Wilfried Krenn
Graz

A never-ending Way forward!

Der Lexical Approach - weitergedacht

L'articolo analizza e sviluppa il "Lexical Approach" di Lewis, rilevando la necessità di ampliarne e precisarne il fondamento teorico (dal punto di vista della psicologia dell'apprendimento e della teoria dell'apprendimento delle lingue), rileva che l'insufficiente risposta al "perché" dell'apprendimento conduce ad un "come", cioè ad una realizzazione metodologica, troppo eclettica nell'insegnamento, ove tutte le tipologie di esercizi risultano accettate, a patto che introducano dei "lexical chunks" significativi che obbediscano ad un "pedagogical chunking" (ad es. presentazione ciclica, differenziazione per tipologia di apprendenti). L'approccio lessicale viene rapportato inoltre alla teoria socio-costruttivista di Williams/ Burden e al quadro Comune di Riferimento Europeo, e vengono evidenziati gli effetti che un'impostazione dell'insegnamento così ampliato su basi psicolinguistiche può avere su curricula, scelta di testi e formazione docenti. Vengono inoltre presentati otto criteri ai quali dovrebbero obbedire le consegne e gli esercizi, seguiti da un'applicazione in quattro fasi di una lezione. L'autore conclude rilevando che per l'insegnamento delle lingue un approccio così ampliato può costituire un effettivo passo avanti, come auspicato dal titolo. (red.)

The certainties of language teaching are often false certainties; as in any other field of intellectual endeavour, we should remain self-critical, and willing to change as evidence and experience challenge our cherished positions. (Lewis 1993, S.76)

Schon mit dem Untertitel „The State of ELT and a Way forward" erhebt Michael Lewis in seinem 1992 erschienen „Lexical Approach" den Anspruch, eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik einzuleiten und fremdsprachendidaktische Konzepte weiter zu entwickeln.
Zentrales Element von Michael Lewis „Approach" ist die Forderung, der Lexik im Fremdsprachenunterricht mehr Beachtung zu schenken. Aus der Sicht der Lernenden sei die Lexik, so Lewis, weitaus wichtiger als die Grammatik, die den Fremdsprachenunterricht seiner Meinung nach meist dominiere: „When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries." (Krashen 1987, in: Lewis 1993, S.iii)
Sprache an sich sei darüber hinaus in ihrer Doppelfunktion als „Unterrichtsgegenstand" und Medium des Fremdsprachunterrichts viel eher als „grammatikalisierte Lexik" denn als „lexikalisierte Grammatik" zu definieren, was in der Unterrichtspraxis dazu führen müsste, der Lexik weitaus mehr Beachtung zu schenken, und sie in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen.
Mit seinem Ansatz thematisiert Lewis ein generelles Unbehagen bei vielen Fremdsprachendidaktikern (Carter/ Mc Carthy 1988), die die Wortschatzarbeit als jenen Bereich des Unterrichts sehen, der in den methodischen Diskussionen der achtziger und neunziger Jahre stark vernachlässigt wurde. Dies auch und vor allem durch didaktisch-methodische Vorgaben, die aus dem so genannten „kommunikativen Ansatz" abgeleitet wurden, der letzten umfassenden „Designmethode" der Fremdsprachendidaktik (Portmann 1997). Vereinfacht dargestellt ging es in der „kommunikativen Epoche des Fremdsprachenunterrichts" vor allem darum, im Unterricht auf „Kommunikationssituationen" außerhalb der Unterrichtssituation vorzubereiten, von denen man auf der Basis einer vorangegangenen „Needs Analysis" annahm, dass sie für die Lernenden von einiger Relevanz sein würden. (Finocchiaro, Brumfit 1983) Im Unterricht selbst wurde versucht, die als relevant definierten Kommunikationssituationen möglichst „authentisch" zu simulieren. Da dieses „Learning by doing" kaum lernpsychologisch oder spracherwerbstheoretisch reflektiert wurde, spielte die Frage, wie Wortschatz, d.h. wie einzelne Wörter bzw. Wortphrasen („chunks of language") präsentiert, geübt und gelernt werden sollten, im Rahmen des kommunikativen Ansatzes kaum eine Rolle.
Aus diesem handlungsorientierten kommunikativen Ansatz heraus und auf ihn zurück greifend entwickelt Lewis seinen „lexik-orientierten Ansatz", wobei er den Begriff „Ansatz" (= approach) als die Antwort auf die Frage nach dem „Warum" im Gegensatz zu Methode, d.h. der Frage nach dem „Wie", und „Syllabus", der Frage nach dem „Was", definiert wissen will. Doch gerade was die Beantwortung der Frage nach dem „Warum" eines „Lexical Approach" betrifft, bleibt Lewis entscheidende Antworten schuldig. Dies deshalb, weil Lewis übersieht, dass Antworten auf die Frage nach dem „Warum" eines neuen

Ansatzes nur dann gefunden werden können, wenn die Frage nach dem „Wie“ des Fremdsprachenlernens ausreichend geklärt wird. So findet man in Lewis Büchern zwar sehr wohl Antworten auf die Frage nach dem „Was“ des Fremdsprachenunterrichts, und auch Fragen nach dem „Wie“ des Unterrichtens werden beantwortet. Die zentrale Frage nach dem „Wie“ des Fremdsprachenlernens allerdings, jene Frage, die entscheidend für die Begründung eines neuen didaktischen Ansatzes und die Basis für alle weiteren Überlegungen wäre, wird nur sehr unbefriedigend beantwortet. Es gelingt Lewis nicht, seine aus der Praxis des Unterrichts durchaus plausible und nachvollziehbare Forderung – „Kümmert euch mehr um den Wortschatz! („Vocabulary doesn`t take care of itself!“) - auf jene theoretische Basis zu stellen, die sein Konzept, und damit die Frage nach dem Warum eines neuen Ansatzes, uneingeschränkt überzeugend erscheinen ließe. Raf Erzeel beschreibt in „Implementing the Lexical Approach“ die Reaktion eines fiktiven Lesers auf die Ideen und Prinzipien des *Lexical Approach* folgendermaßen:

