Betrachtungsweise analysiert die Faktoren, „die bei einer bestimmten didaktisch-methodischen Konzeption auf die Lehrbuchgestaltung einwirken“, und untersucht, wie sie sich gegenseitig beeinflussen (Neuner 1994, 12). In der diachronischen Betrachtungsweise liegt der Schwerpunkt dagegen auf den Änderungen, die in den Lehrplänen, -inhalten, -methoden und -werken in anderen Lerngruppen, Zeiten und Länder stattfinden (Neuner 1994, 14). Von Lehrwerkanalyse ist Lehrwerkkritik zu unterscheiden, die die „Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird“ beurteilt. Dabei kann auch die kontrastive Perspektive zwischen mehreren Lehrwerken für eine Zielgruppe behilflich sein. (Neuner 1994, 17.) Die Untersuchung der vorliegenden Arbeit ist eher eine Lehrwerkkritik mit kontrastivem Blickwinkel. Im Folgenden sollen einige frühere ähnliche Untersuchungen kurz betrachtet werden.

4.3 Frühere Untersuchungen im Bereich Wortschatzunterricht im FSU

Turunen (2003) untersuchte die Wortschatzarbeit im Englischen auf den sechs untersten Klassen der Grundschule in Finnland. Ihre Absicht war herauszufinden, wie in der Lehrbuchserie *Express*¹⁴ Wortschatz geübt wird und wie strikt die Aufgabenstellungen strukturiert sind. Dafür hatte sie die Wortschatzübungen in 29 Typen eingeteilt, die die verschiedenen Arten der Wortschatzarbeit umfassen. Ein weiteres Ziel von ihr war auch herauszufinden, wie üblich die verschiedenen Übungstypen auf jeder Klassestufe (3-6) sind. Überdies untersuchte sie, welche Lerntheorien die Lehrbuchautoren hatten und ob sie in die Praxis umgesetzt worden waren. Sie fand heraus, dass die Lerntheorien der Autoren, Lernen durch Tun und kooperatives Lernen, in den Übungen betont waren. Außerdem hatte sich Elaborieren als wichtig herausgestellt. Eine weitere Feststellung war, dass die Übungen in den oberen Klassen erwartungsgemäß anspruchsvoller waren.

Peuraniemi (1995) wollte in seiner Untersuchung durchleuchten, wie die Anschauungen über das Speichern, das Abrufen und das Unterrichten der Wörter in Wortschatzübungen sichtbar werden. Seine Materialgrundlage waren die Lehrbuchserien *Guys'n Gals* und *Passwords*, die Englischlehrwerke von den neunziger Jahren für die gymnasiale Oberstufe sind. Erstens wollte er den Anteil der direkten Wortschatzübungen, d. h. Übungen, die gezielt nur Wortschatz üben, und den Anteil der indirekten Wortschatzübungen herausfinden. Zweitens hatte er zum Ziel, die semantischen Relationen und Assoziationen in den Wortschatzübungen zu untersuchen. Die Ergebnisse der Untersuchung waren, dass es mehr direkte Wortschatzübungen in *Passwords* gibt, dass es in *Passwords* deutlich mehr Wortschatzübungen gibt, die die Bedeutung der Wörter fokussieren, und dass in *Guys'n Gals* die Wörter in mehreren Kontexten geübt werden.

Bohn und Schreier (2000) haben drei Untersuchungen über die Wortschatzarbeit in Lehrwerken und Übungsmaterialien durchgeführt. Jedes Lehrwerk ist ein DaF-Lehrwerk aus den neunziger Jahren und ist entweder für Anfänger ohne Vorkenntnisse

¹⁴ *Express* war im 1991-1995 publiziert.

oder für die Mittelstufe ausgerichtet. Sie wollten untersuchen, wie die Wortschatzarbeit initiiert und befördert wird und ob sie eher traditionell oder innovativ ist. Die Wortschatzarbeit besteht aus dem Lernen bzw. Einprägen, dem Wiedererkennen, dem Semantisieren und dem Gebrauch von Wortschatz. Man kann keine direkten Schlussfolgerungen aus der Untersuchung ziehen, weil jedes Lehrwerk unterschiedlich ist, sondern nur Tendenzen der Wortschatzarbeit sehen. Gemeinsam für den Hauptanteil der Lehrwerke war, dass (1) der Wortschatz nicht so systematisch wie die Grammatik dargestellt wird, (2) der Wortschatz nach den Bedürfnissen der Lerner ausgewählt wird, (3) der Wortschatz weithin traditionell präsentiert wird, (4) die alphabetischen Wortlisten seltsamer geworden sind, (5) die Semantisierung und Verständniskontrolle nicht häufig sind, (6) das Lehren der kulturspezifischen Aspekte häufiger geworden ist, (7) die Wortschatzarbeit für wichtig gehalten wird, (8) besonders die Wortbildung ein wichtiger Aspekt ist und das mehrkanalige und emotionelles Lernen des Wortschatzes zentral ist. Die Lehrwerke unterscheiden sich voneinander in dem, dass es in einigen Lehrwerken unklar bleibt, was wiederholt werden soll und dass nicht jedes Lehrwerk das autonome Lernen fördert. Überdies wird das Verständnis auf der Mittelstufe weniger mit visuellen Hilfsmitteln gestützt.

Dazu gibt es noch eine Reihe von Abschlussarbeiten über Wortschatzarbeit in Lehrwerken, aber sie sind nicht komparativ, sondern konzentrieren sich auf je eine Sprache¹⁵. Zusammenfassend kann man behaupten, dass die vorhandene Lehrwerkkritik, die sich auf Wortschatzlernen konzentriert, sich auf einzelsprachbezogenen Analysen beschränkt. In dieser Arbeit werden die Lehrwerke

¹⁵ Siehe z. B.:

- Alamikkellä, Ulla & Lahtinen, Marjo** (1993): Zur Wortschatzarbeit in Deutsch-Lehrbüchern. Pro Gradu-Arbeit. Jyväskylän yliopisto: Saksan kielen laitos.
- Kainulainen, Auli** (1993): Vocabulary in Two English Course Books. A Quantitative Analysis. Pro Gradu-Arbeit. Joensuun yliopisto: Englannin kieli.
- Korenus, Arja** (2003): A Comparison of the Vocabulary in Two Textbook Series of Primary English. Pro Gradu-Arbeit. Helsingin yliopisto: Englantilainen filologia.
- Kytölä, Tarja & Taipale, Jukka** (1990): The Semantic Approach in Vocabulary Teaching. An Analysis of a Comprehensive School Textbook of English. Pro Gradu-Arbeit. Jyväskylän yliopisto: Englannin kielen laitos.
- Nurmi, Tiina** (1995): EFL Vocabulary Instruction and Teaching Materials. Learning Words, Learning to Learn Words and Learning about Words. Helsingin yliopisto: Englantilainen filologia.
- Nyberg, Ulla I.** (1986): Eine quantitative Untersuchung zum Wortschatz und zur Grammatik zweiter Deutschlehrwerke für Ausländer, *Themen 1* und *Linguarama 2000*. Pro Gradu-Arbeit. Helsingin yliopisto: Germaanismien filologia.
- Penttilä, Anna-Maija** (1986): On the Learning and Teaching of Foreign Language (English) Vocabulary; with a Study of Vocabulary Exercises in Upper Secondary School English Books. Pro Gradu-Arbeit. Tampereen yliopisto: Englantilainen filologia.

von zwei verschiedenen Sprachen miteinander verglichen und dadurch wird eine neue Perspektive in die Untersuchungstradition gebracht. Außerdem gibt es noch keine wortschatzbezogene Untersuchungen über die vorliegenden Lehrwerke.

4.4 Material und Vorgehensweise

Es wurden Englisch und Deutsch als Untersuchungsgegenstände ausgewählt, denn sie sind die zwei häufigsten A-Sprachen, die in den finnischen gymnasialen Oberstufen im 2004 und im 2006 gelernt wurden (Internet 4 u. Internet 5)¹⁶. Das englische Lehrwerk heißt *In Touch* und das deutsche *Genau*. Die beiden Lehrwerke sind von WSOY herausgegeben worden und wurden als Materialgrundlage gewählt, weil die zwei anderen großen finnischen Verlage Otava und Tammi bis das Schreiben dieser Arbeit keine Lehrwerke für A-Deutsch hatten, die dem neuen Lehrplan gefolgt hätten. Ich wollte mich auf die gymnasiale Oberstufe konzentrieren, denn dort sind die Lerner älter und haben schon den Basiswortschatz gelernt¹⁷. Das ermöglicht Unterschiede und Abwechslung in dem zu lernenden Wortschatz und der Wortschatz ist vielseitiger¹⁸. Überdies sind die älteren Lerner in der Lage, etwas kompliziertere Übungen zu bewältigen. In dieser Untersuchung werden nur die vier ersten Kurse von beiden Sprachen untersucht, weil zum Beginn des Forschungsvorhabens keine weiteren deutschen Lehrwerke vorhanden waren.

Vor der eigentlichen Untersuchung wurde auch eine Pilotstudie über *In Touch 1* und *Genau 1* ausgeführt. Der Ausgangspunkt waren Wortschatzübungen und es wurde ermittelt, welche Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in denen geübt werden. Die Übungen wurden mit verschiedenen Tags versehen je nach dem, welche Übungsziele ihnen zugeschrieben werden konnten¹⁹:

1. Aussprache

¹⁶ Im Jahr 2004 hatte 98,98 % der Absolventen der gymnasialen Oberstufe Englisch als A-Sprache gelernt. Der Anteil der A-Deutschlerner war 9,28 %. Im Jahr 2006 waren die entsprechenden Zahlen 99,27 % und 8,92 %. Die drittpopulärste A-Sprache war in den beiden Jahren Schwedisch mit 6,89 %/7,67 %.

¹⁷ In dieser Arbeit ist die Zielgruppe der zu untersuchenden Lehrbücher 16-18 Jahre alt.

¹⁸ In den unteren Klassen ist der zu lernende Wortschatz in jeder Sprache weitgehend derselbe.

¹⁹ Hier wurden die neun Ebenen der lexikalischen Kompetenz von Laufer und Cook (s. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit) applizieren.

2. Schreibweise
3. Wortformen (Flexion) und Wortbildungsmuster (Derivation)
4. syntagmatischen Relationen (Satzebene)
5. Wortbedeutungen
6. Konnotationen
7. pragmatischen Eigenschaften
8. Festigung der Wörter nach den Ordnungsprinzipien des mentalen Lexikons
9. häufigsten Kollokationen

Es wurde nicht zwischen primären und sekundären Übungszielen getrennt, sondern das Ziel war herauszufinden, welche Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz überhaupt geübt werden. Das Ergebnis war, dass die Übungen in beiden Lehrbüchern größtenteils mehrere Teilbereiche gleichzeitig üben. Wortschatzübungen, die nur ein Ziel verfolgten, gab es nur 6²⁰ in *In Touch 1* und 2²¹ in *Genau 1*, wohingegen in beiden Lehrbüchern 26 Wortschatzübungen mehrere Kompetenzbereiche kombinierten. Bedeutungsvolle Unterschiede zwischen *In Touch 1* und *Genau 1* kamen nicht zum Vorschein. Aus diesen Gründen mussten die Ansatzpunkte der Untersuchung bearbeitet werden.

In der vorliegenden Untersuchung konzentriere ich mich auf zwei Ebenen. Ich möchte aufklären, welche Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz geübt werden und wie samt welchen Stellenwert die verschiedenen Teilbereiche haben. Die Kriterien für das Gelernt-Sein eines Wortes sind hier besonders wesentlich. Wie auch in der Pilotstudie, habe ich die neun Ebenen der lexikalischen Kompetenz von Laufer und Cook (s. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit) als meine Untersuchungskategorien übernommen, aber der Ausgangspunkt veränderte sich. Die Ebenen der lexikalischen Kompetenz wurden also der Ansatzpunkt der Untersuchung statt der Wortschatzübungen:

1. die Aussprache eines Wortes
2. die Schreibweise eines Wortes
3. die Wortformen (Flexion) und die Wortbildungsmustern (Derivation)

²⁰ 3 von denen repräsentieren Wortschatzübungen, die die Aussprache eines Wortes üben. Überdies war eine Übung eine Paraphraseübung, in einer Übung war das Ziel die Anwendung eines einsprachigen Wörterbuchs und in einer Übung sollte der Lerner Idiomsätze ergänzen und übersetzen.

²¹ Eine von denen repräsentiert Wortschatzübungen, die die häufigsten Kollokationen eines Wortes üben, und in der anderen Übung sollte der Lerner Körperteile unter Bildern nennen.

4. die syntagmatischen Relationen eines Wortes (Satzebene)
5. die Wortbedeutungen
6. die Konnotationen eines Wortes
7. die pragmatischen Eigenschaften eines Wortes
8. die paradigmatischen Relationen mit anderen Wörtern²²
9. die häufigsten Kollokationen eines Wortes

In der Analyse werden die Lehrwerke Übung nach Übung analysiert. Bei jeder Wortschatzübung wird erstens kontrolliert, welcher Teilbereich eines Wortes primär geübt wird. Das wurde manchmal durch die Aufgabenbeschreibungen klar, aber hauptsächlich mussten auf subjektive Kriterien angelehnt werden. Danach wird beachtet, ob die Übung nur den jeweils vorliegenden Teilbereich übt oder ob sie dazu auch weitere Kompetenzen übt. Auf diese Weise wird ermittelt, inwiefern und wie die einzelnen Teilbereiche geübt werden. Es kann auch festgestellt werden, welche Teilbereiche mehr und welche weniger geübt werden.

Der Begriff ‚Wortschatzübung‘ ist aber nicht eindeutig, weil wie auch Storch (1999, 65) und Thornbury (2002, 35-43) erwähnen (s. oben S. 19), im Prinzip jede Übung als Wortschatzübung gerechnet werden kann: Immer wenn mit dem zielsprachigen Wortschatz beschäftigt wird, werden gleichzeitig auch Wörter gelernt. Deswegen kann die Definition der Wortschatzübung in dieser Arbeit sogar stark von der Definition in anderen Arbeiten abweichen²³. In dieser Arbeit wurden nur solche Übungen miteinbezogen, die die produktiven Fähigkeiten üben. Demzufolge wurden sowohl Lese- und Hörverständnisübungen sowie Grammatikübungen aussortiert. Außerdem wurden die textvorbereitenden Übungen ausgespart, weil ihr Ziel darin besteht, den

²² Der Name der achten Klasse wurde geändert, weil ich die Ordnungsprinzipien der Wörter im mentalen Lexikon nicht betonen wollte, sondern die Relationen zwischen den Wörtern auf einer allgemeineren Ebene für wichtiger halte. Damit sind aber dieselben paradigmatischen Sinnrelationen gemeint, nach deren die Wörter im mentalen Lexikon zumindest teilweise eingeordnet sein sollen (s. S. 10 in dieser Arbeit).

²³ Um verschiedene Klassifizierungen der Wortschatzübungen und –aufgaben anzusehen, siehe z. B.:
Löschmann, Martin (1992): Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. In: Jung, Udo O. H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Lang.;
Scherfer, Peter (2003): Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Francke. S. 280-283.;
Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 2. Auflage. München: Fink.;
Thornbury, Scott (2007): How to Teach Vocabulary. 5. Auflage. Harlow: Longman.;
Wallace, Michael (1982): Teaching Vocabulary. London: Heinemann Educational Books.

Lerner in ein neues Thema einzuführen. Das Üben bzw. die Wiederholung des Wortschatzes ist also nicht das Ziel.

Sogar der Begriff ‚Übung‘ ist als eine Maßeinheit der Anzahl der Übungen nicht völlig unproblematisch. Erstens sind sie nicht immer gleich umfangreich; sie können beispielsweise fünf bzw. zwanzig Sätze lang sein, aber es mag sein, dass es keine Sätze gibt sondern der Lerner z. B. mit Bildern arbeiten soll. In der Analyse kann das die Gleichsetzung der Wortschatzübungen erschweren. Zweitens sind die Übungen nicht immer von demselben Typ; ab und zu kann eine Übung z. B. in mehreren kleineren Aufgaben eingeteilt sein (1.a.; 1.b.; 1.c. usw.). Hier ist ‚Übung‘ als eine Einheit gedacht, in der der Lerner etwas selbst tun muss, um die sprachlichen Dinge unter Übung zu lernen. Sie können unterschiedlicher Art sein, aber gemeinsam für jede Übung ist, dass sie mit einer Übungsnummer versehen ist.

