

Mag. Bora BASARAN

**Aspekte und Probleme der Wortschatzerstellung für ein zukünftiges
"Deutsch als zweite Fremdsprache"-Lehrbuch
an türkischen Primarschulen**

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie

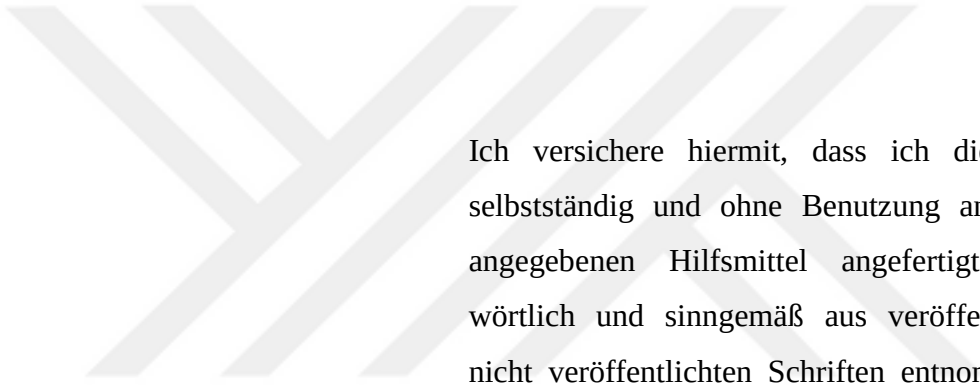
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik

1. Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Primus Heinz Kucher
Institut für Germanistik
2. Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Erich Leitner
Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Klagenfurt, im Juni 2005

Ehrenwörtliche Erklärung



Ich versichere hiermit, dass ich die Dissertation selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle wörtlich und sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommene Stellen sind als solche kenntlich gemacht. Weiterhin erkläre ich, dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat.

Klagenfurt, im Juni 2005

Bora BASARAN

Danksagung

Meinen wissenschaftlichen Betreuern Herrn Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Primus Heinz Kucher und Herrn Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Erich Leitner möchte ich für die freundliche Überlassung des Themas und für ihren vielseitigen fachlichen Rat danken. Ich verdanke ihnen Fürsprache, hilfreiche Unterstützung und anregende Gespräche. Herrn Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Primus Heinz Kucher möchte ich meinen besonderen Dank aussprechen, weil er mich in jeder Phase der Arbeit sehr sachkundig und richtungsweisend begleitete, mich stets ermunterte und viel Geduld zeigte.

Herrn Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Elmar Lechner danke ich für seine konstruktiven Hinweise, die wesentlicher Anstoß in einer wichtigen Etappe der Arbeit waren. Dankbar anerkennen möchte ich auch die ersten Anregungen zum Thema „Profile Deutsch“ durch Frau Mag. Dr. Manuela Glaboniat sowie den einfühlsamen und innovativen Gedankenaustausch mit Frau Mag. Dr. Binnur Cangil.

Außerdem bedanke ich mich für die kritischen Anmerkungen, typographischen Korrekturen, erbaulichen Gespräche und für die Geduld bei Frau Mag. Kerstin Müller und der Familie Pichler.

Für die finanzielle Unterstützung der vorliegenden Arbeit danke ich der Leiterin der Geschäftsstelle Klagenfurt des Österreichischen Austauschdienstes (ÖAD) Frau Agnes Mallner.

Folgende Institutionen haben mir Einsicht in Unterlagen und Publikationen gewährt und meine Forschungen dadurch wesentlich erleichtert: Anadolu Universität/Eskisehir, Alpen-Adria-Universität/Klagenfurt, die pädagogische Untersuchungs- und Entwicklungsabteilung (EARGED) des türkischen Erziehungsministeriums. Nicht unerwähnt möchte ich jene lassen, die mich in der Bibliothek unermüdlich, tatkräftig und immer freundlich unterstützt haben. Ihnen allen gilt mein herzlicher Dank.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	X
1 Einleitung.....	1
2 Die Rolle der Sprachen in der EU und der Türkei	7
2.1 Bildungspolitische Entwicklungen und sprachlichen Auswirkungen.....	8
2.2 Bildungsprogramme der Europäischen Union.....	9
2.3 Fremdsprachen aus Sicht der europäischen Bevölkerung	11
2.4 Die Stellung der Fremdsprachen in der Türkei.....	13
2.4.1 Historische Entwicklungen und Strukturen	14
2.4.2 Deutsch als Fremdsprache in der Türkei.....	21
2.4.3 Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei	23
3 Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“	26
3.1 Bedeutung und Einsatz des GER.....	27
3.2 Das „Profile Deutsch“-Projekt.....	31
4 Der Spracherwerb.....	34
4.1 Spracherwerbstheorien.....	34
4.2 Phonologische Entwicklungen	38
4.3 Phonemerwerb.....	42
4.4 Der Erwerb der Grammatik.....	44
4.5 Sprachliche Wahrnehmung.....	46
5 Der Zweitspracherwerb	48
5.1 Formen des Zweitspracherwerbs	48
5.2 Theorien des Zweitspracherwerbs.....	51
5.3 Methoden des Zweitspracherwerbs.....	54
5.4 Kanalisierte Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute	55
5.5 Die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb.....	57

6	Unterrichtsmedien des Fremdsprachenunterrichts	61
6.1	Begriffliche Abgrenzung: "Lehrwerk" und "Lehrbuch"	63
6.2	Funktion und inhaltliche Gestaltung des Lehrbuches	65
7	Der Wortschatz	72
7.1	Theorien des Wortschatzwachstums	74
7.2	Der Umfang des deutschen Wortschatzes	76
7.3	Die Worthäufigkeit	78
7.4	Die Entwicklung eines Wortschatzinventars	82
8	Die Erstellung eines Musterinventars	90
9	Die Erarbeitung von Musterkriterien und -wortschatz	106
9.1	Die Wortschatzselektion	107
9.1.1	Kriterium 1: Im PD unter A1 eingestufte lexikalische Einheiten	107
9.1.2	Kriterium 2: In der Muttersprache vorkommende lexikalische Einheiten	110
9.1.3	Kriterium 3: Kurzsilbige lexikalische Einheiten	111
9.1.4	Kriterium 4: Heteronyme und monoseme lexikalische Einheiten	113
9.1.5	Kriterium 5: Nicht aktuelle lexikalische Einheiten	114
9.2	Der endgültige Musterwortschatz	116
10	Eine Gegenüberstellung aktueller Lehrbücher	122
10.1	„Passwort Deutsch“	123
10.2	„Delfin“	125
10.3	„Optimal“	127
10.4	„Hier sind wir!“	129
10.5	Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	131
11	Praktische Anwendungsmöglichkeiten des MWS	138
12	Zusammenfassung	143
	Literaturverzeichnis	149
	Anhang	166

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur des Bildungswesens in der Türkei.....	18
Abbildung 2: Deutsch als erste und zweite Fremdsprache an Schulen.....	24
Abbildung 3: Betrachtungsweisen des Spracherwerbs	37
Abbildung 4: Modell des institutionellen Zweitsprachenerwerbs	50
Abbildung 5: Zweitsprachenerwerbsmodell von Bialystock	51
Abbildung 6: Die Kommunikation	67
Abbildung 7: Pragmatisch sprachliche Bedürfnisse	74
Abbildung 8: Beispiel zur Dialogübung	140
Abbildung A 1: Lektionseinheit: Der Tag von Familie Raptis.....	231
Abbildung A 2: Lektionseinheit: Die Hobbys von Frau Mainka.....	232
Abbildung A 3a: Lektionseinheit: Guten Morgen Hasso!	233
Abbildung A 3b: Lektionseinheit: Guten Morgen Hasso! (Forts.)	234
Abbildung A 4: Lektionseinheit: Tagesablauf-Arbeit-Freizeit.....	235
Abbildung A 5: Lektionseinheit: Freizeit	236
Abbildung A 6: Lektionseinheit: Tagesablauf	237
Abbildung A 7: Lektionseinheit: Lesetexte Freizeit	238
Abbildung A 8: Übungseinheit 1: Das sind wir!.....	239
Abbildung A 9a: Übungseinheit 1A: Wir stellen uns vor!.....	240
Abbildung A 9b: Übungseinheit 1A: Wir stellen uns vor (Forts.).....	241
Abbildung A 9c: Übungseinheit 1A: Wir stellen uns vor (Forts.)	242

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzstufen des GER	29
Tabelle 2: Lernbestimmungen für DaF2 der Schulklassen 9, 10 und 11	33
Tabelle 3: Spracherwerb und Sprachentwicklung nach Aitchison	39
Tabelle 4: Deutsche Wörterbuchumfänge (z. T. Eigene Zählung der Verleger)	76
Tabelle 5: Geschätzter Umfang des deutschen Wortschatzes.....	77
Tabelle 6: Stichwortzahlen der deutschen Wörterbücher	81
Tabelle 7: Hypothetische Fragen zur Wortschatzentwicklung	83
Tabelle 8: Die Zuwachsgeschwindigkeit	85
Tabelle 9: Die häufigsten Wörter	87
Tabelle 10: Die 207 häufigsten Wortformen im Deutschen	88
Tabelle 11: „Passwort Deutsch“: Tagesablauf (48 Wörter).....	124
Tabelle 12: „Passwort Deutsch“: Freizeit (28 Wörter)	124
Tabelle 13: „Delfin“: Tagesablauf (63 Wörter)	126
Tabelle 14: „Delfin“: Freizeit (43 Wörter).....	127
Tabelle 15: „Optimal“: Tagesablauf (72 Wörter)	128
Tabelle 16: „Optimal“: Freizeit (51 Wörter).....	129
Tabelle 17: „Hier sind wir!“: Tagesablauf (28 Wörter).....	130
Tabelle 18: „Hier sind wir!“: Freizeit (48 Wörter)	131
Tabelle 19: Statistischer Vergleich Wortschatzumfänge „Tagesablauf“	132
Tabelle 20: Statistischer Vergleich Wortschatzumfänge „Freizeit“	132
Tabelle 21: Wörter aus dem Situationsbeispiel.....	139
 Tabelle A 1a: Nach Häufigkeit geordnete Adjektive	 166
Tabelle A 1b: Nach Häufigkeit geordnete Adjektive (Forts.).....	167
Tabelle A 1c: Nach Häufigkeit geordnete Adjektive (Forts.)	168
Tabelle A 2: Nach Häufigkeit geordnete Adverbien.....	169
Tabelle A 3a: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive.....	170

Tabelle A 3b: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive (Forts.)	171
Tabelle A 3c: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive (Forts.).....	172
Tabelle A 3d: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive (Forts.)	173
Tabelle A 4a: Nach Häufigkeit geordnete Verben.....	174
Tabelle A 4b: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	175
Tabelle A 4c: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	176
Tabelle A 4d: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	177
Tabelle A 4e: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	178
Tabelle A 4f: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)	179
Tabelle A 4g: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	180
Tabelle A 4h: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	181
Tabelle A 4i: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	182
Tabelle A 4j: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.).....	183
Tabelle A 5: Adjektive (1. Schuljahr: mündlich).....	184
Tabelle A 6: Adjektive (2. Schuljahr: mündlich).....	185
Tabelle A 7: Adjektive (3. Schuljahr: mündlich).....	186
Tabelle A 8: Adjektive (4. Schuljahr: mündlich).....	187
Tabelle A 9: Adjektive (3. Schuljahr: schriftlich).....	188
Tabelle A 10: Adjektive (4. Schuljahr: schriftlich).....	189
Tabelle A 11a: Subjektive (1. Schuljahr: mündlich).....	190
Tabelle A 11b: Subjektive (1. Schuljahr: mündlich) (Forts.)	191
Tabelle A 11c: Subjektive (1. Schuljahr: mündlich) (Forts.).....	192
Tabelle A 12a: Subjektive (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.).....	193
Tabelle A 12b: Subjektive (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.)	194
Tabelle A 12c: Subjektive (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.).....	195
Tabelle A 13a: Subjektive (3. Schuljahr: mündlich).....	196
Tabelle A 13b: Subjektive (3. Schuljahr: mündlich) (Forts.)	197
Tabelle A 14a: Subjektive (4. Schuljahr: mündlich).....	198
Tabelle A 14b: Subjektive (4. Schuljahr: mündlich) (Forts.)	199
Tabelle A 15a: Subjektive (3. Schuljahr: schriftlich).....	200
Tabelle A 15b: Subjektive (3. Schuljahr: schriftlich) (Forts.)	201
Tabelle A 16a: Subjektive (4. Schuljahr: schriftlich).....	202
Tabelle A 16b: Subjektive (4. Schuljahr: schriftlich) (Forts.)	203
Tabelle A 16c: Subjektive (4. Schuljahr: schriftlich) (Forts.).....	204

Tabelle A 17a: Verben (1. Schuljahr: mündlich).....	205
Tabelle A 17b: Verben (1. Schuljahr: mündlich) (Forts.).....	206
Tabelle A 18a: Verben (2. Schuljahr:mündlich).....	207
Tabelle A 18b: Verben (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.).....	208
Tabelle A 19a: geordneter Verben (3. Schuljahr: mündlich).....	209
Tabelle A 19b: Verben (3. Schuljahr: mündlich) (Forts.).....	210
Tabelle A 20a: Verben (4. Schuljahr: mündlich).....	211
Tabelle A 20b: Verben (4. Schuljahr: mündlich) (Forts.).....	212
Tabelle A 21a: Verben (3. Schuljahr: schriftlich).....	213
Tabelle A 21b: Verben (3. Schuljahr: schriftlich) (Forts.).....	214
Tabelle A 22a: Verben (4. Schuljahr: schriftlich).....	215
Tabelle A 22b: Verben (4. Schuljahr: schriftlich) (Forts.).....	216
Tabelle A 23a: Alphabetische Wortliste aus dem HSW	217
Tabelle A 23b: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	218
Tabelle A 23c: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)	219
Tabelle A 23d: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	220
Tabelle A 23e: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)	221
Tabelle A 23f: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	222
Tabelle A 23g: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	223
Tabelle A 23h: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	224
Tabelle A 23i: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	225
Tabelle A 23j: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	226
Tabelle A 23k: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	227
Tabelle A 23l: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	228
Tabelle A 23m: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	229
Tabelle A 23n: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.).....	230

Abkürzungsverzeichnis

DaF2	Deutsch als zweite Fremdsprache
DWB	Deutsches Wörterbuch
et al.	et alii (lat. und andere)
EU	Europäische Union
FSLB(s)	Fremdsprachenlehrbuch(-bücher)
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
GWDS	Das Große Wörterbuch der Deutschen Sprache
Hrsg.	Herausgeber
HSW	„Hier sind wir!“
HWDG	Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache
KGS	die an das Kind gerichtete Sprache
MI	Musterinventar
MWS	Musterwortschatz
o.V.	ohne Verfasser
PD	„Profile Deutsch“
SET(s)	Spracherwerbstheorie(n)
Übers.	Übersetzer
vs.	versus (lat. gegen)
WDG	Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache

1 Einleitung

Sich ständig wandelnde gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen sowie die Globalisierung stellen ein wachsendes Europa vor immer neue Herausforderungen – eine Entwicklung, die auch auf die Türkei in vielerlei Hinsicht einen großen Einfluss hat.

Durch intensivierte Handelskontakte sowie Kooperationen in vielen anderen Bereichen erlangen Fremdsprachen im internationalen Kontext eine immer bedeutendere Rolle. Sie ermöglichen nicht nur einen grundsätzlichen Zugang zu bzw. Austausch von Informationen sondern schaffen auch erweiterte Perspektiven und Berufschancen sowie ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Kulturen. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung der Kommunikation wird das Erlernen von Fremdsprachen ein immer wesentlicherer Faktor. Dass die Europäische Union (EU) die steigende Bedeutung der Sprachen erkannt hat, zeigen nicht nur diverse Bildungsprogramme sondern auch die Tatsache, dass sich der Europarat u.a. der Erstellung eines Leitfadens in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht gewidmet hat. Neben diesem so genannten „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (kurz GER), der keine Vorgaben sondern lediglich grundsätzliche, allgemeine Empfehlungen enthält, widmet sich das aus diesen Orientierungshilfen entstandene Projekt „Profile Deutsch“ (kurz PD) speziell der Übertragung dieser Richtlinien auf die Bereiche „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als zweite Fremdsprache“ (DaF2). Einen wesentlichen Aspekt in diesem Zusammenhang stellen die unterschiedlichen Kompetenzniveaus dar, an denen sich u.a. Lehrbuchautoren orientieren sollten.

Die Lehrbuch-Forschung ist in der Türkei ein junges Gebiet; speziell im Zusammenhang mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache sind relativ wenige landesspezifische Quellen und wissenschaftlich gesicherte Daten verfügbar, die für die Erstellung eines Lehrbuches genutzt werden können. Lehrbücher sind wichtige Elemente des methodischen Unterrichtsinstrumentariums und tragen zum Erreichen der im Curriculum definierten Unterrichtsziele bei. Auch die Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht (kurz: FSU) haben daher die Voraussetzungen und Erwartungen der Curricula zu erfüllen. Bildungspolitische Entwicklungen erfordern eine immerwährende Überarbeitung der Curricula und Unterrichtsmaterialien und demzufolge eine kontinuierliche Reflexion und Adaption der Lehrbücher.

Ein Baustein eines Fremdsprachen-Lehrbuches ist der Wortschatz, auf dem ein Schulbuch aufbaut. Obwohl der Selektion dieses Wortschatzes generell ein wichtiger Stellenwert im Rahmen des Zweitspracherwerbs zugesprochen wird, existieren dennoch auch in der Türkei keine einheitlichen Kriterien, um einen auf diesen aufbauenden und für ein Lehrbuch geeigneten Wortschatz auszuwählen. Ein weiteres bedeutendes Defizit im Rahmen der Erstellung von Fremdsprachenlehrbüchern ist die mangelnde Berücksichtigung landesspezifischer Bedingungen.

Unter dem Titel "Aspekte und Probleme der Wortschatzerstellung für ein zukünftiges "DaF2"-Lehrbuch an türkischen Primarschulen" werden in der vorliegenden Dissertation Grundüberlegungen hinsichtlich eines zukünftigen Lehrbuches sowie in Bezug auf die erwähnten Problematiken präsentiert und darüber hinaus ein geeigneter Wortschatz für ein Lehrbuch erarbeitet. Rücksicht genommen wird dabei speziell auf den Fremdspracherwerb und die Schulverhältnisse in den türkischen Primarschulen. Elementar in diesem wichtigen Prozess ist die Erarbeitung von beispielsweise (Selektions-)Kriterien, mit denen in weiterer Folge ein geeigneter Musterwortschatz (MWS) erstellt werden kann. Erst anhand dieses konkreten, auf die speziellen Bedürfnisse von Fremdsprachenlehrbüchern (FSLBs) abgestimmten Wortschatzes lassen sich diese noch effizienter gestalten. Aus diesem Grund sind die im Rahmen der vorliegenden Arbeit geschaffenen Perspektiven hinsichtlich der Wortschatzselektion, die hier neu erstellten Musterkriterien sowie der ausgewählte Wortschatz von so großer Bedeutung.

Zusammenfassend hat sich die vorliegende Arbeit somit zum Ziel gemacht, einen solchen MWS zu erstellen, nach dem man sich in weiterer Folge bei der Erarbeitung eines „DaF2“-Lehrbuches richten kann. Als Grundlage hierfür sollen zuvor Musterkriterien für die Wortschatzauswahl festgelegt werden, an denen sich der zu selektierende MWS orientiert und die die genannten Defizite berücksichtigen. Betrachtet werden außerdem weitere unterschiedliche Faktoren wie beispielsweise bildungspolitische Entwicklungen, gesellschaftliche Voraussetzungen sowie der bereits erwähnte GER.

Die vorliegende Arbeit teilt sich im Wesentlichen in zwei Bereiche. Auf einen theoretischen Teil (Abschnitte 2-7), indem die Rahmenbedingungen, Grundvoraussetzungen sowie historische und strukturelle Entwicklungen dargestellt werden, folgt der praktische Teil (Abschnitte 9, 10 und 11), der eine Erarbeitung der Musterkriterien sowie die Erstellung des Musterinventars und letztendlich des MWS beinhaltet.

Im zweiten Abschnitt werden einführend die Perspektiven bildungspolitischer Ereignisse sowie ihre Auswirkungen auf die Fremdsprache erläutert. Die Bildungs- und Schulpolitik ist dabei in gewissem Ausmaß ein Spiegelbild der allgemeinen politischen Orientierungen eines Landes. Beide haben Auswirkungen auf die Auswahl der unterrichteten Fremdsprachen, die Intensität des Unterrichts sowie die Ziele und Funktionen der Lehrmaterialien. Ebenfalls skizzenhaft dargestellt wird, welche Auswirkungen politische Entwicklungen in Europa auf den türkischen Sprachunterricht haben. Vor allem die EU ist auf die Mehrsprachigkeit ihrer Eliten angewiesen und fördert dabei den Spracherwerb auf vielfältige Weise, wie z.B. über die Bildungs- bzw. Mobilitätsprogramme für Schüler, Studenten und Lehrer (Sokrates, Erasmus). Umfragen belegen die allgemeine Meinung und die positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit, gleichzeitig dokumentieren sie länderspezifische Defizite.

Mit oder ohne Mitgliedschaft der Türkei in der EU werden sich die bildungspolitischen Verhältnisse im FSU auch in der Türkei ändern. Unter anderem aufgrund der derzeitigen politischen Rahmenbedingungen für das Fremdsprachenlernen etabliert sich seit einigen Jahren das Deutsch als zukünftige zweite Fremdsprache an Primarschulen. Da es für diese momentan noch kein passendes Lehrbuch gibt, ist die Erstellung eines geeigneten, die geänderten Voraussetzungen und länderspezifischen Faktoren berücksichtigenden Wortschatzes für ein effektives, effizientes Lehrbuch als Basis für eine sinnvolle Unterrichtsgestaltung von essentieller Bedeutung. Eine kurze Betrachtung der heutigen türkischen Schulorganisation soll einen Überblick über die Grundstrukturen vermitteln. Diese aus neuen politischen Ereignissen im fremdsprachlichen Zusammenhang resultierenden und sich dadurch entwickelnden Strukturen des türkischen Bildungswesens spiegeln die Einstellungen in Bezug auf Fremdsprachen in der Türkei wider.

Im anschließenden dritten Kapitel werden die Kriterien des Europarats, die unter dem GER veröffentlicht worden sind, sowie das davon abgeleitete PD dargestellt und vor allem im Hinblick auf Orientierungspunkte für die Lehrbuchautoren analysiert. Die Arbeit im Rahmen der Wortschatzauswahl orientiert sich an diesem Referenzrahmen und dem davon abgeleiteten PD, das die Lernzielbestimmungen, „Kann-Beschreibungen“ und kommunikativen Mittel für die Niveaus A1 - A2 - B1 - B2 des Deutschunterrichts beschreibt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit einer zusammenfassenden Skizzierung von Spracherwerbstheorien. Es werden einige Charakteristika des Spracherwerbs (wie z.B. die Imitation von Lauten und sprachlichen Strukturen) dargestellt, die sich chronologisch gesehen vor dem Schrifterwerb vollziehen. Demzufolge weisen sie eine hinsichtlich des Wortschatzerwerbs in einer Fremdsprache ähnlichen Abfolge auf und sind somit bezüglich der zu erstellenden Musterkriterien zu beachten. Auf eine ausführliche Betrachtung aller Spracherwerbstheorien wird verzichtet, es sollen dementsprechend nur diejenigen Theorien beleuchtet werden, die für die weiteren Analysen von besonderer Bedeutung sind.

Nach einer umfassenden Darstellung der Spracherwerbstheorien werden im nachfolgenden fünften Abschnitt verschiedene Zweitspracherwerbstheorien zur Diskussion gestellt, systematisch analysiert und in diesem Zusammenhang pädagogische und psychologische Thesen angeführt. Außerdem wird auf die Rolle der Muttersprache im Rahmen des Zweitspracherwerbs sowie ihre Bedeutung bei der Wortschatzauswahl hingewiesen.

Anschließend beschreibt das sechste Kapitel im Überblick einige Unterrichtsmedien für den FSU, konzentriert sich hierbei auf das Lehrbuch und vergleicht dessen Funktion und inhaltliche Gestaltung mit alternativen Medien. Außerdem werden Beispiele des Zulassungsprozesses für Lehrbücher, die generelle Problematik der Lehrmaterialien sowie die Voraussetzungen für ein zukünftiges „DaF2“-Lehrbuch erwähnt.