> ... at first the reader is (metaphorically) nodding in agreement, be it sometimes with certain reservations, but half way through the book eyebrows are being raised, wrinkles appear in the forehead, and finally mouths drop open in astonishment or even plain indignation. (Raf Erzeel 1996, in: Lewis 1997, S.14)

Zwei Bereiche sind es vor allem, für die eine weitere Ausarbeitung bzw. Konkretisierung des Ansatzes notwendig erscheint, um dem Anspruch, eine nachhaltige Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik darzustellen, wirklich zu genügen:

1. So wie auch bei der Entwicklung der kommunikativen Methode sind es vor allem die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, ist es das Was des Unterrichts, das Lewis neu zu definieren versucht. Nicht die Frage nach dem Warum, sondern die Frage nach dem Was, nach Lewis Definition die Frage nach dem „Syllabus“, steht im Vordergrund des „Lexical Approach“. Dabei geht Lewis von einer behaupteten Dichotomie zwischen Wortschatz und Grammatik aus, die allerdings im Rahmen der kommunikativen Methode schon überwunden schien. Auch in der kommunikativen Methode, zumindest in frühen Ausarbeitungen, vor der so genannten „kognitiven Wende“ in den späten achtziger Jahren, war Grammatik nur eine Stütze für den Spracherwerb, haben Sprechintentionen und die damit verbundenen „Redemittel“ (die im Übrigen durchaus Michael Lewis Definition von „lexical chunks“ entsprechen) den Unterricht dominiert. Was Lewis als eigenständigen Beitrag leistet, ist die quantitative Beschreibung des Problems der Wortschatzvermittlung und die Systematisierung des Wortschatzes nach Kriterien, die dessen syntagmatische Relationen aufzeigen und zu beschreiben versuchen. Was in Lewis Begründung für einen „Lexical Approach“ fehlt, ist aber eine überzeugende Darstellung von spracherwerbs- und lerntheoretischen Prinzipien, die den Prozess der Speicherung der im Unterricht präsentierten „Chunks“ im Langzeitgedächtnis der Lernenden beschreiben und erklären. Hier beruft Lewis sich lediglich auf einige auch schon im Rahmen der kommunikativen Methode diskutierte Prinzipien, vor allem auf die Überlegungen Stephen Krashens, die in der fachdidaktischen Diskussion bekanntlich nicht unwidersprochen geblieben sind, und für die es in der Zwischenzeit durchaus überzeugendere Ausarbeitungen gibt. Eine befriedigende Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ eines neuen Ansatzes ist aus heutiger Sicht allerdings nur über befriedigende Antworten auf die Frage nach dem „Wie“ des Fremdsprachenlernens möglich.
2. Die fehlende spracherwerbs- und lerntheoretische Basis bringt es mit sich, dass auch die Umsetzung des Lexical Approach eine eklektische bleibt. Nahezu alle bekannten Aufgabenstellungen und Übungstypen, an die wir Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer uns gewöhnt haben, können aus der Sicht von Michael Lewis im Rahmen eines „Lexical Approach“ eingesetzt werden, solange sie zwei Kriterien erfüllen: Sie müssen „signifikante“ lexikalische Phrasen („lexical chunks“) präsentieren, wobei die Kriterien nach denen deren „Signifikanz“ beurteilt wird, einer wesentlich intensiveren Reflexion bedürfen, und sie müssen darüber hinaus im Unterricht „pedagogical chunking“, d.h. die wiederholte Präsentation lexikalischer Einheiten zusammen mit wichtigen Kollokationen, ermöglichen. Lewis erweitert damit im Vergleich zur kommunikativen Methode das Repertoire von Aufgabenstellungen für den Fremdsprachenunterricht und befreit ihn von mancher Dogmatisierung durch die Vorgaben der kommunikativen Didaktik. Andererseits bleibt er eine überzeugende Begründung für viele der vorgeschlagenen Aufgaben schuldig, da umfassende sprach- bzw. lerntheoretische Überlegungen in seinem Konzept fehlen. So stehen bei Lewis z.B. Aufgabenstellungen, bei denen Wörter in kontextlose Einzelsätze eingesetzt oder diesen zugeordnet werden, Übersetzungsübungen und Aufgaben zum kursorischen Lesen gleichberechtigt nebeneinander. Eine differenziertere Übungstypologie auf der Basis spracherwerbs- und lerntheoretischer Erkenntnisse erscheint daher dringend notwendig.

Im Folgenden soll versucht werden, Lewis Ansatz auf der Basis lern- und spracherwerbstheoretischer Überlegungen weiterzudenken und anzu-

deuten, welche Konsequenzen ein auch lern- und sprachtheoretisch begründeter „Lexical Approach“ für die Unterrichtspraxis haben könnte.