5 Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung erläutert. Zuerst werden kurz solche generelle Beobachtungen über *In Touch* und *Genau* beleuchtet, die von einem Kurs zum anderen ähnlich vorkommen. Danach wird die tatsächliche Analyse Teilbereich für Teilbereich dargestellt.

5.1 Generelle Beobachtungen über *In Touch* und *Genau*

Sowohl in *In Touch* als in *Genau* sind die Kurse in Einheiten (‚*Unit*‘) eingeteilt und jede Einheit besteht aus denselben Teilen, die immer in gleicher Reihenfolge stehen²⁴. In beiden Lehrbuchserien fängt eine Einheit jeweils mit Auflockerungsübungen (‚*Get going*‘ und ‚*Intro*‘ bzw. ‚*Los geht's*‘) an, die die Lerner dazu anregen sollen, sich auf das Thema der Einheit zu orientieren und deren Ziel ist, die früheren Kenntnisse der

²⁴ Eine Ausnahme ist je die letzte Einheit in *Genau*, weil sie kürzere Extralektionen mit nur einigen Übungen sind.

Lerner über das Thema des Haupttextes hervorzurufen²⁵. Diese Übungen werden hier nicht analysiert, denn wie schon erwähnt, ist deren Ziel nicht das Wortschatzüben (s. S. 33 oben). Danach folgt der Haupttext (*Key text* bzw. *Schlüsseltext*) mit zahlreichen Übungen verschiedener Art: Es gibt immer Haupttextverständnisübungen, Wortschatzübungen, Übersetzungsübungen, kurze und lange Schreibübungen, wenigstens eine Hörverständnisübung (*Key listening* bzw. *Hör zu!*), wenigstens eine Leseverständnisübung (*Read on* bzw. *Lies weiter!*) und mündliche Übungen, die meistens Kommunikationsübungen sind. In *In Touch* kommen die Hör- und Leseverständnisübungen stets mit vorbereitenden Übungen vor. Dazu gibt es nur in *In Touch* Ausspracheübungen und Kommunikationsübungen. Die Aufgabenbeschreibungen in *In Touch* sind immer auf Englisch angegeben, aber in *Genau* sind sie auf Finnisch in den zwei ersten und auf Deutsch in den zwei letzten Kursen. Die meisten Übungen bestehen aus nur einer Aufgabe, aber in *In Touch* haben einige mehrere Teile, die jede für sich als getrennte Aufgaben hätten angeführt werden können (s. S. 38 in dieser Arbeit). Wie schon früher festgestellt wurde (s. S. 15 oben), wäre es optimal, wenn die Wörter zusammen mit Bildern d. h. bildlich-ikonisch gelernt würden. Trotzdem ist das der Fall nur in wenigen Wortschatzübungen sowohl in *In Touch* als auch in *Genau*. Etwas öfter steht ein Bild neben den Wortschatzübungen, aber in diesen Fällen sollen die Lerner sich nicht mit den Bildern beschäftigen, sondern das Bild nur als Anregung dient.

Dazu sind in beiden Lehrbuchserien den Lernern unterschiedliche Informationsspots vorhanden. Kommunikationsmodelle (*Function junction*) üben kommunikative Phrasen und Muster ein, wie Grußformeln und Telefongespräche. Solche Phrasen können laut der syntaktischen Definition des „Wortes“ auch als Wörter aufgefasst werden (s. S. 4 in dieser Arbeit), aber die Kommunikationsübungen werden aus der Analyse ausgesondert, weil sie nicht deutlich Wortschatzübungen sind, sondern deren Hauptgewicht eher auf der Kommunikation und auf den mündlichen Sprachkenntnissen liegt. Andere Informationsspots in *In Touch* sind *Quick fixes*, die darauf abzielen, typische muttersprachbedingte Interferenzen zu beseitigen, *Tools*, die Lerntipps beinhalten und *Culture tips*, die die Lerner auf die Unterschiede zwischen

²⁵ Diese Übungen werden hier nicht analysiert, denn wie schon erwähnt, ist deren Ziel nicht das Wortschatzüben (s. S. 33 oben). Die Definition, welche Übungen hier als Wortschatzübungen betrachtet sind, ist auf Seite 37 in dieser Arbeit zu finden.

der finnischen Kultur und der Kultur der englischsprachigen Länder aufmerksam machen. Auch in *Genau* stehen auf den Seitenrändern sowohl Lern- als auch Kulturtipps für die Lerner, aber sie sind nicht so gut organisiert als in *In Touch*.

Nach den Texten und den Übungen folgt der Grammatikteil mit Regeln und Übungen. Als Grammatik sind auch manche solche Gegenstände mitgerechnet, die laut der lexikalisch-semantischen Definition des „Wortes“ (s. S. 4 in dieser Arbeit) als Wörter aufgefasst werden könnten. Beispiele dafür sind grammatische Wörter wie Adverbien, Pronomina und Wörter, die Quantität ausdrücken (*much, hardly, any/viel, kaum, etwas*). Dennoch bleiben diese Übungen außerhalb der Analyse, weil ich die Einteilung der Verfasser folgen möchte. Der Wiederholungsteil folgt danach. In *In Touch* besteht er aus zusätzlichen einheitsspezifischen Wortschatz- und Grammatikübungen und deren richtigen Antworten, aber in *Genau* gibt es Übungen nur zur Grammatik. Die Aufgabenstellungen sind hier auf Finnisch. Die Wortschatzübungen in dem Wiederholungsteil in *In Touch* wurden in die Analyse miteinbezogen.

Am Ende der Lehrbücher stehen die Wörterverzeichnisse, die jedoch aus der Analyse ausgesondert wurden. In *In Touch* kommt zuerst das einheitsspezifische Wörterverzeichnis, aber alle anderen neuen Wörter stehen im alphabetischen Gesamtverzeichnis, das den einheitsspezifischen Wörterverzeichnissen nachfolgt. Es gibt kein Glossar aus dem Finnischen ins Englische. In *Genau* stehen die einheitsspezifischen Wörterverzeichnisse unmittelbar nach den Haupttexten. Danach folgen die Wörterverzeichnisse in alphabetischer Reihenfolge. Zuerst gibt es ein Verzeichnis aus dem Deutschen ins Finnische und dann aus dem Finnischen ins Deutsche. Hierzu gibt es in beiden Lehrbuchserien zusätzliche Glossare mit z. B. Studien- und Ausbildungsvokabular samt einer Liste über unregelmäßige Verben (vgl. S. 19 oben).

Es steht auch eine CD/CD-ROM für die Lerner zur Verfügung²⁶. Sie enthalten interaktives Übungsmaterial für jede Einheit. Dazu hat die Lehrbuchserie *In Touch* eine eigene Web-Seite (www.wsoy.fi/koulu/englanti), auf der es Hintergrund- und

²⁶ In *In Touch* für die Kurse 1, 2 und 4 und in *Genau* für Kurse 1-3.

zusätzliches Material und Links zu anderen nützlichen Web-Diensten gibt. Diese wurden jedoch nicht in dieser Untersuchung analysiert.

5.2 Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in *In Touch* und *Genau*

In der Analyse wurden zuerst die Übungen in Wortschatzübungen und andere Übungen aufgeteilt. Als Wortschatzübungen werden solche Übungen betrachtet, die nicht vorrangig grammatische oder mündliche Aspekte üben. Überdies sind Lese- und Hörverständnisübungen außer Betracht gelassen, weil sie das Verstehen des rezeptiven Wortschatzes erfordern und hier das Hauptgewicht auf den produktiven Wortschatz liegt. Es war aber schwer, die Kriterien für eine Wortschatzübung zu bestimmen, weil Wortschatz in jeder Übung gebraucht und damit auch geübt wird. Als die Kriterien aber erkannt waren, war es leicht folgerichtig zu sein.

Probleme gab es auch bei der Analyse der Aufgaben hinsichtlich der jeweils abgezielten lexikalischen Kompetenz. Größtenteils war es leicht, den primären Fokus der Übungen zu identifizieren, aber zeitweise war es schwieriger mit den sekundären Fokussen; ob sie als Lernziel intendiert waren oder nicht. Es ist ja oft so, dass bei einer Aufgabe mehrere Teilkompetenzen gleichzeitig geübt werden, beispielweise ist bei schriftlichen Aufgaben die Rechtschreibung eines Wortes als Kompetenzbereich immer anwesend – unabhängig davon, ob sie als primäres oder sekundäres oder überhaupt als intendiertes Lernziel gedacht sei. Deswegen war eine gewisse Subjektivität bei der Auswahl nicht zu vermeiden. Das muss berücksichtigt werden, denn die Resultate dieser Untersuchung könnten wenigstens teilweise unterschiedlich sein, wenn jemand anderer sie wiederholen würde.

In den vier analysierten Kursen der *In Touch* gibt es insgesamt 152 Wortschatzübungen, die analysiert wurden; 45 in *In Touch 1*, 40 in *In Touch 2*, 35 in *In Touch 3* und 42 in *In Touch 4*. In *Genau* gibt es dafür zusammen 150 Wortschatzübungen; 30 in *Genau 1*, 36 in *Genau 2*, 48 in *Genau 3* und 36 in *Genau 4*. Diese Anzahlen sind in Abbildung 4 zu sehen.

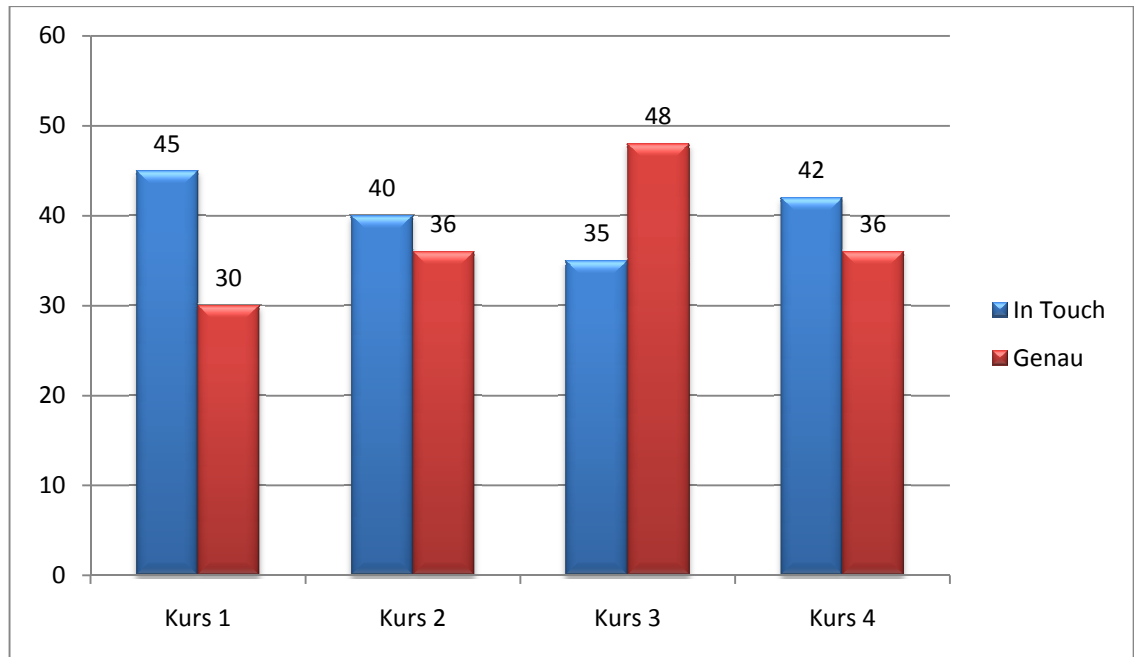


Abbildung 4. Die Anzahl der analysierten Wortschatzübungen je nach Kurs in *In Touch* und in *Genau*.

Daraus können keine direkte Schlussfolgerungen gezogen werden, weil es Unterschiede in der Aufteilung der Übungen gibt; in *In Touch* sind die Übungen zum Teil länger und beinhalten mehrere Teilaufgaben (siehe Beispiel (01) unten), während die Übungen in *Genau* (Beispiele (02) u. (03)) kürzer und selbstständiger sind, aber demgemäß auch zahlreicher.

(01) Working with words

Put the verbs on the left in suitable boxes. Compare your choices with your partner. Then write four sentences of your own using one expression from each box. (*In Touch 1*, S. 5)

(02) Suche folgende Zeitausdrücke im Text. (*Genau 3*, S. 89)

(03) Bilde vier Sätze und beginne jeden Satz mit einem Zeitausdruck aus der Übung sechs. (*Genau 3*, S. 89)

Ich bin aber davon ausgegangen, dass die Klassifizierungskriterien nicht verändert werden sollten, weil das auf die Unterrichtspraxis Einfluss hat. Wenn eine Übung als Aufgabe gegeben wird, wird sie normalerweise als Ganzes gemacht. Es ist aber üblich, dass nicht alle Übungen eines Lehrbuches gemacht werden müssen. Demzufolge kann es sein, dass im Englischen möglicherweise mehrere Teilbereiche der lexikalischen

Kompetenz unabsichtlich geübt werden, wenn der Lerner eine ganze Übung ausführen soll.

Nachdem die Materialgrundlage zusammengestellt war, wurde zusammengezählt, wie oft jeder Teilbereich der lexikalischen Kompetenz sowohl primär als auch sekundär in den Wortschatzübungen vorkommt. Hier wurden die Kurse nicht voneinander getrennt, sondern die beiden Lehrbuchserien wurden als je eine Gesamtheit berücksichtigt. In Abbildung 5 ist die Anzahl der Übungen pro Teilbereich sowohl primär als auch sekundär zusammengefasst²⁷.

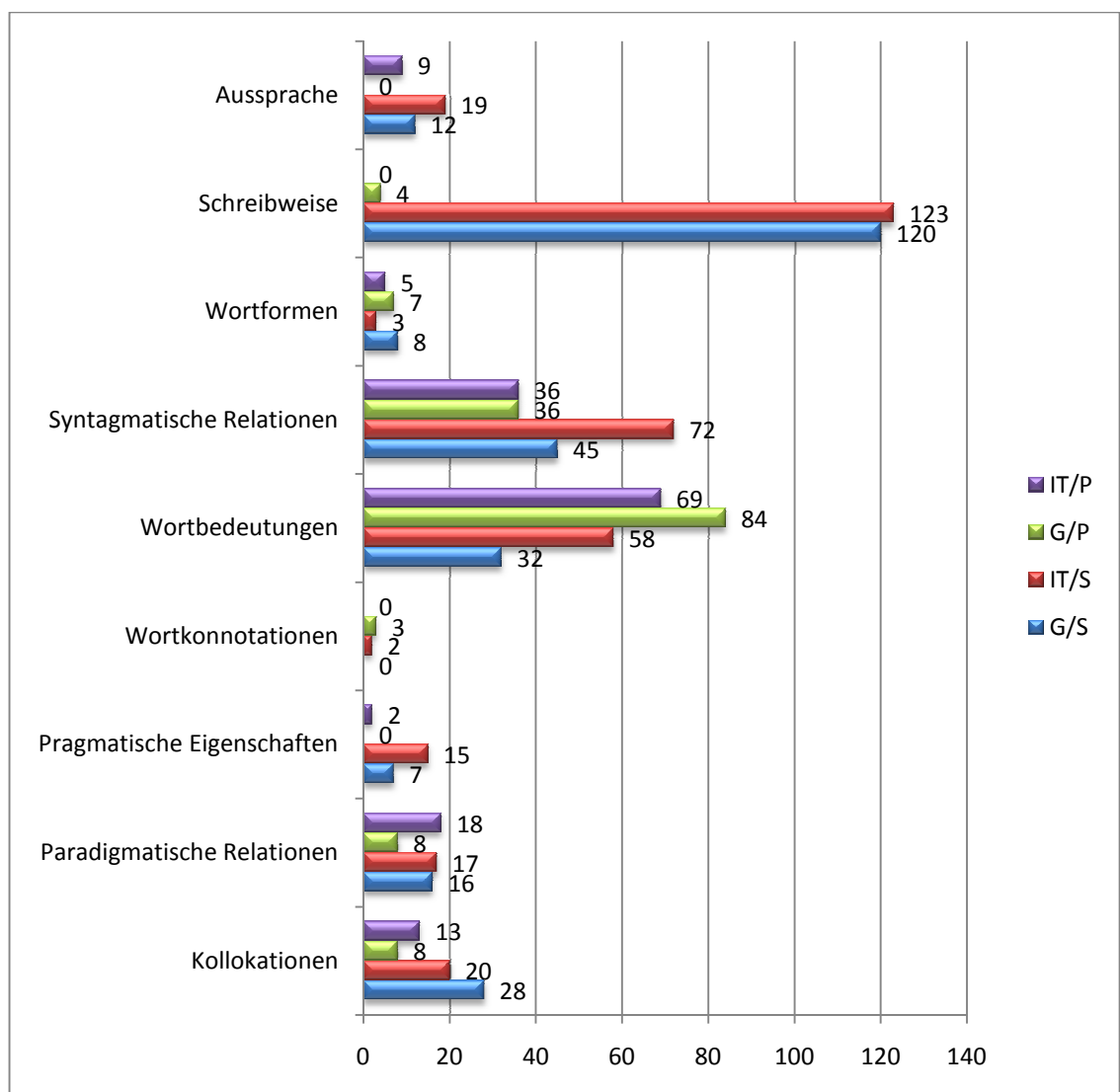


Abbildung 5. Die zahlenmäßige Häufigkeit der Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in den Wortschatzübungen in *In Touch* und *Genau*.