Der darauf folgende Abschnitt 7 widmet sich ausführlich der Rolle des Wortschatzes im Rahmen der Wortschatzauswahl für ein Lehrbuch, indem grundsätzliche Möglichkeiten und zu beachtende Kriterien im Rahmen der Lehrbucherstellung anführt werden. Es

folgt eine Diskussion darüber, welche lexikalischen Einheiten ein „DaF2“-Lehrbuch beinhalten soll und welches Wortschatzminimum bzw. –maximum als sinnvoll erachtet werden kann. Dieser zu erstellende Wortschatz richtet sich nach bestimmten Kriterien, die sich auf die Empfehlungen des GER bzw. des PD stützen. Eine Berücksichtigung der Erkenntnisse von Sprach- und Zweitspracherwerbstheorien ergänzt diesen letzten theoretischen Teil der Arbeit.

Den Schwerpunkt des ersten praxisorientierten Abschnittes 8 bildet die Erstellung eines konkreten Musterinventars (kurz: MI) lexikalischer Einheiten, aus dem anschließend anhand bestimmter Musterkriterien ein präziser Wortschatz für ein zukünftiges „DaF2“-Lehrbuch selektiert wird. Grundlage des MI sind u.a. unterschiedliche Häufigkeitsstrategien, die auch im Überblick erläutert werden. Die Präsentation des MI bildet den Abschluss dieses Kapitels.

Die für die Selektion des letztendlichen MWS elementaren Musterkriterien werden im Abschnitt 9 erarbeitet. Da sich ein zukünftiger Lehrplan voraussichtlich auf die grundlegende Kompetenzstufe A1 bezieht, werden die Musterkriterien einen elementaren Wortvorrat hervorbringen, der sich auf bisher gewonnene Erkenntnisse und bestimmte konkrete Situationen bezieht. Die Betonung des kommunikativen Aspektes für die Kompetenzstufe A1 erfordert für die Auswahl des lexikalischen Sprachmaterials in erster Linie die Berücksichtigung konkreter Faktoren. Mit Hilfe dieser Kriterien kann letzten Endes das ausgewählte Wortschatzinventar eindeutig präzisiert werden.

Der anschließende zehnte Abschnitt strebt einen Vergleich des erstellten MWS mit den derzeit aktuellsten Lehrbüchern („Passwort Deutsch“, „Delfin“, „Optimal“ und „Hier sind wir!“) an. Diese Gegenüberstellung zielt darauf ab, herauszufinden inwieweit bestimmte Lektionseinheiten aus den Lehrbüchern statistisch mit dem bereits erstellten Wortschatz übereinstimmen bzw. davon abweichen. Es gibt zurzeit kein Gremium, das die Lehrwerke nach bestimmten Kriterien (z.B. „Kann-Beschreibungen“ und Kompetenzstufen) prüft und nach dieser Prüfung mit einem entsprechenden „Gütesiegel“ zertifiziert und den jeweiligen Kompetenzstufen zuordnet. Das Fehlen eines geeigneten Prüfungsverfahrens ist u.a. darauf zurückzuführen, dass gegenwärtig keine präzisen Kriterien (z.B. eine vollständige Liste der Wörter, die nach dem Kompetenzstufen geordnet ist) als Grundlage für ein solches Verfahren existieren.

Nach der Erstellung des MWS und dessen Vergleich mit anderen Lehrbüchern folgt im Abschnitt 11 eine praxisorientierte Darstellung einiger Anwendungsmöglichkeiten des Wortschatzes. Selbst erstellte Beispiele sollen die praktische Anwendung bzw. konkrete Vorgehensweise anhand von Lektionseinheiten demonstrieren sowie Zusammenhänge verdeutlichen. Nachdem zuvor ein Einblick in die Grundlagen und Hintergründe gegeben wurde, soll diese Ergänzung der theoretischen Betrachtungen mit praktischen Anwendungsbeispielen den Leser dabei unterstützen, ein umfassendes Verständnis für die Thematik zu entwickeln. Zudem ist es eine weitere Herausforderung, durch die Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit das Interesse des Lesers an dieser sehr interessanten und zukunftssträchtigen Thematik zu wecken sowie den Lehrbuchautoren eine neue Perspektive zu eröffnen und eine Grundlage für ihre zukünftige Arbeit im Rahmen der Wortschatzauswahl zu schaffen.

Die Arbeit schließt im Abschnitt 12 mit einer Zusammenfassung sowie einer Präsentation der gewonnenen Erkenntnisse.

Der Anhang beinhaltet einerseits die originalen Daten der Häufigkeitswörterbücher, auf die sich die Selektion der Musterkriterien bzw. des MWS stützen, und andererseits die vollständigen Seiten der Lektionseinheiten, auf die sich die in Abschnitt 10 vollzogene Gegenüberstellung der Lehrbücher bezieht.

2 Die Rolle der Sprachen in der EU und der Türkei

Selbst wenn sich Europa historisch als Gemeinschaft der Länder mit jeweils eigenständigen Sprachen entwickelt hat, sind doch die Beziehungen der Sprach- und Kulturgemeinschaften untereinander zum Teil sehr eng gewesen. Dies hat gewissen Sprachen die Rolle von sprachlichen Mitteln in der internationalen Kommunikation zugewiesen. Französisch und Englisch sind als die offiziellen Amtssprachen der Europäischen Union¹ anerkannt worden.

An dieser Stelle wird aber keine detaillierte Analyse der europäischen Sprachgeschichte in Bezug auf die so genannte “Lingua Franca” eingegangen, die sich nach dem Handels- und Sprachverkehr gerichtet hat. Was früher für Kaufleute oder auch Diplomaten eine entscheidende und wichtige Eigenschaft war, ist heute für die Bürger der EU fast ein Muss.

Die letzten Jahre sind sprachpolitisch gekennzeichnet zum einen durch Forderungen nach Mehrsprachigkeit und zum anderen durch Vorstellungen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit, die sich am Ende der Debatten und jüngeren Diskussionen als eine allgemeine Realität durchzusetzen beginnt. Ziele in die Richtung, dass der Fremdsprachenerwerb als persönliches Kapital zu werten sei, werden öfters betont. Die Europäische Bevölkerung hat eine gemeinsame Zukunft und die Sprache ist ein wichtiger Teil dieser Zukunft.

Die Ereignisse in der EU in Bezug auf Fremdsprachen wie z.B. die Förderung des Spracherwerbs oder auch der frühe Beginn des Sprachunterrichts beeinflussen auch die bildungspolitischen Entwicklungen in der Türkei. Änderungen und Pilotphasen im Rahmen des FSU haben in den letzten Jahren zugenommen (vgl. hierzu Abschnitt 2.4).

Aber können bildungspolitische Ereignisse wirklich sprachliche Auswirkungen haben? Dieser Frage soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

¹ Vgl. De Cillia Rudolf: Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachpolitik. In : Krumm, Hans-Jürgen, (Hrsg.) Sprachenvielfalt, Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?, Innsbruck, Studien-Verlag, 2003.

2.1 Bildungspolitische Entwicklungen und sprachlichen Auswirkungen

Sprachwissenschaftler wie Konrad Schröder bekräftigten bereits im Jahr 1994, dass die Vielsprachigkeit Europas Bestandteil des europäischen Kulturerbes ist. „Sie sollte als ein Element des geistigen Reichtums betrachtet werden und nicht als Hindernis auf dem Weg zur Einheit.“²

Sprachen sind also Bestandteile und keine Hindernisse für das einheitliche Europa, doch müssen die Sprachen nicht erst erlernt werden?³ Damit diese Äußerungen verwirklicht werden können, müssen die Fremdsprachen mehr an Bedeutung für die Bevölkerung gewinnen und folglich auch bildungspolitische Entscheidungen fallen. Der Beschluss des Rates vom 21. November 1996 bezieht sich aus diesem Grund auf die Förderung der sprachlichen Vielfalt der Gemeinschaft.⁴ Die so genannte „Wiener Deklaration“ vom September 1998 hebt als eine der wichtigsten Aufgaben Europas in den nächsten Jahren die Gewährleistung von Chancengleichheit aller Sprachgemeinschaften hervor. Hierbei ist insbesondere auf die praktische Umsetzung bereits bestehender rechtlicher Rahmenbedingungen – in öffentlicher Verwaltung, Justiz und Schulwesen – zu achten.⁵ Einige der Wissenschaftler waren allerdings skeptisch. Wolfram Wilss sagte beispielsweise:

„...den Zustand von Menschen, Institutionen und Kulturen erkennt man an den jeweils maßgebenden Heils- oder Zauberwörtern. Wie ein Flächenbrand verbreiten sich diese durch die vorderen und die hinteren Reihen einer Gesellschaft, die offenbar glaubt (oder der man einzureden versucht), daß sie ihre Probleme durch endlose Debatten, Talkshows und Interviews lösen kann. Sie scheint zu vergessen, daß wir zum Handeln gezwungen sind und daß es nicht reicht, in einer flottierenden Sprache mit ein paar Passepartout-Wörtern Gegenwartsbeschreibung und Gegenwartsremedur zu versuchen“⁶.

² Schröder Konrad: Kulturvermittlung und Deutsch als Fremdsprache. In: Karl Ermert (Hrsg.), Sprache zwischen Markt und Politik - Über die internationale Stellung der deutschen Sprache und die Sprachenpolitik in Europa, Loccum, Evangelische Akademie Loccum, 1994, S. 183.

³ Vgl. Klippel Friederike: Fremdsprachen machen Schule. In Konrad Ehlich und Venanz Schubert (Hrsg.) Sprachen und Sprachpolitik in Europa, Tübingen, Stauffenburg 2002, S. 97-121.

⁴ Vgl. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften: Beschluss Nr. 96 1664/EG vom 21. November 1996 über die Annahme eines mehrjährigen Programms zur Förderung der sprachlichen Vielfalt der Gemeinschaften in der Informationsgesellschaft, 1996.

⁵ Vgl. Wiener Deklaration, Der Standard (österreichische Tageszeitung), 8.10.1998, S. 34.

⁶ Wills Wolfram (Hrsg.): Weltgesellschaft-Weltverkehrssprache-Weltkultur-Globalisierung vs. Fragmentierung, Tübingen, Stauffenburg, 2000, S. 1.

Was für Wolfram Wills am Anfang des Jahres 2000 vielleicht eine Utopie war, wurde bald zu einer Wirklichkeit. Die Mehrsprachigkeit im europäischen Raum sowie die unterschiedlichen politischen Traditionen werden in den letzten Jahren durch die sich wandelnden Bedingungen verstärkt auch offiziell als wichtige Herausforderung zum Aufbau neuer Kontakte für das gemeinsame Europa betrachtet. Dies lässt sich am Beschluss Nr. 1934/2000/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das „Europäische Jahr der Sprachen 2001“ wohl auch deutlich erkennen.⁷

Ziel der Europäischen Kommission ist eine EU, in der alle Menschen mehr als eine Sprache sprechen. Die Erwartung ist, dass alle Schüler am Ende der Pflichtschulzeit mindestens zwei europäische Sprachen zusätzlich zur Muttersprache beherrschen und dass diese Sprachkenntnisse im Laufe des Lebens weiter ausgebaut werden. Die Mehrsprachigkeit wird während der Pflichtschulzeit somit auch von der EU gefördert. Andere die Mehrsprachigkeit fördernde Aktivitäten der Europäischen Institutionen, wie z.B. die Bildungsprogramme „Sokrates“ oder „Leonardo“, sind ebenfalls von erheblicher Bedeutung. Die Türkei orientiert sich ebenfalls an den bildungspolitischen Entwicklungen in Europa, was ihre Teilnahme am Bildungsprogramm „Sokrates“ seit 2004 zeigt. Im folgenden Abschnitt werden die Bildungsprogramme der Europäischen Union im Überblick dargestellt und deren sprachliche Auswirkungen analysiert.

2.2 Bildungsprogramme der Europäischen Union

Eine für den Erziehungswissenschaftler wichtige Tatsache ist, dass sich die Bildungssysteme in Europa u.a. aufgrund neuer gesellschaftlicher Bedingungen und politischer Entwicklungen ändern. Länder kooperieren miteinander, um das eigene Bildungssystem zu verbessern und wettbewerbsfähig zu halten.⁸ Aus diesem Grund sind in den letzten Jahren aus Ideen wie z.B. eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes konkretere Vorstellungen und Programme entstanden.

⁷ Vgl. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften: Beschluss Nr. 1934/2000 EG vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen, 2001.

⁸ Vgl. Hopbach Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses, Bielefeld, Bertelsmann 2003.

Die Europäische Kommission hat im „Vertrag von Maastricht“ Rahmenbedingungen für eine Umstrukturierung und Erweiterung der Bildungsprogramme formuliert.⁹ Diese von der EU Mitte der 90er Jahre ins Leben gerufenen Programme tragen Namen von Gelehrten, die in Europa wegweisend gewirkt haben: „Comenius“, „Erasmus“, „Leonardo da Vinci“ und „Sokrates“.

Die Bildungsprogramme haben Gemeinsamkeiten. So zielt „Sokrates“ beispielsweise auf die Förderung der Mobilität von Hochschulangehörigen wie Lehrenden und Studierenden. „Comenius“ dient dem Personal- und Erfahrungsaustausch im Primar- und Sekundarbereich und das „Lingua-Programm“ bezieht sich auf die Aktivitäten des Sprachunterrichts. „Leonardo“ wiederum ist auf die berufliche Bildung und Förderung ausgerichtet und umfasst die drei ehemaligen Programme „Comet“, „Petra“ und „Force“. Die Programme haben zwar unterschiedliche Namen, aber die entsprechenden Vorgehensweisen sind ähnlich. Ziel ist es, die Mobilität, den Aufbau von Netzwerken, einen Erfahrungsaustausch sowie Pilotprojekte zu fördern, um Auswirkungen auf den Spracherwerb zu erreichen.

Auch sprachwissenschaftliche Kongresse und Tagungen der letzten Jahre beschäftigen sich immer mehr mit Fremdsprachen und der Mehrsprachigkeit.¹⁰ Wie auch andere Programme sind „Sokrates“ oder „Erasmus“ für Akademiker keine Fremdwörter mehr, sondern Begriffe, mit denen sich die Mitglieder wissenschaftlicher Institutionen seit einigen Jahren aufgrund der Internationalisierung der Universitäten und deren Studienplänen vertraut gemacht haben. Die Umstrukturierungen der Studienpläne basierend auf den Bildungsprogrammen sind bereits zu normalen administrativen Vorgängen geworden. Auch Douglas M. Windham sieht die Internationalisierung an vielen Universitäten als einen Bestandteil des normalen Curriculums.¹¹ Die Umsetzung der Bildungsprogramme, die nur mit der Hilfe der Fremdsprachen realisierbar war, hat auch den Informationsaustausch zwischen den Institutionen gefördert. Nicht nur

⁹ Vgl. Plath Randzio Christa.: Europäische Bildungspolitik. In Dietrich Lemke (Hrsg.), Bildungspolitik in Europa, -Perspektiven für das Jahr 2000, Hamburg, Hamburger Buchwerkstatt 1992, S. 12.

¹⁰ Vgl. Schneider Günther, Clalüna Monika (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht, Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT 2001 in Luzern, Luzern, VALS ASLA, 2002.

¹¹ Vgl. Douglas M. Windham: Überblick und Wichtigste Schlussfolgerung des Seminars. In: Wolfgang Mitter, Ulrich Schäfer (Hrsg.), Die Internationalisierung des Hochschulwesens, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 1996, S. 9.

Wissenschaftler haben sich mit Fremdsprachen und der Problematik ihrer Umsetzung auseinander gesetzt, sondern auch Studierende haben vielseitige Erfahrungen im Rahmen dieser länderübergreifenden Projekte gemacht und konnten so ihre Fremdsprachenkenntnisse im Rahmen der internationalen Kontakte verbessern.¹²

Die Fremdsprache ist nicht nur für die Mobilität und Weiterbildung sondern auch für die Zukunft und den Erfolg der erwähnten Projekte als zentraler Faktor anzusehen - ein Faktor, der nicht nur für die Qualitätssicherung der Bildung in Europa sondern auch für die Wettbewerbsfähigkeit der Länder und für deren Bevölkerung sehr wichtig sein wird. Die europäischen Gemeinschaftsprogramme bezwecken den Austausch von Schülern und Lehrlingen, Studenten und Personal im Bildungs- und Wissenschaftsbereich sowie die Anregung einer Zusammenarbeit in den Bereichen Forschung und Entwicklung. Die Fremdsprachen sind für die einzelnen Länder aufgrund der Auswirkungen auf die Qualitätssicherung und Wettbewerbsfähigkeit von großer Bedeutung, weshalb sie verstärkt und in immer früherem Alter gefördert werden. Welche Wirkungen zeigen diese Bestrebungen innerhalb der europäischen Bevölkerung? Diese Frage wird im nachfolgenden Abschnitt u.a. anhand von Umfragen beantwortet.

2.3 Fremdsprachen aus Sicht der europäischen Bevölkerung

Die Organisation „Eurobarometer“, die für die Europäische Kommission im europäischen Raum seit 1973 Umfragen organisiert, veröffentlichte im Jahr 2001 mit dem Eurobarometer-Bericht 54 eine zusammenfassende Umfrage mit dem Titel „Die Europäer und die Sprache“. „Diese spezielle Eurobarometer-Erhebung wurde zwischen dem 6. Dezember und dem 23. Dezember 2000 in allen 15 EU-Mitgliedstaaten durchgeführt. In allen Ländern wurde eine repräsentative Stichprobe der Bevölkerung befragt. Insgesamt äußerten sich über 15.900 Personen zu ihren Ansichten zu bzw. Erfahrungen mit dem komplexen Thema Sprachen“.¹³ Die Ergebnisse dieses Berichts sind für diese Arbeit von großer Bedeutung.

Zur Relevanz des Sprechens einer Fremdsprache haben die befragten Personen ihre Meinung laut Eurobarometer wie folgt geäußert: „...zunächst vertreten 71 % der Europäer die Auffassung, jeder in der europäischen Union sollte zusätzlich zu seiner

¹² Vgl. Eurobarometer Sonderbericht: Europa und die Sprachen vom 15. Februar 2001, S.3.

¹³ Ibid., S. 1.

Muttersprache eine Europäische Sprache sprechen können"¹⁴. Für die Mehrheit der Befragten ist also die Fremdsprache sehr bedeutend.

Auch Familien wurden zu ihrer Meinung befragt. Im Sonderbericht des Eurobarometer werden unter dem Punkt "Motivation zum Sprachenlernen" die Ergebnisse wie folgt dargestellt: "Für Eltern mit unter 20-jährigen Kindern, die befragt worden sind, ist die Fremdsprache mit „93% wichtig"¹⁵. Sie bedeutet für die meisten Familien, die an dieser Umfrage teilgenommen haben, unter anderem bessere Berufsmöglichkeiten für ihre Kinder.¹⁶ Nicht alle Eltern sind allerdings derselben Meinung. „15 % der österreichischen Eltern halten Sprachenlernen nicht für wichtig, verglichen mit einem Durchschnitt von 7 % in der Europäischen Union".¹⁷

Es stellt sich die Frage, warum der Fremdspracherwerb für einen Teil der österreichischen Familien nicht wichtig ist. Möchten die österreichischen Eltern keine besseren Berufsmöglichkeiten für Ihre Kinder? Eine Erklärung könnten die fremdsprachlichen Voraussetzungen sein, die während der Umfrage in Österreich zum Teil anders als in anderen Ländern der Europäischen Union waren. Österreicher erwerben eine Fremdsprache – anders als der Durchschnitt der Umfragebeteiligten - nicht während des Hochschulbesuches. Sie haben bereits in den ersten Schuljahren Kontakt zu einer Fremdsprache. Griechen wiederum erlernen laut Eurobarometer eine Fremdsprache meist über einen Sprachkurs.¹⁸ So ist Österreich ein gutes Beispiel für die Selbstverständlichkeit einer Fremdsprache, da es bereits eine gewisse Tradition im Zusammenhang mit dem frühen FSU hat. Nicht nur seine geopolitische Stellung sowie die z.B. durch die österreichisch-ungarische Monarchie historisch begründbare Mehrsprachigkeit haben die österreichische Sprachpolitik sowie den Fremdsprachenunterricht in Österreich auch nach 1945¹⁹ beeinflusst, sondern auch die Tatsache, dass eine große Zahl von Sprachen schon lange vor der europäischen Integration als offizielle Sprachen und Unterrichtssprachen verwendet wurde.²⁰

¹⁴ Ibid. S. 5.

¹⁵ Ibid. S. 4.

¹⁶ Vgl. ibid.

¹⁷ Ibid. S. 4.

¹⁸ Vgl. ibid., S. 3.

¹⁹ Vgl. De Cillia Rudolf: Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945. In: Elmar Lechner (Hrsg.), Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts, Wien, Peter Lang, 2002, S. 115-125.

²⁰ De Cillia Rudolf: Wodak Ruth: Zwischen Monolingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hans Barkowski, Renate Faistauer (Hrsg.), ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache, Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 2002, S. 12-25.

Die ersten Versuche fremdsprachlicher Frühschulung in Österreich fanden bereits im Jahre 1962 in Wien statt, als im Oktober sieben an Wiener Hauptschulen geprüfte Englischlehrer in 18 Primärschulenklassen mit diesem Schulversuch begannen.²¹

Ein früher Kontakt mit einer Fremdsprache bewirkt eine grundsätzliche Veränderung der Einstellung des Lernenden – die Fremdsprache wird vom Vorteil zur Selbstverständlichkeit. Die Erfüllung des generellen Auftrags an Bildungssysteme, gleiche Bildungs- und Berufsmöglichkeiten für alle zu schaffen, kann u.a. dadurch gewährleistet werden, Kindern bereits während der Grundschule den ersten Kontakt mit Fremdsprachen zu ermöglichen und so die zukünftigen Erwerbsmöglichkeiten aller Schüler zu verbessern. Aus diesem ökonomischen Grund, der sich auf erziehungs- und sprachwissenschaftliche Untersuchungen bezieht (vgl. Abschnitt 4), wird die Förderung eines frühen Fremdsprachenerwerbs sowie der allgemeinen Sprachenvielfalt in den letzten Jahren in Europa forciert. Auch die Türkei widmet sich in bildungspolitischer Hinsicht seit einiger Zeit verstärkt der frühen Förderung von Fremdsprachen - eine Entwicklung, mit der sich das folgende Kapitel gemeinsam mit einer Betrachtung der allgemeinen Stellung der Fremdsprachen in der Türkei beschäftigt.

2.4 Die Stellung der Fremdsprachen in der Türkei

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten erwähnt, hat sich die Relevanz der Fremdsprachen auch in der Türkei durch die politischen Veränderungen sowie die damit zusammenhängenden bildungspolitischen Auswirkungen verändert. Im Rahmen der folgenden Abschnitte soll diese historische Entwicklung näher beleuchtet werden, um dem Leser ein Verständnis für das heutige türkische Bildungswesen zu ermöglichen. Es wird nicht nur die Struktur der türkischen Schulorganisation dargestellt und ein Überblick über die Entwicklung des Fremdsprachenangebots in der Türkei im Laufe der letzten Jahrzehnte gegeben, sondern auch die Stellung der Fremdsprachen im Zusammenhang mit dem türkischen Bildungssystem betrachtet. Besonderes Augenmerk wird in den darauf folgenden Abschnitten auf das Deutsch als Fremdsprache und die zukünftige Stellung des DaF2 gerichtet.

²¹ Vgl. Hirschbold Karl: Vorversuche zur fremdsprachlichen Vorschulung Wien 1962-1970. In: Herta Kafka, Josef Rohrauer (Hrsg.), Fremdsprachliche Vorschulung in der Grundschule am Beispiel des österreichischen Schulversuchs, Wien, Jugend und Volk, 1977, S. 33-43.