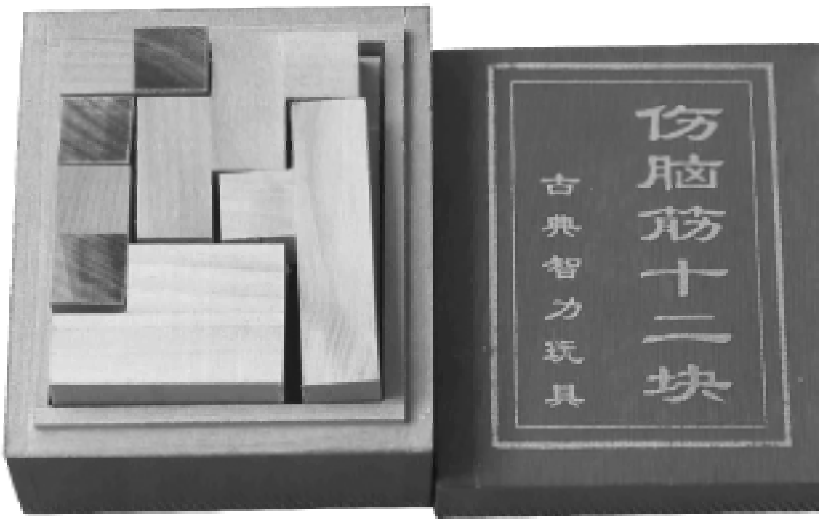
Was oder Wie?

Im Gegensatz zur kommunikativen Methode, deren innovative Leistung für den Fremdsprachenunterricht vor allem von einer Neuorientierung der Linguistik in der Frage, was Sprache eigentlich sei, ausging, hat sich das Interesse der Fachdidaktik in den letzten Jahren stärker auf die Frage konzentriert, wie Sprachlernprozesse ablaufen und durch welche Verfahren diese im Unterricht auf möglichst effiziente Art und Weise unterstützt werden können. Den Rahmen für alle diese stärker lern- und spracherwerbstheoretisch ausgerichteten Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht liefert aus heutiger Sicht wohl eine sozialkonstruktivistische Lerntheorie, wie sie z.B. von Williams/Burden (1997) umfassend dargestellt und beschrieben wird. Impulse kommen auch aus der Erforschung der Lernstrategien, aus der Psycholinguistik und nicht zuletzt aus anwendbaren Ergebnissen der Gehirnforschung. Eine Umsetzung dieser mehr oder weniger ausführlich ausgearbeiteten Theorien ist wohl am ehesten mit Hilfe eines aufgabenorientierten Ansatzes möglich, so wie er im Bereich der EFL Didaktik schon länger diskutiert wird. (s. z.B. Willis 1996) Alle diese Konzepte sind in der Lage, Lehrenden Hinweise darauf zu geben, wie sprachliche Information von Lernenden verarbeitet wird und wie sie verarbeitet werden sollte, um möglichst nachhaltig im Gedächtnis gespeichert und bei Bedarf mühelos und situationsadäquat abgerufen zu werden. Darüber hinaus lassen sich auch Kriterien formulieren, die Aufgabenstellungen für den Fremdsprachenunterricht erfüllen müssten, um potentiell für sehr viele Lernende lernwirksam zu sein. Im Folgenden soll für einige wichtige Bereiche des Fremdsprachenunterrichts ganz konkret gezeigt werden, welche Konsequenzen sich aus den aufgeführten theoretischen Konzepten in Verbindung mit Michael Lewis „Lexical Approach“ ableiten lassen.

Curriculare Überlegungen

Zu Recht weist Michael Lewis auf die quantitative Herausforderung hin, die der Bereich der Wortschatzarbeit für Lernende und Lehrende darstellt. Laut Lewis verfügen Muttersprachler über 50000 lexikalische Einheiten, die sie produktiv beherrschen. Dem stellt er eine weit verbreitete „Faustregel“ aus der Unterrichtspraxis gegenüber, wonach pro Unterrichtseinheit maximal 20 neue Lexeme unterrichtet werden können, und zeigt auf, dass dieser Anspruch viel zu bescheiden und im Unterricht eine stärkere Konzentration auf die Erarbeitung und den Erwerb des Wortschatzes nötig sei. Auch wenn sich über Zahlen bekanntlich trefflich streiten lässt, im Prinzip wird Lewis Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung des Wortschatzes auch von anderen Autoren geteilt: Rainer Bohn (Bohn 2000, S.34) beziffert den Wortschatz, der auf dem Niveau B2 des europäischen Referenzrahmens produktiv beherrscht werden sollte, mit 6000 lexikalischen Einheiten (der rezeptive Wortschatz liegt für Bohn um das fünf- bis zehnfache höher), Carter und Mc Carthy (1988) fordern im Bereich des Leseverstehens einen Sichtwortschatz von 5000 Wortfamilien (!), erst dann sei der Einsatz von Kompensationsstrategien beim Lesen, wie z.B. das Erraten eines Wortes aus dem Kontext, sinnvoll.

Angesichts dieser Zahlen erscheint eine Verschiebung curricularer Schwerpunkte notwendig. So sinnvoll und wichtig die Orientierung nach Kommunikationssituationen und Sprechakten auf der Basis einer vorangegangenen „Bedarfsanalyse“ erscheint, müssten diese Planungselemente durch eine stärkere Berücksichtigung der Erfordernisse der Wortschatzarbeit ergänzt werden. Vor allem die Tatsache, dass Wortschatzerwerb ständige Arbeit gegen das Vergessen bedeutet (Nation, 2001), macht das Planen von Unterrichtssequenzen notwendig, bei denen lexikalische Einheiten auf sinnvolle Art und Weise im Unterricht immer wieder auftauchen und geübt werden können. Die Tatsache, dass Wortschatzerwerb, vor allem auf höherem sprachlichen Ni-