²⁷ IT/P steht für *In Touch*; primär, G/P für *Genau*; primär; IT/S für *In Touch*; sekundär und G/S für *Genau*; sekundär.

In Abbildung 6 ist die Anzahl der Übungen pro Teilbereich sowohl primär als auch sekundär in Prozentzahlen zu sehen.

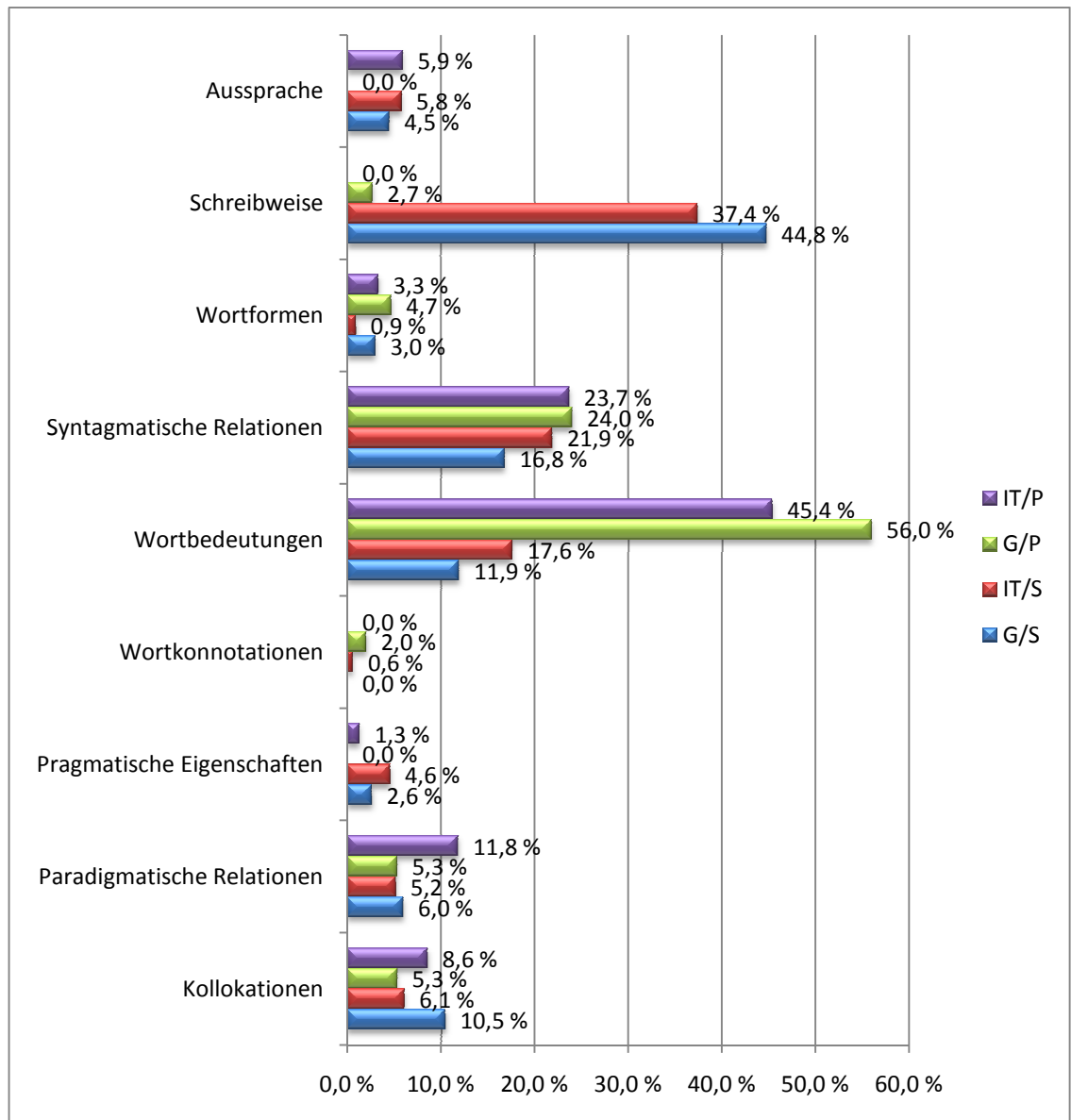


Abbildung 6. Die prozentuale Häufigkeit der Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in den Wortschatzübungen in *In Touch* und *Genau*.

Wie in Abbildung 5 und 6 sichtbar ist, ist die Verteilung sehr unterschiedlich sowohl zwischen den zwei Lehrbuchserien als auch innerhalb der einzelnen Teilbereiche. Als nächstes werden die Ergebnisse der Analyse je nach Teilbereich dargelegt. Dabei werden auch Abbildungen 5 und 6 erschlossen.

5.2.1 Aussprache

Der Aussprache-Teilbereich spielt sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* eine relativ geringe Rolle. Besonders im Vergleich mit dem Schreibweise-Teilbereich, ist der Unterschied bemerkenswert. Wortschatzübungen, in denen der primäre Fokus auf der Aussprache liegt, gibt es nur in *In Touch* (9 Übungen) (5,9 %²⁸), wohingegen in *Genau* die Aussprache gar nicht primär geübt wird (0,0 %).

Primäre Ausspracheübungen zielen darauf ab, die Bewusstheit der Lerner über die Aussprache, Intonation und Betonung, d. h. die sprechmotorische Fähigkeiten (s. S. 15-16 oben) zu erweitern. Diese Übungen sind zwar alle etwas unterschiedlich, aber es gibt einige größere Linienführungen zu sehen. Zeitweise gibt es Aussprachemuster (normalerweise auf einem Band), die dem Lerner bei der Aussprache helfen sollen, aber manchmal muss der Lerner sich auf seine früheren Kenntnisse oder sein Sprachgefühl verlassen. Die Texte oder Wortlisten sind immer – entweder vor oder nach der Übung – auf einem Band zu hören. Es ist überdies häufig, dass dieselben Texte oder Wörter noch mit einem Partner durchgegangen und geübt werden sollen. Die Übungen können entweder im Klassenzimmer oder im Sprachlabor gemacht werden. In der folgenden Ausspracheübung des Englischen kommen einige der oben erwähnten Charakteristika vor:

(04) Word stress

In Finnish, the stress is always placed on the first syllable of a word. In English, the stress can come at the beginning, in the middle or at the end. The words below have all appeared in this unit. First underline the main stress in each word, and then listen to the tape to check your answers.

improve, photographer, important, personal, success, advertising, predict, personality, ambition, experience, politician, congratulations, develop, enjoy, suggest

Now practice saying the words with your partner. (*In Touch 1*, S. 17)

Die primären Ausspracheübungen in *In Touch* sind alle unterschiedlich und üben verschiedene Aspekte der Aussprache. In einigen Übungen soll der Lerner z. B. die

²⁸ Die prozentuale Anzahl der Übungen, in denen den vorliegenden Teilbereich primär geübt wird.

Betonung der Wörter markieren und in einigen übt er das Lesen der IPA-Schrift²⁹. Dazu gibt es auch einige andere Aufgabenstellungen. Interessant ist aber, dass die Laute und Lautkombinationen an sich und deren Produktion fast außer Acht gelassen worden sind; nur die Aussprache von ausgewählten Klusilen (/p/, /b/), Frikativen (/v/, /w/) und Affrikaten (/tʃ/, /dʒ/) wird fokussiert. Vermutlich sind genau diese Laute und Lautkombinationen als Unterrichtsgegenstände gewählt, weil sie die problematischsten für die finnischen Fremdsprachenlerner sind. Vielleicht kann man hier schlussfolgern, dass es vermutet wird, dass die Lerner die anderen Laute schon beherrschen und auf diesem Niveau schon etwas spezifischere Aspekte der Aussprache unterrichtet werden können. Stellvertretend werden nämlich Homophone (*carat – caret – carrot*), Homonyme (Substantiv *house* – Verb *house*), Minimalpaare (*show – so*), Abkürzungen (*shouldn't*), Wortakzent (*improve, personal*), Vokalreduktion ([frəm] statt [frɒm]), leise Buchstaben (*know*), Assimilation ([ʃʌdʌp] statt [ʃʌt ʌp]) samt der Abwechslung der Wortakzent unter Wortfamilien (Substantiv *photography* – Adjektiv *photographic*) behandelt.

Primäre Ausspracheübungen gibt es in ***In Touch*** insgesamt 9; 4 von denen üben nur die Aussprache und 5 auch andere Teilkompetenzen. Die häufigste Kombination ist die Schreibweise der Wörter gleichzeitig zu üben, was verständlich ist, weil die Aussprache des Englischen schlecht mit der Schreibweise korreliert. Dieser Teilbereich wird auch mit den Wortbedeutungen verbunden.

Als sekundärer Fokus ist die Aussprache in 19 Übungen (5,8 %) in ***In Touch*** und in 12 Übungen (4,5 %) in ***Genau***. Das bedeutet, dass der primäre Fokus der Übungen woanders liegt, aber die Lerner dazu die Übungen teilweise mündlich ausführen sollen; die Aussprache an sich steht also nicht explizit im Fokus. Typischerweise kommt dieser Teilbereich sowohl in ***In Touch*** als auch in ***Genau*** im Zusammenhang mit Umschreibungsübungen (in denen die Lerner Wörter mit einem Partner explizieren sollen) zur Geltung. Kennzeichnend ist weiterhin, dass die Lerner ihre Antworten des schriftlichen Teils mit einem Partner vergleichen sollen. In ***In Touch*** wird es überdies

²⁹ IPA steht für International Phonetic Alphabet, die ein Zeichensystem für die Laute der Sprachen ist (Internet 6).

oft mit dem Vorlesen oder dem Rollenspiel kombiniert³⁰. Bemerkenswert ist, dass in *In Touch* die Menge sekundärer Ausspracheübungen nach Kurs 2 stark absinkt; in Kurs 1 gibt es 6 und in Kurs 2 7 Ausspracheübungen, aber im dritten und im vierten Kurs nur 3 pro Kurs. Zwischen diesen gibt es aber keine größeren inhaltlichen Unterschiede.

Die Aussprache wird besonders in *Genau* aber auch in *In Touch* fast vergessen. Es ist begründet, dass die Aussprache mehr im Englischen geübt werden muss, weil es so unterschiedlich gesprochen als geschrieben wird. Jedoch sollte die Aussprache des Deutschen nicht vergessen werden, obwohl dessen Aussprache und Schreibweise besser korrelieren. Für eine Finne gibt es im Deutschen trotzdem schwere und vom Finnischen abweichende Laute³¹. Trotzdem sind die Laute zentrale Gegenstände weder in *In Touch* noch in *Genau*. Überdies sind nicht nur die Laute wichtig für die Aussprache, sondern auch die anderen Aspekte der mündlichen Sprachkenntnisse, wie z. B. die Intonation und die Akzentuierung. Sie werden aber auch nicht viel in den beiden Lehrbuchserien geübt. In *In Touch* gibt es überdies einige solche vorbereitende Übungen zu den Hörverständnisübungen, die die Aussprachebezeichnung einiger wichtigen Wörter in der IPA-Schrift enthalten. In diesen liegt das Hauptgewicht nicht auf den Ausspracheregeln, sondern eher auf der Kommunikation und dem Ausrichten einer Mitteilung. Es kann auch sein, dass die Grundkenntnisse über die Aussprache schon früher erworben werden und es deswegen in der gymnasialen Oberstufe nicht mehr vonnöten ist, Aussprache explizit zu lernen. Auf jeden Fall tragen diese Grundkenntnisse zur lexikalischen Kompetenz im Bereich der Aussprache bei, so dass die zwei nicht ganz trennbar sind.

³⁰ Hier muss aber beachtet werden, dass es in *Genau* allein stehende mündliche Aufgaben gibt, die nicht in der Analyse miteinbezogen wurden, weil sie eigentlich keine Wortschatzübungen sind. In solchen Übungen sollten die Lerner den Partner interviewen oder anders mit ihm über ein gewisses Thema diskutieren. Aussprache an sich wird also (sowohl primär als auch sekundär) in zahlreichen anderen Aktivitäten geübt. Hier sind nur wortschatzbezogene Übungen analysiert worden. In *In Touch* gibt es nicht besonders viele solche Übungen, denn die mündlichen Teile sind oft zusammen mit den schriftlichen Übungen kombiniert. Solche allein stehende mündliche Übungen gibt es in *In Touch* insgesamt 7, in *Genau* insgesamt 29.

³¹ Was die Konsonantenlaute betrifft, gibt es im Finnischen keine Unterscheidung zwischen gespannten und ungespannten Lauten und im Deutschen mehr Phoneme als im Finnischen, im Deutschen werden einige Laute anders gebildet als im Finnischen, die deutschen Sprechbewegungsabläufe sind oft ungewohnt für die Finnen und viele Grapheme werden unterschiedlich in den beiden Sprachen ausgesprochen. In Anbetracht der Vokallaute wird im Finnischen fast kein Unterschied zwischen gespannten, ungespannten und reduzierten Monophthongen gemacht, es gibt wesentlich mehr Diphthongen im Finnischen und das Vorkommen der Vokale in einem Wort ist unterschiedlich in den beiden Sprachen. (Hall et al. 1995, 87 u. 128-129.)

5.2.2 Schreibweise

Damit die Schreibweise der Wörter d. h. die graphomotorische Fähigkeiten (s. S. 15-16 oben) primär geübt wird, muss der Hauptzweck der Übung das Schreiben der Wörter sein. Das kommt aber nicht häufig vor, weil das Üben der Schreibweise so unkompliziert mit einem anderen Teilbereich verbunden werden kann und deshalb als gesondertes Lernziel nicht sinnvoll ist. Deswegen kommt Schreibweise als Primärfokus in *In Touch* kein einziges Mal (0,0 %) und in *Genau* nur vier Mal (2,7 %) vor. Diese Übungen sind sehr mechanisch und kein anderer Teilbereich der lexikalischen Kompetenz spielt eine größere Rolle. Natürlich soll der Lerner die Wörter auch in diesen Übungen verstehen, aber nicht in demselben Ausmaß als in Übungen, in denen die Wortbedeutungen das Lernziel ausmachen³². Nur in einer von diesen vier Übungen, in denen die Schreibweise der primäre Fokus ist, werden implizit auch andere Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz mitgeübt³³, aber ansonsten sind diese Übungen explizite Übungen zur Schreibweise. In einer typischen Übung für diesen Teilbereich als primären Fokus soll der Lerner die Wörter mit einem Bild verbinden. Beispielsweise soll der Lerner seinen eigenen Stammbaum oder Stundenplan aufsetzen:

(05)Schreibe deinen Stundenplan für diese Unterrichtsperiode auf. (*Genau* 3, S. 21)

Der Teilbereich der Schreibweise kommt am häufigsten als sekundärer Fokus vor; in *In Touch* 123 Mal (37,4 %) und in *Genau* 120 Mal (44,8 %). Typischerweise sind diese Übungen Lückenübungen, Schreibübungen, in denen die Lerner ihren eigenen Text produzieren sollen, Übersetzungsübungen aus dem Finnischen in die jeweilige Zielsprache und Kreuzworträtsel. Dazu gibt es diverse andere schriftliche Übungen, die hier nicht weiter gruppiert werden können. Sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* ist der häufigste Übungstyp Schreiben eines selbstverfassten Textes. Überdies wird in *In Touch* die Schreibweise oft in Lückenübungen und in *Genau* in Übersetzungsübungen mitgeübt, was vermutlich damit zu tun hat, dass in *Genau* nicht nur Sätze sondern auch kürzere Phrasen und einzelne Wörter übersetzt werden sollen.

