

Die Auswahl der richtigen Wörter

Wer die 2000 häufigsten englischen Wörter kennt, versteht nach Berechnungen von Nation und Waring (1997) 90% der Wörter in einem typischen Jugendroman. Die Kenntnis der 2000 häufigsten Wörter sowie der gängigsten englischen Eigennamen (z.B. London, Mars, Emma) erhöht die Verstehensquote auf etwa 94%.

5

Wer die 2600 häufigsten Wörter kennt, versteht schon 96 %. Oder anders formuliert: Ihm ist nur noch jedes 25. Wort in einem Jugendroman unbekannt. Die Kenntnis der 5000 häufigsten Wörter senkt die Nichtverstehensquote auf 1:67.

10 Für ein „umfassendes“ Verstehen von Zeitungstexten, das laut Siepmann (2014, S. 110) ein erfolgreiches Dekodieren von 98% der Wörter in einem Beitrag erfordert, ist für jenen ein Wortschatz mit einem Umfang von 8000 Wörtern nötig (ebd.). Um dieses Niveau bei Gesprächen zu erreichen, bedarf es eines Wortschatzumfangs von mindestens 4000 Wörtern, für Romane von 9000 Wörtern.

15

Diese allesamt für das Englische berechnete Zahlen, die bei anderen modernen Fremdsprachen allerdings ähnlich aussehen dürften, zeigen, dass den häufigsten Wörtern einer Sprache in der Tat besondere Aufmerksamkeit gebührt.

20 Wer allein daraus aber bereits folgert, dass dies auch die vor allen anderen zu lernenden Begriffe sind, der verkennt, dass die Frage, welches Vokabular Anfänger benötigen, nicht nur auf der Basis errechneter Worthäufigkeiten beantwortet werden darf.

25 Vor mittlerweile über 40 Jahren identifizierte Doyé (1971) fünf zentrale Kriterien für die Auswahl und Zusammenstellung des im Fremdsprachenunterricht zu behandelnden Wortschatzes.

30 Für ihn sind das erstens die **Häufigkeit** des Wortes und zweitens „als Kriterium zur Modifizierung von Listen, die nur aufgrund der Worthäufigkeit zusammengestellt worden sind“ (ebd., S. 26), **der Grad, mit dem Muttersprachler das Wort verfügbar haben.**

Zur Erläuterung dessen, was er hiermit genau meint, zitiert Doyé den französischen Linguisten Michéa (1964, S. 25), welcher schrieb:

35

„An available word is a word which, though not necessarily frequent, is always ready for use and comes to mind when it is needed.“

40 Das dritte Kernkriterium ist für Doyé der **Nutzen des Wortes für den Sprachgebrauch**. Hier hat er „eine Anzahl von Substantiven, Verben und Adjektiven [im Sinn], die als Oberbegriffe für andere fungieren können und die das auszudrückende Phänomen so gut erfassen, dass eine Spezifizierung meist nicht nötig ist“ (Doyé 1971, S. 26).

45 Der vierte zentrale Aspekt ist der **stilistische Wert** des Wortes. Das heißt, dass stark umgangssprachliche Wendungen ebenso wie vergleichsweise formelle Ausdrücke anfangs hinter stilistisch relativ neutralen, sogenannten unmarkierten Alternativen zurücktreten müssen. Als fünftes Kriterium nennt Doyé „die Lernerarbeit, die nötig ist, bis der Schüler das Wort beherrscht“. Manche häufige Wörter seien nämlich etwa

50 aufgrund ihrer Gestalt, Aussprache oder Bedeutungsbreite schwerer zu erlernen als andere, sodass man in diesen Fällen darüber nachdenken sollte, ob sich hier nicht Alternativen mit einem geringeren Lernaufwand finden lassen, denen man deshalb zunächst den Vorzug gibt.

55 Man kann trefflich darüber streiten, ob allen von Doyé benannten Kriterien wirklich stets das gleiche oder ein ähnliches Gewicht bei der Auswahl von zu lernendem Wortschatz zukommen sollte oder ob etwa der stilistische Wert eines Wortes nicht zumindest anfangs zweitrangig ist.

60 Jüngere Studien zum Thema nennen in der Regel drei Kernkriterien für die Entscheidung über den Einbezug eines Wortes in einen Grundwortschatz:

- seine Häufigkeit,
- den Grad der Verbreitung eines Wortes (range) innerhalb einer Sprache sowie
- die Vertrautheit von Muttersprachlern mit dem Wort.