veau, eine subjektive, individuelle Herausforderung darstellt – jede Lernerin und jeder Lerner verfügen spätestens ab dem Niveau der Mittelstufe über einen individuell sehr unterschiedlichen Wortschatz – erfordert einerseits Methoden der Differenzierung im Unterricht und andererseits die Thematisierung unterschiedlicher Lernstrategien, die autonomes Lernen ermöglichen. Die Niveaubeschreibungen des Europarates wie auch traditionelle Curricula konzentrieren sich auf die Beschreibung und Präsentation situativer Kontexte, in denen die Fremdsprache von den Lernenden in unterschiedlichen Situationen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ erfolgreich verwendet werden soll. Sie definieren das Ziel des Unterrichts, nehmen allerdings keinen Bezug auf die individuell sehr unterschiedlich verlaufenden Erwerbsprozesse selbst. Stärker lernerzentrierte Curricula wären in dieser Hinsicht erfolgsversprechender (s. z.B. Nunan, 1988).

Fertigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer

Als Konsequenz aus den veränderten Anforderungen an das Curriculum müsste auch die Rolle der Unterrichtenden überdacht und neu definiert werden. Schon bei Lewis spielt die Fertigkeit des „pedagogical chunking", d.h. die Fähigkeit, Lexik so zu präsentieren, dass Wörter im Kontext und gemeinsam mit wichtigen Kollokationen von den Lernenden wahrgenommen und verarbeitet werden, eine wichtige Rolle. Darüber hinaus sind Fertigkeiten der Unterrichtenden erforderlich, die sicher stellen können, dass lexikalische Einheiten im Unterricht so ausgewählt und präsentiert werden, dass sie für jeden einzelnen Lernenden relevant sind, verstanden, geübt und möglichst nachhaltig im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden können. So einfach sich diese Forderung formulieren lässt, so schwierig ist ihre Umsetzung angesichts einer Unterrichtspraxis, in der relativ große und meist sehr heterogene Lerngruppen die Regel sind.

Unterricht wird geplant und umgesetzt, indem Lehrende spezielle Aufgabenstellungen auswählen, „vorbereiten" und im Unterricht einsetzen. Wenn es gelingt, auf Basis der oben angeführten lern- und spracherwerbstheoretischen Ansätze Kriterien festzulegen, die diese Aufgabenstellungen erfüllen müssten, um für möglichst viele Lerner potentiell lernwirksam zu sein, wäre über diese Aufgabenstellungen ein direktes Bindeglied zwischen Theorie und Unterrichtspraxis gefunden. Im Folgenden werden Kriterien vorgeschlagen, die aus heutiger Sicht Berücksichtigung bei der Gestaltung und der Implementierung von Aufgabenstellungen haben sollten. Dabei wird vor allem auch darauf hingewiesen, welche Relevanz ein lern- und spracherwerbstheoretisch begründeter „Lexical Approach" im Rahmen dieser Kriterien hat und welche Veränderungen in der gängigen Unterrichtspraxis notwendig erscheinen.

Kriterien für Aufgabenstellungen

Das erste Kriterium bezieht sich auf die Auswahl des sprachlichen Input. Da auch Lewis Ansatz vor allem inhaltliche Aspekte des Fremdsprachenunterrichts berührt, bezieht sich Kriterium 1 wohl am direktesten auf Michael Lewis Überlegungen. Die Kriterien 2 und 3 sprechen lernpsychologisch relevante Bereiche an, die unmittelbaren Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben können, die Kriterien 4, 5 und 6 versuchen, psycholinguistische und spracherwerbstheoretische Konzepte zu berücksichtigen, und die Kriterien 7 und 8 zielen auf Möglichkeiten der Individualisierung und Rückmeldung durch die Lehrenden im Unterricht. Alle Kriterien stehen in einer Wechselwirkung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Aus der Sicht eines lexik-orientierten Ansatzes lässt sich das generelle Ziel des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen definieren: Die Lernenden sollen die Möglichkeit erhalten, mit Hilfe geeigneter Unterrichtsverfahren möglichst viele lexikalische Einheiten so nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu verankern, dass sie bei Bedarf mühelos und situationsadäquat abgerufen werden können.

Deshalb sollten Aufgabenstellungen…

… (1) relevante lexikalische Einheiten und die häufigsten syntagmatischen Beziehungen dieser Einheiten zu anderen Lexemen (Kotext) präsentieren

Folgt man den weiter oben beschriebenen curricularen Erfordernissen, die sich aus den Forderungen eines Lexical Approach ergeben, dann muss der sprachliche Input für den DaF Unterricht stärker auf die „Relevanz" seiner Lexeme hin untersucht und modelliert werden. Die Präsentation eines Standardrepertoires „authentischer" Texte und oberflächliches Textverständnis, so wie dies manche Ausarbeitungen der kommunikativen Didaktik vorgeben, reichen nicht.

… (2) von den Lernern als signifikant erlebt werden können

Die Gedächtnispsychologie zeigt, dass sprachliche Information dann nachhaltig im Gedächtnis gespeichert wird, wenn sie von den Lernenden als relevant empfunden wird. (Stevick, 1996). Relevant sind Aufgabenstellungen für Lernende dann, wenn sie diesen in der Haltung des „Motiviertseins" begegnen können (Williams/Burden 1997). Motivation hängt bekanntlich von einer Vielzahl von Faktoren ab, die nicht alle über den Unterricht selbst beeinflussbar sind. Ein wesentlicher Faktor

ist aber auch die „intrinsische“ Motivation der Aufgabenstellungen, die diese potentiell bei Lernenden erzeugen können. Wenn es beim Fremdsprachenunterricht vor allem darum geht, lexikalische Satzfragmente möglichst nachhaltig im Gedächtnis zu speichern, ist es notwendig, Aufgabenstellungen zu entwerfen, die für möglichst viele Lernende potentiell bedeutsam und signifikant sein können (s. auch Rinvolucri, 1999).