2.4.1 Historische Entwicklungen und Strukturen

Trotz der unterschiedlichen politischen Kontakte bzw. Handelsbeziehungen zum arabischen Raum orientierten sich die Osmanen in sprachlicher Hinsicht an europäischen Sprachen. Während der Seldschukenperiode und des Osmanischen Reiches gab es im Bildungswesen zwei Schularten: die „Mektep“, in der religiöse Erziehung, Schreiben, Lesen und Rechnen unterrichtet wurde und die „Medrese“, die eine intensive religiöse Erziehung vermittelte und an der zugleich wissenschaftliche und medizinische Fächer gelehrt wurden.²² Unter dem Einfluss westlicher und insbesondere französischer Bildungsideen wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Einrichtung eines staatlichen Erziehungssystems begonnen und 1857 ein Erziehungsministerium geschaffen. Seit diesem Zeitpunkt existiert ein Dualismus von religiösen und weltlichen Bildungsanstalten.²³

Als die französische Sprache während des 17. und 18. Jahrhunderts blühte,²⁴ orientierten sich die Osmanischen Eliten - basierend auf den bestehenden politischen Interessen und aufgrund der Handelsverbindungen - am Französischen. Als die politischen Beziehungen mit Deutschland während des Ersten Weltkrieges enger wurden, gewann die deutsche Sprache für die führenden Kräfte im Osmanischen Reich an Bedeutung.

Dies wird auch von Mustafa Cakir berichtet:

„In der Zeit des Osmanischen Reiches, war die französische Sprache die von den Türken meist bevorzugte erste westlich orientierte Fremdsprache. Auf Deutsch hatte man damals auch beachtlichen Wert gelegt, weil die Weiterentwicklung der bilateralen politischen Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich zur Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache unter der türkischen Bevölkerung positiv beigetragen hatte.“²⁵

²² Vgl. Aktas Y.: Das Bildungswesen in der Türkei, Schulen - Universitäten und Dorfinstitute, Berlin, Express Edition, 1985.

²³ Vgl. Kurt Cahit: Die Türkei auf dem Weg in die Moderne - Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1989.

²⁴ Vgl. Weinrich Harald: Sprache, das heißt Sprachen 2. Auflage, Tübingen, Gunter Narr, 2003, S. 321-323ff.

²⁵ Cakir Mustafa: Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-07-2/beitrag/cakir1.htm. (01.01.2005)

Hinsichtlich der Entwicklungen der Interessen in Bezug auf das europäische Fremdsprachenangebot werden die Zeit vor und nach der Gründung der türkischen Republik getrennt betrachtet.²⁶

Relevant wurden die Fremdsprachen aus dem europäischen Raum aber vor allem nach der Gründung der türkischen Republik. Nach der Unterzeichnung des Vertrags von Lausanne am 24. Juli 1923 wurde am 29. Oktober 1923 die Republik Türkei ausgerufen und Mustafa Kemal Atatürk wurde vom Parlament einstimmig zum ersten Präsidenten gewählt. Eines der bedeutendsten Ziele der Politik von Atatürk war die Hinwendung des Landes zum Westen. Wesentliche Elemente der Reformen im Schulwesen waren die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die Verwaltung aller Schulen durch ein neues Erziehungsministerium sowie die Auflösung der Religionsschulen (Medrese) für Geistliche und Richter.

Die stark von Persischen und Arabischen beeinflusste Osmanische Hochsprache der Eliten wurde durch das einfachere Türkisch ersetzt, das gleichzeitig zur Amtssprache erklärt wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt waren die Fremdsprachen „Arabisch“ und „Persisch“ innerhalb der bereits erwähnten Medrese, in der vor allem religiöse Fächer und Traditionslehre im Vordergrund standen, gelehrt worden.²⁷

In der Zeitspanne nach der Gründung der Republik war die Türkei bemüht, international anerkannt zu werden und die Beziehungen mit anderen Ländern zu intensivieren. Neue politische sowie ökonomische Voraussetzungen entstanden und die Türkei war bestrebt, ihre Beziehungen mit anderen Nationen zu verstärken und sich der schnellen Entwicklung anzupassen.²⁸ Zeitgemäß wurden Französisch, Deutsch und Englisch in den FSU integriert. Als Erstes wurden die seit sehr langen Jahren als Fremdsprachen unterrichteten Sprachen „Arabisch“ und „Persisch“ abgeschafft und an ihrer Stelle Französisch, Deutsch und Englisch eingeführt.²⁹

²⁶ Vgl. Demirel Özcan: Öğretmen Kitapları Dizisi , İlköğretimde Okullarında yabancı Dil Öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, Istanbul, 1999, S. 18.

²⁷ Vgl. Kurt Cahit: Die Türkei auf dem Weg in die Moderne - Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1989

²⁸ Vgl. Demirel Özcan: Öğretmen Kitapları Dizisi , İlköğretimde Okullarında yabancı Dil Öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, Istanbul, 1999, S. 20.

²⁹ Vgl. ibid., S. 10.

Mit der Revolution und der Neuordnung des Staates durch Kemal Atatürk zu Beginn der zwanziger Jahre wandelte sich die Gesellschaft und somit veränderte sich in weiterer Folge auch das türkische Schulsystem. „Am 3. März 1924 wurde das Lehreinheitsgesetz (Tevhid-i Tedrisat) von der republikanischen Volkspartei beschlossen.“³⁰ Dieses Gesetz ist besitzt noch heute seine Gültigkeit und zielt im Wesentlichen auf Chancengleichheit bzw. Gleichberechtigung im Schulwesen.

Mit der Gründung der Republik hatte sich das Schulsystem dahingehend geändert, dass die Bevölkerung das schulische Angebot besser in Anspruch nehmen konnte. So wurden beispielsweise in den Jahren 1923 bis 1924 insgesamt 5.133 Schulen für 361.514 Schüler eingerichtet.³¹ Die große Bedeutung der Verbreitung der Schulbildung durch die neue türkische Regierung wird auch durch folgende Zahlen belegt: „1960 gab es 17.100 Grundschulen, die von ca. 1,6 Millionen Schülern besucht wurden. 1985 waren es 49.000 Schulen mit 6,6 Millionen Schülern“³². Auch wurden die europäischen Sprachen durch das Ersetzen der arabischen Schrift durch das lateinische Alphabet nach 1928 zugänglicher und erhielten dadurch folglich mehr Gewicht.

Im Jahr 1956 wurde das Galatasaray Gymnasium in Istanbul gegründet, welches damals das einzige Gymnasium war, in dem der Unterricht in Fremdsprachen erteilt wurde.³³ Das große Interesse an diesem Gymnasium brachte Schwung in die Fremdsprachenbemühungen. Diese Entwicklungen und die offiziellen Bemühungen haben dazu geführt, dass die ersten so genannten „Colleges“ gegründet wurden. In diesen Schulen wurde der Unterricht meist in einer Fremdsprache (Englisch, Deutsch oder auch Französisch) angeboten.³⁴ Mit der Zeit entstanden nicht nur unterschiedliche fremdsprachliche Schulen sondern als Konsequenz auch unterschiedliche Richtlinien im Bezug auf die Fremdsprachen. Der Unterricht wurde in einer Fremdsprache abgehalten oder aber auch das gesamte fachliche Angebot der Schulen auf eine Fremdsprache abgestimmt. Da allerdings keine klaren, allgemein gültigen Linien und Zielsetzungen bzw. einheitliche Studienpläne für diese Colleges existierten, bestand folglich auch keine Chancengleichheit im Rahmen der unterschiedlichen Schulen. Aus diesem Grund bemühte sich das Erziehungsministerium, die Colleges in einem bestimmten Rahmen zu

³⁰ Kantarcioğlu S.: Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarında Kültür, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri, Ankara, Hassoy, 1998, S. 124.

³¹ Vgl. M.E.B. A.P.K. Kurulu Başkanlığı: Basın Bildirisi, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1999, S. 27.

³² M.E.B. A.P.K. Kurulu Başkanlığı: Sayısal Veriler, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1999, S. 35.

³³ Vgl. Demirel Özcan: Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Gelistirme, Ankara, Usem, 1987, S. 6.

³⁴ Vgl. ibid., S.4.

vereinheitlichen und so von anderen Schulen abzuheben. Diese Colleges wurden in den 80er Jahren in die „Anadolu-Gymnasien“ (Anadolu Lisesi) umbenannt.³⁵ Diese Gymnasien haben eigene fremdsprachenorientierte Curricula, die sich von denen anderer Gymnasien unterscheiden.

Nach dieser Änderung der Rahmenbedingungen, also nach 1980, ist die Zahl der fremdsprachlich unterrichtenden Schulen gestiegen: „1986 gab es 78 Anadolu Gymnasien, 65 Privat- und Fremdgymnasien. In 81 % dieser Schulen wurde Englisch, 10 % Deutsch und 8 % Französisch unterrichtet“³⁶, was ein deutliches Zeichen der hohen Nachfrage der Familien nach einer an Fremdsprachen orientierten Schule ist. Auch eine staatliche Untersuchung aus dem Jahr 1987 belegt, wie das damalige türkische Erziehungsministerium auf das Fremdspracheninteresse reagiert hat: durch Bemühungen, das Erziehungssystem im Bereich der immer mehr Bedeutung erlangenden Fremdsprachen zu verbessern.³⁷

Der Bereich der Erwachsenenbildung ist nach wie vor von großer Relevanz. Es werden deshalb entsprechende Kurse auch im Fernunterricht mit Hilfe der Medien Radio und Fernsehen angeboten. Neben den Tages- und Abendschulen für Weiterbildung werden allgemeine und berufsbildende Kurse in Erwachsenenzentren bzw. in so genannten „Volksbildungsstätten“, „Volkslesestuben“ und „Volkshäusern“ angeboten.³⁸

Aufgrund einer relativ hohen Analphabetenquote und fehlender Berufsausbildung bei vielen Jugendlichen kommt der beruflichen und kulturellen Weiterbildung eine große Bedeutung zu.³⁹ Die außerschulische Berufsausbildung fand bisher traditionellerweise fast ausschließlich in den Betrieben statt. Das heutige Berufsausbildungswesen beruht auf dem Berufsbildungsgesetz vom Juli 1986, dem das deutsche „Duale System“ als Vorbild diente.⁴⁰ Bis 1995 konnte mit Hilfe dieses Gesetzes die Analphabetenrate im Landesdurchschnitt auf 17,7 % gesenkt werden.

³⁵ Vgl. *ibid.*, S. 10.

³⁶ Sefik, Yasar: *Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması*, A.Ü. yay. no 376, Eskişehir, 1990, S. 4.

³⁷ Vgl. Demirel Özcan: *Kuramdan Uygulamaya Egitimde Program Gelistirme*, Ankara, Usem, 1987, S. 9.

³⁸ Vgl. Gögercin Süleyman: *Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert*. Würzburg, Königshausen & Neumann Verlag, 1987. (Diss.)

³⁹ Vgl. Lauterbach Uwe.: *Berufliche Bildung des Auslands- Türkei 2. Auflage*, Baden-Baden, Nomos 1993.

⁴⁰ Vgl. Gögercin Süleyman: *Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert*. Würzburg, Königshausen & Neumann Verlag, 1987. (Diss.)

Heute wird das türkische Bildungswesen zentral durch das Ministerium für Nationale Erziehung (MEB - Milli Egitim Bakanligi) in Ankara verwaltet. Die Befugnisse des Erziehungsministeriums sind im Grundlagengesetz für Nationale Erziehung von 1973 festgelegt. Seit 1993 werden bestimmte Zuständigkeiten an die Direktionen des Ministeriums in den Provinzverwaltungen delegiert. Die Schulpflicht ist auf acht Jahren festgesetzt. Die Grundbildung erfolgt für die 6 bis 14 jährigen Kinder in den fünfjährigen Grundschulen (Ilkokul) sowie den dreijährigen Mittelschulen (Ortaokul). Der Schulbesuch in den staatlichen Grund- und Mittelschulen ist obligatorisch und kostenlos. Schulische Einrichtungen sind flächendeckend in allen Regionen angesiedelt und erfahren in den letzten Jahren einen ständigen Ausbau. Um die Gleichheit der Schüler zu bekräftigen, ist eine Schuluniform vorgeschrieben.

Die folgende Grafik stellt die derzeitige Strukturierung des Bildungswesens im Überblick dar:

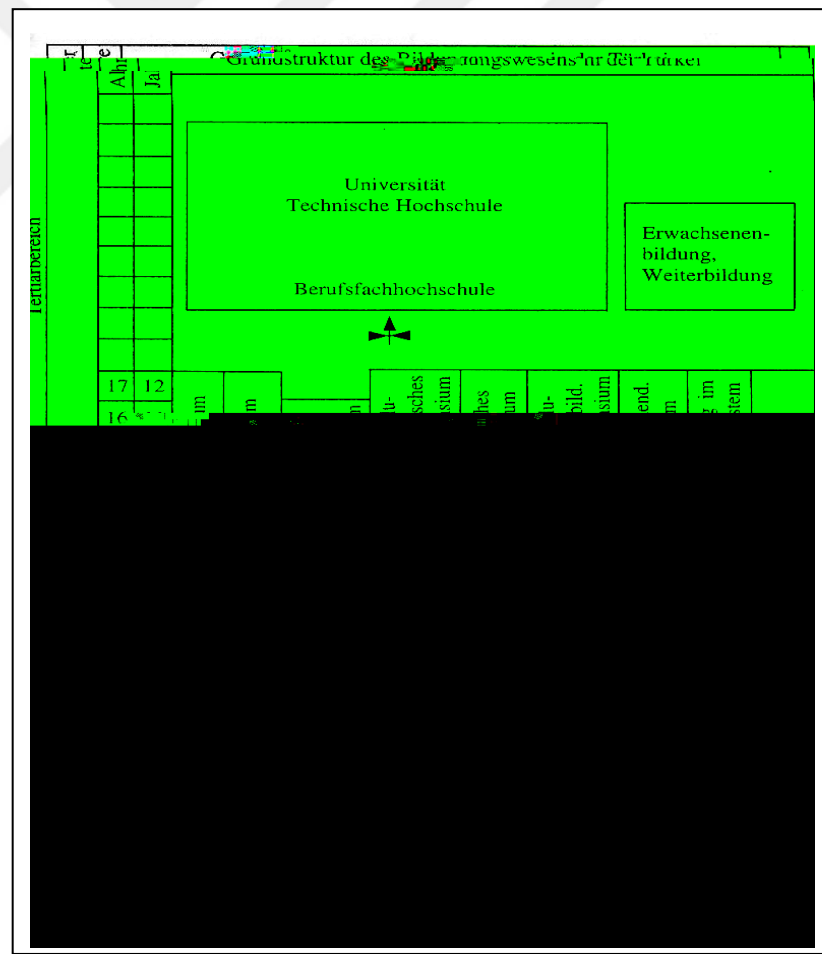


Abbildung 1: Grundstruktur des Bildungswesens in der Türkei

Quelle: Schaub Host und Zenke Karl G. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. S. 550

Im Sekundarbereich I bilden die dreijährigen Mittelschulen den ersten Abschnitt der weiterführenden Bildung mit einem allgemeinbildenden, einem technischen und einem berufsbildenden Zweig. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Mittelschule erhalten die Schüler das Zeugnis der mittleren Reife. Die drei letzten Schuljahre der Grundbildungsschule entsprechen der Mittelschule.

Zum zweiten Abschnitt der weiterführenden Bildung gehört das allgemeinbildende Gymnasium (Genellise), das vorwiegend für Schüler des allgemeinbildenden Zweiges der Mittelschule gedacht ist. Zusätzlich gibt es private Gymnasien. Die Anadolu-Gymnasien, in denen vorwiegend in einer Fremdsprache (Englisch oder Deutsch) unterrichtet wird, umfassen nach einem sprachbezogenen Vorbereitungsjahr sechs Schuljahre. Der erfolgreiche Abschluss nach drei Schuljahren am Gymnasium ist die Voraussetzung für die Aufnahmeprüfung an der Universität, einer technischen Hochschule oder Berufsfachhochschule. Die Ausbildung zum Lehrer erfolgt nach dem Abschluss einer Gymnasialausbildung an der Universität und dauert für alle Lehrämter vier Jahre.

Das Schulsystem in der Türkei bedarf nach wie vor einer Verbesserung. So erfolgen immer noch grundlegende Änderungen, die sich auch prägend auf das generelle Fremdsprachenangebot auswirken.

Im Jahre 1997 wurde in der Türkei die achtjährige Schulpflicht eingeführt, die früher fünf Jahre betragen hatte.⁴¹ Die Änderung des Schulgesetzes von 1997 brachte eine neue Schulreform mit sich, die laut Özcan Demirel⁴² eine Umgestaltung des Fremdsprachenangebotes in der Türkei zur Folge hatte. Mit der Einführung der 8-jährigen Schulpflicht wurden die in einer Fremdsprache unterrichteten Vorbereitungsklassen der sechsten Stufe der Anadolu Gymnasien abgeschafft. Um die infolgedessen entstandene Lücke im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen wieder zu schließen, wurde ab dem Schuljahr 1997/1998 die Fremdsprache ab der vierten und fünften Klasse der türkischen Primarschulen als Pilotversuch eingeführt. Ein

⁴¹ Vgl. Kantarcıoğlu S: Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarında Kültür, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri, Ankara, Hassoy, 1998. S. 32.

⁴² Vgl. hierzu und im Folgenden Demirel Özcan: Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Gelistirme, Ankara, Usem, 1987, S. 27.

weiterer Schritt des türkischen Erziehungsministeriums war es demzufolge, die frühe Förderung des Fremdsprachenerlernens in das neue Schulsystem zu integrieren.

Dies wird auch von Nilüfer Tapan bestätigt:

"Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die früheren Jahrgangsstufen (4.Klasse) und die Einführung einer zweiten Fremdsprache (6. Klasse) ist ein bedeutender Fortschritt für das türkische Bildungswesen. Es ist wichtig, dass den Kindern in der Türkei so früh wie möglich Wege zur Sprachvielfalt eröffnet werden und auch möglichst früh interkulturelle Kompetenz vermittelt wird. Im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernens können Grundhaltungen wie Toleranz und Weltoffenheit bereits in der Grundschule vermittelt werden. Aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten des Landes wird frühes Fremdsprachenlernen auch vom Erziehungsministerium gefördert. Gleich nach der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes wurde vom Erziehungsministerium ein didaktisch-methodisches Konzept vorgegeben, in dem die Rahmenrichtlinien des Fremdsprachenlernens im Primarbereich verbindlich für alle türkischen Schulen festgelegt wurden. Hier wurden Ziele beschrieben sowie Unterrichtsinhalte und methodische Prinzipien dargestellt."⁴³

Die zweite Fremdsprache wurde folglich zunächst im Schuljahr 2001/2002 obligatorisch an den Anadolu-Lehrergymnasien sowie in weiterer Folge seit dem Jahr 2004 auch an bestimmten anderen Gymnasien als Pflichtfach eingeführt, an denen sie im Hinblick auf eine schrittweise Einführung vorerst nur in den Vorbereitungsklassen unterrichtet wird.⁴⁴

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Fremdsprachen in der Türkei je nach politischen Entwicklungen und Kontakten mehr oder weniger Aufmerksamkeit erhalten. Seit der Gründung der Republik streben die Institutionen des Schulwesens aber generell eine hinsichtlich der Fremdsprachen an Europa orientierte Entwicklung an.

⁴³ Tapan Nilüfer: Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. In: Ernst Apeltauer (Hrsg.), Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht Flensburg, Heft 24/25, 2000, S. 43.

⁴⁴ Vgl. Tülin Polat, Nilüfer Tapan: Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen, <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat1.htm>. (19.05.2005)

2.4.2 Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

Die oben angeführten politischen und gesellschaftlichen Veränderungen haben auch Einfluss auf das Fremdsprachenangebot in der Türkei. In diesem Kapitel werden die derzeitigen Strukturen des FSU in den türkischen Schulen dargestellt, um insbesondere die Stellung des Deutschen im fremdsprachlichen Rahmen herauszuarbeiten.

Binnur Cangil unterteilt das Fremdsprachenangebot in der Türkei hauptsächlich in den Primar- und Sekundarbereich.⁴⁵ Um eine verständliche Struktur zu gewährleisten, schließen wir uns dieser Aufteilung als Grundlage der folgenden Ausführungen an.

Fremdsprachen werden seit 1997 bereits in der Grundschule angeboten. „Die Türkei hat mit der Schulreform 1997 den Beginn des FSU als obligatorisches Fach mit 2 bis 4 Wochenstunden auf das 4. Schuljahr festgesetzt“.⁴⁶ In den allgemeinbildenden staatlichen Primarschulen besteht also eine frühe Möglichkeit, Fremdsprachen zu erlernen, diese ist aber meist auf das Englische beschränkt. Nur zusätzlich können Schüler ab der 6. Klasse eine zweite Fremdsprache - beispielsweise Deutsch - mit wöchentlich 2 Stunden als Wahlfach wählen.⁴⁷ Während der Pilotphase konnte man in Pilotschulen zwar bereits ab der 4. Schulklasse neben dem obligatorischen Englischunterricht auch Deutsch als Wahlfach wählen. Die Problematik des Erstellens eines Lehrplanes und die schwierige Gestaltung benötigter Schulbücher, die zu einem frühen zweiten Fremdsprachenerwerb motivieren und das Erlernen der Sprache positiv beeinflussen sollten, stellten aber scheinbar unüberwindbare Hindernisse dar, weshalb dieser Plan letztendlich keine langfristige Umsetzung fand.⁴⁸ Das Konzept, die zweite obligatorische Fremdsprache ab dem 4. Schuljahr in den Primarschulen einzuführen, um die Mehrsprachigkeit und den früheren Spracheinstieg zu realisieren, besteht aber immer noch und wird nach wie vor als positiv bewertet. „Trotz aller Schwierigkeiten

⁴⁵ Cangil Binnur: Fachausbildung in einer Fremdsprache im universitären Bereich in der Türkei. In: Internationale Konferenz: Moderne Errungenschaften der philologischen Wissenschaften und der Fremdsprachenunterricht an den Universitäten, 15-19 Mai 2001, Philosophische Fakultät an der Kyrill-und-Method Universität, Veliko Tarnovo, S. 2.

⁴⁶ Tapan Nilüfer: Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. In: Ernst Apeltauer (Hrsg.), Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht Flensburg, Heft 24/25, 2000, S. 41.

⁴⁷ Tapan Nilüfer: Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen. In Mehmet Gündogdu, Candan Ülkü (Hrsg.), germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag, Aachen 2003, S. 198.

⁴⁸ Vgl. Basaran Bora: Lehrbuchanalyse "Hallo,Freunde!-6" Im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den türkischen Primarschulen. (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums) Eskisehir, 2002, S. 73-75.

könnte die Verwirklichung des Frühbeginns der Fremdsprachen im Primarbereich in der Türkei jedoch als ein positiver Punkt bewertet werden.“⁴⁹

Ein Zeitungsartikel berichtet, dass die zweite Fremdsprache laut Äußerungen des türkischen Ministers Hüseyin Celik zukünftig obligatorisch an den Gymnasien eingesetzt wird. Die Einführung erfolgt zuerst für die Anadolu-Gymnasien, die Gymnasien für Naturwissenschaften und für die bildende Kunst.⁵⁰ Dieser Lehrplan für DaF2 wurde im September 2004 für die Erprobung während des Schuljahres 2004/2005 veröffentlicht und bezieht sich auf die Klassen 9, 10 und 11 des Sekundarbereiches.⁵¹ Derzeit wird der FSU also im Sekundarbereich weitergeführt, wobei es in Bezug auf das Fremdsprachenerlernen differenzierte Schultypen mit unterschiedlichen Konzepten für den FSU gibt.

Diesbezüglich kann wie folgt unterteilt werden: allgemeinbildende staatliche Gymnasien, Berufsgymnasien und fremdsprachlich orientierte private und staatliche Gymnasien.⁵² Im schulischen FSU hat Deutsch zwar als erste und zweite Fremdsprache sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich einen wichtigen Stellenwert, es ist jedoch nicht die erste Fremdsprache. Die Chancen des Deutschen als erste Fremdsprache in das türkische Schulwesen aufgenommen zu werden, sind auch weiterhin sehr begrenzt, weil an fast allen Schultypen Englisch dominiert. Nilüfer Tapan berichtet basierend auf Angaben des Erziehungsministeriums von Ankara:

„Englisch ist mit großem Abstand die meistgelernte erste Fremdsprache an den türkischen Schulen. Circa 95% der SchülerInnen wählen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich Englisch als die erste Fremdsprache. Die folgenden Daten geben uns einen Überblick über die Gewichtung der ausgewählten Fremdsprachen im Primarbereich: Im Schuljahr 1997-98 wurden in 12.816 Pflichtschulen im Primarbereich 3.165.075 SchülerInnen Fremdsprachen angeboten. 3.116.661 SchülerInnen lernten Englisch als erste Fremdsprache, während 43.764 Deutsch und nur 4560 Französisch als erste Fremdsprache wählten.“⁵³

⁴⁹ Cangil Binnur: Fachausbildung in einer Fremdsprache im universitären Bereich in der Türkei. In: Internationale Konferenz: Moderne Errungenschaften der philologischen Wissenschaften und der Fremdsprachenunterricht an den Universitäten, 15-19 Mai 2001, Philosophische Fakultät an der Kyrill-und-Method Universität, Veliko Tarnovo, S. 2.