65

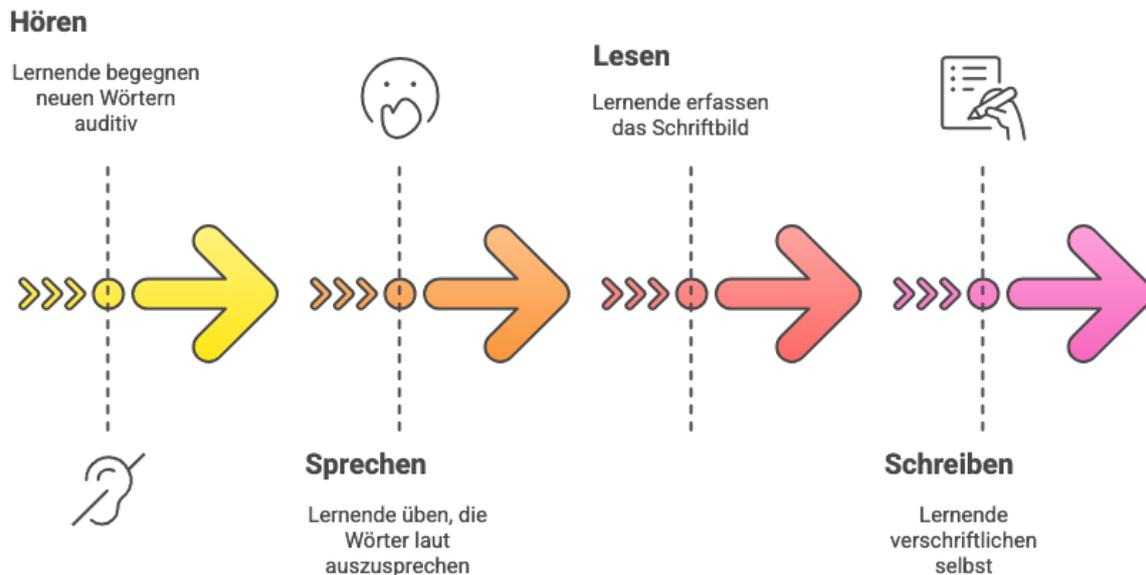
Hierunter fallen zum Beispiel Wörter für Körperteile, die nicht unter den 3000 häufigsten Wörter einer Sprache vertreten sind, aber auch aus weiteren Bereichen, die im täglichen Leben eine Rolle spielen, etwa Begriffe, die für Umschreibungen und Paraphrasen nötig sind. So hat der Verlag Oxford University Press die Wörter bicycle, birthday und biscuit in seinen als Oxford 3000 bezeichneten Kernwortschatz für
70
britisches Englisch aufgenommen, obwohl keines von ihnen in rein frequenzbasierten Listen Aufnahme gefunden hätte (vgl. OUP o.J.).

Für die Zusammenstellung eines Grund-, Basis-, Minimal- oder
75
Elementarwortschatzes ist allerdings nicht nur die Frage nach den Auswahlkriterien für seine Komposition relevant. Es gilt zugleich – und im Grunde eigentlich sogar zuvor – zu entscheiden, welche Größe dieser Wortschatz denn sinnvollerweise haben sollte. Für Doyé (1971, S. 27ff.) als Verfechter der Nutzung von *West's Minimal Adequate Vocabulary* genügte in Bezug auf Englisch bereits die dort versammelten 1200
80
Wörter als Kernbestand, den man später lerngruppen- und lernzielabhängig aufstocken sollte. Erich Weis versammelte Mitte der 1960er Jahre in seinem seitdem etwa alle zehn Jahre in einer leicht modifizierten Version neu herausgegebenen Grund- und Aufbauwortschatz Englisch einen Grundbestand von 2000 Wörtern plus einen rund 2500 weitere Einträge umfassenden Aufbauwortschatz; und praktisch den
85
gleichen Umfang haben auch die zunächst von Günter Nickolaus verantwortete Entsprechung für Französisch, die von Paolo Giovannelli betreute Version für Italienisch und die von Carl Heupel edierte Ausgabe für Spanisch.

90 Auch viele wissenschaftliche Studien legen allerdings den Schluss nahe, dass es für moderne Sprachen einen Grundwortschatz von ca. 2000 bis 3000 Wörtern zu geben scheint, selbst wenn, wie noch genauer dargelegt wird, umstritten ist und wohl auch bleiben wird, wie genau dieser aussehen sollte.