³² Die Kriterien für die Klasse „Wortbedeutungen“ befinden sich im Kapitel 5.2.5.

³³ Diese Teilbereiche sind Wortbedeutungen und paradigmatische Relationen.

Eigentlich lohnt es sich diesen Teilbereich mit dem Aussprache-Teilbereich zu vergleichen, weil sie miteinander alternativ sind; die meisten Übungen üben entweder die Aussprache oder die Schreibweise. In einigen Übungen kommen aber die beiden vor, aber dann besteht die Übung aus mehreren Teilen.

5.2.3 Wortformen

Die Analyse dieser Klasse stellte sich schwieriger dar als erwartet, denn die Wortformen umfassen u. a. verschiedene Formen der Flexion und Wortbildung. Die Wortbildung ist ein relativ leicht abgrenzbarer Teilbereich und lässt sich eindeutiger als Lernziel oder primärer bzw. sekundärer Fokus identifizieren, Flexion dagegen ist in fast jeder Übung in irgendeiner Form anwesend. Deswegen musste die Flexion streng abgegrenzt werden. Als Übungen, denen Flexion als primärer oder sekundärer Fokus zugeschrieben wurde, wurden nur solche Wortschatzübungen eingeordnet, in denen die Flexion der Wörter den Schwerpunkt bildet. Somit wurden also solche Übungen, in denen nur vereinzelt beispielsweise das Verb flektiert werden muss (z. B. Übersetzungen), nicht in dieser Klasse klassifiziert, weil sonst jede Übung hätte mitgezählt werden sollen³⁴.

Wortformen werden in beiden Lehrbuchserien nur einigermaßen geübt. In *In Touch* wird dieser Teilbereich insgesamt in 8 Übungen geübt; primär in 5 (3,3 %) und sekundär in 3 (0,9 %). In *Genau* dagegen sind die Ziffern größer; von 15 Übungen werden die Wortformen 7 Mal primär (4,7 %) und 8 Mal sekundär (3,0 %) geübt. Ausschließlich in *Genau* gibt es zwei Übungen, die nur Wortformen übt; alle andere Übungen sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* üben gleichzeitig auch andere Teilbereiche. Typischerweise wird das Üben der Wortformen in den zwei Lehrbuchserien mit der Schreibweise und den Wortbedeutungen verbunden. Die Übungen sind also meistens schriftliche Übungen, die auf Wortebene operieren und die die Bedeutungen der Wörter unterstreichen (d. h. die Wörter sollen übersetzt werden). Überdies kommen in *In Touch* auch die syntagmatischen Relationen vor, was

³⁴ Es ist anzunehmen, dass der größte Teil derartiger Übungen sich im Grammatikteil findet.

bedeutet, dass die Übungen auf Satzebene statt Wortebene operieren. In beiden Lehrbuchserien ist der Prototyp einer Wortformenübung eine Wortbildungsübung:

(06) Working with words

Complete the sentences by forming nouns from the words on the left. All the words appear in the key texts in Units 1-3. (*In Touch 4*, S. 72-73)³⁵

(07) Fülle die Lücken aus. Was bedeuten diese Wörter auf Finnisch? (*Genau 4*, S. 17)³⁶

Die Menge der sekundären Wortformübungen differiert nicht relevant von der Menge der primären Wortformübungen, aber in *Genau* gibt es sie mehr als in *In Touch*. In *In Touch* sticht sich kein Übungstyp ab, sondern alle drei Übungen sind unterschiedlich. In *Genau* werden die Wortformen am häufigsten in Kreuzworträtseln geübt, in denen der Artikel und die Pluralendung auch angegeben werden sollen. Solche Übungen sind nicht wesentlich im Englischen, weil das Genus da vollends fehlt und es nur eine Pluralendung gibt. Andere sekundäre Wortformübungen in *Genau* sind weitgehend verschiedene Flexionsübungen und Artikelgebrauchsübungen.

Überdies war es interessant zu sehen, inwiefern die Wortbildung bzw. die Flexion in den Wortschatzübungen repräsentiert sind. Von den insgesamt 8 Übungen zu den Wortformen in *In Touch* üben 5 die Wortbildung. In allen diesen Fällen ist die Wortbildung im primären Fokus, aber auch andere Teilbereiche werden immer gleichzeitig geübt. Das Flektieren kommt nur in 2 Übungen vor (einmal mit dem Artikelgebrauch der Substantive und einmal mit den Vergleichsformen der Adjektive) und beidemal steht es im sekundären Fokus. Dazu gibt es eine Übung, in der der Lerner seine Kenntnisse sowohl über die Wortbildungsmuster als auch über die Flexion eines Wortes sekundär nutzen kann.

In *Genau* dagegen gibt es eine explizite Wortbildungsübung. Sie ist eine wettbewerbsartige Zusammensetzungsübung. Deren Ziel ist, dass die Lerner sich in

³⁵ Der Übung ging eine Liste von Wortbildungsregeln voran.

³⁶ In der Übung soll der Lerner Substantive, Verbe und Adjektive mit demselben Stamm samt deren finnischen Übersetzungen listen; z. B. ‚die Liebe‘, ‚lieben‘, ‚lieblich‘, ‚rakkaus‘, ‚rakastaa‘, ‚sydämellinen‘

Partnerarbeit möglichst viele Zusammensetzungen ausdenken, die mit einem bestimmten Wort anfangen.

- (08) Kerää oikeiden väittämien perässä olevat kirjaimet [viittaa edelliseen tehtävään]. Saat yhden merkittävän aihepiiriin liittyvän sanan. Keksi parisi kanssa tällä sanalla alkavia yhdyssanoja. Kuinka monta keksitte? (*Genau 2*, S. 65)

Wortbildung als Lernziel kommt jedoch in 4 anderen Übungen aus 15 Übungen vor, aber in allen diesen Übungen sollen die Wörter auch flektiert werden. 3 von diesen Übungen sind primäre Übungen zu den Wortformen und eine von denen eine sekundäre Wortformenübung. Anders als in *In Touch* spielt die Flexion der Wörter eine wichtige Rolle in *Genau*; sie kommt in 9 Übungen vor (2 Mal als primärer Fokus). Außerdem gibt es eine Übung, in der Wortfamilien geübt werden.

Das Üben der Wortformen, besonders der Flexion, spielt in *Genau* eine größere Rolle als in *In Touch*. Dies hat wahrscheinlich damit zu tun, dass die Substantive im Deutschen Feminina, Maskulina oder Neutra sein können, es mehrere verschiedene Pluralendungen gibt und die Substantive sich auch in Kasus flektieren lassen, wohingegen es im Englischen kein eigentliches Genus gibt und außer ein Paar Ausnahmen der Plural in *-s* endet. Bemerkenswert ist daneben, dass sich diese Übungen größtenteils auf die Substantivflexion konzentrieren; nur selten sind Verben oder Adjektive im Fokus. Das Üben der Wortbildung akzentuiert sich dagegen deutlich in *In Touch*, in der es mehrere primäre Wortbildungsübungen gibt. In den Wortbildungsübungen der *Genau* ist immer auch die Flexion verbunden. Die Wortbildungsarbeit ist aber folgerichtiger in *In Touch*, denn in *Genau* fehlen die direkten Wortbildungsregeln völlig. Wahrscheinlich stecken der Lehrplan und die Zielniveaus wieder dahinter; die Englischlerner sollen einen breiteren Wortschatz als die Deutschlerner aufweisen.

5.2.4 Syntagmatische Relationen

Die syntagmatischen Relationen waren einfach als Lernziel zu erkennen; jede Übung funktioniert entweder auf Wort- oder Satzebene und wenn der Lerner sich in einer Übung nicht nur mit einzelnen Wörtern beschäftigen soll, werden auf Satzebene die syntagmatischen Relationen geübt. Was das primäre Üben der syntagmatischen Relationen angeht, so ist das Ergebnis zwischen *In Touch* und *Genau* ausgeglichen; in beiden Lehrbuchserien werden die syntagmatischen Relationen insgesamt 36mal primär geübt (23,7 % in *In Touch* und 24,0 % in *Genau*). Das Üben ist immer mit dem Üben von mindestens einem anderen Teilbereich der lexikalischen Kompetenz zusammenschlossen. Sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* wird dieser Teilbereich immer zusammen mit der Schreibweise eingeübt. Typischerweise werden auch die pragmatischen Eigenschaften geübt, weil diese Übungen die Merkmale eines bestimmten Texttyps (z. B. eines Briefs, einer Nachricht, eines Tagebuches) betonen. Das hat oft Einfluss auch auf die Wortwahl, wenn man die Formalität der Ausdrucksweise bzw. die Kohäsion, die Kohärenz usw. des Textes berücksichtigen muss. In diesen Übungen werden zuerst Ratschläge gegeben und danach sollen die Lerner einen eigenen Text über das Thema des Haupttextes schreiben. In *In Touch* werden überdies gelegentlich die paradigmatischen Relationen geübt. In *Genau* werden die syntagmatischen Relationen dagegen manchmal zusammen mit den Kollokationen oder der Aussprache mitgeübt³⁷. In *Genau* üben diese Übungen überdies nicht nur bestimmte Merkmale eines schriftlichen Texttyps wie in *In Touch*, sondern auch die Wortfolge, die aber eher zur Grammatik gehört.

In beiden Lehrbuchserien werden die syntagmatischen Relationen primär typischerweise gleichfalls geübt; bis auf einige Übungen sollen die Lerner entweder mit ein Paar Sätzen oder mit ein Paar Absätzen über ein bestimmtes Thema schreiben. Normalerweise ist dieses Thema mit dem Thema des Haupttextes verbunden. Diese Schreibübungen haben keine richtigen Antworten, sondern die Lerner können ihre eigenen Gedanken äußern. Wie früher in dieser Arbeit (s. S. 16 oben) erwähnt wurde,

³⁷ Die Kollokation ist aber auch eine syntagmatische Relation, aber sie werden auch in der Klassierung der Laufer und Cook (s. Kap. 2.4.2 oben) getrennt: die Lerner sollen sowohl „das syntaktische Verhalten des Wortes in einer Phrase und einem Satz“ als auch „die häufigsten Kollokationen“ beherrschen.

wird die Speicherung und dadurch auch das Lernen leichter, wenn der Lerner eine persönliche Verbindung mit dem Lernstoff herstellen kann.

(09)Freehand

Your life may have changed somewhat during these first few months in high school when you compare it with your days in comprehensive school. Write a few sentences on what is better and what is worse in your present school. (*In Touch 3*, S. 44)

(10)Kirjoita, mitä onni sinulle merkitsee. (*Genau 1*, S. 80)

Die vorigen zwei Übungen (Beispiele (09) u. (10)) sind keine besonders gute Beispiele für Wortschatzübungen, aber in dieser Arbeit sind sie als solche eingeordnet, weil sie das Ziel verfolgen, genau den Wortschatz zu aktivieren und zu üben, der in der jeweiligen Haupttext in Fokus steht. In diesen Übungen muss der Lerner nicht unbedingt bestimmte Wörter benutzen, aber im Hintergrund steht die Idee, dass die neuen und in vorigen Übungen mehr explizit geübten Wörter in das Langzeitgedächtnis verankert werden. Die folgenden Übungen sind aber deutlicher Wortschatzübungen und in ihnen werden die syntagmatischen Relationen lexembezogen geübt:

(11)Freehand

Choose one of the columns in exercise 6 and write a paragraph using the phrases. (*In Touch 4*, S. 62)

(12)Valitse viisi sanaa ristikosta. Kirjoita sitten lyhyt tarina, jossa käytät näitä sanoja. (*Genau 1*, S. 37)

Die Menge der Wortschatzübungen, in denen die syntagmatischen Relationen sekundär geübt werden, ist in den beiden Lehrbuchserien größer als die der primären, aber die Menge ist über anderthalbfach größer in *In Touch* als in *Genau*³⁸. Die syntagmatischen Relationen werden also 72 Mal (21,9 %) in *In Touch* und 45 Mal (16,8 %) in *Genau* sekundär geübt. Den mit Abstand häufigsten Übungstyp in *In Touch* bilden verschiedene Lückenübungen; in denen soll der Lerner die Lücken in Sätzen entweder nach einem Hinweis oder beim Schließen ausfüllen. In *Genau* dagegen bilden die Übersetzungen den häufigsten Übungstyp, aber gleich danach folgen die Lückenübungen.

³⁸ Das bedeutet, dass der Wortschatz in *Genau* viel mehr auf Wortebene als auf Satzebene geübt wird. Für die Wortebene gibt es aber keine eigene Klasse, weil es empfehlenswert ist, Wortschatz ausdrücklich in einem Kontext, d. h. auf Satzebene, zu üben, denn so werden die Wörter besser behalten.

5.2.5 Wortbedeutungen

Es war problematisch zu bestimmen, wann das Verstehen eines Wortes das primäre Ziel in einer Übung ist und wann nicht, weil fast jede Übung das Verstehen einigermaßen voraussetzt. Schließlich wurde die Entscheidung getroffen, dass nur in solchen Übungen, in denen die Lerner aus der Muttersprache in die Zielsprache³⁹ übersetzen oder ein Wort beispielsweise mit dessen Bedeutung verbinden sollen, diese Klasse repräsentieren, d. h. die Wortbedeutung üben. Wenn diese Kriterien nicht erfüllt werden, ist das Verstehen kein primäres Ziel.

Im Allgemeinen wird die Klasse der Wortbedeutungen in beiden Lehrbuchserien sehr häufig geübt. Vor allem primär wird dieser Teilbereich der lexikalischen Kompetenz sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* mit Abstand am häufigsten geübt: in *In Touch* 69 Mal (45,4 %) und in *Genau* 84 Mal (56,0 %)⁴⁰. Dass das Verstehen der Wortbedeutungen explizit geübt wird, bedeutet, dass die Lerner nicht einmal schreiben müssen, sondern das Wort direkt mit seiner Übersetzung oder mit einem entsprechenden Bild verbunden werden soll. Solche explizite Übungen zu den Wortbedeutungen gab es hauptsächlich in *Genau*; 4 Mal in *Genau* und nur 1 Mal in *In Touch*, aber die Menge der impliziten Übungen zu den Wortbedeutungen ist beachtlich größer; 68 Mal in *In Touch* und 80 Mal in *Genau* werden die Wortbedeutungen zusammen mit anderen Teilbereichen der lexikalischen Kompetenz eingeübt. Solche Wortbedeutungsübungen, in denen die Verwendung der Umschreibungen eine betonte Rolle spielt, sind in der Analyse deutlich aufgefallen. Diese Übungen sind also auch Wortbedeutungsübungen, aber sie bilden eine überschaubare Unterklasse innerhalb dieser Klasse. Die Umschreibungsübungen werden als ihr eigener Abschnitt erst am Ende dieses Kapitels präsentiert.

Die Wortbedeutungen werden in beiden Lehrbuchserien fast immer zusammen mit der Schreibweise geübt. Überdies werden sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* oft die syntagmatischen Relationen und/oder die Kollokationen gleichzeitig geübt⁴¹. In *In*

³⁹ Die Übersetzungen ins Finnische sind unberücksichtigt gelassen, denn sie testen nur das rezeptive Wissen.

⁴⁰ Mit dabei ist auch die Anzahl der Umschreibungsübungen gerechnet (s. S. 50-51 unten).

⁴¹ Auch hier ist die Problematik mit den syntagmatischen Relationen und Kollokationen zu sehen (vgl. Fußnote 37, S. 47 oben).