⁵⁰ Vgl. Erdemir Feyat, Gök Fahrettin: İkinci yabancı dil mecburi oluyor. In: Türkiye (türkische Tageszeitung) 2 März 2004, S. 4.

⁵¹ Vgl. hierzu und im Folgenden Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi: Mayıs 2004 2560, karar sayisi 46, S. 365.

⁵² Vgl. Polat Tülin: Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe in der Türkei im Kontext von zwei- und Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 24/25, Flensburg, 2000. S. 21-39.

⁵³ Tapan Nilüfer: Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen. In Mehmet Gündoğdu, Candan Ülkü (Hrsg.), germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag, Aachen 2003, 197.

Diese Daten des Ministeriums für nationale Erziehung heben den Stellenwert des Deutschen in der Türkei hervor. Deutsch ist hinsichtlich der Nachfrage die zweitwichtigste Fremdsprache in der Türkei.

Es bestehen aber auch Ausnahmen: Grundschulen mit Deutsch als erste Fremdsprache oder Muttersprache wie das Istanbul Erkek Gymnasium oder das österreichische St. Georgs-Kolleg bzw. staatliche und private Schulen, in denen die deutsche Sprache zum Teil auch als Unterrichtssprache benutzt wird. Hierbei ist anzumerken, dass die Zahl dieser Schulen - landesweit betrachtet - gering ist und dass wegen der strengen Aufnahmekriterien und zu hoher Gebühren nur relativ wenige Schüler in diese Schulen Zugang finden.

Die bestehenden politischen und gesellschaftlichen Beziehungen vor allem mit Deutschland erfordern sprachliche Kompetenz auch im Deutschen, unter anderem um die Berufsmöglichkeiten zu erweitern. Klar ist aufgrund der bisherigen Entwicklungen bereits jetzt schon, dass das Angebot der zweiten Fremdsprache nach dem Englischen in den Klassen der Grundschulen mit Deutsch abgedeckt sein wird. Ein dazu geeignetes Lehrbuch und dessen Wortschatzauswahl wird aus diesem Grund in Zukunft immer größere Bedeutung erlangen und eine neue Herausforderung für das Erziehungsministerium sowie für die Wissenschaft sein.

Wie bereits erwähnt, orientierten sich die bisherigen bildungspolitischen Entscheidungen des türkischen Erziehungsministeriums im Zusammenhang mit den Fremdsprachen an der Nachfrage sowie den politischen Entwicklungen. Im folgenden Kapitel werden die allgemeine Stellung des DaF2 in der Türkei beschrieben und die Daten präsentiert und analysiert, die die steigende Nachfrage nach DaF2 belegen.

2.4.3 Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei

Die bisher veröffentlichten Daten bestätigen die Stellung des Deutschen nach dem Englischen und belegen damit auch die steigende Nachfrage nach DaF2 in der Türkei.

Im Schuljahr 1998/1999 erhielten in der Türkei insgesamt 4.026.304 Schüler⁵⁴ aus den Pflichtschulen im Primarbereich ein Fremdsprachenangebot für eine erste oder zweite Fremdsprache. Davon haben 69.837 Schüler Deutsch als Fremdsprache gewählt. Im

⁵⁴ Vgl. M.E.B. Apk. Kurulu: Eğitim kademelerine göre okul, öğrenci ve öğretmen sayısı 1998-1999 Öğretim yılı, http://www.meb.gov.tr/stats/ist9899/ist_2.htm. (16.11.2004)

darauf folgenden Schuljahr 1999/2000 gab es 4.888.814 Pflichtschüler⁵⁵ im Primarbereich, wobei 71.093 von ihnen Deutsch als eine Fremdsprache lernten. In den Sekundarstufen lernten ungefähr 228.000 Schüler Deutsch. Deutsch als erste und zweite Fremdsprache hatte somit einen Zuwachs von insgesamt 1.256 Schülern.⁵⁶ Es ist eine deutliche Entwicklung des Deutschen zur zweiten Fremdsprache erkennbar, was auch in einem von der Deutsch-Kommission veröffentlichten Informationsblatt anhand der folgenden Tabelle verdeutlicht wird:

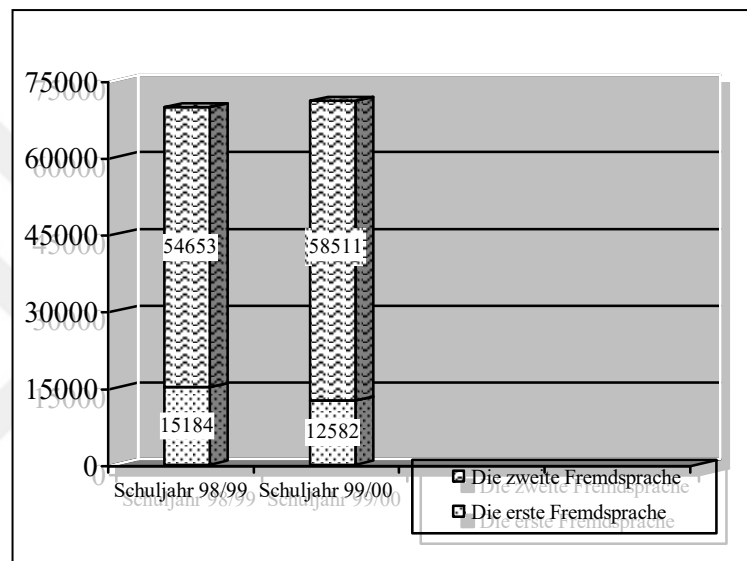


Abbildung 2: Deutsch als erste und zweite Fremdsprache an Schulen

Quelle: Milli Egitim Bakanlığı Almanca Komisyonu: Basın Bülteni, 2000, S. 5

Im Hinblick auf die Schuljahre 1998/1999 und 1999/2000 hat DaF2 einen Zuwachs von 3.858 Schülern zu verzeichnen, als erste Fremdsprache dagegen einen Verlust von 2602 Schülern. Allein der Zuwachs ist bereits fast so hoch wie die Anzahl von 4.560 Schülern, die im Schuljahr 1997/1998 Französisch als erste Fremdsprache wählten.⁵⁷

Voraussichtlich werden auch die vom türkischen Erziehungsministerium noch nicht veröffentlichten Daten hinsichtlich des Schuljahrs 2000/2001 bzw. der nachfolgenden Schuljahre diese kontinuierliche Entwicklung bestätigen. Tülin Polat und Nilüfer Tapan

⁵⁵ Vgl. M.E.B. Apk. Kurulu: Egitim kademelerine göre okul, öğrenci ve öğretmen sayısı 1999-2000 Öğretim yılı <http://www.meb.gov.tr/stats/ist9900/ist2.html>. (16.11.2004)

⁵⁶ Vgl. Milli Egitim Bakanlığı Almanca Komisyonu: Basın Bülteni, 2000, S. 5.

⁵⁷ Vgl. Tapan Nilüfer: Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen. In Mehmet Gündogdu, Candan Ülkü (Hrsg.), germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag, Aachen 2003, S. 197.

berichten jedenfalls von 62000 Schülern, die im Schuljahr 2004/2005 eine zweite obligatorische Fremdsprache lernten:

“Im Schuljahr 2004/2005 werden über 55 000 Schüler an circa 550 Schulen eine zweite Fremdsprache obligatorisch lernen. Dazu kommt noch, dass auch in 115 Anadolu Öğretmen Gymnasien die zweite Pflichtfremdsprache schon eingesetzt ist und dass circa 7 500 Schüler seit zwei Jahren eine zweite Fremdsprache obligatorisch lernen. So lässt sich zusammenfassen, dass im Schuljahr 2004/2005 immerhin über 62 000 Schüler eine zweite Pflichtsprache lernen.”⁵⁸

Diese Zahlen heben den besonderen Stellenwert der Fremdsprachen allgemein bzw. speziell den der deutschen Sprache im türkischen Schulwesen deutlich hervor. Die sich verändernden gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und deren Widerspiegelung an den türkischen Schulen ermöglichen es der Fremdsprache „Deutsch“, künftig den zweiten Platz einzunehmen. Diese Ansicht teilt auch Hans-Werner Schmidt: „Englisch ist mit Abstand die meistgelernte erste Fremdsprache an den türkischen Schulen. Bei einer Wahl dagegen für eine zweite obligatorische Fremdsprache an den Schulen würden ca. 80% auf Deutsch und 20% auf Französisch entfallen.“⁵⁹

Deutsch hat also große Chancen, sich neben Englisch als zweite Fremdsprache zu etablieren. Das neue Curriculum „Deutsch als zweite Fremdsprache in den Vorbereitungsklassen 9, 10 und 11 der Sekundarschulen“ wurde bereits Ende 2004 verabschiedet. Dieser Lehrplan bezieht sich auf den Referenzrahmen des Europarates.⁶⁰ Ein zukünftig erstellter Lehrplan für den Unterricht DaF2 an der Primarschule wird höchstwahrscheinlich auch auf diesen Referenzrahmen Bezug nehmen. Die Erfahrungen bei der Umsetzung werden zeigen, dass es notwendig ist, das Schulbuch als einen Teil des Lehrplanwerks zu verstehen und diesem anzupassen.⁶¹ Der nötige Wortschatz für ein „DaF2“-Lehrbuch sollte sich u.a. nach den Bestimmungen des türkischen Curriculums richten, weshalb sich der nachfolgende Abschnitt mit einer näheren Betrachtung der Grundlagen des GER beschäftigt.

⁵⁸ Tülin Polat, Nilüfer Tapan: Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen, <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat1.htm>. (19.05.2005)

⁵⁹ Schmidt Hans-Werner: Überlegungen zu einer Didaktik/Methodik Deutsch nach Englisch in der Türkei. In: Mustafa Cakir, Ilyas Öztürk u. Cemal Yildiz (Hrsg.), neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei. Band 1, Aachen, 2003, S. 295.

⁶⁰ Vgl. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi: Orta öğretim kurumları hazirlik, 9., 10. ve 11. sinif ikinci yabancı dil Almanca dersi öğretim programi. Ankara, 2004, S. 1.

⁶¹ Vgl. Gerhard Neuner: Allgemeinbildung, Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1989, S. 412.

3 Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Kulturen seiner Mitgliedstaaten verfolgt der Europarat unter anderem das Ziel, eine größere Einheit der Bildungssysteme zu schaffen. Einen Teil dieser Politik stellen auch diejenigen Hilfeleistungen an Mitgliedsländer dar, die eine funktionierende Kommunikation zwischen den Staaten gewährleisten sollen.⁶² Die Fähigkeit der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Sprachen erhöht nicht nur die Chancen auf Arbeit und Bildung sondern sie ermöglicht auch einen verbesserten Zugang zu Informationen. Das Erlernen von Sprachen trägt aber auch zur Entwicklung der Gefühle zwischen Menschen bei, die aus verschiedenen sprachlichen und kulturellen Umgebungen stammen.

Wie bereits erwähnt, ist der Einfluss des Europarats auf das Lehren und Lernen von Sprachen bereits seit einigen Jahren groß.⁶³ In diesem Teil der vorliegenden Arbeit werden einige konkrete Tätigkeiten des Europarats zur Förderung des Spracherwerbs wie beispielsweise das GER behandelt. Im Rahmen dieser Maßnahmen unterstützt der Referenzrahmen die Staaten bei der Anwendung neuer Sprachprogramme und fördert Innovationen in den Bereichen der Lehre und des Erlernens von Sprachen sowie die Ausbildung von Sprachlehrern. All diese Aktivitäten werden von den folgenden beiden Hilfsträgern koordiniert: der Modern Language Division (MLD) in Straßburg und dem European Center for Modern Languages (ECML) in Graz. Wissenschaftler und Spezialisten arbeiten hier zusammen an sprachlichen Themen zur Feststellung eines GER, während sie ihre Erfahrungen untereinander austauschen und Vorschläge in Seminaren, Kongressen und Symposien unterbreiten. Häufig kann man beobachten, dass viele der zur Verfügung stehenden Lehr- und Unterrichtsmaterialien auf den beschriebenen Entwürfen des Europarats beruhen.⁶⁴

Früher wurden Richtlinien wie der „Stockholmer Kriterienkatalog“⁶⁵, für Deutsch als Fremdsprache das „Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache“⁶⁶

⁶² Vgl. hierzu und im Folgenden <http://www.coe.int/cm/site2/ref/dynamic/recomendations.asp>. (16.11.2004).

⁶³ Vgl. hierzu und im Folgenden o. V.: Plurlingualism und Sprachpolitik in der EU-Fremdsprachenausbildungspolitik in Griechenland, Athen, Nationale und Kapodistrische Universität, 2001, S. 12f.

⁶⁴ Vgl. <http://culture.coe.int/txt/eng/ecopcon.html>. (16.11.2004).

⁶⁵ Vgl. Krumm Hans-Jürgen: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Bernd Kast, Gerhard Neuner (Hrsg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht 5. Auflage, Berlin/München, Langenscheidt, 1998, S. 100-105.

sowie die „Nürnberger Empfehlungen für den früheren Fremdsprachenerwerb“ herangezogen. Diese Empfehlungen und Kataloge beinhalten feste Kriterien und bestimmte Aspekte, die eine erfolgreichere Gestaltung des FSU gewährleisten sollen.

Der Europarat hat eine neue Perspektive bzw. ein neues Programm zur Beschreibung von Niveaus und Sprachkenntnissen entwickelt, das unter dem Namen „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“⁶⁷ bekannt und das auf ein Symposium des Europarats zurück zu führen ist, das 1991 auf Initiative der Schweizer Regierung in Rorschlikon stattfand. Im Rahmen dieser Konferenz wurde entschieden, dass ein solcher gemeinsamer Rahmen wünschenswert und auch umsetzbar sei. Nach mehrjähriger Arbeit wurde das daraus resultierende Konzept, der GER, schließlich im Frühjahr 2001 in den beiden Amtssprachen des Europarats - dem Englischen und dem Französischen - veröffentlicht. Die deutsche Übersetzung entstand in einem deutsch-österreichisch-schweizerischen Kooperationsprojekt unter der Führung des Goethe-Institutes Inter Nationes.

Durch den Referenzrahmen wird die Entwicklung u.a. von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen und Lehrwerken hinsichtlich des Lernens einer Sprache so beschrieben, dass sie zur Kommunikation unter Rücksichtnahme auf den kulturellen Kontext einer Sprache benutzt werden kann. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses gemessen werden können.“⁶⁸

3.1 Bedeutung und Einsatz des GER

Der GER soll den Fremdsprachenvermittlern in Europa helfen, die Kommunikationsprobleme zu überwinden, die durch die unterschiedlichen Bildungs-, Kultur- und Gesellschaftssysteme entstehen. Er soll alle Verantwortlichen im Bildungswesen, die über ihre Tätigkeit reflektieren wollen, bei der Einordnung und Koordination ihrer Bemühungen zur Erfüllung der Bedürfnisse der Lernenden

⁶⁶ Vgl. Engel, Ulrich et al.: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache, Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke, Heidelberg, Groos 1977/1979.

⁶⁷ Vgl. o.V.: <http://www.goethe.de/z/50/comeuro.deindex.htm>. (16.11.2004).

⁶⁸ Vgl. o.V.: Was ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen?
<http://www.goethe.de/z/50/comeuro/101.htm> (§ 1.1) (16.11.2004).

unterstützen.⁶⁹ Die folgende kurze inhaltliche Darstellung der wichtigsten Bereiche des Referenzrahmens veranschaulicht dessen Einsatzmöglichkeiten.

Während das erste Kapitel den sprachpolitischen Kontext des Projekts schildert und seine Bedeutung bezüglich der Förderung der mehrsprachigen Kommunikation hervorhebt, werden im zweiten Abschnitt die Grundsätze der handlungsbezogenen Sprachanalyse erklärt und die Hauptkategorien definiert sowie im dritten Kapitel das verwendete Niveausystem beschrieben. Die darauf folgenden Teile des Referenzrahmens enthalten vor allem eine handlungsorientierte Analyse des Sprachgebrauchs und eine Beschreibung der allgemeinen und sprachspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die die sprachliche Kommunikation erst ermöglichen. Jede Kategorie wird durch Beispiele ergänzt und anhand von sechsstufigen Skalen mit Kompetenzbeschreibungen klassifiziert. Die weiteren Kapitel erklären methodische Alternativen des Sprachenlernens, -lehrens und der Leistungsbewertung sowie Möglichkeiten der Lehrplangestaltung. Die konkreten Zielsetzungen des Referenzrahmens, die auch für die Wortschatzauswahl eines Lehrbuches und zur Orientierung beitragen können, werden im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der GER des Europarats mit dem Ziel geschaffen wurde, eine gemeinsame Basis für die Erarbeitung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien oder auch Prüfungen für den Spracherwerb in ganz Europa zu entwickeln. Mit diesem Referenzrahmen liegt eine umfangreiche Empfehlung für Sprachenlernende und -lehrende vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und somit vergleichbar macht. Er ist ein normsetzender Text, auch wenn die Autoren immer wieder beteuern, dass der Referenzrahmen keine konkreten Vorschriften verkörpert.⁷⁰ Er soll lediglich den Rahmen für das Lernen und Lehren fremder Sprachen in Europa definieren und die schwierige Aufgabenstellung vereinfachen, Ziele und Methoden klar zu formulieren. Der GER beschreibt und definiert die Kompetenzstufen auf sechs Niveaus, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden:

⁶⁹ Vgl. *ibid.*

⁷⁰ Vgl. Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, München, Langenscheidt, 2001, S. 14.

Kompetente Sprachverwendung

C2 Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

C1 Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Selbstständige Sprachverwendung

B2 Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

B1 Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Elementare Sprachverwendung

A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Tabelle 1: Kompetenzstufen des GER

Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, 2001, S. 14

Auch einer der neuesten Lehrpläne in der Türkei – das im September 2004 zugelassene „Deutsch als zweite Fremdsprache für die Schulklassen 9, 10 und 11 im Sekundarbereich“ – bezieht sich auf den Referenzrahmen.⁷¹ In den allgemeinen Erklärungen dieses Lehrplans wird unterstrichen, dass die Mehrsprachigkeit und die Prinzipien des Sprachgebrauches die grundsätzlichen Voraussetzungen darstellen.

Auch die zukünftigen Lehrbücher für DaF2, die den Voraussetzungen und Grundlinien eines türkischem Curriculums entsprechen, werden in diesem Fall mit dem Referenzrahmen übereinstimmen müssen. Das im Jahr 2004 erstellte „Deutsch als Fremdsprache“-Lehrbuch „Hier sind wir!“ (kurz: HSW) beispielsweise ist laut einem vom Goethe-Institut in Istanbul und der Istanbul-Universität veranstalteten Workshop, der am 7 und 8 Januar 2005 unter dem Titel „Lehrwerkanalyse in der Deutschlehrerausbildung“ stattgefunden hat, revisionsbedürftig. Das Protokoll dieses Workshops teilt die Erkenntnisse der „Arbeitsgruppe (3): Lehrplan und Lehrwerk“ wie folgt: „Im Lehrwerk ‚Hier sind Wir!‘ finden sich eine ganze Reihe von Sprachhandlungen (auch zur produktiven Verwendung!), die über die Kann-Beschreibungen des Lehrplans und über das Niveau A1 erheblich hinausgehen.“⁷² Demnach entspricht das konzipierte Lehrbuch nicht den Voraussetzungen des Curriculums bzw. Referenzrahmens (vgl. Kapitel 6.2).

Im Curriculum ist die Vorbereitungsklasse mit insgesamt 144 Unterrichtsstunden auf die Kompetenzstufe A1 ausgerichtet.⁷³ Für die danach folgende 9. Schulklasse ist die Kompetenzstufe A1 (+)⁷⁴, in der 10. Schulklasse die Stufe A2 (-)⁷⁵ und ab der 11. Schulklasse die Kompetenzstufe A2⁷⁶ bestimmt. Nach der Vorbereitungsklasse erhalten die Schüler in den 9., 10. und 11. Schulklassen jedes Schuljahres 72 Stunden Fremdsprachenunterricht im Fach „DaF2“. Der oben angeführte Lehrplan bestimmt nicht nur die zu erreichenden Niveaus sondern er beinhaltet auch Beispiele für die Themen der Schulstufen 9, 10 und 11 im Sekundarbereich. Ein weiteres im bereits erwähnten Protokoll angeführtes Beispiel aus dem Lehrbuch HSW zeigt, dass auch die

⁷¹ Vgl. MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Orta Öğretim Kurumları hazirlik 9.,10. ve 11. Sınıf ikinci yabancı dil Almanca Dersin Öğretim Programı, 2004, Ankara, S. 1.

⁷² Workshop Protokoll: Lehrwerkanalyse in der Deutschlehrerausbildung, Goethe-Institut Istanbul, Istanbul-Universität, 7-8 Januar 2005, S., 2.

⁷³ Vgl. ibid., S. 15.

⁷⁴ Vgl. ibid., S. 20.

⁷⁵ Vgl. ibid., S. 23.

⁷⁶ Vgl. hierzu und im Folgenden ibid., S. 26.

Wortschatzauswahl hinsichtlich der Kompetenzstufen (z.B. Kann-Beschreibungen) misslungen ist. Während im Lehrbuch „Ich denke oft an den Tag, als ich mein eigenes Zimmer bekam“ angeführt wird, beschreibt der Lehrplan „Kann in vertrauten alltäglichen Situationen kurze, meist vorgefertigte Äußerungen mit einfachen Wörtern und Strukturen machen“ bzw. „Kann Wörter und Wortgruppen mit einfachen Konnektoren wie ‚und‘, ‚oder‘ und ‚dann‘ verknüpfen.“. Die Kann-Beschreibungen des Lehrplans richten sich nach dem im Folgenden dargestellten „Profile Deutsch“-Projekt, auf das sich auch zukünftige „DaF2“-Lehrbücher beziehen müssen.

3.2 Das „Profile Deutsch“-Projekt

Das Projekt „Profile Deutsch“ ist eine Initiative des Goethe-Instituts und des Europarats und wurde in Zusammenarbeit mit Institutionen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt. Ausgehend von der Idee, das didaktische Grundlagenwerk "Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache"⁷⁷ zu überarbeiten, setzte sich die Projektgruppe zum Ziel, die Lernzielbestimmungen des GER für die Niveaus A1, A2, B1 und B2 zu konkretisieren und speziell auf das Deutsche bzw. den Deutschunterricht abzustimmen.

Das PD bietet somit Grundlagen für einen handlungsorientierten Deutschunterricht und wurde als Instrument für einen sich an international vergleichbaren Standards orientierenden FSU entwickelt.⁷⁸ Zugleich ist es ein offenes und flexibles System für die Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung, das als Nachschlagewerk, Checkliste oder Datenbank benutzt und den regionalen Gegebenheiten und spezifischen Bedürfnissen angepasst werden kann.

Zentrale Bestandteile des PD sind Kann-Beschreibungen mit Beispielen, die verdeutlichen sollen, welche sprachlichen Aktivitäten (Rezeption - Produktion - Interaktion - Sprachmittlung) auf einem bestimmten Niveau erwartet werden.⁷⁹ Neben den Kann-Beschreibungen sind außerdem niveauspezifische sprachliche Mittel zum

⁷⁷ Vgl. Glaboniat Manuela et al.: Profile deutsch - gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Berlin/Wien, Langenscheidt, 2002, S. 10.

⁷⁸ Vgl. ibid., S. 11.

⁷⁹ Vgl. http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/profile-deutsch/home_profiledeutsch.html. (16.11.2004).

thematischen Wortschatz, zu den Sprachhandlungen und zu allgemeinen Begriffen enthalten. Eine Zusammenstellung der niveauspezifischen Grammatikstrukturen und ihrer Funktion ergänzt die Niveaubeschreibungen, außerdem kommen Listen von Textarten, Sprachhandlungsstrategien sowie Lern- und Prüfungsstrategien mit Beispielen hinzu.