… (3) mitteilungsbezogene Kommunikation im Klassenzimmer fördern

Das Bedürfnis, zu verstehen, und das Bedürfnis, sich mitzuteilen, sind der Motor des Spracherwerbs, nicht nur beim Erwerb der Muttersprache. Während gängige Aufgabenstellungen aus dem Repertoire der „kommunikativen Methode“, wie z.B. das Nachsprechen von Musterdialogen oder das Variieren dieser Dialoge, oft nur „präkommunikative“ Funktion haben (Littlewood, 1981), können Aufgabenstellungen, die authentische Kommunikation im Klassenzimmer provozieren, natürliche Prinzipien des Spracherwerbs für das Lernen nutzbar machen. Auch gedächtnispsychologisch sprechen viele Argumente für den Einsatz kommunikativ relevanter Aktivitäten. Stevick unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Formen, Informationen im Langzeitgedächtnis zu speichern: Einerseits die nachhaltige Speicherung von Information im so genannten „permanent memory“, die seiner Meinung nach durch Aktivitäten, in deren Rahmen authentische Kommunikation eine Rolle spielt, erreicht wird, und andererseits eine nur kurzfristige Speicherung im „holding memory“, wie sie durch das Memorieren von Wortschatzlisten erreicht werden kann (Stevick, 1996).

… (4) den Erwerb von Fertigkeiten unterstützen

Lernpsychologisch kann Spracherwerb zumindest teilweise als Erwerb komplexer Fertigkeiten gesehen werden. Fertigkeiten sind in Teilfertigkeiten zerlegbar, die Schritt für Schritt durch Üben erlernt und automatisiert werden können. Das Ausführen der kompletten Zielfertigkeit ist allerdings mehr als die Summe der Teilfertigkeiten. Ein „Gestaltwandel“ findet statt, das gekonnte Tun ist mehr als die bloße Addition von Teilfertigkeiten (Butzkamm, 1993).
Relevante Teilfertigkeiten im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs sind das automatisierte Abrufen von Wortbedeutungen beim Lesen und Hören sowie das automatisierte Abrufen von Wortformen beim Sprechen und Schreiben, kurz gesagt „Wortschatzkönnen“ bzw. „Ausdruckskompetenz“. Die Entwicklung von „Ausdrucks-“ und „Strukturkompetenz“ (d.h. die Fähigkeit, sprachliche Regularitäten adäquat zu verstehen und zu produzieren) werden im Rahmen eines „lexik-orientierten Ansatzes“ zu zwei zentralen Lehr- und Lernzielen des FSU. Aufgabenstellungen sollten auf das Erlernen dieser Teilfertigkeiten bezogen sein.

… (5) die Aufmerksamkeit der Lerner auf relevante sprachliche Phänomene lenken

Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung sind wichtige Elemente beim Erlernen von Fertigkeiten und daher auch im Spracherwerbsprozess sinnvoll. Sie müssen aber auf das globale Ziel des Fremdsprachenlernens, den Aufbau kommunikativer Kompetenz, in deren Rahmen Ausdrucks- und Strukturkompetenz eine große Rolle spielt, bezogen sein.

… (6) sinnvolles Üben ermöglichen

Fertigkeiten werden durch Üben erlernt. Üben bedeutet vor allem Wiederholung. Lewis geht davon aus, dass lexikalische Satzfragmente mindestens sieben Mal gehört, gelesen, gesprochen oder geschrieben werden müssen, um nachhaltig im Gedächtnis gespeichert zu werden. Nations Forderungen gehen, was das Wiederholen lexikalischer Phrasen betrifft, sogar noch darüber hinaus. (Nation, 2001) Aufgabenstellungen dürfen sich daher nicht auf die Präsentation des sprachlichen Materials beschränken, sondern müssen auch Formen des Wiederholens ermöglichen.

… (7) in heterogenen Gruppen einsetzbar sind

Wenn Lernprozesse erfolgreich sein sollen, dann muss der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabenstellung knapp über dem jeweiligen Niveau des Lerners liegen. Im Bereich der Wortschatzarbeit bedeutet dies, dass Lernende die Möglichkeit haben müssen, im Rahmen motivierender Aufgabenstellungen eine ausreichende Zahl lexikalischer Einheiten kennen zu lernen. Diese müssen wahrgenommen, mit subjektiven Assoziationen verknüpft und in kommunikativen Situationen erprobt werden können (s. Morgan/Rinvolucri, 2001). Da Wortschatzerwerb ein subjektives Phänomen darstellt (jeder Lernende „kann“ andere lexikalische Einheiten) und sich auch schwer linear steuern lässt (welche Informationen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, ist von uns nicht immer beeinflussbar), ist es notwendig, dass Aufgabenstellungen die Möglichkeiten zur inneren Differenzierung im Unterricht bieten.

8) dem Lehrer oder der Lehrerin die Möglichkeit zur „Mediation“ geben

Wortschatzerwerb ist jener Bereich des Fremdsprachenunterrichts, wo die Notwendigkeit autonomer Lernprozesse in Zusammenhang mit sinnvollen Lernstrategien für Lernende und Lehrende wohl am deutlichsten erkennbar wird. Lerner müssen wissen, was es bedeutet, „Wörter zu können“, müssen ihr eigenes Können richtig einschätzen und geeignete Strategien einsetzen, um ihre Kompetenz zu erhöhen (Oxford 1990, Nation, 2001).
Aufgabenstellungen sollten die Re-

flexion dieses Aneignungsprozesses ermöglichen.