Touch werden auch mehrfach die Umschreibungen und manchmal die paradigmatischen Relationen mitgeübt. In **Genau** dagegen wechseln als weitere Lernziele ab, der paradigmatischen Relationen und Umschreibungen mit dieser Klasse zusammen. In den Umschreibungsübungen sollen die Wörter mit ihren Erklärungen verbunden werden. In beiden Lehrbuchserien kommen die Wortbedeutungen typischerweise in Lückenübungen und in Übersetzungssätzen (in **Genau** auch Übersetzungsphrasen) vor. In den Lückenübungen sollen die Lerner die Lücken entweder nach Tipps (z. B. muttersprachliche Äquivalente) oder durch Folgerungen aus dem Kontext ausfüllen. Die Lücken sollen entweder mit einzelnen Wörtern oder mit längeren Phrasen ausgefüllt werden. Dazu gibt es in beiden Serien andere Übungen, die die Bedeutung betonen, aber nur selten vorkommen. Unten steht je ein Beispiel für die häufigsten Übungstypen zu den Wortbedeutungen:

(13) Working with words

Fill in the gaps in English with the expressions on the left. (*In Touch 2*, S. 19)

(14) Übersetze ins Deutsche. (*Genau 4*, S. 31)

Die Wortbedeutungen sind nicht nur als primärer Fokus einer der häufigsten Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz, sondern auch als sekundärer Fokus ist sie in **In Touch** mit 43 Vorkommen (17,6 %) der dritthäufigste und in **Genau** mit 25 Vorkommen (11,9 %) der vierthäufigste Teilbereich. In **In Touch** werden die Wortbedeutungen am häufigsten wieder in Lückenübungen geübt, aber der Hauptfokus liegt diesmal in dem Wahrnehmen des Bedeutungsunterschieds zwischen ähnlichen Wörtern oder dann soll der Lerner separate Phrasenteile zusammenfügen. In **Genau** kann keine Schlussfolgerungen aus einem typischen Übungstyp gezogen werden, weil die Übungen eine sehr vielgestaltige Gruppe bilden und es eine Ähnlichkeit weder innerhalb eines Kurses noch unter den Kursen gibt.

Wie schon früher erwähnt, bilden die Umschreibungsübungen ihre eigene Klasse innerhalb der Klasse der Wortbedeutungen⁴². Diese Unterklasse ist nicht sonderlich

⁴² Die Anzahl der Übungen, in denen Umschreibungen entweder primär oder sekundär geübt werden, ist in der Gesamtzahl der Wortbedeutungsübungen mitgerechnet. Das heißt, dass es Übungen, die das Verstehen betonen in *In Touch* 64 und in *Genau* 79 gibt. Sekundär werden die Wortbedeutungen 43 Mal in *In Touch* und 25 Mal in *Genau* geübt. Dazu gibt es 5 primäre Umschreibungsübungen sowie in *In Touch* als auch in *Genau* samt 15 sekundäre Umschreibungsübungen in *In Touch* und 7 in *Genau*.

groß, aber die Menge ist jedoch beachtlich im Verhältnis zu den anderen Übungstypen, in denen die Wortbedeutungen geübt werden. Insgesamt werden die Umschreibungen 20 Mal (4,2 %) in *In Touch* und 12 Mal (2,9 %) in *Genau* geübt. Das Hauptziel ist also die Bedeutung der Wörter zu verstehen, aber bei der Semantisierung wird statt Übersetzungen eine Umschreibung verwendet bzw. es wird gebeten, dass der Lerner das Wort umschreiben soll. Primär wird das Umschreiben fünf Mal in beiden Lehrbuchserien (3,3 % in *In Touch* und 3,3 % in *Genau*) geübt, aber jedes Mal implizit d. h. zusammen mit mindestens einem anderen Teilbereich der lexikalischen Kompetenz. Sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* wird normalerweise wenigstens die Aussprache mitgeübt, aber auch die Schreibweise, die syntagmatischen Relationen und die paradigmatischen Relationen werden oft gleichzeitig geübt. Der Prototyp einer Umschreibungsübung in beiden Lehrbuchserien ist eine Erklärungsübung, in der die Lerner paarweise Wörter explizieren und raten bzw. schließen sollen. Dafür gibt es Beispiele unten. In *Genau* wird noch einmal die Anwendung eines einsprachigen Wörterbuches gleichzeitig geübt.

(15) Working with words

Work in pairs. Take turns explaining the words and expressions so your partner can guess which one it is. (*In Touch* 4, S. 39)

(16) Pelaa parisi kanssa sananselityspeliä edellisen tehtävän sanoilla. Parisi selittää jonkin sanoista, sinä yrität arvata, minkä niistä. (*Genau* 2, S. 66)

Unterschiede zwischen *In Touch* und *Genau* gibt es nur, wenn das Umschreiben sekundär geübt wird. In *In Touch* wird das Umschreiben 15 Mal (9,9 %) geübt, wohingegen in *Genau* nur 7 Mal (4,7 %). In *In Touch* ist der häufigste Übungstyp eine Verbindungsübung, in der der Lerner Wörter mit ihren Erklärungen verbinden soll. Dagegen in *Genau* sollen die Lerner Wörter typischerweise mit Hilfe der Erklärungen raten. Dazu gibt es in beiden Lehrbuchserien Kreuzworträtsel, in denen die Lösungshinweise oft Worterklärungen sind. In den Umschreibungsübungen werden die konzeptuell-begriffliche Repräsentation bzw. die visuell-ikonische Repräsentation aktiviert und das hilft dem Lerner beim Speichern und Abrufen der Wörter (s. S. 16 in dieser Arbeit).

5.2.6 Wortkonnotationen

Die Klasse der Wortkonnotationen ist mit Abstand der am wenigsten geübte Teilbereich der lexikalischen Kompetenz in *In Touch* und *Genau*. Insgesamt kommt sie nur 5 Mal vor; 2 Mal in *In Touch* und 3 Mal in *Genau*. Dass eine Übung die Wortkonnotationen übt, beinhaltet, dass der Lerner seine Verhältnisse zu den vorliegenden Wörtern (z. B. seine Vorstellungen über sie) bedenken soll. Das ist wichtig, weil es das Speichern und dadurch das Abrufen eines Wortes erleichtert (s. S. 16 in dieser Arbeit). Nur in *Genau* werden die Wortkonnotationen primär geübt, aber einen typischen Übungstyp gibt es nicht, sondern alle drei Übungen (2,0 %) sind unterschiedlich. Eine der drei Übungen ist eine explizite Übung zu den Wortkonnotationen (Beispiel (17)), die anderen zwei üben diesen Teilbereich implizit. Eine von der letztgenannten übt gleichzeitig auch die Schreibweise und die paradigmatischen Relationen und die andere nur die Aussprache.

(17) Fast überall auf der Welt bin ich Ausländer.

Welche der folgenden Wörter sind für dich positiv, welche negativ? Setze ein ☺ vor die positiven, ein ☹ (sic!) vor die negativen Wörter. Wenn das Wort neutral ist, kannst du ein 😐 davor setzen. (*Genau 4*, S. 44-45)

Als sekundärer Fokus werden die Wortkonnotationen nur in *In Touch* geübt (zweimal) (0,6 %). In beiden Übungen soll der Lerner ein eigenes „semantic map“ über einen bestimmten Begriff zeichnen. Ihr Hauptziel ist nicht, dass die Lerner persönliche Beziehungen mit den Begriffen bilden sollen, aber das passiert jedoch leicht.

5.2.7 Pragmatische Eigenschaften

Die pragmatischen Eigenschaften werden in beiden Lehrbuchserien größtenteils beiseite gelassen; dieser Teilbereich gehört mit insgesamt 24 Übungen zu den am wenigsten geübten. In *In Touch* werden die pragmatischen Eigenschaften aber mehr geübt als in *Genau*. Aus den 24 Vorkommen befinden sich nur sieben in *Genau*. Als primärer Fokus ist dieser Teilbereich ausschließlich zweimal (1,3 %) und die beiden Übungen entstammen der Reihe *In Touch*. In solchen Übungen liegt der Fokus völlig

auf den lexikalischen Veränderungen je nach der Gebrauchssituation. In diesen zwei Übungen sollten die Lerner die Standardvarietäten des Englischen (entweder australisches oder amerikanisches English mit dem britischen) in Bezug auf Wortschatz vergleichen. Zugleich werden auch die Schreibweise und die Wortbedeutungen geübt.

(18)A

Match the American English words, all of which you can find in the text *The glorious salad bowl*, with their British equivalents. Make sure you understand the meaning of the words.

B

Easy? Try these if you have time. This time, write the British equivalent of the following American English words. (*In Touch* 2, S. 40)

Aus den 24 Übungen werden in 22 Übungen die pragmatischen Eigenschaften sekundär geübt: 15 Mal (4,6 %) in *In Touch* und 7 Mal (2,6 %) in *Genau*. In deutlicher Mehrheit der Übungen sollen die Lerner einen Text einer bestimmten Textsorte (z. B. eine Mitteilung, einen Brief oder eine E-Mail) schreiben und damit die lexikalischen Aspekte berücksichtigen, weil jeder Texttyp Einfluss auf sie hat (z. B. Unterschiede zwischen formellem/informellem Sprachgebrauch). Jede Übung aus den 7 Übungen in *Genau* und 11 Übungen in *In Touch* üben die pragmatischen Eigenschaften eines bestimmten Texttyps. Überdies werden in *In Touch* in drei Übungen die lexikalischen Unterschiede zwischen australischem bzw. amerikanischem English und britischem English geübt. Dazu gibt es noch eine Übung zu der politischen Korrektheit, die die Lerner anleitet, *they* statt *he or she* zu sagen.

5.2.8 Paradigmatische Relationen

Die Klasse der paradigmatischen Relationen sticht nicht stark hervor: sie ist nicht eine der häufigsten aber auch nicht eine der seltensten Teilbereiche, die geübt werden. Jedoch werden die paradigmatischen Relationen deutlich öfter in *In Touch* als in *Genau* geübt. In *In Touch* kommen sie in den Wortschatzübungen primär 18 Mal (11,8 %) vor, während in *Genau* nur 8 Mal (5,3 %). Damit die paradigmatischen Relationen primär geübt werden, muss das Hauptziel der Übung die Relationen zwischen Wörtern sein. Dieser Teilbereich der lexikalischen Kompetenz kommt immer

gleichzeitig mit anderen Teilbereichen vor. Was die typischen Übungstypen angeht, so gibt es keine größeren Unterschiede zwischen *In Touch* und *Genau*, sondern die paradigmatischen Relationen werden meistens zusammen mit der Schreibweise und/oder den Wortbedeutungen geübt. In *In Touch* werden überdies die syntagmatischen Relationen und die Kollokationen herausgearbeitet, aber sie werden auch in *Genau* geübt, zwar etwas seltener.

In *In Touch* konzentrieren sich die primären Übungen zu den paradigmatischen Relationen typischerweise auf die Bedeutungs- bzw. Gebrauchsnuancen zwischen zwei oder mehreren Wörtern mit ähnlichen Wortbedeutungen (S. (19)). Dazu sollen die Lerner oft Wörter unter ein Hyperonym gruppieren und die Kohyponyme eines Wortes anders üben. In *Genau* gibt es dagegen so wenig primäre Übungen zu den paradigmatischen Relationen, dass es nicht möglich ist, einen typischen Übungstyp anzugeben. Außerdem sind die Übungen sehr unterschiedlich miteinander; sowohl Synonyme, Antonyme, Umschreibungen und Hyponymen werden geübt.

(19) Quick fix - Suit, match or fit?

The words **suit**, **match** and **fit** are easily confused in English. The sentences on the right will show you the correct way to use each one. Now fill in the correct form of **suit**, **match** or **fit** in the sentences below. (*In Touch 1*, S. 79)

(20) Mikä sana ei kuulu joukkoon? Suomenna ylimääräinen sana. (*Genau 2*, S. 66)

Die paradigmatischen Relationen werden 17 Mal (5,2 %) in *In Touch* und 16 Mal (6,0 %) in *Genau* sekundär geübt. Es gibt also keine größeren Unterschiede zwischen den beiden und diese Klasse fällt auch sekundär nicht auf. In *In Touch* soll der Lerner meistens das Zielwort durch wörtliche Hinweise (z. B. Antonym, Synonym) schließen. Es gibt auch andere Hyponym- und Synonymübungen. Was *Genau* betrifft, können keine Schlussfolgerungen über die typischen Übungstypen gezogen werden, denn er variiert je nach Kurs. Gemeinsam für jeden Kurs ist aber, dass die Lerner sich meist mit Hyponymen und Synonymen beschäftigen sollen.

5.2.9 Kollokationen

Wenn man die Gesamtzahl der Übungen betrachtet, kann man leicht bemerken, dass die Übungen zu den Kollokationen zu den häufigen Übungstypen gehören. Insgesamt werden sie in 69 Übungen geübt: 21 Mal primär und 48 Mal sekundär. Es gibt keinen größeren Unterschied zwischen *Genau* und *In Touch*, sondern diese Klasse wird gleichmäßig in beiden Buchserien repräsentiert.

Dass die Kollokationen in einer Wortschatzübung primär geübt werden, bedeutet, dass der Lerner darauf Acht geben soll, dass einige Wörter enger zusammen gehören als andere. Gute Beispiele dafür sind verschiedene Idiome und mehr oder weniger feste Phrasen. Von den 21 primären Übungen zu den Kollokationen sind 13 (8,6 %) in *In Touch* und 8 (5,3 %) in *Genau* zu finden. Bemerkenswert ist, dass sich in *Genau* der vierte Kurs auf die Kollokationen konzentriert, aber in *In Touch* die Kollokationsübungen gleichmäßiger verteilt sind. Beachtlich ist überdies, dass die eigentliche Menge dieser Übungen in *Genau* 6 ist, weil drei von denen miteinander alternativ sind (der Lerner soll nur eine von denen machen).

Als alleiniges Lernziel werden die Kollokationen in keiner von den beiden Lehrbuchserien geübt, sondern immer wird wenigstens ein weiterer Teilbereich mitgeübt. In *In Touch* werden dazu die Schreibweise, die syntagmatischen Relationen und die Wortbedeutungen gleichzeitig geübt. Die Übungen sind also schriftliche Übungen, die auf der Satzebene abspielen und in denen die Bedeutung des Wortes eine betonte Rolle spielt. In *In Touch* sind diese Übungen weitgehend Lückenübungen, in denen der Lerner die Lücken nach satzinternen Hinweisen ohne muttersprachliche Äquivalente oft mit Präpositionen ausfüllen sollen.

(21) Check your prepositions

Fill in the missing prepositions, most of which appear in the key texts in this course. (*In Touch* 3, S. 65-66)

Darüber hinaus gibt es Übungen mit unterschiedlichen Phrasen bzw. Idiomen, die der Lerner aus kürzeren Teilen zusammensetzen soll.

(22) Yhdistä verbi ja substantiivi ja käännä näin syntynyt ilmaisu suomeksi.
(*In Touch 1*, S. 130)

In *Genau* kombiniert sich Kollokationslernen hauptsächlich mit dem Üben der Wortbedeutungen, aber in mehreren Übungen übt man auch die Schreibweise und die syntagmatischen Relationen, so wie in *In Touch*. Trotzdem sind die häufigsten Übungstypen in diesen zwei Lehrbuchserien unterschiedlich: in *Genau* geht es in den meisten Fällen um Rektionsverben (S. (23)). Dazu gibt es auch einigermaßen Lückenübungen.

(23) Verbindet die folgenden Satzanfänge mit den passenden Satzenden.
Kontrolliert, dass ihr die Sätze auf Finnisch versteht. (*Genau 4*, S. 58)

Sekundär werden die Kollokationen insgesamt in 48 Übungen geübt: 20 Mal (6,1 %) in *In Touch* und 28 Mal (10,5 %) in *Genau*. In *In Touch* sind die häufigsten Übungstypen Lückenübungen mit Idiomen und deutlichen z. B. muttersprachlichen Hinweisen, wie Bedeutungsangaben. Die Gruppe ist aber sehr vielgestaltig und es gibt viele unterschiedliche Übungen, in denen sich der Lerner meistens mit Idiomen beschäftigen soll, aber das Hauptgewicht jedoch im Verstehen liegt. In *Genau* sollen die Lerner Phrasen aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzen. Diese Phrasen sind irgendwie mehr oder weniger feste Ausdrücke und Redewendungen, wie z. B. *zu Hause, in den Sommerferien, im Durchschnitt, Probleme lösen, sich scheiden lassen*.