Die aktive Aneignung der Lernenden unterstützen

95 Bei der Wortschatzeinführung gilt insbesondere bei Lernenden im Anfangsunterricht folgender Vierschritt:



100 Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto flexibler kann die Wortschatzeinführung von der Lehrkraft gestaltet werden. Auch hier sind Ihre didaktischen Entscheidungen stets von den Fähigkeiten der Lerngruppe abhängig, denn es gibt durchaus Menschen, die ein Wort tatsächlich bereits nach einmaligem Hören oder Lesen wiedererkennen. Manche können es dann sogar schon produktiv nutzen.

105 Die meisten Menschen benötigen hierzu jedoch mehrere Anläufe; und selbst danach gelingt ihnen dies durchaus nicht immer ohne Schwierigkeiten. Sie müssen einem Wort mehrmals begegnen.

1. Was aber bedeutet es, einem Wort zu begegnen oder es zu (er-)kennen?
2. Wann hat man es gelernt?
- 110 3. Sollte es nicht eigentlich als Erstes darum gehen, ein Wort zu verstehen, um es später selbst richtig gebrauchen zu können?

115 Jeder denkt anders. Jeder versteht etwas – wenn auch meistens nur ein klein wenig – anders als jemand anderes. Jeder greift auf anderes Wissen und andere Erfahrungen zurück, wenn er Informationen verarbeitet. Jeder lernt anders, denn er organisiert sein Wissen und seine Erfahrungen individuell. Und jeder legt deshalb auch neues Wortwissen auf der Basis individueller Präferenzen und Gewohnheiten im mentalen Lexikon ab.

120 Aufmerksamkeit ist zentral, wenn es um das Behalten neuer Wörter geht. Nur was bewusst wahrgenommen und aktiv registriert wird, kann auch analysiert, reflektiert und potenziell archiviert werden. Damit Wörtern oder Phrasen ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit geschenkt wird, muss ihnen ein Mensch aber – z.B. dank einer vorab erzeugten Erwartungshaltung – ein Minimum an Relevanz beimessen. Jemand muss
125 die Person auf den jeweiligen Umstand oder das in Rede stehende Objekt aufmerksam machen. Oder die Sprachdaten müssen die Aufmerksamkeit eines Individuums

sozusagen selbst auf sich ziehen, indem sie etwa optisch oder akustisch auf eine bestimmte Weise hervorgehoben wurden oder werden.

130 Nicht nur Aufmerksamkeit ist allerdings wichtig für ein späteres erfolgreiches Erinnern,
sondern auch der Kontext, in dem einem etwas begegnet. Alles, was eine Reihe bildet
oder sich in eine logische Sequenz bringen lässt, etwa das ABC, Zahlenfolgen oder
Farben und Bezeichnungen für andere Sinneseindrücke, bietet Menschen die Chance,
135 sich etwas unter Rückgriff auf einen spezifischen Kontext (etwa ein Erlebnis, eine
besondere Situation, ein Szenario, ein Gefühl) einzuprägen. Zugleich kann dieser
Kontext möglicherweise später den entscheidenden Anstoß für gedankliche Arbeit in
der umgekehrten Richtung geben, nämlich um etwas wieder aus dem Gedächtnis
abzurufen. Auch vieles, das mit Musik verknüpft oder rhythmisiert ist, also dem man in
140 Zusammenhang mit Liedern, Chants, Raps und selbst Gedichten begegnet, lässt sich
aufgrund genretypischer Merkmale leichter behalten und erinnern, als wenn kein
solcher Kontext gegeben ist. Dies ist, neben weiteren für diese Praxis sprechenden
Aspekten, einer der zentralen Gründe dafür, warum nicht nur mit jüngeren Lernern so
häufig mit mehrkanaligen Zugängen zu und Verarbeitungen von Text gearbeitet wird,
sondern warum auch populären Ansätzen wie der Suggestopädie oder dem
145 Superlearning zumindest ein gewisser Effekt nicht ganz abgesprochen werden kann.