Die detaillierten Kann-Beschreibungen, die an bestimmte Situationen oder Themenbereiche gebunden sind, stellen relativ genau verschiedene sprachliche Handlungen dar, die an jeweils drei Beispielen erläutert werden. So wird beispielsweise die detaillierte Kann-Beschreibung für das Niveau B1 („Kann in Gespräch Fragen zu vertrauten Themen beantworten“)⁸⁰ wie folgt konkretisiert: „in einem Straßeninterview Fragen zu den Einkaufsgewohnheiten beantworten“, „in einem Vorstellungsgespräch Fragen zur eigenen Ausbildung beantworten“, „beim Arzt mit einfachen Worten erklären, was ihm/ihr fehlt.“⁸¹

Die Kann-Beschreibungen werden geschlechtsneutral in der Doppelform „er/sie“ formuliert und abwechselnd „er“ oder „sie“ verwendet. Diese Beispiele, die ergänzend zum Referenzrahmen zeigen, wie eine Kann-Beschreibungen auf einem Niveau interpretiert werden kann, werden im PD immer kursiv gesetzt und - soweit wie möglich - folgenden Bereichen zugeordnet:

- Persönlicher Bereich
- Öffentlicher Bereich
- Beruflicher Bereich
- Bereich der Bildung.⁸²

⁸⁰ Glaboniat Manuela et al.: Profile deutsch - gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Berlin/Wien, Langenscheidt, 2002, S. 100.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid., S. 16.

Themenbereiche	Vorbereitungsklasse	9. Schulklasse	10. Schulklasse	11. Schulklasse

[illegible]

Familie, Freunde / Individuum und Gesellschaft	→ Meine Familie / Meine Freunde z. B. sich begrüßen / sich verabschieden Hobbys → Musikinstrumente sammeln	→ Familienfeste z. B. Einschulung, Uniprüfung, Hochzeit	→ traditionelle Feste z. B. Sitten und Gebräuche	→ erwachsen werden z. B. Frauen- und Männerrolle
Lebensbestimmungen für DaF 2 der Schulklassen 9, 10 und 11 Freizeitgestaltung Hobbys, Interessen → Musikinstrumente sammeln	→ Konkrete z. B. Popkonzert	→ Kino	→ Theater aus Theaterbüchern	
Leben im Alltag / Wohnen	→ Wohnen z. B. Mein Zimmer	→ gesund sein / krank sein z. B. Arztbesuch, Krankenhaus	→ Stadt- und Landleben	→ Wohnen z. B. Wohnen in der Zukunft
Bildung / Schule / Universität	→ Schule z. B. Stundenplan Lieblingsfächer	→ Berufe z. B. Traumberufe	→ Außergew. Berufe z. B. Polarforscher	→ Zukunft z. B. Ausbildung, Lebensstil
Lebensgestaltung "Lebensregeln" sowie dem dazugehörigen spezifischen Wortschatz ist k Natur / Umwelt Mensch / Natur	→ Ernährung z. B. Mahlzeiten / Einkaufen → Wetter z. B. Jahreszeiten	→ Verhältnisse z. B. Internationale Speisen → Natur z. B. Erlebnisse in der Natur	→ Gesundes Essen z. B. Fitnessverhalten → Gefährdung der Umwelt z. B. Umweltverschmutzung	→ Sitten in anderen Ländern → Umwelt (-projekte) z. B. nat. + internat. Umweltbewusstsein
Sport und Gesellschaft	→ Sport z. B. Sportarten	→ Jugendliche z. B. Jugend in der Türkei	→ Sport / Gesellschaft z. B. Weltmeisterschaft	→ Sportarten z. B. ausgefallene Sportarten / Jumbling
Mobilität und Verkehr, Reisen	→ Reisen z. B. unterwegs sein mit dem Bus / der Bahn / dem Auto	→ Reisen z. B. unterwegs sein mit dem Motorrad / Auto / Führerschein	→ Verkehrssysteme z. B. Bus / Zug / Schiff Flugzeug	→ Reisen z. B. Auswirkungen des Tourismus
Wissenschaft und Technik	→ Technik z. B. Fahrrad	→ Natur z. B. Forschungen und Entdeckungen	→ Medizin z. B. Forschungen und Entdeckungen	→ Psychologie z. B. Verhaltensforschung
Kunst / Kultur / und Ästhetik	→ Kunst z. B. Musik	→ Kunst z. B. Künstlerporträt	→ Kunst z. B. Theater, Musik	→ Kunst z. B. Kunst im Alltag, Literaturlesung
Kommunikation / Medien	→ Kommunikation z. B. Brief / E-Mailbrief / Fernsehen / Internet	→ Literatur z. B. Kurzgeschichten Gedichte / Briefe	→ Kommunikation z. B. Missverständnisse / Lösungen	→ Berufe im Medienbereich z. B. Kameramann
Einstellungen und	→ Vorlieben / Abneigungen	→ Träume / Wünsche z. B. Zukunft	→ soziale Aktivitäten z. B. anders sein /	→ Leben im 21. Jahrhundert

4 Der Spracherwerb

Im Folgenden sollen einige Prozesse des Spracherwerbs dargestellt werden, die sich chronologisch gesehen vor dem Schrifterwerb vollziehen und die somit in Bezug auf den Wortschatzerwerb in einer Fremdsprache einen ähnlichen Ablauf aufweisen.

Es erscheint elementar, Analogien, Strukturen und Unterschiede zum Zweitspracherwerb erkennbar zu machen, um daraus Theorien bilden zu können, die aufgrund ihrer Regelmäßigkeit für die Daf2-Wortschatzauswahlkriterien beachtet werden müssen. Außerdem ist es sinnvoll, sich im Zusammenhang mit der Grundlagenarbeit am Zweitsprachenlinguisten Wolfgang Klein zu orientieren, der die Wichtigkeit der Analyse und Kenntnis des Spracherwerbs wie folgt betont: „...je mehr man über die Prinzipien der Sprachverarbeitung weiß, um so mehr kann man versuchen, mit ihnen zu arbeiten...“⁸³. Um möglichst gute Bedingungen für einen Zugang zu Fremdsprachen zu schaffen, sollte daher die besondere Entwicklung des Kindes beachtet werden.

Im Folgenden werden die relevantesten Spracherwerbstheorien skizziert. Auf eine detaillierte Darstellung der Theorien wird verzichtet, da deren Darstellung nur als Grundlage der Betrachtung des Erst- und Zweitspracherwerbs dienen soll und eine derartige Ausführlichkeit für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung ist

4.1 Spracherwerbstheorien

Drei grundlegende relevante Spracherwerbstheorien (SETs) bilden in der heutigen Wissenschaft den Kern der Diskussion: die „Generative Grammatik“, der „kognitivistische Ansatz“ und der „interaktionistische Ansatz“.

Die **“Generative Grammatik”** oder auch als **“Universalgrammatik”** bekannte Theorie nach Noam Chomsky, basiert auf einer **“nativistischen Erwerbstheorie”**, also einem von Geburt an in den Genen angelegten Verständnis von Sprache.⁸⁴ Im Rahmen dieser Auffassung erlernt das Kind beim Mutterspracherwerb in erster Linie Regeln der Syntax (Satzbau) und erwirbt ein Vokabular, das nach Wortklassen (Nomen, Verb, Adjektiv

⁸³ Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3.Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993, S. 65.

⁸⁴ Vgl. Chomsky Noam: Language and Mind, New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1972. S. 115-161.

etc.) geordnet ist. Die genetisch vorausgesetzten Abläufe vollziehen sich unbewusst und werden als angeborenes Wissen der „Kompetenz“ des Sprechers zugerechnet.⁸⁵ Davon zu unterscheiden ist der Vorgang, der sprachliche Äußerungen von außen an das Kind heranträgt und mit dem vorhandenen Sprachwissen in Bezug bringt - die so genannte „Performanz“⁸⁶. Eine solche Annahme lässt entweder darauf schließen, dass das Wissen über Sprache schon von Beginn an verankert ist oder dass ein wenig Wissen vorhanden ist, das dann im Laufe der Kindheit ausgebaut und rekonstruiert werden muss.⁸⁷

Der von Jean Piaget begründete **„kognitivistische Ansatz“** bezieht sich voll und ganz auf die Entwicklung der Sprache des Kindes im Verhältnis zu dessen geistiger Entwicklung. Spracherwerb ist nach Piaget ein Entwicklungs- und Lernprozess, in dem das Kind geistige Reifung und Entfaltung der Intelligenz erfährt, wobei besonders die Assoziationskraft, Transferleistungen und schlussfolgerndes oder abstraktes, formales Denken im Vordergrund stehen.⁸⁸ Das bedeutet, dass nach Piaget die Entwicklung der Sprache Intelligenz voraussetzt, da der Spracherwerb selbst eine „spezifische Denkaktivität des Kindes“⁸⁹ darstellt. Die Sprache ist also mit dem Denken kombiniert, wodurch die geistige Entwicklung des Kindes am Sprachvermögen abgelesen werden kann - sie besitzt somit eine „Repräsentationsfunktion“⁹⁰. Die Entwicklung des Denkens unterteilt sich in vier Stufen:

- die sensomotorische Stufe, die in den ersten beiden Lebensjahren durchlaufen wird;
- die Stufe des voroperatorischen, anschaulichen Denkens, die vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr zu erwarten ist;
- die Stufe der konkret-operatorischen Strukturen im Alter von circa sechs bis zehn Jahren;
- die Stufe des formal-operativen Denkens ab dem zehnten Lebensjahr bis ins Erwachsenenalter.⁹¹

⁸⁵ Vgl. hierzu und im Folgenden Szagun Gisela: Sprachentwicklung beim Kind 6. vollständig überarbeitete Auflage, München, Beltz, 1996, S. 12.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Vgl. Dietrich Rainer: Psycholinguistik, Stuttgart, Metzler, 2002. S. 95.

⁸⁸ Vgl. Piaget Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wolfgang Teuschl (Übers.), Wien, Fritz Molden Verlag, 1972, S. 187-192.

⁸⁹ Dietrich Rainer: Psycholinguistik, Stuttgart, Metzler, 2002. S. 95.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Vgl. Oerter, Rolf, Montada Leo: Entwicklungspsychologie 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim, Psychologie-Verlag, 1995, S. 519ff.

Aus diesen Stufen schließt Jean Piaget auf eine generelle Intelligenzentwicklung, die - wie oben dargestellt - mit der Sprachentwicklung einhergeht. In der ersten Stufe erfolgt ein Nachahmungsverhalten (Lautproduktion), das von Wiederholungen und Übungen geprägt ist. Es folgt die Stufe der Verinnerlichung (Erwerb der Bedeutung) und die Phase der operativen Handhabungen (Nachdenken über Sprache/Bewusstwerdung der Funktion der Sprache).⁹²

Wie nun die Kategorisierungen von Äußerungen, das Erkennen grammatikalischer Strukturen und die Einteilung der Sprache in formale Einheiten (Segmentierung) bei einem Kind in den unterschiedlichen Entwicklungsstufen erreicht werden kann, beschreibt Dan Isaac Slobin als ein universales Operationsprinzip, das den Kindern beim Erlernen der Sprache unterstützend zur Seite steht. Ein solches Operationsprinzip oder eine Art Arbeitsauftrag an die sprachoperierenden Kinder kann z.B. wie folgende Prinzipien sein: das Prinzip „Achte auf die Endungen“, das dem Kind Hinweise auf die Flexionsmorpheme der Wortendungen gibt sowie das Prinzip „Vermeide Ausnahmen“, in dessen Rahmen man beispielsweise eine syntaktische Struktur nach sprachökonomischen Gesichtspunkten beibehält und nur die einzelnen Konstituenten der Phrase austauscht. Rainer Dietrich spricht dieser Theorie⁹³ eine besondere Bedeutung für die Erforschung des Erwerbs semantischer Formen zu, vermisst jedoch Belege und Modelle eines Laut-, Wort- und Syntaxerwerbs.⁹⁴

Als dritte relevante Theorie gilt der **“interaktionistische Ansatz”**. Er erklärt den Spracherwerb dadurch, dass ein von Geburt an intaktes Bestreben den Menschen dazu leitet, Austausch mit der „belebten, personalen, sozialen Umwelt“⁹⁵ zu führen. Die Erwachsenen besitzen somit eine unbewusste Kompetenz, die diesen Austausch mit dem Kind gestaltet. Unterstützt wird diese These dadurch dass sich die gesamte Umwelt des Kleinkindes auf dessen Entwicklung (kognitiv, affektiv, motorisch) einstellt und somit eine geeignete Lern- bzw. Entwicklungsumgebung schafft. Erwähnt sei auch „die an das Kind gerichtete Sprache“⁹⁶ (kurz: KGS), die ein eindeutiges Muster der veränderten Umwelt wiedergibt. Gisela Szagun hat sich damit beschäftigt, wie sich die

⁹² Vgl. Dietrich Rainer: Psycholinguistik, Stuttgart, Metzler, 2002, S. 98.

⁹³ Vgl. Slobin, Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974, S. 187ff.

⁹⁴ Vgl. Dietrich Rainer: Psycholinguistik, Stuttgart, Metzler, 2002, S. 99.

⁹⁵ Klann-Delius Gisela: Spracherwerb, Stuttgart, Metzler, 1999, S. 136.

⁹⁶ Szagun Gisela: Sprachentwicklung beim Kind 6. vollständig überarbeitete Auflage, München, Beltz, 1996, S. 206ff.

KGS in Bezug auf die Merkmale der „Prosodie“ verändert. Das aus dem griechischen stammende Wort „Prosodie“ (griech.: prosodia, dt. Zu-Gesang, lat.: accentus) ist eine Bezeichnung für die mit sprachlichen Einheiten verbundenen musikalischen Momente, also die Sprachmelodie und die Sprachrhythmik aufgrund von Akzentkontrasten (Betonungen).⁹⁷ Die Sprechgeschwindigkeit ist langsamer, die Segmentierung besser erkennbar und die Sprechtonlage eine höhere. Auch ist die KGS weniger komplex und besitzt redundante Sätze, was wie eine Angleichung der Sprachstile wirkt. Der Erwachsene benutzt die KGS während das Kind versucht, Laute, Äußerungen und sprachliche Strukturen der Erwachsenen zu imitieren. Die Erwachsenensprache ist darauf bedacht, der Stufe des Kindes immer um einen Schritt voraus zu sein, damit das Kind eine „Neuheit“ erfährt.⁹⁸ Auch der Erwerb der Syntax vollzieht sich in der gleichen Form. Des Weiteren befasst sich dieser Ansatz damit, dass durch amodale Wahrnehmung, an der verschiedene Wahrnehmungsorgane beteiligt sind, Informationen besser aufgenommen und im Geist verarbeitet werden können.⁹⁹

Zusammenfassend kann man den nativistischen Ansatz mit dem Begriff der Syntax, den kognitivistischen Ansatz mit dem der Semantik und den interaktionistischen Ansatz mit dem Begriff der Pragmatik in Verbindung bringen. Das folgende Schema erleichtert eine Einordnung des heutigen Standpunktes sowie der verschiedenen Betrachtungsweisen:

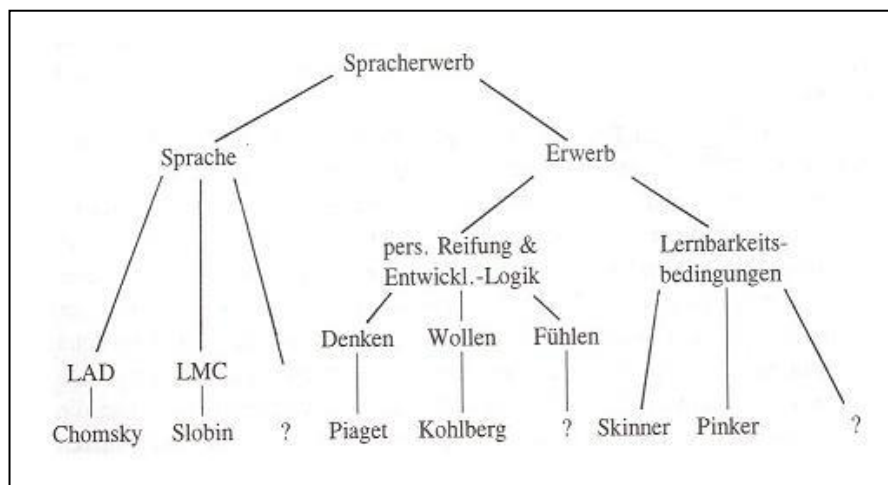


Abbildung 3: Betrachtungsweisen des Spracherwerbs

Quelle: Wagner Klaus R.: Die Bedeutung des Korpus für die Theorie des Spracherwerbs. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Kindliche Sprachentwicklung, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1996, S. 148

⁹⁷ Vgl. Fuchs Mechthild u. Röber-Siekmeyer Christa: Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb, Pädagogische Hochschule, 2001, S. 4.

⁹⁸ Vgl. Dietrich Rainer: Psycholinguistik, Stuttgart, Metzler, 2002, S. 100.

⁹⁹ Vgl. ibid., S. 99ff.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird von der nativistischen Theorie und ihrer Annahme ausgegangen, dass es für den Spracherwerb eine genetische Grundlage gibt. Aufbauend auf dieser Meinung muss dem Kind in einer perfekten Lernumgebung auch Sprache von außen (Input) zukommen, damit sprachliche Strukturen erkannt werden können. Letztendlich wird ergänzend der kognitivistische Standpunkt eingenommen, dass Sprache - wie die meisten Fremdsprachenlehrer bezeugen können - erlernbar ist, und dass ein Zusammenhang zwischen Sprache und der Entwicklung der Intelligenz besteht.

4.2 Phonologische Entwicklungen

Es ist bekannt, dass Kinder circa ab der vierten Schwangerschaftswoche Geräusche und somit auch die Sprache der Außenwelt durch die Hörnervenzellen und einige Haarzellen wahrnehmen, was als „intrauterines Hören“ bezeichnet wird.¹⁰⁰ Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass Kinder bereits durch die pränatal festgelegte Sprachschallwahrnehmung eine starke Sensibilisierung für die Muttersprache entwickeln. Sie ziehen nach der Geburt die Stimme und Sprache der Mutter der jedes anderen vor, da sie schon als Ungeborenes den Rhythmus und unterschiedlichen Sprachschall der Silben und somit die prosodische Struktur ihrer Muttersprache wahrgenommen haben.¹⁰¹ Diese Struktur wird in weiterer Folge als Muster für die Entwicklung ihrer eigenen Sprache herangezogen. Jürgen Dittmann nimmt weiter an, dass der Fötus nicht die Feinstruktur der Sprache, also die einzelnen Phoneme, übermittelt bekommt, sondern „nur Tonhöhenveränderungen und die Lautstärke des Schallereignisses“¹⁰² wahrnimmt.

Im Rahmen dieser Arbeit sind diese Tatsachen von großer Bedeutung, da die Kinder demnach schon im frühesten Alter mit einem System oder einer Kategorisierung von Sprachlauten in Berührung kommen, die für den Erwerb ihrer Sprache wichtig sind. Während der Entwicklung zur Lautproduktion durchläuft das Kind postnatal mehrere Entwicklungsphasen, da sich die Voraussetzungen der Lautproduktion erst nach der Geburt entwickeln können. So stellt die Lautproduktion im Säuglingsalter eine

¹⁰⁰ Vgl. Pieper Ursula: Vom babylonischen Sprachgewirr zum Teddy. In: Apeltauer E. (Hrsg.), Erziehung für Babylon, Baltmannsweiler Schneider-Verlag, 2002, S. 22.

¹⁰¹ Vgl. Dittmann Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes, München, C.H. Beck, 2002, S. 15-17.

¹⁰² Ibid., S. 17.

wesentliche Phase für die Produktion und spätere bewusste Wahrnehmung der Silben dar. Dabei steht am Anfang der Artikulation nicht das Wort, die Silbe oder gar Phoneme, sondern der Schrei, der mit den später erzeugten Lauten meist nur den Artikulationsort gemeinsam hat.

Die phonologischen Stufen der Sprachentwicklung können folgender Tabelle entnommen werden:

	ALTER	AITCHISON	ERGÄNZUNG
1.	Geburt	Schreien	Emotive
2. 3.	6 Wochen 0;6	Gurren Lallen	
4.	0;8	Intonationsmuster	Direktive
5.	1;0	Einwortäußerungen	Deklarative, Akkompagnemente
6. 7.	1;6 2;0	Zweiwortäußerungen Flexionen	
8.	2;3	Fragesätze, Negativsätze	Assertive
9.	2;6		Sprecherstrategien Witze
10.	3;6		Erzählen (Höhepunkt) Texterwerb
11.	5;0	komplexe und seltene Konstruktionen	
12.	10;0	ausgereifte Sprache	Schüler-, dann Studenten- sprache, Fachsprachen, lebenslanges Lernen

Tabelle 3: Spracherwerb und Sprachentwicklung nach Aitchison

Quelle: Wagner Klaus R.: Die Bedeutung des Korpus für die Theorie des Spracherwerbs. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Kindliche Sprachentwicklung, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1996, S. 155

Wie in der Tabelle zu erkennen ist, sind hinsichtlich einer umfassenden Beschreibung des Spracherwerbs noch einige Punkte wie z.B. der Erwerb der lautlichen Regelsysteme offen. Dies wird auch in Forschungsergebnissen von Gizela Szagun bekräftigt.¹⁰³

Die phonologische Entwicklung und die Merkmale der so genannten „Erstsprache“ weisen Ähnlichkeiten mit denen des Zweitsprachenerwerbs auf. Aus diesem Grund

¹⁰³ Vgl. Szagun Gisela: Sprachentwicklung beim Kind 6. vollständig überarbeitete Auflage, München, Beltz, 1996, S. 13.

sollte eine Wortschatzauswahl für den zweiten Fremdsprachenerwerb auch die lautliche Sprachentwicklung berücksichtigen. Ein-Wort-Äußerungen sind auch in einer zweiten bzw. dritten Fremdsprache einfacher zu erwerben als komplexe und seltene Konstruktionen, weshalb eine Bevorzugung der Wörter mit einer geringen Silbenzahl für die Auswahl von Bedeutung ist (vgl. hierzu Abschnitt 5.1).

In den ersten Tagen und Wochen erwirbt das Kind zuerst so genannte „Gurrlaute“, die eine ähnliche konsonantische Qualität wie [h,ȷ] haben und die von „Knacklauten“ [g,k] unterstützt werden. Etwa mit vier Monaten, vermag das Kind bereits das Gaumensegel zu kontrollieren, womit eine kontrastreiche Aneignung nasaler und oraler Laute möglich wird. Mit den ersten vokalischen Elementen der Sprache [i] und [a] wird noch spielerisch umgegangen. Dass das Kleinkind jedoch keine nicht-sprachlichen Laute nachahmt beweist, dass sprachliche Laute eine besondere Qualität haben müssen.¹⁰⁴

Mit vier Monaten produziert das Kind außerdem die ersten vokal- und konsonantartigen Laute. Man spricht hier von der so genannten „Lallphase“, dessen „...Anfang mit (...) positiven Erfahrungen des Kindes verbunden ist...“¹⁰⁵. So wiederholt es beispielsweise die Laute, wenn es zufrieden ist. Etwa ab dem siebten Monat wiederholt das Kind häufiger aufeinander folgende Konsonant- und Vokalkombination, sodass kanonische Silben, wie z.B. [ba.ba] oder [ga.ga], entstehen. Aus solchen Reduplikationen, wie diese Verdopplungen sprachwissenschaftlich genannt werden, lassen sich in weiterer Folge die ersten wortartigen Gebilde ableiten.¹⁰⁶ Die kanonische Lallphase ist ein wichtiger Schritt in Richtung Vokalisationsentwicklung, da die Übung der Übergänge zwischen den kanonischen Silben eine Kontrolle über den Sprechapparat in zeitlich-rhythmischer Dimension voraussetzt. Durch diese kanonischen Silbenfolgen ergeben sich später mehrsilbige Formen, die immer wiederholt und von Veronika Mattes als eine Art „phonetische Übung“¹⁰⁷ gesehen werden. Sie sind für die Grundbeherrschung der prosodischen und somit auch silbischen Strukturen unverzichtbar.

Auch das Lautinventar verändert sich im Laufe der produktiven Lautentwicklung. Die den „Gurrlauten“ ähnlichen glottalen Laute [h,ȷ] werden relativ früh durch Plosive,

¹⁰⁴ Vgl. Dittmann Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes, München, C.H. Beck, 2002, S. 20ff.

¹⁰⁵ Oksaar Eis: Spracherwerb im Vorschulalter, 2. Auflage, Stuttgart, Kohlhammer, 1977, S. 159.

¹⁰⁶ Vgl. Zimmer Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache, 4. Auflage, Zürich, Haffmanns Verlag, 1986, S. 28f.

¹⁰⁷ Veronika Mattes: Von der Silbe zum Segment – Die Rolle der Silbe im Spracherwerb, Graz, Universität Graz, 2002, S. 49.