5.2.10 Schlussfolgerungen

In Abbildung 7 ist die Häufigkeit der Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in *In Touch* und in *Genau* sowohl auseinander als zusammen zu sehen. Hier sind die primären und die sekundären Resultate zusammenfassend berücksichtigt.

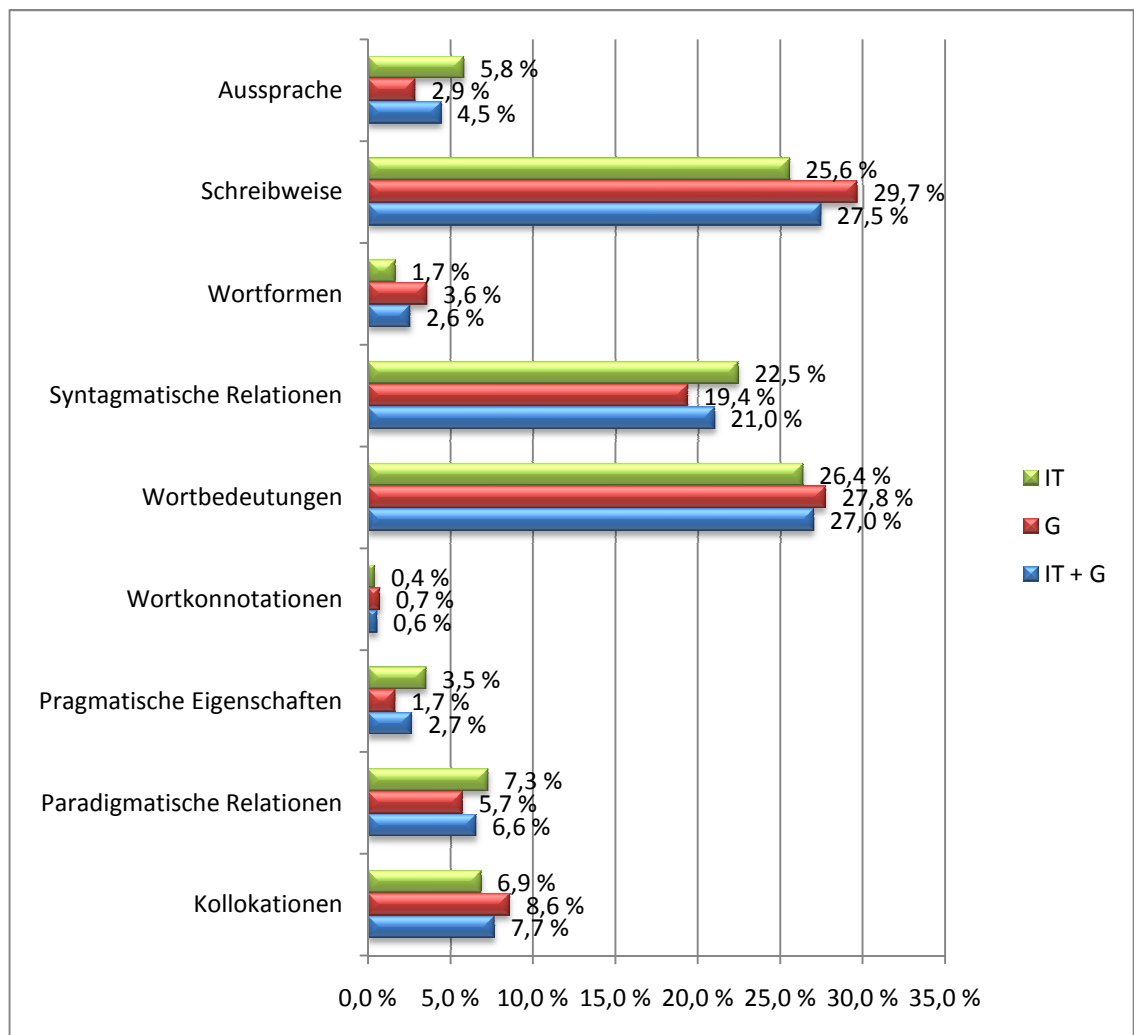


Abbildung 7. Die Häufigkeit der Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in den Wortschatzübungen in *In Touch* und *Genau*.

Wie in der Analyse zum Vorschein gekommen ist und in Abbildung 7 zu sehen ist, gibt es sehr große Unterschiede in der Häufigkeit der Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz sowohl in *In Touch*, in *Genau* als auch in den beiden zusammengerechnet. Bemerkenswert ist aber, dass die Unterschiede unter je ein Teilbereich nur höchstens einige Prozenteinheiten sind. Es soll jedoch nicht vergessen werden, dass es bedeutendere Unterschiede auch zwischen *In Touch* und *Genau* gibt, wenn die

Teilbereiche als primärer bzw. sekundärer Fokus betrachtet werden. Als nächstes werden noch die Resultate pro Teilbereich geschildert.

Die **Aussprache** spielt in den Wortschatzübungen eine ganz geringe Rolle: in ***In Touch*** ist sie der am viertwenigsten und in ***Genau*** der am dritt wenigsten geübte Teilbereich der lexikalischen Kompetenz. Sie wird insgesamt 28 Mal (5,8 %) in ***In Touch*** und 12 Mal (2,9 %) in ***Genau*** geübt und nur in ***In Touch*** wird sie primär geübt (9 Mal). Es ist unerwartet, dass die Aussprache besonders in ***Genau*** aber auch in ***In Touch*** so außer Acht gelassen wird, weil der finnische Lehrplan die mündlichen Sprachkenntnisse betont. Das Zielkompetenzniveau für das Englische (B2.1) bedeutet, dass die Aussprache und Intonation deutlich und unauffällig sein sollten und laut dem Zielkompetenzniveau für Deutsch (B1.1) sollte die Aussprache verständlich sein. Im Englischen korrelieren die Aussprache und die Schreibweise nicht so gut wie im Deutschen und deswegen ist das Ausspracheüben besonders im Englischen wichtig. Trotzdem ist das auch im Deutschen wesentlich, weil auch darin es solche Laute gibt, die für Finnen schwierige und fremde sind. Außer den Lauten sollten auch das Üben der anderen Teilbereiche der mündlichen Sprachkenntnisse nicht vergessen werden. Vermutlich sind diese jedoch solche Grundkenntnisse, die nicht mehr in der gymnasialen Oberstufe geübt werden sollen, weil man sie schon in den untersten Klassen der Grundschule lernt. Es sollte zusätzlich nicht vergessen werden, dass obwohl es in beiden Sprachen wichtig ist, die Aussprache einzuüben, geschieht dies nicht nur in Wortschatzübungen. Stattdessen wird die Aussprache in allen mündlichen Übungen und Aktivitäten geübt, aber in dieser Arbeit wurden nur die Wortschatzübungen analysiert.

Die **Schreibweise** ist kurz nach den Wortbedeutungen der zweithäufigste Teilbereich der lexikalischen Kompetenz in ***In Touch*** und der häufigste in ***Genau***; in ***In Touch*** wird sie insgesamt 123 Mal (25,6 %) geübt und in ***Genau*** 124 Mal (29,7 %) (4 von denen sind primär). Die Übungen sind oft entweder mündlich oder schriftlich und deswegen üben die Wortschatzübungen auch hier entweder die Aussprache oder die Schreibweise; nur einige Übungen können in beiden Klassen klassifiziert werden. Wenn man die Menge der Ausspracheübungen mit der Menge der Schreibweiseübungen vergleicht, kann man den großen Unterschied sehen: in ***In Touch*** ist die Gesamtzahl der Schreibweiseübungen zirka vierfach gegenüber der

Gesamtzahl der Ausspracheübungen und in *Genau* ist der Unterschied zehnfach. Die Menge der Schreibweiseübungen kann wenigstens teilweise damit erklärt werden, dass alle anderen Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz außer der Aussprache meistens schriftlich geübt werden. Die Schreibweise wird also oft der sekundäre Fokus, wenn ein anderer Teilbereich in primären Fokus steht. Nur in *Genau* wird die Schreibweise primär geübt, was bedeutet, dass die Übungen sehr mechanisch und anspruchslos sind. Dass es keine solchen Übungen in *In Touch* gibt, kann ein Hinweis davon sein, dass die Englischlerner bessere Sprachkenntnisse (B1) als die Deutschlerner (B2) haben. Sekundär wird die Schreibweise in beiden Lehrbuchserien ähnlich geübt; sowohl als einzelne Wörter, als Mehrwortlexeme als auch in Sätzen.

Die Klasse der **Wortformen** ist in *In Touch* die zweitkleinste und in *Genau* die viertkleinste unter den Teilbereichen der lexikalischen Kompetenz. Darauf wirkt aber teilweise ein, dass der größte Teil der Wortformübungen sich im Grammatikteil findet und diese in der Analyse außer Acht gelassen worden sind. Die Wortformen werden mehr in *Genau* (insgesamt 15 Mal; 3,6 %) als in *In Touch* (insgesamt 8 Mal; 1,7 %) geübt. Besonders die Flexionsübungen sind viel mehr häufig in *Genau* als *In Touch*. Der Grund dazu ist vermutlich, dass im Deutschen die Substantive, Verbe und Adjektive mehr als im Englischen flektieren. Das Üben der Wortbildung wird demgegenüber in *In Touch* betont, was wahrscheinlich davon kommt, dass das Zielniveau des Englischen größer als im Deutschen liegt. In beiden Lehrbüchern ist jedoch das Wortformarbeit gering. Das Lernen des potentiellen Wortschatzes und damit der Wortbildungsregel ist aber sehr wichtig, weil nicht alle Wörter im Unterricht vermittelt werden können (s. S. 7 u. 17 in dieser Arbeit). Deswegen sollten mehr Wortbildungsübungen in den Lehrbüchern vorkommen.

Wie schon früher erwähnt (s. S. 18-19 oben), ist es am sinnvollsten, dass die Wörter in richtigen Zusammenhängen mit anderen Wörtern, d. h. in Sätzen und Texten gelernt werden. In den Wortschatzübungen, in denen die **syntagmatischen Relationen** geübt werden, findet genau das statt. Solche Übungen kommen in *In Touch* primär 36 Mal und sekundär 72 Mal vor (insgesamt 108 Mal; 22,5 %); in *Genau* sind die entsprechende Zahlen 36 und 45 (insgesamt 81 Mal; 19,4 %). Diese Klasse der syntagmatischen Relationen ist also in beiden Lehrbuchserien der am dritthäufigsten geübte Teilbereich der lexikalischen Kompetenz. In beiden Lehrbuchserien verbindet

sich das Üben der syntagmatischen Relationen immer mit dem Üben der Schreibweise. In diesen Übungen, die auf der Satzebene spielen, sollen die Lerner meistens einen eigenen Text produzieren und oft kombiniert sich damit das Üben solcher Formsachen, die für einen Texttyp typisch sind. Wenn die Lerner ihre eigenen Gedanken äußern können und damit eine persönliche Verbindung mit dem Lernstoff herstellen, werden die Speicherung und das Lernen neuer Wörter leichter (vgl. S. 16 in dieser Arbeit). Es ist günstig, dass das Üben der syntagmatischen Relationen so häufig ist, weil dann die Wörter in Zusammenhang mit anderen Wörtern geübt werden. Das erleichtert das Lernen des Wortschatzes, denn in dem mentalen Lexikon können die Wörter syntaktisch gespeichert werden (s. S. 9 oben). Die Formulierung der eigenen Sätze hilft sogar, wenn man auch andere Aspekte des Wortes lernen will (s. S. 19 oben).

Der Teilbereich von **Wortbedeutungen** ist in *In Touch* der am häufigsten und in *Genau* der am zweithäufigsten geübte Teilbereich der lexikalischen Kompetenz mit 69 primären und 58 sekundären Übungen (insgesamt 127 Übungen; 26,4 %) in *In Touch* und mit den 84 primären und 32 sekundären Übungen (insgesamt 116 Übungen; 27,8 %) in *Genau*. Das ist plausibel, weil das Verstehen der Wörter natürlich in fast allen Übungen bedingt wird. In *Genau* werden die Wortbedeutungen also viel mehr als primärer als als sekundärer Fokus geübt. In *In Touch* dagegen ist der Unterschied nicht so deutlich. Außerdem muss beachtet werden, dass die Übersetzungsübungen in *Genau* viel mehr auf Wort- und Phrasenebene fungieren als in *In Touch*, in der die Übungen zu den Wortbedeutungen größtenteils auf Satzebene fungieren. Folgerichtig schließt man daraus, dass in *Genau* der Wortschatzunterricht mehr traditionell verstanden wird. Gemein für die beiden Lehrbuchserien ist, dass die Lückenübungen sehr häufig vorkommen. Interessant ist, dass wenn die Wortbedeutungen sekundär geübt werden, Lückenübungen in *In Touch* herrschen, aber in *Genau* so viele unterschiedliche Übungstypen vorkommen, dass kein einzelner Typ genannt werden kann. So betrachtet ist die Wortschatzarbeit also abwechslungsreicher in *Genau* als sie ist in *In Touch*.

Unter den Wortbedeutungen gibt es auch die Unterklasse **Umschreibungen**. Die Umschreibungen werden primär 5 Mal sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* (4,2 % in *In Touch* und 2,9 % in *Genau*) geübt. Dazu vertreten sie 15 Mal (9,9 %) sekundär in *In Touch* und 7 Mal (4,7 %) in *Genau*. Insgesamt werden die Umschreibungen also 20 Mal (4,2 %) in *In Touch* und 12 Mal (2,9 %) in *Genau* geübt. Die mündliche

Worterkklärungsübung ist der üblichste Übungstyp in beiden Lehrbuchserien. Das ist vorteilhaft für den Lerner, weil wenn ihm in einer wirklichen Sprechsituation ein Wort fehlt, muss er es mit anderen Worten ausdrücken. In *Genau* wird auch einmal die Anwendung eines Wörterbuches geübt, was ebenfalls eine wichtige Fähigkeit ist. Das Lernen des Wortschatzes ist ein endloser Prozess und deswegen ist es unmöglich, alle Wörter im Unterricht beizubringen (s. S. 17 in dieser Arbeit). Auf die Kompetenzniveaus B1 und B2, die die Zielniveaus für die Benutzer der *In Touch* und *Genau* sind, kommen Lücken im Wortschatz noch häufig vor (s. S. 23-25 oben). Somit wäre es nützlich, dass man verschiedene Strategien hat, wenn ihm Wörter bei der Produktion (entweder mündlich oder schriftlich) fehlen (vgl. S. 13 oben). Deshalb sollen die rezeptiven Fähigkeiten, wie z. B. die Anwendung eines Wörterbuches und der Umschreibungen, gelehrt werden. Auf jeden Fall ist die Menge solcher Übungen in *In Touch* und in *Genau* sehr gering.

Die **Wortkonnotationen** bleiben fast außer Acht in *In Touch* und in *Genau*. Dieser in beiden Lehrbuchserien am wenigsten geübte Teilbereich der lexikalischen Kompetenz kommt nur dreimal (2,0 %) primär vor und jedes Vorkommen ist in *Genau* (insgesamt 0,7 %). In *In Touch* werden die Wortkonnotationen nur zweimal (0,6 %) und nur sekundär geübt (insgesamt 0,4 %). Das ist merkwürdig, weil diese Teilkompetenz leicht beiläufig in den Wortschatzübungen geübt werden könnte. Vielleicht hat es damit zu tun, dass es in solchen Übungen keine richtigen Antworten gibt, sondern jeder Lerner seine eigenen Konnotationen über die Wörter bildet. Deswegen ist es schwer mit solchen Übungen in Klassensituation zu arbeiten. Es kann auch sein, dass die Lerner an den Wortkonnotationen automatisch denken und deswegen muss das nicht in den Übungen geübt werden. Das Üben der Wortkonnotationen kann eventuell sogar das Speichern und das Abrufen eines Wortes erleichtern, wenn die Lerner möglicherweise gleichzeitig ihre persönliche Verhältnisse zu den betreffenden Wörtern überlegen (s. S. 16 oben). Ein persönliches Verhältnis mit dem zu lernenden Lernstoff hat auch eine positive Wirkung auf die Lernmotivation der Lerner.