Immer wieder ins Feld geführt wird neben der Grundvoraussetzung **Aufmerksamkeit**
und dem flankierenden Merkmal **Kontext** als dritter zentraler Parameter schließlich
die **Verarbeitungstiefe** (*processing depth*), die während eines Lernvorgangs erreicht
wird. Als Ausgangspunkt für dieses Konzept dient die weithin akzeptierte Annahme,
150 dass das Gedächtnis auf mehreren Speichern basiert – dem **Kurzzeitgedächtnis** und
dem **Langzeitgedächtnis**.

Langfristig verfügbar bleibt, aber nur, was es bis ins Langzeitgedächtnis geschafft hat.
Zudem geht man davon aus, dass das Langzeitgedächtnis umso besser funktioniert,
je stärker die Einträge miteinander verknüpft sind und je komplexer und vielschichtiger
155 die zu einem Eintrag verfügbaren Daten sind. Diese Informationen werden aber nicht
auf einmal und schon gar nicht alle bereits bei der ersten Begegnung mit einem Wort
gespeichert, sondern peu à peu registriert. Auch darum ist es so wichtig, ihm mehrfach
zu begegnen, um es schließlich zu kennen. Denn Wörter bedeuten oft in
unterschiedlichen Kontexten Unterschiedliches.

160 Es kommt zweitens hinzu, dass es schon über die Grundform eines Wortes einiges
mehr zu wissen gibt, als man vermuten könnte, zum Beispiel neben seiner Aussprache
und Schreibung auch, in bzw. mit welchen anderen Wörtern es eventuell auftaucht, mit
welchen anderen Wörtern es verwandt ist oder auch welche Aussprache- und
Schreibvarianten es möglicherweise gibt. Drittens sind viele Informationen über ein
165 Wort meist noch gar nicht verfügbar, wenn man ihm zum ersten Mal begegnet – und
das unabhängig und abgesehen davon, dass jeder sich stets auf das für sie selbst
Wesentliche konzentriert und ein Wort somit oft schon bei der Erstbegegnung anders
versteht und nachfolgend abspeichert als sein Nachbar das tut.

All dies bedeutet, dass es wie schon bei der Anzahl der neuen Wörter pro
170 Unterrichtsstunde möglich ist, ungefähre Angaben zu machen für die Häufigkeit, mit der
man einem Wort begegnen sollte, um es zu kennen. Auch hier hängt jedoch vieles von
den Umständen und der Art und Weise ab, in denen man einem Wort begegnet. Zudem
gibt es über die genannten Punkte hinaus weitere, bislang noch gar nicht
angesprochene Aspekte, deren ausführliche Würdigung hier zu weit führen würde, die
175 der Vollständigkeit halber aber im Infokasten kurz aufgeführt werden sollen.

Wie oft man einem Wort begegnet sein muss, bis man es kennt, ist schwer genau anzugeben. Das hängt von verschiedenen weiteren Aspekten ab, unter anderem

- 180 • vom avisierten Lernziel: ob es nur um das Entschlüsseln der Bedeutung eines Wortes gehen soll oder auch darum, eine Vokabel aktiv zu gebrauchen (sowie alle weiteren mit der Unterscheidung zwischen produktivem und rezeptivem bzw. aktivem und passivem Wortschatz in Zusammenhang stehenden Aspekte);
- 185 • davon, ob es sich um eine geplante oder um eine tendenziell nach Belieben der SuS erfolgende Wiederholung oder Festigung von Wortwissen handelt (d.h., ob festgelegt ist, dass alle SuS am gleichen Wortschatz arbeiten und dass sie dies im Rahmen einer geschlossenen Aufgabe tun, ob sie selbst entscheiden können, mit welchem Vokabular sie arbeiten wollen oder ob es sich um ein vergleichsweise freies Format handelt);
- 190 • von einem Phänomen, das Nation (2008, S. 99) als *learning burden* bezeichnet, obwohl man eigentlich von *teaching burden* sprechen müsste, denn hier geht es um die nicht unwichtige Frage, was über ein bestimmtes Wort angesichts dessen gelehrt werden muss, dass beim Lernenden eventuell bereits über die Erstsprache oder andere Sprachen vermitteltes Wissen über das betreffende Konzept oder weitere Aspekte von Wortwissen vorhanden sind;
- 195 • von der jeweiligen Komplexität eines Ausdrucks bzw. Konzepts, also aus wie vielen Komponenten ein mehrgliedriges Element besteht, ob es sich um ein Konkretum oder Abstraktum handelt, wie viele verschiedene Bedeutungen das Wort gegebenenfalls haben kann (Stichwort: Polysemie) usw.
- 200