Gleitlaute und Nasale ergänzt [d,m,b,t].¹⁰⁸ Erst später werden Liquide, Frikative und Affrikaten erworben, deren Artikulation eine bessere Feinmotorik erfordert. Welche Laute zuerst erworben werden, ist von der Vorkommenshäufigkeit der Laute in der „Zielsprache“¹⁰⁹ abhängig. Dass ein Kleinkind auf eine reine Konsonantenhäufung in einer Silbe nicht zurückgreifen kann, ist also nicht verwunderlich, da diese Kombinationen im Deutschen nicht auftreten - ganz abgesehen von der Tatsache, dass das Kleinkind zu diesem Zeitpunkt der Babbelphase noch nicht die artikulatorischen Fähigkeiten dazu besitzt.

Gegen Ende der Lallphase, also mit etwa zehn Monaten, kombiniert das Kind bereits unterschiedliche Vokal-Konsonant-Verbindungen. Die Vokalvariation, also der Austausch der Vokale in gleicher Lautumgebung, nimmt zu und es entsteht ein „buntes Babbeln“, wie z.B. „mamamemu“ oder „dadu“. Wie Dittmann feststellt, festigen die Kleinkinder hierbei Intonationsmuster von Wörtern und Sätzen und üben die artikulatorischen Übergänge zwischen den Lauten. Dieser Prozess stellt eine Grundvoraussetzung dafür dar, später einmal Wörter sinnvoll aussprechen zu können.¹¹⁰ Solche artikulatorischen Übergänge deutet Veronika Mattes dahingehend, dass das Kind die einzelnen Phoneme noch gar nicht isoliert artikulieren kann, sondern sie nur in einer Kette verbundener Laute, also im Kontext ihrer lautlichen Umgebung, erlernt. In dieser Phase kann sich das Kind das erste Wort als „...wiederholte Kombination von Inhalt und komplexem Lautkörper...“¹¹¹ merken. Am Ende dieser Phase bewegt sich das gebräuchliche Lautrepertoire in Richtung Muttersprache. Dies bedeutet, dass muttersprachtypische Artikulationsmuster oder -orte bevorzugt werden. So werden beispielsweise im Japanischen und Französischen bevorzugt die nasalen Laute artikuliert.¹¹² Bis zum vierten Lebensjahr dauert das Erlernen des gesamten Lautinventars und aller Silben- und Wortstrukturen einer Sprache an. In wenigen komplexen Fällen kann dieser Prozess bei normaler Entwicklung noch bis zum achten Lebensjahr andauern. Demzufolge und aufgrund der bisher angeführten phonologischen Entwicklungen erscheint es sinnvoll zu sein, einfachen Wortstrukturen mit einfachem Lautkörper im Rahmen der Wortschatzerstellung den Vorrang zu geben.

¹⁰⁸ Vgl. Dittmann Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes, München, C.H. Beck, 2002, S. 20f.

¹⁰⁹ Oksaar Eis: Spracherwerb im Vorschulalter 2. Auflage, Stuttgart, Kohlhammer, 1977, S. 172.

¹¹⁰ Vgl. *ibid.*

¹¹¹ Veronika Mattes: Von der Silbe zum Segment – Die Rolle der Silbe im Spracherwerb, Graz, Universität Graz, 2002, S. 22.

¹¹² Vgl. *ibid.*

4.3 Phonemerwerb

Einen qualitativen Erfolg beim Erwerb seiner Sprache erzielt das Kind ungefähr im Alter von einem Jahr. Hier verbindet es die produzierten und immer weiter ausgereiften Lautfolgen mit dem Merkmal der Semantik. In dieser Phase erwirbt das Kind die ersten Wörter und spricht unbewusst den Lauten eine Bedeutung zu. Von der reinen Lautäußerung des Kindes bis zur Äußerung mit dem Status eines „Phonems“ - der kleinsten Bedeutung unterscheidenden Einheit in der Sprache - ist es, so beschreibt Jürgen Dittmann nach einer Ausarbeitung Jakobsons, ein „funktionaler Quantensprung“¹¹³.

Doch wie erwirbt das Kind die Einheit des Phonems? Dies zu beantworten hat sich Roman Jakobson zum Ziel gemacht und stellte als Ergebnis seiner Überlegungen fest, dass die Bedeutung unterscheidende Funktion nur durch einen Kontrast bzw. Unterschied der Sprachlaute hervorgerufen wird.¹¹⁴ Solche Kontraste nennt Nikolaj Trubetzkoy „distinktive Schallgegensätze“¹¹⁵, die zueinander in Opposition stehen und sich in ihrer Lautstruktur unterscheiden.

Folgendes Beispiel im Deutschen kann dieses distinktive Merkmal beschreiben: Die plosiven Konsonanten können zum einen stimmhaft [b; d; g] und zum anderen stimmlos [p; t; k] ausgesprochen werden. Wenn nun das Kind das Minimalpaar Bass/Pass unter Verwendung der distinktiven Schallgegensätze unterscheiden kann, dann hat es ein Phonempaar erworben: [b] und [p]. Im Laufe seiner Entwicklung werden dann die distinktiven Merkmale zunehmen und in Klassen unterteilt.

Veronika Mattes betont am Beispiel des Erwerbs dieses Phonempaares nachdrücklich, dass das Kleinkind lediglich phonetisch hören kann. Es besitzt nur die Fähigkeit, „phonetische relevante Merkmale“¹¹⁶ zu unterscheiden, hat jedoch noch keine „...mentale Repräsentation der sprachlichen Einheit...“¹¹⁷ erworben, da es ihrer Aussage nach die phonologische Kategorisierung erst entwickeln muss.

¹¹³ Dittmann Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes, München, C.H. Beck, 2002, S. 23 ff.

¹¹⁴ Vgl. Jakobson Roman: Kindersprache - Aphasie und allgemeine Lautgesetze 5. Aufl., Frankfurt am Main Suhrkamp, 1982, S. 23.

¹¹⁵ Trubetzkoy Nikolaj S. : Grundzüge der Phonologie, Prague, Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 1937, S. 80ff.

¹¹⁶ Veronika Mattes: Von der Silbe zum Segment – Die Rolle der Silbe im Spracherwerb, Graz, Universität Graz, 2002, S. 39.

¹¹⁷ Ibid., S. 29.

Die heutigen Theoretiker sind sich einig, dass Kinder die Phoneme bzw. die phonologischen Merkmale der Muttersprache erlernen, um der Umgebung sprachliche Äußerungen und deren Inhalt entnehmen zu können. Dies geschieht in einem lang andauernden Prozess, in dem das Kind die Phoneme der Erwachsenensprache zuerst imitiert und nach einem „universalen Prinzip“¹¹⁸ in einem „phonologischen Arbeitsgedächtnis“¹¹⁹ speichert. Diese Imitation wird sprachlicher „Input“¹²⁰ genannt. Das phonologische Arbeitsgedächtnis wird in der Psycholinguistik häufig als eine Art „black-box“ gesehen, die das Verhältnis von In- und Output regelt.¹²¹

Relevant sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Helga Andresens, die behauptet, dass das Phonem und dessen Erkennen im Wortzusammenhang Kindern bis in das Alter von sechs bis sieben Jahren enorme Schwierigkeiten bereitet.¹²² Diese Fähigkeit nimmt erst mit zunehmendem Alter bzw. mit der zunehmend prägenden Schrift zu. Andresens bezieht sich im Rahmen ihrer Erkenntnisse auf den mit Kindern unterschiedlichen Alters durchgeführten „Tapping Game“-Test. Den Kindern wurden Wörter in normaler Sprechweise vorgesprochen und sie mussten nach dem Nachsprechen durch Antippen mit Stöcken auf dem Boden die unterschiedliche Anzahl der Wortsegmente wiedergeben. Der Hälfte der Gruppe waren Phoneme als Segmente und dem anderen Teil Silben vorgeführt worden. Ergebnis des Tests war, dass deutlich mehr Kinder die Silben ausgliedern konnten als die Phoneme, wobei unter den jüngsten Testteilnehmern gar kein Kind die Phoneme erkennen konnte. Dies führte zu der Annahme, dass Phoneme zu „abstrakt“ bzw. „...nicht direkt wahrnehmbar...“¹²³ und aus diesem Grund bei den Kindern nicht vorhanden sind.

Diesen Ansichten schließt sich der zu den gleichen Ergebnissen gekommene Psycholinguist Dan Isaac Slobin an und nennt die Phoneme „für den Sprecher

¹¹⁸ Slobin Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974, S. 69.

¹¹⁹ Jürgen Dittmann, Claudia Schmidt: Verbales Arbeitsgedächtnis - Lernen und Fremdspracherwerb. In: Deutsche Sprache 26, Mannheim, Institut für Deutsche Sprache, 1998, S. 309.

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Vgl. Slobin Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974, S. 10.

¹²² Vgl. hierzu und im Folgenden Andersen Helga: Schriftspracherwerb und die Entstehung einer Sprachbewußtheit, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1985, S. 34.

¹²³ Ibid.

psychologisch real"¹²⁴. Der Sprecher einer Sprache kann demnach zwar Lautunterschiede wahrnehmen, sie jedoch nicht einzeln segmentieren.¹²⁵

4.4 Der Erwerb der Grammatik

Der Grammatikerwerb zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder nach dessen Vollendung Mehrwortkombinationen in eine syntaktisch korrekte Struktur bringen können. Mit etwa zwölf Monaten äußert das Kind die ersten wortartigen Gebilde, wobei Wörter aus verschiedenen Wortarten der Sprache der Erwachsenen benutzt werden. Diese Phase der so genannten „Einwortäußerung“ geht meist zwischen dem 14. und 18. Lebensmonat in die der „Zweiwortäußerungen“ über. „Die ersten syntaktischen Ordnungen“¹²⁶ und einige Flexionsmorpheme werden hier angedeutet. An der überwiegenden Endstellung des Verbs ist eine erste syntaktische Ordnung erkennbar, die Dan Slobin als eines der wichtigsten Merkmale des Grammatikerwerbs bezeichnet: die „Hierarchisierung“. Seiner Meinung nach sind Sätze „...nicht einfach bloße Wortketten, sondern Hierarchien von Einheiten, die nach grammatischen Prinzipien gegliedert sind.“¹²⁷ Dies bedeutet, dass mit Beginn der Zweiwortphase die Sätze der Kinder auf nach universellen Prinzipien gebildeten Struktureinheiten und Konstituenten hin untersuchbar sind.

Eine Dreiwortphase gibt es nach Auffassung Dieter Zimmers nicht mehr, was allerdings der Ansicht von Gisela Szagun widerspricht. Sie hält die Dreiwortphase nämlich sogar für äußerst bedeutend, da das Kind „...zwischen ca. 2 und 4 Jahren die meisten Flexionsmorpheme erlernt und auch die Syntax schnell komplexer...“¹²⁸ wird. Laut ihren Ausführungen steigt nach dieser Phase die Anzahl der Wörter in den Sätzen ständig, und die Kinder bauen ihren Wortschatz und ihre Satzstruktur zu immer komplexeren Formen aus. Ab dem vierten Jahr werden Satzgefüge mit verschiedenen Arten von Nebensätzen und dem Passiv angereichert.

¹²⁴ Slobin Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974, S. 68.

¹²⁵ Vgl. ibid., S. 68ff.

¹²⁶ Zimmer Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache, 4. Auflage, Zürich, Haffmanns Verlag, 1986, S. 34.

¹²⁷ Slobin, Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974, S. 54.

¹²⁸ Szagun Gisela: Sprachentwicklung beim Kind 6. vollständig überarbeitete Auflage, München, Beltz, 1996, S. 35.

In allen oben genannten Phasen weicht die Sprache des Kindes von der der Erwachsenen nach einem bestimmten System ab. Slobin nimmt von diesen Abweichungen der Sprache an, dass sie schöpferisch gebildet werden, dass also die Kinder eine ihnen angeborene Kreativität nutzen. Er geht zudem davon aus, dass Kinder mit Hilfe der „angeborenen kognitiven Entwicklungstendenzen des kindlichen Geistes“¹²⁹ grammatische Strukturen und Regeln erwerben und anwenden. Noch bevor sie Regeln anwenden, haben sie bereits Wörter und Äußerungen in lautliche Kategorien eingeordnet.¹³⁰ Ein Beweis für die Existenz dieser Regeln ist die Generalisierung der Gesetzmäßigkeiten. Kinder wenden ihre Gesetze nämlich manchmal falsch an.

Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: Kinder können ab einem gewissen Alter Nominalphrasen flektieren. So haben sie sich z. B. ein Flexionsmorphem für die Pluralbildung <-n> (der Hase/die Hasen) angeeignet. Wird nun diese Regel (Pluralmarkierung des Nomens mit <-n>) auf ein anderes Wort (Narbe/Narben) übertragen, so wurde die Regel generalisiert. Die Pluralbildung im Deutschen entsteht mit einer Flexion, sie besitzt jedoch mehrere Flexionsmorpheme. Wendet das Kind diese nun bei einer unregelmäßigen Form an, so spricht man von einer „Übergeneralisierung“. So wird z.B. das Morphem <-n> zur Kennzeichnung der Pluralform auch bei „Tellern“ benutzt.¹³¹ Dan Slobin spricht den Kindern somit ein starkes Bestreben zu, sich Strukturen zu schaffen und zu generalisieren.¹³²

Von dieser Entwicklungsphase bis zum einschneidenden Entwicklungszeitpunkt der Pubertät soll der Mensch seinen Spracherwerb und insbesondere den Erwerb grammatischer Regeln und Strukturen abgeschlossen haben.¹³³

Neben dem grammatikalischen Erwerb der Muttersprache liefert der Phonemerwerb wichtige Hinweise für den Fremdsprachen- bzw. DaF2-Unterricht. Der Lernende entnimmt der Umgebung sprachliche Äußerungen sowie deren Inhalt, um die Äußerungen anschließend zu reproduzieren.

¹²⁹ Slobin Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974, S. 54.

¹³⁰ Vgl. Thelen Udo: Sprachliche Variation und ihre Beschreibung, Tübingen, Niemeyer, 2002.

¹³¹ Vgl. Szagun Gisela: Sprachentwicklung beim Kind 6. vollständig überarbeitete Auflage, München, Beltz, 1996, S. 31-41.

¹³² Vgl. Slobin Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974, S. 56.

¹³³ Vgl. Zimmer Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache, 4. Auflage, Zürich, Haffmanns Verlag, 1986, S. 36.

Die Sprache zu erlernen, egal ob schriftlich oder mündlich, ist durch die Fähigkeit zur Kognition möglich. Die Ansichten des folgenden Kapitels basieren auf dem Standpunkt, dass „...Sprache einfach eine Form von Kognition...“¹³⁴, also der Wahrnehmung, ist.

4.5 Sprachliche Wahrnehmung

Es steht außer Frage, dass der Erwerb der Sprache eine Eigenart der menschlichen Kognition darstellt, denn erst diese kognitiven Fähigkeiten ermöglichen dem Menschen, die Kommunikation anders einzusetzen als die Tiere.¹³⁵ Die Tiersprache handelt ausschließlich vom „Jetzt und Hier“¹³⁶, während der Mensch auch über Dinge kommunizieren kann, die in Raum und Zeit fern sind.

Wolfgang Klein erläutert, was den Menschen im Wesentlichen von den Tieren unterscheidet: dass nämlich durch den Erwerb und die Ausbildung der Sprache („erwirbt Wort“) der Mensch die Fähigkeit erwirbt („Geist“) zu denken, zu kommunizieren und - was noch viel wichtiger erscheint - zu lernen.¹³⁷ Die Erstsprache liegt nach einer einfachen Definition von Klein dann vor, wenn das Kind zuvor noch keine Sprache erworben hat.¹³⁸ Das Kind bzw. der Lernende erlernt die Sprache seiner Mutter nahtlos mit seiner kognitiven und sozialen Entwicklung. „Es wird vom in/ans (vom „Sprachlosen“) zum zoon logon echon und zum zoonpoliticon - Es erwirbt Wort und Geist und wird so zum sozialen Wesen“¹³⁹.

Neben der Fähigkeit, die Sprache zu produzieren, zu erwerben oder zur Kommunikation zu gebrauchen, ist es von besonderem Interesse zu sehen, wie die Sprache durch Sprachkonstruktionen gegliedert wird.¹⁴⁰ In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Fähigkeit der syntaktischen Gliederung sondern auch die Einbeziehung von Pragmatik und Semantik in Abhängigkeit von der geistigen Entwicklung berücksichtigt. Diese

¹³⁴ Tomasello Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens - Zur Evolution der Kognition, Jürgen Schröder (Übers.), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002, S. 177.

¹³⁵ Vgl. *ibid.*, S. 114.

¹³⁶ Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache 4. Auflage, München: Wilhelm Heyne Verlag, 1986, S. 18.

¹³⁷ Vgl. *ibid.*

¹³⁸ Vgl. Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3. Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993, S.16.

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ Vgl. hierzu Tomasello Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens – Zur Evolution der Kognition, Jürgen Schröder (Übers.), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002, S. 4-21.

Fähigkeit, mit Hilfe der Sprache zu gliedern, zieht folgende Entwicklungen nach sich: Der Mensch kann die Welt in Ereignisse und die daran Beteiligten gliedern (Kategorisierung/Schematisierung). Es ist ihm möglich, unterschiedliche komplexe Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und diese entweder inhaltlich zu verknüpfen oder einen Schluss aus den Erkenntnissen zu ziehen (Abstraktionsvermögen/Kreativität). Der Mensch verfügt außerdem über die Fähigkeit, abstrakte (sprachliche) Konstruktionen zu bilden, die fast jedes Phänomen der Erfahrung in Bezug auf Begriffe der anderen Mitmenschen abbilden (Empathie).

So führt der Erwerb der Sprache den Menschen dazu, Ereignisse komplexer auf eine begriffliche Weise darzustellen und zu schematisieren, als die Sprache dies ohne die Kulturtechnik-Sprache könnte. „Komplexere Sprache“ bedeutet nach Michael Tomasello schließlich auch größere kognitive Möglichkeiten.¹⁴¹ Diese Art der kognitiven Aufwertung des Menschen ist nur beim Erwerb der Erstsprache anzusiedeln und unterstreicht nochmals die Wichtigkeit dieses Prozesses, bei dem bereits die Grundlage zum Wortschatzerwerb gelegt wird, was weitere kognitive Fähigkeiten vom Kind erfordert. Diesen Prozess vollzieht das Kind in einem relativ kurzen Zeitraum in welchem auch dem Mutterspracherwerb eine bedeutende Rolle zukommt.

Nachdem durch die Skizzierung der SETs im Punkt 4.1 die Grundlage für die Betrachtung des Erst- und Zweispracherwerbs gelegt worden ist, widmet sich der folgende Abschnitt in erster Linie einer Darstellung von Formen und Thesen des Zweispracherwerbs. In allen folgenden bzw. diese Arbeit betreffenden Ausführungen gilt die Aufmerksamkeit dem so genannten „gesteuerten“ Zweispracherwerb.

¹⁴¹ Vgl. ibid.

5 Der Zweitspracherwerb

Die SETs, die als Grundlagen der fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden dienen, sind konstitutiver Bestandteil der Theorien des Fremdsprachenunterrichts.

Der FSU ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass - wie in jedem Unterricht - jeweils bestimmte Theorien Verwendung finden. Diese Theorien stehen mit den übrigen Bestandteilen wie z.B. Inhalten, Medien oder sozio-kulturellen Voraussetzungen in einem Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit. Dabei ist allerdings die Abhängigkeit der sich auf die SETs beziehenden Unterrichtsmethoden von den Unterrichtszielen größer als umgekehrt. Gesetzte Unterrichtsziele bestimmen in viel stärkerem Maße die Wahl der Unterrichtsmethoden als die Entscheidung für bestimmte Methoden die Zielsetzung beeinflussen kann.

Lernziele werden mit von Hilfe von Methoden erreicht, die sich bekanntlich wiederum auf Theorien beziehen. Während Fremdsprachenlehrer sich vermutlich eher als Praktiker und nicht als Theoretiker bezeichnen und somit bekräftigen würden, dass zwischen Theorie und Praxis durchaus Unterschiede existieren, ist in der Praxis nicht immer realisierbar, was in der Theorie plausibel scheint.

Als Theorie wird in diesem Zusammenhang die Hervorhebung der Rahmenbedingungen des Fremdsprachenlehrens verstanden, mit dem Ziel, Anhaltspunkte zu definieren und Kriterien zu erstellen, die auch als Leitfaden für eine geeignete Wortschatzselektion und in weiterer Folge für einen erfolgreichen FSU und dessen Methoden dienen können. Die Methoden sind dagegen die Gesamtheit aller Maßnahmen, die Lehrenden ergreifen, um das Lernen ihrer Schüler zu steuern.

5.1 Formen des Zweitspracherwerbs

Zur grundsätzlichen Unterscheidung zwischen einer Zweit- und Fremdsprache dient der jeweilige Erwerbstyp, bei dem es sich um Alltagskommunikation (ungesteuerter Erwerb) oder institutionellen Fremdsprachenerwerb (gesteuerter Erwerb) handeln kann. Die Differenzierung basiert also in der Regel auf Lernkontexten.¹⁴²

¹⁴² Vgl. hierzu und im Folgenden Felix Sascha, W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, Tübingen, Gunter Narr, 1982, S. 9 ff.

Der so genannte „**ungesteuerte Erwerb**“ bezieht sich auf den in alltäglicher Kommunikation ohne systematische didaktische Versuche vollzogenen Erwerb einer Zweitsprache und tritt vielfach bei Gastarbeitern und Immigranten auf. Eine Intention, die Sprache zu vermitteln, bleibt außen vor. So kommt Sascha Felix zu der Annahme, dass äußerliche Merkmale des Zweitsprachenerwerbs denen der Erstsprache ähneln, was in dieser unverbindlichen Form als allgemein gültig gesehen werden kann.

Der Lerner erfährt die Sprache nur durch soziale Kontakte und durch die alltägliche Kommunikation. Wolfgang Klein weist jedoch daraufhin, dass der ungesteuerte Zweitspracherwerb in uneinheitlichen Formen vorkommt und sich je nach sozialem Umfeld und unterschiedlichen Kommunikationssituationen anders gestaltet. Daher ist der Lernende in einer paradoxen Lage. „Um kommunizieren zu können, muss er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren können.“¹⁴³ Klein kritisiert an diesem Kommunikationszwang allerdings, dass der Lerner sich nicht intensiv mit der Sprache selbst beschäftigt, sondern meist nur darauf aus ist, einen kommunikativen Erfolg zu erzielen. Dabei lässt er die formale Richtigkeit unberücksichtigt, da diese für ihn nicht relevant ist.¹⁴⁴

Den zweiten Erwerbstyp, den „**gesteuerten Zweitsprachenerwerb**“, charakterisiert Klein „...als einen Versuch, einen natürlichen Prozess zu domestizieren.“¹⁴⁵

Er postuliert, dass jeder Lernende seit Jahrtausenden die Fähigkeit besitzt, eine Zweitsprache zu erlernen und zwar auf einem ungesteuerten Weg. Es sei „...verwegen anzunehmen, diese Fähigkeit sei frei manipulierbar.“¹⁴⁶ In gewissem Sinne muss Klein wohl auch zugestimmt werden, denn natürliche oder alltägliche Kommunikationssituationen des ungesteuerten Spracherwerbs zu meistern ist ein meist unerreichbares Ziel der Zweitsprachenlehrer. Klein nennt den gesteuerten Zweitsprachunterricht meist einen „Fremdsprachunterricht“¹⁴⁷, da in der gewohnten Schulsituation, die ein Lehrender durch aufbereitetes Material und durch Einwirkung steuert, die intendierte Kommunikation in den wenigsten Fällen erreicht wird. Dieser Erwerbstyp ist folglich von erzieherischem Handeln geprägt, bei dem versucht wird,

¹⁴³ Heidelberger Forschungsprojekt: "Pidgin- Deutsch" Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter, Kronberg, Skriptor Verlag, 1975, S. 221.

¹⁴⁴ Vgl. Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3.Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993, S. 28.