Die **pragmatischen Eigenschaften** ist in *In Touch* der am drittwenigsten und in *Genau* der am zweitwenigsten geübte Teilbereich der lexikalischen Kompetenz. Sie werden viel mehr in *In Touch* als in *Genau* geübt. In *In Touch* kommen sie zweimal primär und 15 Mal sekundär vor (insgesamt 17 Mal; 3,5 %). In *Genau* dagegen werden

sie nur sekundär geübt (7 Mal; 1,7 %). Die pragmatischen Eigenschaften umfassen viele Aspekte, die auf die lexikalischen Veränderungen je nach der Gebrauchssituation Einfluss haben: formell bzw. informell, dialektal bzw. standardsprachlich, umgangssprachlich bzw. schriftsprachlich bzw. gehobener Stil, veraltet bzw. modern, häufig bzw. ungewöhnlich. Jedoch werden in *In Touch* nur das formelle/informelle Sprachgebrauch und die Dialektwörter des Englischen in Amerika und Australien in nur einzelne Wortschatzübungen geübt; in *Genau* wird nur das formelle/informelle Sprachgebrauch wahrgenommen. In *Genau* ist das Üben der pragmatischen Eigenschaften also sehr gering und einseitig, aber in *In Touch* ist es etwas vielseitiger. Dass der Sprachunterricht und besonders die Menge der zu lernenden Wörter begrenzt sind (s. S. 17 oben), ist am besten beim Üben der pragmatischen Eigenschaften zu sehen. Deswegen wird in den Schulen die Sprachvariante, die als Standardsprache gilt, beigebracht. Sie ist wichtig besonders für die kommunikative Kompetenz, denn damit kommt man gut in jedem Land aus, in dem die jeweilige Sprache gesprochen wird, obwohl die Wortwahl gelegentlich ungewöhnlich gegenüber der Wortwahl eines Muttersprachlers sein kann (z. B. man spricht schriftsprachlich). Der Unterschied zwischen dem formellen und informellen Wortschatz wird vermutlich deswegen betont, dass die Höflichkeit in einer Kommunikationssituation wesentlich ist.

Mit den **paradigmatischen Relationen** sind die Relationen zwischen Wörtern gemeint. Obwohl sie nicht beachtlich viel geübt werden, werden sie vor allem primär sichtlich mehr in *In Touch* (18 Mal; 11,8 %) als in *Genau* (8 Mal; 5,3 %) geübt. Sekundär ist der Unterschied unbedeutend, denn die paradigmatischen Relationen treten 17 Mal (5,2 %) in *In Touch* und 16 Mal (6,0 %) in *Genau* auf. Insgesamt werden sie also 35 Mal (7,3 %) in *In Touch* und 24 Mal (5,7 %) in *Genau* geübt. Wenn sowohl primär als auch sekundär geübt, sind in beiden Lehrbüchern die Hyponyme und die Synonyme die häufigsten Typen der paradigmatischen Relationen. In *In Touch* werden allermeist die Bedeutungs- und Gebrauchsnuancen zwischen zwei oder mehreren Wörtern mit ähnlichen Wortbedeutungen betont. Hier sind besonders solche Wörter gewählt, die am problematischsten für Fremdsprachenlerner und vor allem für finnische EFL-Lerner sind. In *Genau* gibt es weniger Übungen zu den paradigmatischen Relationen, aber sie sind vielfältiger als in *In Touch*. Das Üben der paradigmatischen Relationen ist wichtig, weil die Wörter durch sie im mentalen Lexikon gespeichert werden können (s. S. 9-10 in dieser Arbeit). Die Beherrschung der

paradigmatischen Relationen kann auch dann aushelfen, wenn das Vokabular eines Sprechers nicht genügend ist oder wenn ihm ein Wort fehlt.

Die **Kollokationen** bilden in *In Touch* den am häufigsten und in *Genau* den am vierthäufigsten geübten Teilbereich der lexikalischen Kompetenz. Primär werden sie mehr in *In Touch* (13 Mal; 8,6 %) als in *Genau* (8 Mal; 5,3 %) geübt, aber sekundär ist der Fall gegensätzlich: die Kollokationen kommen sekundär in den Wortschatzübungen 20 Mal (6,1 %) in *In Touch* und 28 Mal (10,5 %) in *Genau* vor. Insgesamt werden sie also 33 Mal (6,9 %) in *In Touch* und 36 Mal (8,6 %) in *Genau* geübt. In *Genau* befinden sich fast alle Übungen zu den Kollokationen in einem Kurs, aber in *In Touch* sind sie regelmäßiger unter jedem Kurs zerfallen. In beiden Lehrbüchern stehen unterschiedliche Mehrwortlexeme im Mittelpunkt. Wenn die Kollokationen primär geübt werden, werden in *In Touch* besonders die Idiome und in *Genau* die Rektion der Verben geübt. In *In Touch* spielen überdies die Präpositionalphrasen eine wichtige Rolle. Auch sekundär herrschen die Idiome in *In Touch*, aber in *Genau* sind mehr oder weniger feste Ausdrücke und Redewendungen die wichtigsten Typen der Mehrwortlexeme. Diese Klasse der Kollokationen kann die vagste sein, denn die Grenze zwischen Kollokationen und Grammatik ist wegen Präpositionen ziemlich undeutlich. Das wurde schon im Kapitel 2 erwähnt, als „ein Wort“ definiert wurde (s. S. 4-6 in dieser Arbeit). Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist jedoch, dass auch die verschiedenartigen Mehrwortlexeme als Wörter gerechnet werden. Das Üben der Kollokationen und Mehrwortlexeme ist bedeutend, weil es nicht genügend ist, nur Einwortlexeme zu lehren. Sogar der Lehrplan legt als Lehrziel fest, dass die Lerner der A-Sprachen mehr oder weniger idiomatische Ausdrücke beherrschen sollten (mehr im Englischen als im Deutschen) (S. Kapitel 3.2). Außerdem sind gerade idiomatische Ausdrücke für Fremdsprachenlerner normalerweise problematisch, weil sie oft kulturspezifisch sind (s. S. 6 oben). Das ist noch ein Grund, warum sie mehr Aufmerksamkeit kriegen sollten.

Die Gesamtzahl aller Wortschatzübungen in *In Touch* weicht nicht bemerkenswert von der Gesamtzahl aller Wortschatzübungen in *Genau*: in *In Touch* gibt es 152 Wortschatzübungen und in *Genau* 150. Wenn die Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz als primärer Fokus betrachtet werden, kann man sehen, dass in beiden Lehrbuchserien die Wortbedeutungen der mit Abstand am häufigsten geübte

Teilbereich ist. Kurz danach folgen die syntagmatischen Relationen und dann kommen die paradigmatischen Relationen und die Kollokationen auf die Stellen drei und vier. Erst danach ist Abweichung zwischen *In Touch* und *Genau* zu sehen. In *In Touch* sind die am geringsten geübten Teilbereiche die Aussprache, die Wortformen und die pragmatischen Eigenschaften. Die Schreibweise samt den Wortkonnotationen bleibt ganz außer Acht. In *Genau* dagegen sind die am geringsten geübten Teilbereiche die Wortformen, die Schreibweise und die Wortkonnotationen. Die Aussprache und die pragmatischen Eigenschaften werden gar nicht geübt.

Wenn wiederum die Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz als sekundärer Fokus betrachtet werden, ist wieder Ähnlichkeit zwischen *In Touch* und *Genau* zu sehen. In beiden Lehrbuchserien ist die Schreibweise der mit Abstand häufigste Teilbereich. Dann folgen die syntagmatischen Relationen und die Wortbedeutungen, die fast gleichermaßen geübt werden. Der nächste Teilbereich ist die Kollokationen. Dann kommen in *In Touch* die Aussprache, die paradigmatischen Relationen und die pragmatischen Relationen, die mengenmäßig nicht weit von den Kollokationen stehen. Die am wenigsten geübten Teilbereiche mit je nur einige Vorkommen sind die Wortformen und die Wortkonnotationen. In *Genau* folgen nächst die paradigmatischen Relationen, die Aussprache, die Wortformen und die pragmatischen Relationen. Die Wortkonnotationen werden völlig ausgeklammert.

Überdies spielt hier auch die Zahl der Übungen pro Teilbereich eine Rolle; nicht nur Reihenfolge der Teilbereiche nach Häufigkeit ist wichtig. Wenn die Zahl der Übungen, in denen die Teilbereiche primär geübt werden, in *In Touch* und in *Genau* verglichen werden, kann man feststellen, dass *In Touch* bei der Aussprache, den pragmatischen und den paradigmatischen Relationen und den Kollokationen führt. *Genau* wiederum führt angesichts der Schreibweise, den Wortformen, den Wortbedeutungen und den Wortkonnotationen. Die syntagmatischen Relationen werden ebenso sehr in beiden Lehrbuchserien geübt. Wenn überdies die Zahl der Übungen, in denen die Teilbereiche sekundär geübt werden, in *In Touch* und in *Genau* verglichen werden, ist zu bemerken, dass *Genau* nur bei den Wortformen und den Kollokationen führt; *In Touch* führt bei allen anderen Teilbereichen. Folgerichtig schließt man daraus, dass der Wortschatz viel vielseitiger in *In Touch* als in *Genau* unterrichtet wird. In *Genau* wird der Wortschatzunterricht außerdem mehr traditionell verstanden. In *In Touch* werden

dagegen auch die etwas ungewöhnlichere Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz mehr berücksichtigt.

Alles in allem sieht es so aus, dass die Schreibweise, die syntagmatischen Relationen und die Wortbedeutungen im Mittelpunkt der Wortschatzunterricht stehen. Das ist sehr wichtig, weil zweifellos das wichtigste beim Wortschatzlernen darin besteht, dass man ein Wort schreiben, aussprechen und verstehen kann; alle anderen Teilbereiche sind eher „Feinabstimmung“ auf dem Weg zu besseren Fremdsprachen- und Wortschatzkenntnissen. Aus diesem Grund sollte dennoch das Üben der Aussprache eine entsprechend große Betonung haben. Der Lehrplan und darin die Zielniveaus des FSUs jedoch verlangen, dass in der gymnasialen Oberstufe den Wortschatz umfangreicher gelernt werden soll. Wenn auch die anderen Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz nicht ausreichend gelehrt werden, stellt sich die Frage, ob die Lerner Englisch bzw. Deutsch wirklich auf dem Kompetenzniveau B beherrschen. Besonders im Englischen ist das Ziel ein fast nativer Sprachbenutzer und deshalb sollten die Lerner mehr umfassende Kenntnisse über die anderen Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz haben. Jedoch, wie auch schon früher erwähnt, ist das Beherrschen von allen bzw. meisten Teilbereichen der lexikalischen Kompetenz durch Schulunterricht nicht möglich und normalerweise nur ein ausgebildeter Muttersprachler beherrscht seine Muttersprache so vollkommen, aber auf dem Kontinuum stehen vielerlei Zwischenformen. Es ist also nicht das Ziel, dass ein Fremdsprachenlerner alle Aspekte eines beliebigen Wortes kennt, aber auf den Kompetenzniveaus B1 und B2 müssen die Lerner jedoch viel können. Hier sollte allerdings nicht vergessen werden, dass Wortschatz sowohl direkt als auch indirekt gelernt wird. Demzufolge findet Wortschatzerlernung auch außerhalb der Übungen und durch andere Übungen als speziell für Wortschatzarbeit gemeinte Wortschatzübungen statt (s. S. 12 in dieser Arbeit).

In der Analyse kamen einige solche Wortschatzübungen vor, die etwas problematisch bei der Klassifizierung waren. Sowohl in *In Touch* als auch in *Genau* gibt es Übungen, in denen die Verwendung eines Wörterbuchs sekundär geübt wird. Das kann als eine Metafähigkeit der Wortschatzbeherrschung gedacht werden, und also ist es ein sehr

wichtiger Teil von Wortschatzarbeit⁴³. Wie Thornbury (2002, 2) auch meint (s. S. 13 in dieser Arbeit), ist es sehr wichtig, dass der Lerner Strategien lernt, mit einer Fremdsprache zurechtzukommen, auch wenn er neue Wörter begegnet oder ihm ein Wort fehlt. In diesen beiden Lehrbuchserien gibt es relativ viele solche Übungen, in denen die Lerner Umschreibungen benutzen sollen (s. S. 50-51 in dieser Arbeit), aber Wörterbuchübungen gibt es nur einige: zwei in *In Touch* und eine in *Genau*⁴⁴. In *In Touch* wird ein zweisprachiges und in *Genau* ein einsprachiges Wörterbuch benutzt.

In *In Touch* kam noch ein Spiel vor, in dem es vier unterschiedliche Aufgabenstellungen abhängig von der Farbe des Felds gibt, was eine eindeutige Klassifizierung dieser Übung unausführbar macht. Es ist unmöglich, die Primärkompetenz festzulegen, weil sie je nach Teilnehmer bzw. Variable der Spielsituation variiert. Deshalb bleibt dieses Spiel außer der Analyse, obwohl es ein deutliches Wortschatzspiel ist:

(24) My word!

Play in small groups. Toss a coin to move. Heads – move one square, tails – move two squares. Each player has to complete the task in the square they land on. Move on from where the last player left off.

There are four types of tasks:

- Give a definition for one of the words in the list on the right. The others have to guess what the word is.
- Talk about this topic for one minute.
- Ask the person on your right three questions on this topic.
- Fill in the missing word (key at the back of the book). (*In Touch* 3, S. 31)

⁴³ Diese Metafähigkeit kann aber nicht einen neuen Teilbereich der lexikalischen Kompetenz bilden, weil sie nicht direkt mit dem Gelernt-Sein eines Wortes zu tun hat.

⁴⁴ Primär üben diese Übungen die Wortbedeutungen.

6 Zusammenfassung

Das Hauptziel dieser Arbeit war zu erläutern, inwiefern die neun Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in den Wortschatzübungen berücksichtigt sind. Als Untersuchungsgegenstände dienten die vier ersten Kurse der Lehrbuchserien *In Touch* und *Genau*. Folgenden Fragen wurde nachgegangen: welche Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz werden geübt, wie werden sie geübt und welchen Stellenwert haben die verschiedenen Teilbereiche. In der Analyse stellte sich heraus, dass die Wortschatzarbeit in *In Touch* und in *Genau* größtenteils ähnlich ist. Die Gesamtzahl aller Wortschatzübungen in *In Touch* weicht nicht bemerkenswert von der Gesamtzahl aller Wortschatzübungen in *Genau*. Einige Abweichungen gab es zwar mit der Aufteilung der Übungen, aber sie waren nicht relevant für diese Untersuchung. Als primärer Fokus herrschten in beiden Lehrbuchserien anfangs dieselben Teilbereiche: die Wortbedeutungen, die syntagmatischen Relationen, die paradigmatischen Relationen und die Kollokationen. Mit den anderen Teilbereichen war Abweichung zwischen *In Touch* und *Genau* zu sehen. Gleichfalls als sekundärer Fokus dominierten dieselben Teilbereiche in beiden Lehrbuchserien: die Schreibweise, die syntagmatischen Relationen, die Wortbedeutungen und die Kollokationen. Wieder gab es Verschiedenheit zwischen *In Touch* und *Genau* in Anbetracht der weniger geübten Teilbereiche.

Aus diesen Ergebnissen und aus den Anzahlen der Vorkommen aller Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz wurde geschlossen, dass der Wortschatz etwas vielseitiger in *In Touch* als in *Genau* unterrichtet wird. In *Genau* wird der Wortschatzunterricht dagegen mehr traditionell angesehen. In *In Touch* werden demgegenüber auch die etwas ungewöhnlicheren Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz mehr berücksichtigt. Nach den Ergebnissen erfüllen die Ziele des FSUs in der gymnasialen Oberstufe nicht völlig, sondern der Wortschatzunterricht sollte abwechslungsreicher sein und mehrere Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz berücksichtigen. Der Schulunterricht hat jedoch natürlich seine Begrenzungen, denn nicht alles über alles kann gelehrt werden. Deswegen ist es günstig, dass Sprach- und Wortschatzerlernen auch außerhalb der formellen Wortschatzübungen und des Schulunterrichts stattfindet. Im FSU könnte infolgedessen z. B. mehr das Lernen zu Lernen betont werden.