An Hand der folgenden Unterrichtssequenz soll angedeutet werden, wie eine stärkere Fokussierung auf den Bereich des Wortschatzerwerbs im Rahmen eines „Lexical Approach“ aussehen könnte (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999). Lexikalische Einheiten werden sowohl paradigmatisch geordnet präsentiert und geübt (die lexikalischen Einheiten werden verschiedenen Themen zugeordnet) als auch syntagmatisch in einen entsprechenden Kontext gestellt. (Im Rahmen der Unterrichtssequenz wird die Kombination von Artikel, Adjektiv und Nomen trainiert.) Dabei wird auch der enge Zusammenhang zwischen Wortschatz und Lexik, den ja der Lexical Approach betont, deutlich.
In allen Unterrichtsschritten werden die oben beschriebenen Kriterien umgesetzt. In den Kommentaren wird auch auf alternative Vorgangsweisen verwiesen.

Schritt 1: Präsentation und Aktivierung relevanter lexikalischer Einheiten, sowie Präsentation von „grammatikalisierter Lexik“

Themen erraten

1. Präsentieren Sie den TN (= KursteilnehmerInnen) auf dem OHP oder an der Tafel langsam der Reihe nach Nomen mit Adjektiv- oder Partizipialattributen, die Sie mit einem bestimmten Thema assoziieren. Zum Beispiel Thema „Urlaubsreisen“:

laut hupende Autos - unbekanntes Essen - schlechtes Wetter - interessante Menschen - ein bequemer Autobus - zu viel grünes Pfefferminzeis - ein schmutziger Strand - ein schwerer Koffer - ein geschwätziger Reiseführer - ein überfülltes Hotel - lärmende Motorräder

2. Erklären Sie gegebenenfalls unbekannte Wörter. Die TN sollen nach jedem Wort, das Sie an die Tafel schreiben, zu erraten versuchen, um welches Thema es sich handelt. Falls einige Ihrer Assoziationen den TN nicht sofort einleuchten, erklären Sie diese genauer. Zum Beispiel:

KL: „Bei meiner letzten Urlaubsreise nach Italien hat mein Sohn Pfefferminzeis bestellt. Es hat ihm dann aber nicht geschmeckt. Es war tiefgrün, wahrscheinlich mochte er es deswegen nicht. Ich habe das Eis gegessen, obwohl ich Pfefferminzeis eigentlich auch nicht ausstehen kann.“

Sprachsensibilisierung (optional): Machen Sie die TN auf die unterschiedlichen Endungen des Adjektivs aufmerksam. Zeigen Sie, dass die Endungen des Adjektivs davon abhängen, welche Wörter vor und nach dem Adjektiv stehen. Präsentieren Sie dabei die verschiedenen Regularitäten in Form von lexikalischen Phrasen. Als Übersicht könnten Sie folgende Tabelle anbieten:

Adjektivendungen

Singular	*Plural*
der, die, das, eine….. **–e**	kein Artikel im Nominativ und Akkusativ ...**-e**
den, einen, dem, der, einem, einer, des, eines ... **-en**	die, keine, den, keinen, der, keiner ...**-en**
....**-er** ein ....**-es**	

*Später können Sie bei passender Gelegenheit zeigen, dass so genannte DER-Wörter (dieser, jeder, usw.) dieselben Endungen wie der definite Artikel verlangen und so genannte EIN-Wörter (Possesivartikel und kein) dieselben Endungen wie der indefinite Artikel. Steht kein Artikelwort vor dem Adjektiv, findet man dieselben Endungen wie nach EIN Wörtern mit folgenden beiden (seltenen) Ausnahmen: Im Singular Dativ mask/neutr. ...**-em**, und im Singular Genitiv fem. ...**-er**, im Plural Genitiv ...**-er***

Assoziationen sammeln

1. Bilden Sie Gruppen zu je drei bis vier TN. Geben Sie jeder Gruppe ein Thema vor, zu dem die TN Assoziationen in Form von Adjektiv-Nomen-Kombinationen finden sollen, z.B.

„Theater“, „Stadt“, „Wasser“, „Familie“, „Sehen“, „Hören“, „Denken“, „Krimi“, „Märchen“.

2. Wenn die Gruppen genügend Begriffe gesammelt haben, liest jeweils ein Vertreter einer Gruppe im Plenum langsam die gefundenen Assoziationen vor. Die anderen TN sollen erraten, welches Thema Sie dieser Gruppe vorgegeben haben. Lassen Sie die TN die Assoziationen erklären, wenn nötig.