¹⁴⁵ Ibid., S. 31.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Ibid., S. 33.

den Rezipienten zu leiten und zu beeinflussen.¹⁴⁸ Nicht nur die Art der Aufarbeitung, sondern auch die Erwerbsreihenfolge bestimmter Eigenschaften der Zielsprache unterscheidet diesen Typ vom ungesteuerten Zweitspracherwerb. Wie komplex und von wie vielen Bedingungen der gesteuerte Zweitspracherwerb abhängig ist, verdeutlicht die nachfolgende Grafik:

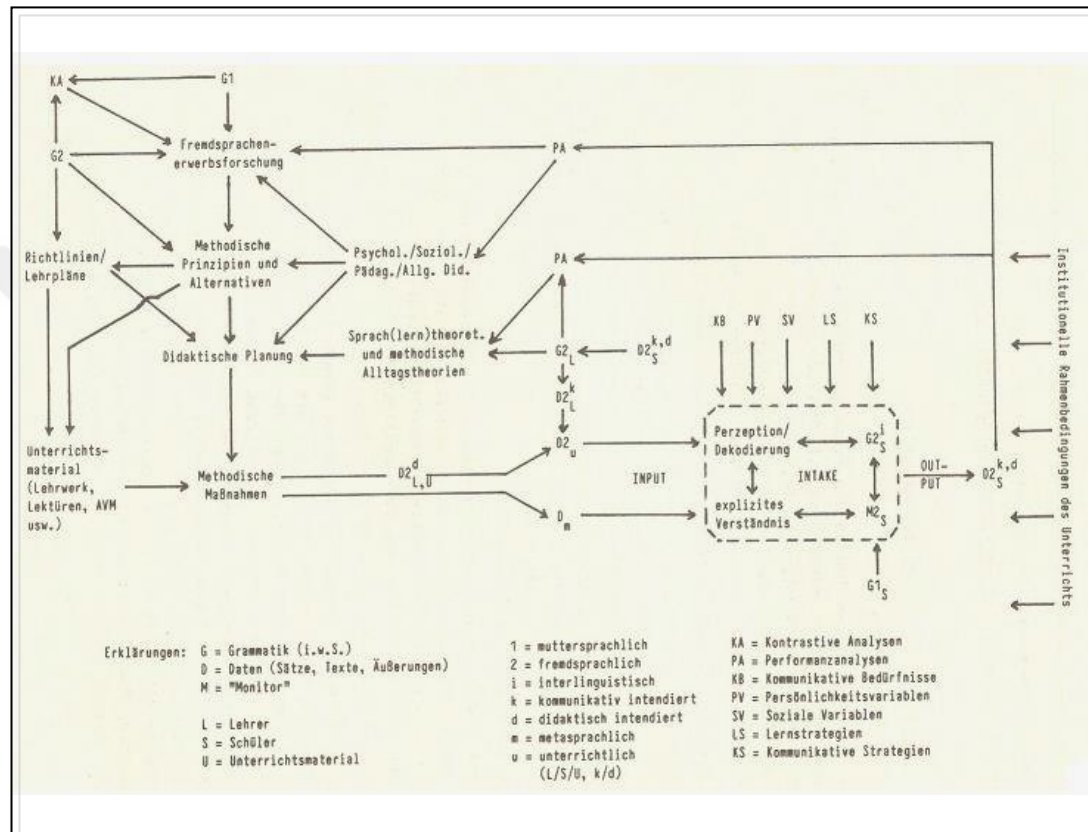


Abbildung 4: Modell des institutionellen Zweitspracherwerbs

Quelle: Timm Johannes-Peter: Interdependenzen in der Unterrichtsforschung. In: K.-Richard Bausch u. a. (Hrsg.), Lehrperspektive Methodik und Methoden, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1986, S. 169

Da die vorliegende Arbeit sich mit der Erstellung bzw. Präzisierung eines Wortschatzes für die zweite Fremdsprache auseinandersetzt, werden im Folgenden die Zweitspracherwerbstheorien skizziert, die für die Methodik des Faches „DaF2“ von Bedeutung sind.

¹⁴⁸ Vgl. Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3.Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993, S. 34 f.

5.2 Theorien des Zweitspracherwerbs

Die Auffassungen darüber, was eine Zweitspracherwerbstheorie ist - also welchen Bedeutungsumfang, welche Reichweite sie hat - gehen in der Fremdsprachendidaktik weit auseinander. Meist besteht weder hinsichtlich der theoretischen noch in Bezug auf die praktischen Inhalte Klarheit darüber, was letztendlich unter der jeweiligen Zweitspracherwerbstheorie bzw. dem Handlungskonzept des Lehrens zu verstehen ist. Auch kann eine Verwechslung der Theorien und Hypothesen des Fremdsprachen- sowie des Zweitsprachenerwerbs aufgrund von Parallelitäten leicht zustande kommen, was laut Hans H. Stern das folgende Zweitsprachenerwerbsmodell von Bialystock veranschaulicht:

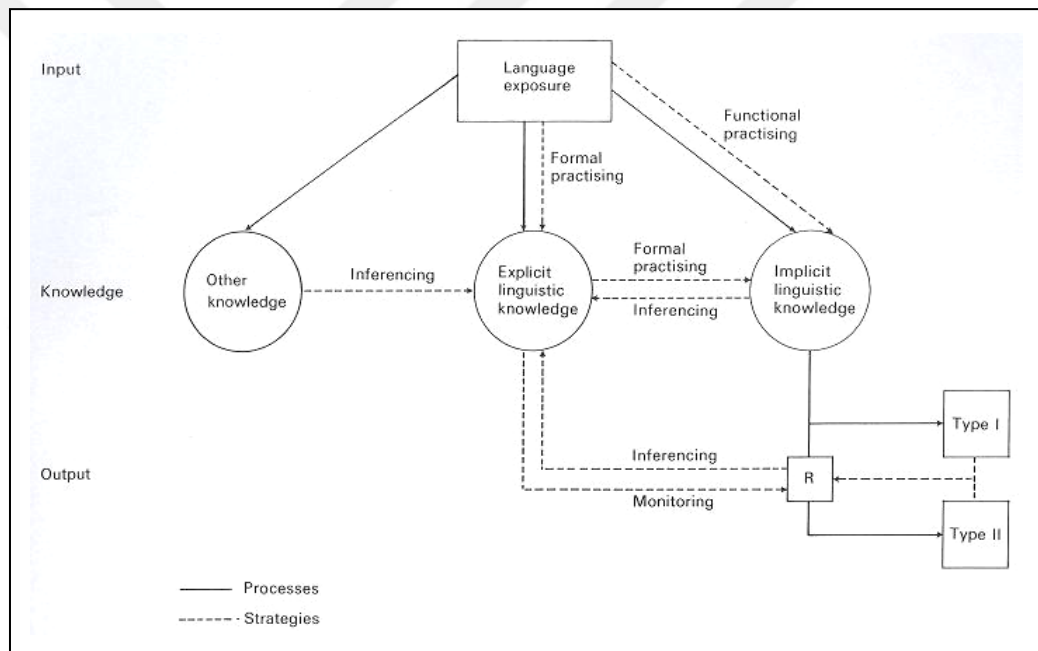


Abbildung 5: Zweitsprachenerwerbsmodell von Bialystock

Quelle: Stern Hans H.: Fundamental concepts of language teaching 8. impr, Oxford, Oxford University Press, 1994, S. 408.

Würde man hier nur den Namen des Modells ändern, so könnte aufgrund der Ähnlichkeiten vermutlich ohne weiteres (fälschlicherweise) die Behauptung aufgestellt werden, dass es sich hier um ein Fremdsprachenerwerbsmodell handelt.

Die als verlässlich bezeichneten und auf empirischen Befunden begründeten Erkenntnisse in Bezug auf die Zweitspracherwerbstheorien sind aus den siebziger

Jahren. Einige Meinungen widersprechen sich allerdings. So ist Piaget beispielsweise der Meinung, dass "...die Kinder beim Informationsaustausch mit dem Zuhören erfolglos sind."¹⁴⁹ Dies wird am Beispiel eines 7,5 jährigen Kindes dargestellt, das einem anderen Kind erklären will, wie ein Wasserhahn funktioniert. Doch die Forschungen der darauf folgenden Jahre zeigen, dass diese Theorie von Piaget ihre Bedeutung bereits verloren hat. Dies wird z. B. auch durch die Untersuchung von Wolfgang Klein¹⁵⁰, die aus der Aufnahme der Gespräche von 3-jährigen Zwillingen besteht, oder die Arbeit von Maratsos¹⁵¹, der Kinder in der Altersgruppe von 3 bis 5 Jahren und ihre Gespräche während dem Spielen untersuchte, bestätigt.

Um Verwirrung zu vermeiden und einen Überblick zu gewährleisten, sollen in weiterer Folge einige Theorien und Hypothesen des Zweitspracherwerbs nur namentlich erwähnt und nicht näher ausgeführt werden. Die für diese Arbeit relevanten Theorien und Hypothesen werden unter Bezugnahme auf den jeweiligen Forschungsstand dargestellt.

Folgende Auflistung von Zweitspracherwerbstheorien gibt einen kurzen Überblick:¹⁵²

-Kontrastivhypothese	-Konkurrenztheorie	-Identitätshypothese
-Monitor-Theorie	-Input-Hypothese	-Lerntheorie Galperins
-Interlanguagehypothese	-Ergänzungstheorie	-Affective-Filter-Hypothese

Die so genannte „**Kontrastivhypothese**“ von Robert Lado¹⁵³ geht von der Annahme aus, dass die Zweitsprache durch bereits vorhandene Strukturen der Muttersprache erlernt wird. Die Theorie besagt, dass „...Strukturen der Zweitsprache, die mit den entsprechenden der Erstsprache übereinstimmen,...“¹⁵⁴ schnell erlernt werden, was das Vorhandensein einer schon erlernten Muttersprache unverzichtbar macht.

¹⁴⁹ Jean Piaget: The Language and Thought of the Child, New York, Harcourt, Brace Jovanovich, 1929, S.248.

¹⁵⁰ Vgl. hierzu Klein, E.: Coherency in Childrens Discourse. In: Journal of Psycholinguistic Research Volume 4, New York, Kluwer Academic Publishers, 1975, S. 369.

¹⁵¹ Vgl. hierzu Maratsos, M. P.: Nonegocentric communication abilities in preschool children. In: Child Development Journal 44, Blackwell Publishing, 1973, S. 697.

¹⁵² Vgl. Bausch K. R., Kasper G.: Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64, Hamburg, Buske, 1979, S. 3-35.

¹⁵³ Vgl. Lado Robert: Excerpts from Linguistics across Cultures. In: Gass, S. M., Selinker, L. (eds.), Language transfer in language learning. Rowley, Newbury, 1983, S. 21-32.

¹⁵⁴ Ibid., S. 37.

Diese übereinstimmenden Bereiche führen zu einer „positiven Transferleistung“. Umgekehrt bedeutet dies aber natürlich auch, dass - sobald gegensätzliche Bereiche und Merkmale zwischen den Sprachen vorherrschen - der Spracherwerb durch „negativen Transfer“ gestört und dadurch gebremst wird. Diese Theorie findet laut Hanna Pishwa¹⁵⁵ ihre Berechtigung dadurch, dass ein Transfer zwischen Erst- bzw. Muttersprache und der Zweitsprache stattfindet. Pishwas Theorie der „kognitiven Ökonomie im Zweitspracherwerb“¹⁵⁶ besagt zudem, dass beim Sprechen oder Verstehen das bisher vorhandene Wissen genutzt wird, was ein natürliches ökonomisches Phänomen darstellt. Wichtig ist sowohl hinsichtlich der positiven als auch der negativen Transferleistungen außerdem die Feststellung, dass dieses Phänomen besonders in verwandten Sprachen vorkommt.¹⁵⁷ Diese Interferenzen sind zum einen Lernerleichterung, sie stellen aber zum anderen durch die Übergeneralisierung eine Erschwerung dar.

Eine Gegenposition zur Kontrastivhypothese nimmt die „**Identitätshypothese**“¹⁵⁸ von Dulay H. C. und Burt M. K. ein, die den Merkmalen des Transfers und einer gegenseitigen Einflussnahme skeptisch, sogar fast schon ablehnend gegenübersteht. Diese Theorie des Zweitspracherwerbs besagt in einer radikalen Form, dass es für den Spracherwerb keine Rolle spielt, ob man bereits eine Sprache spricht oder nicht. Es wird aber angenommen, dass beide Spracherwerbe nach fast identischen Gesetzen ablaufen. Der Erwerb einer Sprache als Zweitsprache verläuft also prinzipiell ähnlich wie der Erwerb derselben Sprache als Erstsprache. In beiden Fällen aktiviert der Zweitsprachenlerner - unabhängig von Alter und Muttersprache des Lernenden - angeborene mentale Prozesse, die den Erwerb gewisser Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge wie beim Erlernen der Muttersprache bewirken.

Mit der „**Interlanguagehypothese**“ von L. Selinker¹⁵⁹ wird ein dritter Weg im Rahmen der Erwerbsstrategien bestritten. Diese Erwerbstheorie bezieht sich auf die Annahme, dass jeder Mensch im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb seine

¹⁵⁵ Vgl. hierzu Pishwa Hanna: Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb, Tübingen, Narr, 1998, S. 128.

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Vgl. ibid.

¹⁵⁸ Vgl. hierzu und im Folgenden Dulay H., Burt M: A new approach to discovering universals of child second language acquisition. In: Developmental Psycholinguistics, Washington, Georgetown University Press, 1975, S. 209-33.

¹⁵⁹ Vgl. Selinker L.: The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. In: Language Learning 25, 1975, S. 139-155.

eigene Strategie auf der Grundlage seines eigenen Ausdrucksystems entwickelt. Neben vielen individuellen Zusammenhängen besitzt dieser Prozess eine Systematik. Der gesamte Spracherwerb lässt sich nämlich durch erkennbare Übergänge in Stufen einteilen, die sich bei jedem Lerner individuell ausprägen.¹⁶⁰ Die Interlanguagehypothese spricht dem Zweitspracherwerb also eine Art individuellen, von Transferleistungen geprägten Verlauf zu.

5.3 Methoden des Zweitspracherwerbs

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die verschiedenen Arten und Methoden des Zweitspracherwerbs gegeben, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

Nach Wolfgang Klein kann eine Zweitsprache unter vielen unterschiedlichen Bedingungen gelernt werden, je nach dem, in welchem Lebensabschnitt sich der Sprachlerner befindet.¹⁶¹ Dies entspricht der allgemeinen Auffassung, als Zweitspracherwerb die Aneignung sprachlichen Wissens in einer anderen Sprache als der Muttersprache zu verstehen.¹⁶² Bei dieser Auslegung von Rainer Dietrich muss der Mutterspracherwerb jedoch abgeschlossen sein.

Klein hat sich außerdem die Frage gestellt, nach welchen Kriterien der Spracherwerb im Zusammenhang mit der Erst- und Zweitsprache allgemein abläuft. Er erstellt hierbei ein Szenario, das den Lernenden in die Rolle eines Zweitsprachenlernalers in einer fremden Kultur hineinversetzen soll. Im Folgenden beschreibt er den Zweitspracherwerbsprozess und die relevanten Voraussetzungen zum Erwerb einer Zweitsprache:

„Der Antrieb stellt die Veranlassung dar eine Sprache zu erlernen und die geeignete Motivation aufzubringen. Die lernende Person muss eine biologische Voraussetzung mitbringen, d. h., sie muss die Fähigkeit haben, eine Sprache zu erwerben und zu verarbeiten. Den notwendigen Zugang zu einer Sprache kann man als Input übersetzen, ohne den der Lerner keine Sprachbeispiele hätte und daher auch nichts imitieren, nachahmen oder strukturieren könnte, d. h., ohne In- gibt es keinen Output. Der nun ermöglichte Prozess des Spracherwerbs hat eine Struktur, um so ökonomisch wie möglich die Sprache zu erlernen. Abhängig von den genannten Punkten ist das Tempo. Sind die oben genannten Punkte gut und positiv ausgeprägt, hat dies ein schnelles Lerntempo als Konsequenz. - Irgendwann wird ein Zustand relativer Stabilität erreicht, an dem das Tempo des Lernprozesses stagniert. Der Spracherwerbsprozess ist hier abgeschlossen.“¹⁶³

¹⁶⁰ Vgl. Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3.Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993, S. 42 f.

¹⁶¹ Vgl. Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3.Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993, S.23 ff.

¹⁶² Vgl. Dietrich Rainer: Psycholinguistik, Stuttgart, Metzler, 2002. S. 105.

¹⁶³ Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3.Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993, S. 42.

Im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb spielen also - wie auch im Rahmen des Erstspracherwerbs - biologische, kognitive und soziale Voraussetzungen eine Rolle.

Die Erforschung des Zweitspracherwerbs wurde durch den Paradigmenwechsel von einer systemlinguistischen zu einer performanzorientierte Betrachtungsweise entscheidend geprägt. Anders als die heute verbreitete Differenzierung zwischen natürlichem und schulischem Fremdsprachenlernen wurden in der Fremdsprachendidaktik in der Vergangenheit diese Spracherwerbstypen nicht unterschieden und auch nicht entsprechend unterschiedliche Aneignungsweisen angenommen. Man versuchte, den gesteuerten wie den ungesteuerten Spracherwerb mit denselben allgemeinen psychologischen Lerntheorien zu erklären.¹⁶⁴

Im Folgenden wird ein Phänomen dargestellt, das auf der Ebene der lautlichen Wahrnehmung eine wichtige Rolle spielt. Es wird dargestellt, wie Kinder oder Erwachsene, die eine zweite Sprache nach dem Erstspracherwerb lernen, in ihrer Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute von einer Art „Kanal“ gelenkt werden.

5.4 Kanalisierte Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute

Die in Abschnitt 5.2 angeführten Erwerbstheorien gehen vom grammatikalischen, syntaktischen und lexikalischen Erwerb einer Sprache aus. Wird ein Mensch aber das erste Mal mit einer ihm fremden Sprache konfrontiert, so ist es ihm kaum möglich, aus diesem Kontinuum der gesprochenen Sprache ohne Anleitung lautliche Elemente zu erkennen oder gar zu isolieren.¹⁶⁵ Diese Fähigkeit, einzelne sprachliche Elemente mit einer Bedeutung zu belegen, ist aber zum Verstehen einer Sprache unabdingbar.

Das Charakteristische an gesprochenen Sprachen ist, dass jede einzelne ihre phonologischen (lautlichen) Eigenarten besitzt, die nicht uneingeschränkt von jedem Zuhörer verstanden werden können. Die von Nikolaj Trubetzkoy entwickelte Theorie

¹⁶⁴ Vgl. Knapp-Potthoff Annelie, Knapp Karlfried: Fremdsprachenlernen und -lehren, Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung Stuttgart, Kohlhammer, 1982, S. 22-23.

¹⁶⁵ Vgl. Röber-Siekmeyer Christa: Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: Apeltauer E. (Hrsg.), Erziehung für Babylon, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag, 1998, S. 68.

des „phonologischen Siebs“¹⁶⁶ liefert eine Erklärung für dieses Phänomen. Sie besagt, dass alle sprachlichen Einheiten durch eine Art Sieb laufen, wodurch nicht-sprachliche Einheiten wie beispielsweise Geräusche oder Schreie herausgefiltert werden. Nach einem weiteren Sieb, welches z. B. appellrelevante (pragmatische) Einheiten filtert, folgt erneut ein Filter, der für die Erkennung der sprachlichen Eigenheiten (hohe/tiefe; langsame/schnelle Sprache etc.) des Sprechers zuständig ist. Auf eine konkrete Anzahl und eine Beschreibung der Siebe wird im Rahmen der Theorie allerdings verzichtet.

Dieses so genannte „System der Siebe“, das Phoneme herausfiltert, die dem Zuhörer aus der eigenen Muttersprache bekannt sind, wird bereits von Kindheit an erworben. Zu Fehlern und Missverständnissen kommt es, wenn das phonologische Sieb der Muttersprache auch auf unbekannte Sprachen angewendet wird. Weil dieses Verhalten des Zuhörers allerdings unbewusst geschieht und das Sieb, wie erwähnt, nicht mit fremden Sprachen kompatibel ist, erhalten die Laute der fremden Sprache eine unrichtige phonologische Interpretation. Im Zweitspracherwerbsprozess ist es daher von Nachteil, nur in einem kommunikativen „Sprachbad“ aufzuwachsen, ohne die lautlichen Eigenarten zu erlernen und sich derer in geeigneter Reflexion und Übung bewusst zu werden.¹⁶⁷ Eine undeutliche Aussprache - meist Folge einer für die Zweitsprache unpassenden Betonung oder Rhythmik - hat ihren Ursprung auch in der Existenz dieses „phonologischen Siebs“, das nicht nur das Wahrnehmen, sondern auch die sprachliche Reproduktion beeinflusst.

In diesem Sinne ist das Schreiben oder die Produktion schriftsprachlicher Dokumente nur eine veränderte sprachliche Reproduktion. Genau in diesem Teilgebiet der Sprache - nämlich auf der lautlichen Ebene - zeigen sich die primären Probleme der Sprachenlerner. Eine gute Aussprache mit einer korrekten Betonung der Wörter und Sätze (z.B. <Hose>/<Hase>) ist eine Grundvoraussetzung, um die Schriftsprache später zu erlernen und die gesprochene Sprache mit ihren Strukturen in ihrer orthographischen Regelmäßigkeit zu erkennen.

¹⁶⁶ Vgl. hierzu und im Folgenden Trubetzkoy Nikolaj S.: Grundzüge der Phonologie, Prague, Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 1937, S. 47.

¹⁶⁷ Vgl. Röber-Siekmeyer Christa: Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: Apeltauer E, (Hrsg.), Erziehung für Babylon, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag, 1998, S. 68f.

Diese „lautliche Ebene“, in deren Hinsicht sich Sprachen unterscheiden, bezieht sich jedoch nicht nur auf die Tatsache, dass einige Phoneme vorhanden sind aber nicht artikuliert werden, sondern auch auf prosodische und rhythmische Faktoren wie beispielsweise die oben angesprochene „korrekte Betonung“. Auch im Deutschen werden Schrift und Orthographie spätestens im schriftsprachlichen Erwerbsprozess ein weiteres Medium der Sprachbetrachtung. Denn nur sie geben Hinweise auf eine korrekte Artikulation.¹⁶⁸ Der Sprachrhythmus als prosodischer Teilaspekt der Sprache stellt also einen wichtiger Lerngegenstand dar, da eine korrekte Aussprache z.B. des Deutschen der „Schlüssel zu einer guten Rechtschreibung“¹⁶⁹ ist. Der Inhalt einer Äußerung ist zudem nur durch einen korrekten Wortrhythmus und richtige Betonungsmuster in der Aussprache transportierbar, da anderenfalls Missverständnisse und Schwierigkeiten drohen.

Da die Muttersprache als Filter und Vorwissen auch im Zusammenhang mit der kanalisierten Wahrnehmung eine wichtige Stellung einnimmt, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit ihrer besonderen Rolle.

5.5 Die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb

Der Muttersprache kommt im Rahmen des Spracherwerbs eine große Bedeutung zu, wie auch Ulrich Oevermann feststellte: „Die zentrale Rolle der Muttersprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und für den Fremdsprachenerfolg ist spätestens seit den sechziger Jahren pädagogisches Allgemeingut.“¹⁷⁰ Auch früher wurde in der so genannten „Sprachbarrierendiskussion“ betont, „...dass Kinder aus unteren sozialen Schichten, im deutschsprachigen Raum auch Kinder, die einen Dialekt als Muttersprache sprechen, in den an Mittelschichtnormen und an der Hochsprache orientierten Schulen benachteiligt sind.“¹⁷¹

Im Allgemeinen sowie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wird die Meinung vertreten, dass ein Kind als Erstes seine Muttersprache erwirbt, die folglich auch als „Erstsprache“ bezeichnet wird. Dieser Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt bzw.

¹⁶⁸ Vgl. *ibid.*, S. 276f.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ Oevermann Ulrich: Sprache und soziale Herkunft 2.Zusammenfassung, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1972, S. 136.