Bei den Schlussfolgerungen muss man trotzdem berücksichtigen, dass nach diesen vier ersten Kursen noch vier weitere Kurse folgen, was Einfluss auf die Ergebnisse dieser Arbeit haben kann. Jedoch glaube ich, dass die Ergebnisse richtungsweisend sind, weil in den vier letzten Kursen größere Änderungen in der Übungspraxis unwahrscheinlich sind. Wenn es jedoch solche Änderungen geben sollte, glaube ich, dass die Wortschatzbeherrschung der Lerner in den vier letzten Kursen nicht bedeutend steigen kann, obwohl neue Wörter kontinuierlich vorkommen.

In der Untersuchung gab es überdies einige andere Probleme, die zu subjektiven Entscheidungen führten. Im Lauf der Analyse sollte entschieden werden, was für eine Entität als ‚Wort‘, als ‚Übung‘ und als ‚Wortschatzübung‘ betrachtet werden. Probleme gab es auch einigermaßen bei der Analyse der Übungen hinsichtlich der jeweils abgezielten lexikalischen Kompetenz: zeitweise war es schwierig den primären bzw. den sekundären Fokus/die sekundären Fokusse zu identifizieren. All diese Subjektivität hat Einfluss darauf, dass die Resultate dieser Untersuchung wenigstens teilweise unterschiedlich sein könnten, wenn jemand anderer sie wiederholen würde.

In dieser Arbeit wurde durchleuchtet, inwiefern die neun Teilbereiche der lexikalischen Kompetenz in den Wortschatzübungen berücksichtigt sind. Um spezifischere Resultate darüber zu erzielen, wie vielseitig einzelne Wörter gelehrt werden, wäre eine breitere Untersuchung gegründet. Im Rahmen dieser Arbeit war es nämlich unmöglich das ganze Spektrum der Behandlung von bestimmten Wörtern zu folgen, was jedoch sehr interessant wäre. Des Weiteren wäre es interessant tiefer zu untersuchen, inwieweit die Übungen den im Lehrplan vorgegebenen Zielen entsprechen und ob es sprachspezifische Unterschiede gibt. Hier wurden die im Lehrplan vorgegebenen Zielniveaus der Englisch- bzw. Deutschlerner einigermaßen mit den Resultaten der Analyse gespiegelt, aber eine umfangreichere Vergleichung war im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht möglich. Beispielsweise könnte ein Vergleich zwischen mehreren Lehrbuchserien neue Perspektiven eröffnen und die hier vorgestellten Resultate vertiefen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Genau 1** (2005). Honkavaara, Mariana; Kiiski, Ritva; Raatikainen, Soili & Schröder, Caren. 2. Auflage. Porvoo: WSOY.
- Genau 2** (2005). Honkavaara, Mariana; Kiiski, Ritva; Raatikainen, Soili; Schröder, Caren & Steenback, Anne. 2. Auflage. Porvoo: WSOY.
- Genau 3** (2006). Honkavaara, Mariana & Raatikainen, Soili. 1. Auflage. Porvoo: WSOY.
- Genau 4** (2007). Steenback, Anne; Matschke, Alexandra & Rantanen, Pirjo. 1. Auflage. Porvoo: WSOY.
- In Touch 1** (2005). Davies, Mikael; Kalliovalkama, Annukka; Lehtonen, Eero; Nikkanen, Lynn; Sutela, Tuula; Säteri, Leena & Vuorinen, Petri. 5. Auflage. Porvoo: WSOY.
- In Touch 2** (2006). Davies, Mikael; Kalliovalkama, Annukka; Lehtonen, Eero; Nikkanen, Lynn; Sutela, Tuula; Säteri, Leena & Vuorinen, Petri. 4. Auflage. Porvoo: WSOY.
- In Touch 3** (2006). Davies, Mikael; Lehtonen, Eero; Mäkelä, Anna-Mari; Nikkanen, Lynn; Sutela, Tuula; Säteri, Leena & Vuorinen, Petri. 4. Auflage. Porvoo: WSOY.
- In Touch 4** (2002). Davies, Mikael; Lehtonen, Eero; Mäkelä, Anna-Mari; Nikkanen, Lynn; Sutela, Tuula; Säteri, Leena & Vuorinen, Petri. 3. Auflage. Porvoo: WSOY.

Sekundärliteratur

- Aitchison, Jean** (1994): Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. 2. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Apeltauer, Ernst** (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer & Schreiter, Ina** (2000): Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. In: Kühn,

- Peter (Hg.): Germanistische Linguistik 155-156. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim: Olms. S. 57-98.
- Börner, Wolfgang** (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, Peter (Hg.): Germanistische Linguistik 155-156. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim: Olms. S. 29-56.
- Bußmann, Hadumod** (Hg.) (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Hall, Christopher** et. al. (1995): Deutsche Aussprache. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki: Finn Lectura.
- Cook, Vivian** (1996): Second Language Learning and Language Teaching. 2. Auflage. London: Arnold.
- Cook, Vivian** (2001): Second Language Learning and Language Teaching. 3. Auflage. London: Arnold.
- Europarat** (2001): Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Wien: Langenscheidt.
- Funk, Hermann** (1994): Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken. Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 56-60.
- Haastrup, Kirsten** (1994): On Word Processing and Vocabulary Learning. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 129-147.
- Jackson, Howard** (1988): Words and Their Meaning. London: Longman.
- Jiang, Nan** (2004): Semantic Transfer and Development in Adult L2 Vocabulary Acquisition. In: Bogaards, Paul (Hg.): Vocabulary in a Second Language. Selection, Acquisition, and Testing. Philadelphia: John Benjamins. S. 101-126.
- Johnson, Keith** (2001): An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching. Harlow: Pearson Education.
- Laufer, Batia** (1997): What's in a Word That Makes It Hard or Easy: Some Intralexical Factors That Affect the Learning of Words. In: Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (Hg.): Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press. S. 140-155.

- Leupold, Eynar** (1992): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Lang. S. 121-126.
- Löschmann, Martin** (1992): Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. In: Jung, Udo O. H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Lang. S. 311-319.
- McCarthy, Michael** (1990): Vocabulary. Oxford: Oxford University Press.
- Meibauer, Jörg** et. al. (2002): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler.
- Nation, Paul** (1990): Teaching and Learning Vocabulary. Boston: Heinle & Heinle.
- Neuner, Gerhard** (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. In: Fremdsprache Deutsch 3/1990, S. 4-11.
- Neuner, Gerhard** (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 8-22.
- Opetushallitus** (2003): Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Peuraniemi, Jyrki** (1995): The Study of Vocabulary Exercises in the Upper Secondary School English Teaching Materials. The Semantic-associational Approach and the Use of Contextualization. Pro Gradu-Arbeit. Joensuu yliopisto: Englannin kieli.
- Raupach, Manfred** (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 19-37.
- Roche, Jörg** (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar** (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- Scherfer, Peter** (1994): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und – lehrens. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 89-106.
- Schouten-van Parreren, Caroline** (1990): Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. In: Fremdsprache Deutsch 3/1990, S. 12-16.

- Singleton, David** (1999): Exploring the Second Language Mental Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, David** (2000): Language and the Lexicon. An Introduction. London: Arnold.
- Sökmen, Anita J.** (1997): Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (Hg.): Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press. S. 237-257.
- Storch, Günther** (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 2. Auflage. München: Fink.
- Thornbury, Scott** (2002): How to Teach Vocabulary. 5. Auflage. Harlow: Longman.
- Turunen, Pia** (2003): Analysis of the Vocabulary Exercises in the *Express* English Textbook Series. Pro Gradu-Arbeit. Helsingin yliopisto: Englantilainen filologia.
- Vilkko-Riihelä, Anneli** (1999): Psyhyke – psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Wallace, Michael** (1982): Teaching Vocabulary. London: Heinemann Educational Books.

Internet-Quellen:

- Internet 1** <http://www.oboe-domnick.de/photogallery/gehirn.jpg>
(OBOE Domnick Organisationsberatung & Organisationsentwicklung)
(24.7.2006)
- Internet 2** <http://www.paedboutique.de/images/gehirn.jpg>
(PädBoutique) (24.2.2007)
- Internet 3** <http://www.finnlectura.fi/verkkosuomi/Fonologia/sivu111.htm> (Finn Lectura) (3.5.2009)
- Internet 4** http://www.stat.fi/til/ava/2004/ava_2004_2005-02-28_tie_001.html
(Tilastokeskus) (28.2.2005)
- Internet 5** http://www.stat.fi/til/ava/2006/ava_2006_2006-12-12_tie_001.html
(Tilastokeskus) (12.12.2006)
- Internet 6** <http://www.arts.gla.ac.uk/ipa/> (The International Phonetic Association)
(15.4.2008)

Anhang 1: Kompetenzbeschreibung für gute Beherrschung der A1-Sprache im finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe

Hörverständnis (B2.1)

- Der Lerner versteht die Hauptgedanken vom Gesprochenen, das inhaltlich und sprachlich komplex ist und konkrete oder abstrakte Themen behandelt. Er kann allgemein interessante, detaillierte Erzählungen verfolgen (z. B. Nachrichten, Interviews, Filme, Vorlesungen).
- Der Lerner versteht, was der Sprecher sagen will, kann dessen Einstellung zum Thema erschließen, unterscheidet Formalitätsgrade und stilistische Züge. Er kann auch ausführliches Sprechen und komplexe Argumentierung verfolgen, wenn sie deutlich und kohärent sind. Er kann die Schlüsselstellen und wichtige Einzelheiten im Text zusammenfassen.
- Der Lerner versteht die Diskussion größtenteils, aber es kann ihm schwer fallen, die Diskussion zwischen mehreren Muttersprachlern zu verfolgen, falls diese ihre Äußerungen nirgendwie vereinfachen.

Sprechen (B2.1)

- Der Lerner kann einige Sachverhalte, die zu seinem Erfahrungskreis gehören, deutlich und präzise beschreiben und seine Gefühle ausdrücken. Er kann auch aktiv an verschiedenen praktischen und sozialen Situationen und ziemlich formellen Diskussionen teilnehmen. Er ist in der Lage mit Muttersprachlern regelmäßig zu kommunizieren, ohne unabsichtlich komisch oder ärgerlich zu wirken. Seine Äußerungen sind aber nicht immer völlig stilvoll.
- Der Lerner hält nicht viele lange Pausen in seinem Sprechen.
- Aussprache und Intonation sind deutlich und natürlich.
- Der Lerner kann vielseitig verschiedene Strukturen und umfassenden Wortschatz verwenden. Damit ist auch idiomatischer und begrifflicher Wortschatz gemeint. Er zeigt zunehmende Fähigkeit, die Formalität der Situation korrekt zu reagieren.
- Der Lerner beherrscht die Grammatik ziemlich gut und die gelegentlichen Fehler verhindern normalerweise nicht das Verstehen.

Leseverständnis (B2.1)

- Der Lerner kann selbstständig solche Texte lesen, die einige Seiten lang sind (Zeitschriftenartikel, Novellen, Unterhaltungs- und Sachliteratur, Rapporte und detaillierte Anweisungen). Die Texte können abstrakte oder fachliche Themen behandeln und Fakten, Einstellungen und Meinungen beinhalten.
- Der Lerner kann das Ziel des Schreibers und des Textes verstehen und verschiedene Einzelheiten aus einem langen Text finden. Er kann auch schnell den Inhalt des Textes identifizieren.
- Der Lerner hat Probleme nur in einem langen Text mit Idiomen und Textstellen, die kulturelles Hintergrundwissen voraussetzen.

Schreiben (B2.1)

- Der Lerner kann deutliche und detaillierte Texte über (abstrakte) Themen schreiben, die ihm selbst interessant oder bekannt sind. Er kann auch routinemäßige und mehr formelle Nachrichten schreiben (Besprechungen, Geschäftsbriefe, Anweisungen, Bewerbungen, Zusammenfassungen).
- Beim Schreiben kann der Lerner Fakten und Ansichten effektiv ausdrücken und die Meinungen der anderen kommentieren. Er kann auch Informationen aus anderen Texten kombinieren oder zusammenfassen und die in seinen eigenen Text einbetten.
- Der Lerner verfügt über einen solchen Wortschatz und solche grammatische Kenntnisse, dass er einen verständlichen und zusammenhängenden Text schreiben kann. Der Ton und Stil können besonders in einem langen Text inkohärent sein.
- Der Lerner beherrscht die Rechtschreibung, Grammatik und Verwendung der Satzzeichen ganz gut und seine Fehler führen nicht zu Missverständnissen. Im fertigen Text kann der Einfluss der Muttersprache zu sehen sein. Er hat Probleme mit schwierigen Strukturen und der Flüssigkeit der Äußerungen und des Stils.

(Opetushallitus 2003, 242-243; übersetzt von J.K.)

Anhang 2: Kompetenzbeschreibung für gute Beherrschung der A2-Sprache im finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe

Hörverständnis (wenigstens B1.1)

- Der Lerner versteht Hauptgedanken und zentrale Einzelheiten vom Gesprochenen, das Themen behandelt, die regelmäßig in der Schule, Arbeit oder Freizeit wiederholt werden. Er begreift auch die Hauptpunkte der Radionachrichten, Filmen, Fernsehprogramme und Telefonnachrichten.
- Der Lerner kann Gespräche verfolgen, die auf einer gemeinsamen Erfahrung oder dem Allgemeinwissen basieren. Er versteht üblichen Wortschatz und eine begrenzte Menge von Idiomen.
- Damit der Lerner eine längere Nachricht verstehen kann, soll das Sprechen langsamer und deutlicher gemeinsprachlich als normalerweise sein. Ab und zu müssen auch Wiederholungen vorkommen.

Sprechen (B1.1)

- Der Lerner kann über bekannte Themen auch einige Einzelheiten erzählen. Im Sprachgebiet kommt er in den üblichsten Alltagssituationen und inoffiziellen Diskussionen zurecht. Er kann auch in schwierigeren Situationen kommunizieren, wenn sie ihm wichtig sind. Langandauerndes Sprechen und abstrakte Themen verursachen ihm offenbare Probleme.
- Der Lerner kann verständliches Gespräch aufrecht erhalten, obwohl in Wortmeldungen Pausen und Zögern vorkommen.
- Die Aussprache ist verständlich, obwohl die fremde Betonung manchmal offenbar ist und einige Artikulationsfehler vorkommen.
- Der Lerner weist einen ziemlich umfassenden Alltagswortschatz auf und kennt einige übliche Phrasen und Idiome. Er wendet viele verschiedene Strukturen an.
- Grammatikfehler sind üblich, wenn der Lerner frei spricht, aber sie stören selten die Verständlichkeit.

Leseverständnis (B1.2)

- Der Lerner kann einige Absätze lange Texte über verschiedene Themen lesen (Zeitungsartikel, Broschüren, Gebrauchsanweisungen, einfache Belletristik). Er kommt auch in solchen praktischen und für ihn wichtigen Situationen zurecht, in denen er Texte verstehen soll, die etwas Schlussfolgerung erfordern.
- Der Lerner kann Informationen aus mehreren einige Seiten langen Texten suchen und miteinander kombinieren.
- In langen Texten können einige Einzelheiten und Töne unklar bleiben.

Schreiben (wenigstens B1.1)

- Der Lerner kann einen verständlichen Text schreiben, der etwas detailliertere Alltagsinformation vermittelt und bekannte, ihm selbst interessante Themen behandelt.
- Der Lerner kann einen deutlichen und kohärenten Text schreiben (Briefe, Beschreibungen, Geschichten, Telefonnachrichten). Er kann effektiv bekannte Information in den üblichsten Formen der schriftlichen Kommunikation vermitteln.
- Der Lerner verfügt über ausreichenden Wortschatz und grammatische Information, um Texte schreiben zu können, die er in vertrauten Situationen braucht, obwohl Interferenz und offenbare Umschreibungen vorkommen.
- Der routinemäßige Sprachstoff und die Grundstrukturen sind schon relativ fehlerfrei, aber einige schwierigere Strukturen und Wortverbindungen sind problematisch.

(Opetushallitus 2003, 238-241; übersetzt von J.K.)