Kommentar

Schon im Rahmen dieses ersten Schrittes werden alle oben angeführten Kriterien für lernwirksame Aufgabenstellungen im Rahmen eines „Lexical Approach“ erfüllt. Hingewiesen sei vor allem auf die vielfachen Möglichkeiten, den sprachlichen Input auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe auszurichten. Grammatikalische Regularitäten, in diesem Fall die Deklination des attributiven Adjektivs, werden nicht in Form von traditionellen Tabellen oder abstrakten Regeln präsentiert, sondern in Form lexikalischer Phrasen, von denen angenommen werden kann, dass sie später von den TN wesentlich müheloser aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden können. „Lexikalisierte Grammatik“ wird so, ganz im Sinne von Michael Lewis, zu „grammatikalisierter Lexik“. Durch geeignetes Verhalten der Lehrperson (Aufmerksamkeitslenkung durch besondere Hervorhebungen mit Hilfe der Stimme, der Gestik oder Mimik, bzw. schriftliche Formen der Aufmerksamkeitslenkung wie Unterstreichen, usw.) kann die Präsentation lernwirksam unterstützt werden. Die hier für die Adjektivdeklination vorgeschlagene Präsentationsform grammatikalischer Regularitäten ist auf viele andere Bereiche der deutschen Grammatik anwendbar. (Krenn, 2001)

Schritt 2: Präsentation und Rekonstruktion eines Modelltextes

Lückentexte ergänzen

1. Teilen Sie Kopien des Arbeitsblattes an die TN aus oder schreiben Sie die Textskelette und die zu ergänzenden Wörter an die Tafel oder auf eine Folie für den OHP.

2. Fordern Sie die TN auf, die Textlücken mit Wörtern aus dem Kästchen zu ergänzen, so dass zwei sinnvolle Texte entstehen. Überzeugen Sie sich davon, dass alle TN die beiden letzten Textzeilen verstehen.

3. Lassen Sie einige TN ihre Texte vorlesen.
Fragen Sie die anderen, welcher Text ihnen am besten gefallen hat.

4. Lesen Sie dann die Lösung vor.

Arbeitsblatt A

Ich sehe	Ich sehe
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
und _____,	und _____
wenn ich dir lange und tief in die Augen schaue.	von meinem Zeltplatz in den Dünen.

hohe Bäume - kreischende Möwen - bunte Drachen - schneebedeckte Berge - ein in den Wellen schaukelndes Segelboot - ein Feuerwerk über dunklen Seen - einen lauernden Tiger - fremdartige Blumen - hohe Wellen - weiße Wolken

Kommentar

Um neue sprachliche Information aufzunehmen und im Arbeitsgedächtnis bedeutungsvolle subjektive Assoziationen zu bilden, die helfen, lexikalische Einheiten nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern, brauchen die Lernenden vor allem Zeit. Textpräsentationsformen, bei denen Texte wiederholt präsentiert und rekonstruiert werden, ermöglichen diese intensive Auseinandersetzung der Lernenden mit der Sprache. Neben eher traditionellen Präsentationsformen wie dem Lückentext (s. dieses Beispiel) stehen den Lehrpersonen eine Reihe von Techniken zur Verfügung, die es ermöglichen, die Textrezeption zu verlangsamen und die Verarbeitungstiefe bei der Aufnahme des sprachlichen Materials bei den Lernenden zu erhöhen. (Krenn 2000)

Schritt 3: Kreatives Schreiben

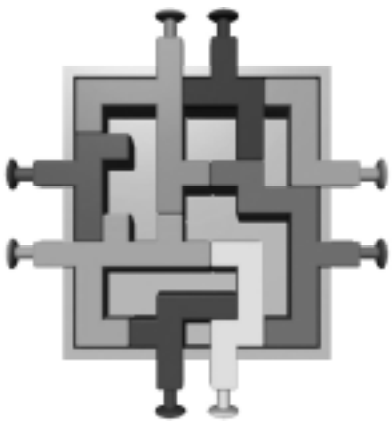
1. Die TN schreiben ihre eigenen Texte, wobei die Lückentexte auf dem Arbeitsblatt als Modell dienen. Sie können auch ein Textskelett ohne die letzten beiden Zeilen der Modelltexte und verschiedene Möglichkeiten für den Textschluss vorgeben, z.B.:

... wenn ich während des Unterrichts träume.
... wenn ich mich an ... erinnere.
... wenn ich an ... denke.
... wenn ich mit meinem Paragleiter ins Tal schwebe.
... in dem Klassenzimmer, das mir gefällt.
... in dem Bild, das ich malen möchte.
... dort, wo ich Urlaub machen möchte.

Danach werden die Texte vorgelesen oder an den Wänden des Klassenzimmers aufgehängt, so dass die TN alle Texte lesen können.

Kommentar

Auch bei diesem Schritt werden alle oben angeführten Kriterien für potentiell lernwirksame Aufgabenstellungen berücksichtigt. Die Lernenden können auf den in Schritt eins gesammelten Wortschatz zurückgreifen und die Lehrperson kann in Form sanfter Korrektur sinnvolle Rückmeldung auf den Lernprozess geben. Dabei kann es nach meiner eigenen Erfahrung zu einer motivierenden Arbeitsatmosphäre beitragen, wenn während des Schreibens im Hintergrund Meditationsmusik gespielt wird.



Schlussbemerkung

Der Lexical Approach hat durchaus das Potential, ein „Weg nach vorne", *A Way forward* zu sein, allerdings nur dann, wenn es gelingt, die Frage nach dem Warum eines „lexik-orientierten Ansatzes" auf der Basis lern- und spracherwerbstheoretischer Konzepte zu beantworten. Das primäre Ziel eines Fremdsprachenunterrichts, der „lexik-orientiert" ausgerichtet ist, müsste es sein, sprachliche Information möglichst nachhaltig im Gedächtnis zu speichern. Wenn die Entwicklung von „Ausdrucks- und Strukturkompetenz" als primäres Lernziel festgeschrieben wird, dann sollte es auch möglich sein, in der Unterrichtspraxis Verfahren zu modellieren, die die Bedürfnisse der Lernenden direkter ansprechen und effizientere Wege zum Ziel aufzeigen, als dies bisher möglich war.

Schritt 4: Sammeln und Arbeiten mit Wortgruppen

Lexikalische Einheiten, die im Rahmen von Aufgabenstellungen präsentiert werden, bei denen authentische Kommunikationssituationen im Unterricht entstehen, haben den Vorteil, dass die Lerner sie in Zusammenhang mit einer für sie interessanten, bedeutsamen Situation im Gedächtnis speichern können. Das so genannte episodische Gedächtnis, das situationsbezogene Informationen speichert, kann zu einem späteren Zeitpunkt das Abrufen der sprachlichen Information unterstützen. Um das zu ermöglichen, ist es allerdings notwendig, die lexikalischen Einheiten, die von den Lernenden im Rahmen dieser Aktivitäten kennen gelernt werden, in geeigneter Form (z.B. auf einer Folie für den Tageslichtprojektor) zu sammeln. In einer späteren Unterrichtseinheit kann mit den gesammelten Wörtern weiter gearbeitet werden. Im Sinne eines Lexical Approach bieten sich folgende Aktivitäten an:

1)Erweiterung des Wortfeldes gemeinsam mit den Lernenden
2)Präsentation zusätzlicher grammatikalischer Informationen, die das Wort betreffen
3)Sammeln von Kollokationen
4)Memorierungsübungen, bei denen rezeptive und produktive Teilfertigkeiten geübt werden.
So können z.B. Wörter mit oder ohne Stimme diktiert werden, und die Lernenden müssen diese Wörter aufschreiben, bzw. können die Wörter abgedeckt werden, und müssen danach von den Lernenden rekonstruiert werden.
5)Kommunikative Übungen, bei denen die Lernenden neue subjektive Assoziationen zu den Wörtern bilden.

Die TN wählen dabei Wörter aus, die sie üben möchten und verknüpfen sie assoziativ mit unterschiedlichen Konzepten. Folgende Vorgaben eigenen sich besonders gut für assoziative Zuordnungen:

Welche Wörter auf der Folie sind für euch „laute“ Wörter, welche sind „leise“ Wörter
Gegenwartswörter – Vergangenheitswörter
„Ich bezogene Wörter“ - „ihr bezogene“ Wörter
Schöne Wörter - hässliche Wörter
Frauen Wörter – Männer Wörter

Es können aber auch Ortsbezeichnungen (Straße, Platz, Berg usw.), Bilder oder geometrische Figuren als „Assoziationsauslöser“ genutzt werden (s. dazu Morgan/Rinvolucri 2001, Krenn 2004)
Alle diese Aktivitäten helfen den Lernenden, signifikante, mnemonisch wertvolle Assoziationen zu den präsentierten lexikalischen Einheiten aufzubauen. Um die notwendige Zahl an Wiederholungssequenzen zu erreichen, reicht die Kapazität der zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten allerdings meist nicht aus. Angesichts der Quantität der zu erlernenden lexikalischen Einheiten ist eine nachhaltige Speicherung im Langzeitgedächtnis allein durch Aktivitäten im Unterricht kaum sicher zu stellen. Angesichts fehlender Alternativen können weitere Wiederholungssequenzen auch z.B. durch das Memorieren der Wörter mit Hilfe von Wortlisten, computerunterstützten Vokabeltrainern oder einer Vokabelkartei erreicht werden.

Literatur

BOHN, R. (2000): *Probleme der Wortschatzarbeit.* Berlin und München, Langenscheidt.
BUTZKAMM, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 2. Auflage.* Tübingen, Francke.
CARTER, R. / MCCARTHY, M. (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. London und New York, Longman.
COADY, J. / HUCKIN, T. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition.* Cambridge, CUP.
FINOCCHIARO, M. / BRUMFIT, Ch. (1983): *The functional-notional approach*. Oxford, Oxford University Press
GERNGROß, G. / KRENN, W. / PUCHTA, H. (1999): *Grammatik kreativ*. Berlin und München, Langenscheidt.
KRENN, W. (2000): *Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz.
KRENN, W. (2001): *„Alles ist Grammatik“,* in: PORTMANN-TSELIKAS / SCHMÖLZER-EIBINGER (Hrsg.): *„Grammatik und Sprachaufmerksamkeit“*. Innsbruck, Studienverlag.
KRENN, W. (2004): *Wortschatzarbeit 2.* Recanati, Eli.
LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward.* Hove, LTP.
LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Hove, LTP.
LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge, CUP.
MORGAN, J. / RINVOLUCRI, M. (2001): *Vocabulary*. (2nd edition). Oxford, OUP.
NATION, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in another Language*, Cambridge, CUP
NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, CUP.
OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York, Newbury House.
PORTMANN-TSELIKAS, P. (1997*): Deutsch als Fremdsprache - Was tun wir, wenn wir Didaktik machen?* in: Germanistische Linguistik 137-138. Hrg v. Gerhard Helbig. S. 211-228.
RINVOLUCRI, M. (1999): *The humanistic exercise*, in: ARNOLD, J. (Hrsg.*): Affect in Language Learning.* Cambridge, CUP.
STEVICK, E. W. (1996): *Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching.* (2nd edition) New York u.a., Heinle & Heinle Publishers.
WILLIAMS, M. / BURDEN, R. L. (1997*): Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge, CUP.
WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman.

Wilfried Krenn

ist ist Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien und am Hochschullehrgang DaF/DaZ der Universität Graz. Er ist in der LehrerInnenfortildung im In- und Ausland tätig und Autor von Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht. Themenschwerpunkte: DaF-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen, Grammatik- und Wortschatzvermittlung, Textarbeit im Fremdsprachenunterricht.