¹⁷¹ Bernstein Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten Aufsätze 1958-1970, Pädagogen-Kollektiv (Übers.) Universität Frankfurt. Amsterdam, de Munter, 1970, S. 221.

schon in der pränatalen Phase und ist mit dem Erwerb der Kerngrammatik etwa im Schulalter abgeschlossen.¹⁷²

Jochen Rehbein ist allerdings der Meinung, dass der Erwerb der Muttersprache nicht mit dem Schulbeginn abgeschlossen ist. Seiner Ansicht nach legen eine Aktualisierung und Förderung der spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb sowie das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt den Grundstein für den Erwerb einer weiteren Zweit- bzw. Fremdsprache. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich auch die Rechtschreibung werden in der schulischen Sozialisation ergänzt oder überhaupt erst erworben, weshalb der Mutterspracherwerb mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen sein kann.¹⁷³ Dieser Ansicht schließt sich die vorliegende Arbeit an. In der Schule wird der Spracherwerb somit fortgesetzt und die Muttersprache entwickelt sich weiter. Es wird die Basis für weitere Sprachen geschaffen, die u.a. von den kognitiven Fähigkeiten des Lernenden abhängig sind. Auch Tove Skutnabb-Kangas stellt fest, dass ohne die benötigten Grundfähigkeiten der Muttersprache ein Zweitspracherwerb des Kindes nicht denkbar ist und sich weder die eine noch die andere Sprache voll entwickeln könnte.¹⁷⁴

Das Niveau der muttersprachlichen Kenntnisse ist also bei einem Zweitspracherwerb von großer Bedeutung und kann sich folglich - beispielsweise durch Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation - positiv wie negativ auf den Erwerb einer weiteren Sprache auswirken.¹⁷⁵ Jim Cummins spezifiziert dies anhand seiner Interdependenztheorie folgenderweise: "...die sprachlichen Fertigkeiten (das Kompetenz- und Performanzniveau), das jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat."¹⁷⁶

¹⁷² Vgl. o. V.: *Avrupada Cok dillilik Seminer kitapçigi*, Brüksel, 10-11 Mart, 1997. S. 19.

¹⁷³ Vgl. hierzu und im Folgenden Rehbein Jochen: *Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache*. In: Apeltauer E. (Hrsg): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*, München, Hueber, 1987, S. 127.

¹⁷⁴ Vgl. Skutnabb-Kangas Tove: *Bilingualism or not - The education of minorities*, Clevedon, Multilingual Matters 1981, S. 121.

¹⁷⁵ Vgl. Cummins Jim: *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. In: *Review of Educational Research*, 49/2/1979, S. 251.

¹⁷⁶ *Ibid.*, S. 248.

Diese Ansicht wird auch in seiner Untersuchung zum Erwerb flüssiger Lesefähigkeit bestätigt:

"...dass bei normalem Erwerb der Sprache nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern Sprache als solche erworben wird. Die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache können als Manifestationen derselben zu Grunde liegenden Dimension erfasst werden. Wird diese nicht dementsprechend gefördert, entsteht ein Zirkel. Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit führt zu deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt. Die Folgen sind eingeschränkte Lese-, Schreib- und sonstige Schulleistungen. Das Defizit wird umso sichtbarer, je stärker die Schule diese kognitiv-akademische Fähigkeit verlangt, also z.T. erst sehr spät im Curriculum"¹⁷⁷.

Eine umfassende, in 14 Ländern durchgeführte und sich speziell auf das Lesen konzentrierende Untersuchung zeigte eine schwere Retardierung im Lesen, sobald der Leseunterricht nicht in der Muttersprache des Kindes durchgeführt wurde.¹⁷⁸ Weitere Befunde zeigen, dass die Beachtung der Muttersprache von Lernenden im schulischen Curriculum zu positiven Ergebnissen führt.

Rudolf de Cillia berichtet, dass sich diese Berücksichtigung nicht nur auf den Zweitspracherwerb sondern auch auf die "akademischen Leistungen"¹⁷⁹ positiv auswirkt:

"dass, so weit dies erfasst wurde, die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte. Wir können ferner den absoluten Ergebnissen entnehmen, dass bilinguale Erziehung im Stande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen"¹⁸⁰.

Ein weiterer wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang ist die soziale Intelligenz (differenziertes Eingehen auf Zuhörer etc.), die von unterschiedlichen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise einem bilingualen Elternhaus abhängig ist.¹⁸¹

¹⁷⁷ Ibid., S. 251.

¹⁷⁸ Vgl. De Cillia Rudolf: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Cinar Dilek et al. (Hrsg.), Gleichwertige Sprachen? - Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, Studien Verlag, Wien, 1997, S. 238.

¹⁷⁹ Ibid., S. 117.

¹⁸⁰ Ibid., S. 118.

¹⁸¹ Vgl. Rehbein Jochen: Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb, München, Hueber, 1987, S. 174.

Den Einfluss der Muttersprache auf Sprachlernende belegt Jochen Rehbein anhand einer Untersuchung mit Kindern in Hamburg, deren Muttersprache Türkisch ist:

"...in der die Kinder eine Geschichte auf Deutsch nacherzählen mussten. Eine Gruppe hatte die Geschichte nur auf Deutsch gehört, einer anderen Gruppe hatte man die Geschichte auf Türkisch erzählt. Die zweite Gruppe, bei der die Rezeption durch die Muttersprache erfolgte und bei der daher das Textverständnis gesichert war, hatte signifikant bessere Ergebnisse als die andere Gruppe"¹⁸².

Dieses Beispiel zeigt, dass ein möglicherweise auf einem Defizit zwischen zwei Sprachen basierendes mangelndes Hörverstehen als Konsequenz auch zu mangelhafter Sprachproduktion in der Zweitsprache führen kann. Rehbein formuliert dies allgemein: "Wenn bestimmte sprachliche Fertigkeiten (wie Hörverstehen oder Leseverstehen) nicht dementsprechend in der L1 erworben und entwickelt wurden, dann können die entsprechenden Fertigkeiten auch nicht in der L2 freigesetzt werden."¹⁸³

Basierend auf den obigen Ausführungen legt der Verfasser der vorliegenden Arbeit eine Wortschatzauswahl nahe, die die Muttersprache aufgrund ihrer zentralen Rolle im Spracherwerbsprozess mit berücksichtigt. So empfiehlt sich eine Selektion, im Rahmen derer Wörter ausgewählt werden, die beispielsweise im Deutschen wie auch im Türkischen mit derselben (z.B. Radio) oder auch unterschiedlichen (z.B. Tabak) Bedeutung vorkommen.

Auch das Ende 2004 verabschiedete neue Curriculum „Deutsch als zweite Fremdsprache in den Vorbereitungsklassen 9, 10 und 11 der Sekundarschulen“ hebt ähnliche Transfer-Beachtungen hervor.¹⁸⁴ Diese Berücksichtigungen hätten auch auf den Prozess der kanalisierten Wahrnehmung fremdsprachlicher Lauten positive Auswirkungen und würden es somit dem Lernenden ermöglichen, auf die bereits vorhandenen Strukturen zurückzugreifen und basierend auf seinen angeborenen mentalen Prozessen ein eigenes Ausdruckssystem zu entwickeln.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Unterrichtsmedien, die für die Verwirklichung des Fremdspachen- bzw. DaF2-Unterrichts in Frage kommen. Eine besondere Beachtung findet das Lehrbuch, das den Ruf eines traditionellen, stabilen Lehrmittels hat.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Ibid., S. 174f.

¹⁸⁴ Vgl. MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi: Orta Öğretim Kurumları hazirlık 9.,10. ve 11. Sınıf ikinci yapançi dil Almanca Dersin Öğretim Programı, 2004, Ankara. S. 30.

6 Unterrichtsmedien des Fremdsprachenunterrichts

Unterrichtsmedien sind Träger bzw. Vermittler von Informationen im Zusammenhang mit dem Unterricht und dem Lernen.¹⁸⁵ Es gibt Medien, die dem Lehrenden beim Lehren helfen und andere, die die Lernenden bei ihrer Arbeit in der Schule oder zu Hause unterstützen. Diese Medien dienen im Lehr- und Lernprozess verschiedenen Zwecken und haben im Unterricht verschiedene Funktionen, wie auch Manfred Erdmenger in seinen Ausführungen beschreibt: „Manche Medien (Lehrbuch, Lektüre, Video, Hörspiel) tragen die Kerninformation und bestimmen den um sie herum aufgebauten Unterricht, andere sind eher fakultative Hilfen bei bestimmten Unterrichtsschritten.“¹⁸⁶ Die Medien des Lehrenden können folglich als Unterrichtsmittel und die des Lernenden als Lernmittel bezeichnet werden.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht werden die Medien nach dem Sinnesorgan kategorisiert, mit dem sie vom Lernenden wahrgenommen werden.

Ihre Informationen über das Auge vermittelnde Informationsträger wie z.B. Lehrbücher, Arbeitshefte, Tageslichtprojektoren, Folien, Kreide, Bildgeschichten, Zeitungen, Fotos, Prospekte, Atlanten, Fahrkarten, Brettspiele und reale Gegenstände werden als „visuelle Medien“ bezeichnet. Über das Ohr wirkende Informationsträger wie z.B. Stimmen von Lehrern, Radio, Schallplatte, Cd, Sprachlabor, Tonband oder Tonkassette werden hingegen als „auditive Medien“ charakterisiert. So genannte „audio-visuelle“ Medien wie z.B. Ton-Bild-Schau, Tonfilme, Fernseher, Video, Computer, Kamera oder Videorekorder, die gleichzeitig über Auge und Ohr wahrgenommen werden, stellen also eine Kombination von visuellen und auditiven Medien dar.

Auffallend ist, wie sehr sich der technische Fortschritt in Form neuer Unterrichtsmedien in der Didaktik widerspiegelt.¹⁸⁷ Viele der neuen Medien wie z.B. Schallplattenaufnahmen¹⁸⁸, Radio¹⁸⁹, Tonbänder¹⁹⁰, Video¹⁹¹ oder Computer mit der

¹⁸⁵ Vgl. Dohmen Günter: Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung 2/3, Weinheim, Juventa Verlag, 1973, S. 5.

¹⁸⁶ Erdmenger Manfred: Medien im Fremdsprachenunterricht, Braunschweig, Schmidt Buchbinderei u. Druckerei, 1997, S. 11.

¹⁸⁷ Vgl. Marshall Mac Luhan: Das Buch zwischen gestern und morgen. In: Unesco-Kurier 13/1, Bern, Freemedial, 1972. S. 16.

¹⁸⁸ Vgl. Asher Jane: The World of Children, Argo, 1958.

¹⁸⁹ Vgl. Verderber Heide Rose: In eigener Sache II. In: WDR Schulfunk, WDR-Publ., 1974.

¹⁹⁰ Vgl. Schrand Heinrich, Dunlop Ian: Konversationskurs Englisch, Stuttgart, Klett, 1977.

dazugehörigen Software¹⁹² stellen einen großen Vorteil dar. Sie spielen vor allem im Zusammenhang mit bestimmten Lernergruppen wie beispielsweise in der modernen Behindertenpädagogik sowie in speziellen Institutionen wie z.B. Sonderschulen eine bedeutende Rolle. Mit den medizinischen Fortschritten könnten die multimedialen Programme des Computers beispielsweise als Lehr- und Lernhilfe für den sonderpädagogischen Förderbedarf von Nutzen sein.¹⁹³ Auch im Rahmen der Weiterbildung der Lehrkräfte werden die neuen Technologien eingesetzt. Workshops und Seminare sind bereits erfolgreich computerunterstützt, ein Beispiel hierfür ist das österreichische Internet-Projekt www.E-lisa.at.¹⁹⁴

Die Meinungen hinsichtlich der neuen Medien gehen allerdings auseinander - die Software-Zauberformeln für den FSU wie "CALL", "PILOT", "BASIC", "CALT", "CAI", oder "CUU" und der Computereinsatz generell sind für die Einen ein Schreckgespenst und für die Anderen eine Notwendigkeit.¹⁹⁵ Auch das so genannte „E-Learning“, das im Kontext des Fremdsprachenlernens unterschiedliche Arbeits- und Kommunikationsformen beinhaltet, sollte – mit all seinen Vorteilen – nicht ohne ein kritisches Auge betrachtet werden.¹⁹⁶

Was den Einsatz von Computern im Rahmen des FSU im Bereich des türkischen Erziehungssystems betrifft, so ist dieser Einsatz derzeit flächendeckend nicht gegeben. Dies ist nicht nur auf finanzielle Gründe¹⁹⁷ zurückzuführen, sondern auch auf einen Forschungsrückstand auf dem Gebiet des computerunterstützten Deutschunterrichtes –

¹⁹¹ Vgl. Schrand Heinrich: Der VHS-Kurs Englisch, Methodische Hinweise zur Unterrichts-Gestaltung, Ismaning, Huber, 1978.

¹⁹² Vgl. Rüschoff Bernd: Selbständiges Lernen mit dem Computer am Beispiel interaktiver audiovisueller CALL Materialien. In: Arndt Horst et al. (Hrsg.), Die neueren Sprachen Bd. 88 Heft 1, Frankfurt, Diesterweg Verlag, 1989, S. 50-60.

¹⁹³ Vgl. Pammer Erich: ... und wer lernt mit uns? In: Herbert Schetz et al. (Hrsg.), Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Wien, Studien Verlag, S. 250-260.

¹⁹⁴ Vgl. Narosy Thomas: Fortbildung für LehrerInnen im Internet funktioniert!. In: Herbert Schetz et al. (Hrsg.), Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Wien, Studien Verlag, S. 261.

¹⁹⁵ Vgl. Blatt Inge: Computer als Medium – Eine Herausforderung für den Deutschunterricht. In: Lecke Bodo (Hrsg.), Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1999, S. 179-203.

¹⁹⁶ Vgl. Rösler Dietmar: E-Learning Fremdsprachen: drei Schritte vor, zwei zurück. Entwicklungslinien. In: Stahlheber, Eva/Voss, Bernd (Hrsg.): Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation. Pädagogischer Zeitschriftenverlag 2002, S. 115.

¹⁹⁷ Vgl. Nieweler Andreas: Sprachlernen mit dem Lehrwerk-Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Renate Fery, Volker Raddatz (Hrsg.), Lehrwerke und ihre Alternativen, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000, S. 16.

um diesen zu ermöglichen bedarf es nach wie vor einer Entwicklung konkreter didaktischer Konzepte für den Computereinsatz.¹⁹⁸

Aus diesem Grund beschäftigt sich das folgende Kapitel mit einem traditionellen aber dennoch einem der effizientesten Unterrichtsmedien für den FSU: dem Lehrbuch.

Egal ob traditionelle oder so genannte „neue“ Medien, die Auswahl eines geeigneten Wortschatzes, ist jedenfalls für alle Medien des fremdsprachlichen Unterrichts ein fundamentaler Faktor.

6.1 Begriffliche Abgrenzung: „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“

Die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ werden vielfach synonym verwendet. Da sich diese Arbeit jedoch grundsätzlich mit dem Lehrbuch befasst, ist es nötig, eine klare Unterscheidung der beiden Begriffe zu treffen.

Das „Pädagogik Lexikon“ beschreibt den Begriff „Lehrbuch“ folgendermaßen: „Lehrbücher beinhalten einen nach der Systematik eines Wissensgebietes gestalteten und mitunter auch didaktisch aufbereiteten Lernstoff, der somit im Selbststudium erarbeitet werden können soll.“¹⁹⁹ Um eine eindeutige Zuordnung und klare Definition der Begriffe zu gewährleisten, wird auch folgende Begriffsbestimmung des Wortes „Lehrwerk“ angeführt:

„...wie Schülerbuch; Arbeitsheft; Glossar; Grammatisches Beiheft; Zusatzlesetext; auditive Medien (Tonband bzw. Kassette mit Hör - bzw. Sprechprogramm), visuelle Medien (Wandbilder, Bildkarten; Diaserien; Folien für den Tageslichtprojektor, Filme, Videobänder; etc.) und Lehrerhandreichungen. Sein im Allgemeinen offeneres didaktisches und methodisches Konzept ermöglicht ein verbessertes Eingehen auf die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppen...“²⁰⁰

Diese recht präzise Definition führt zum Schluss, dass ein Lehrbuch ein Teil des Lehrwerkes ist und das Lehrwerk als logische Konsequenz aus Schülerbüchern, Lehrerbüchern, Kassetten, Mappen sowie aus anderen pädagogischen Materialien besteht.

¹⁹⁸ Vgl. Albrecht Rainer, Erwin Wagner (Hrsg.): Lehren und Lernen mit neuen Medien, Münster, Waxman, 2001, S. 36.

¹⁹⁹ Gerd Reinhold et al. (Hrsg.): Pädagogik Lexikon, München, R. Oldenbourg Verlag, 1999, S. 332.

²⁰⁰ Neuner Gerhard: Lehrwerke. In: Bausch et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht 2. unveränderte Auflage, Tübingen Francke Verlag, 1991, S. 240.

Das Lehrbuch ist das traditionsreichste und über Jahrhunderte auch das einzige beständige Lehrmedium – auch im Kontext des FSU.

Wie Anthony P. R. Howatt im Folgenden beschreibt wurde eines der ersten (Fremdsprachen-)Lehrbücher bereits im 16. Jahrhundert in Großbritannien veröffentlicht:

"...im Jahre 1554 wurde das Lehrbuch 'A Very Profitable Book to Learn the Manner of Reading, Writing, and Speaking English and Spanish' vorbereitet, für die spanischen Gäste, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen und Englisch in einer sehr kurzen Zeit zu lehren, die nach England für die Hochzeit von II.Philip und L.Marry kamen."²⁰¹

Im Jahre 1891 bekräftigte wiederum Hans Müller die Wichtigkeit der Einführung und des Gebrauches von Schulbüchern,²⁰² was die Existenz einer langen Tradition der Diskussion über die flächendeckende Einsetzung des Lehrbuches als Unterrichtsmittel verdeutlicht.

Was die Erstellung und Einführung von Schulbüchern in der Türkei betrifft, so kann in diesem Zusammenhang und im Vergleich zu anderen Nationen wohl kaum von einer langen Tradition gesprochen werden. Die erste osmanische Druckerei wurde zwar bereits im Jahr 1729 mit dem Druck des "Lugat-i Vankuli" genannten Türkisch-Arabischen Wörterbuches²⁰³ in Betrieb genommen,²⁰⁴ eines der ersten türkischen (Lese)Lehrbücher - das 63-seitige „Nuhbe-t'ül Etfal“ - wurde aber erst im Jahr 1858 veröffentlicht.²⁰⁵

Nach dieser kurzen einführenden Darstellung der historischen Entwicklung sowie einer begrifflichen Abgrenzung des Begriffs „Lehrbuch“ wird im Folgenden die Frage nach den Funktionen, Aufgaben und Zielen, die ein Lehrbuch als Medium im Rahmen des FSU zu erfüllen hat, beantwortet.

²⁰¹ Howatt Anthony P. R.: A History of English Language Teaching, Oxford, Oxford University Press, 2004, S. 9.

²⁰² Vgl. Hans Müller: Die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel für die Schulen des Volkes, Berlin, Verlag der Berliner Arbeiter Bibliothek, 1891, S. 6-7. (Mikroform)

²⁰³ Vgl. <http://www.tbb.gen.tr/deutsch/kultur/kitapcilik/kitapcilik.html>. (12.04.2005)

²⁰⁴ Vgl. <http://www.literaturca.de/html/muteferrika.html>. (12.04.2005)

²⁰⁵ Vgl. Akyüz Yahya: Resimli ilk türkce alfabe ve okuma kitabimiz ve türk egitim tarihindeki önemi, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/akyuz.htm>. (12.04.2005)

6.2 Funktion und inhaltliche Gestaltung des Lehrbuches

Dem Lehrbuch wird auch im Rahmen des FSU eine sehr wesentliche Rolle zugeschrieben.²⁰⁶ Nicht nur kommt ihm bei der Verwirklichung der von Lehrplänen geprägten Ziele eine bedeutende Funktion zu, sondern es stellt auch im Umsetzungsprozess die in den Lehrplänen fixierten Bildungsinhalte dar. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Motivationen der Fremdsprachenlerner sind eine weitere Herausforderung für die Lehrplanumsetzung und somit auch ein Auftrag der Berücksichtigung an die FSLBs.

Maren Duszenko führt im Folgenden einige Eckpunkte an, die mit Hilfe eines Lehrwerkes bzw. Lehrbuches verwirklicht oder bestimmt werden sollen:

“Im Fremdsprachenunterricht entscheidet das Lehrwerk darüber, welchen Ausschnitt aus der fremden Sprache und Kultur die Lerner kennen lernen (Lerninhalte)
Welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lerner im Umgang mit der fremden Sprache und Kultur erwerben (Lernziele)
In welcher Reihenfolge die Lerninhalte behandelt und die Lernziele erreicht werden (Progression)
Mit welchen didaktischen und methodischen Mitteln der Lernprozeß struktuiert wird (Methode)
Wie der Unterricht organisiert wird (Übungen, Sozialformen)
Wie die fremde Sprache dargestellt wird (Texte, Grammatik)
Wie die fremde Kultur dargestellt wird (Landeskunde)
Welche technischen Hilfsmittel im Lernprozeß eingesetzt werden (Medien)
Wie der Lernerfolg kontrolliert werden soll (Prüfungen).“²⁰⁷

Die Gestaltung eines Lehrbuches ist von unterschiedlichen Einflüssen abhängig. Ändern sich diese Faktoren wie beispielsweise das generelle Umfeld, wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien, pädagogische und didaktische Konzepte oder aber auch schulische Richtlinien, so führen diese Veränderungen - wenn auch mit einer gewissen Verzögerung - in weiterer Folge zur Notwendigkeit einer Neugestaltung der Unterrichtsmittel bzw. auch des Lehrbuches.²⁰⁸

Grundsätzlich sollte eine Neugestaltung von Unterrichtsmedien auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Vollzieht sich eine Änderung der Rahmenbedingungen allerdings rascher als der Abschluss wissenschaftlicher Untersuchungen, so kann dies zum Entstehen eines neuen, wesentlichen und bei der Lehrbucherstellung zu

²⁰⁶ Vgl. hierzu und im Folgenden Kast Bernd, Neuner Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin, Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1998, S. 8.

²⁰⁷ Duszenko Maren: Lehrwerkanalyse. In: Erprobungsfassung 7/94 Fernstudienangebot, München, Langenscheidt Verlag, 1994, S. 2.

²⁰⁸ Vgl. hierzu und im Folgenden Ibid., S.1.

berücksichtigenden Faktors führen: dem Zeitdruck. Dies war beispielsweise in den letzten Jahren in der Türkei der Fall. Aus diesem Grund ist es ratsam, die zukünftigen Entwicklungen frühzeitig zu erkennen, um entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können.

Wie sich auch aus den obigen Ausführungen ableiten lässt, ist das Lehrbuch ein Unterrichtsmedium mit der Funktion, die Lehr- und Lerntätigkeit zu unterstützen. Ortwin Beisbart beschreibt die allgemeinen Zielsetzungen eines umfassenden Deutschunterrichts und die Voraussetzungen, die ein Lehrbuch in diesem Zusammenhang zu erfüllen hat, folgenderweise:

- Kenntnisse über die Sprache und sprachliche Normen (Aussprachenormen, Schreibnormen, grammatische Normen, Rechtschreibnormen).
- Kenntnisse über bestimmte Sach- und Lebensbereiche, zu deren Erwerb der Deutschunterricht Hilfestellungen zu leisten hat.
- Mittel zur (inneren) Klärung der eigenen Gedanken und Gefühle (Expression).
- Mittel zur Welterfahrung (Information).
- Mittel zur Partnerbeeinflussung (Appel).
- Mittel zum Spiel, zur ästhetischen Gestaltung.²⁰⁹

Damit hat das FSLB im Wesentlichen zwei Grundsätzen zu entsprechen:

- den Lehrstoff dem Lehrplan entsprechend darbieten und dabei
- bestimmte Spracherwerbskriterien zu berücksichtigen.

Zu beachten ist hierbei, dass das Lehrbuch den Lernprozess während des Unterrichtes fördern und vereinfachen soll, weshalb also die Gestaltung des Lehrbuchs und die des Unterrichtes in enger Beziehung zueinander stehen. Bei der Erstellung eines Lehrbuches und somit auch bei der Auswahl eines geeigneten Wortschatzes berücksichtigt werden muss auch die Tatsache, dass jede Zielgruppe unterschiedliche Eigenschaften und Voraussetzungen mit sich bringt, was in weiterer Folge unterschiedliche methodische Vorgehensweisen erfordert.

²⁰⁹ Vgl. hierzu und im Folgenden Beisbart Ortwin: Das Sprachbuch für die Grundschule. In: Hartmut Hacker (Hrsg.), Das Schulbuch Funktion und Verwendung im Unterricht, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1980, S. 88.

Ein wesentlicher Faktor bei der Erstellung eines Lehrbuches auch im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht ist die Kommunikation. Auf die Schulsituation bezogen ist normalerweise der Sender durch den Lehrer gegeben während der Empfänger der Schüler ist. Mit Hilfe des Mediums Sprache (Kanal) wird ein Signal vom Sender zum Empfänger übermittelt. Eine Kommunikation wie z.B. ein Gespräch kann anhand folgender Abbildung dargestellt werden:

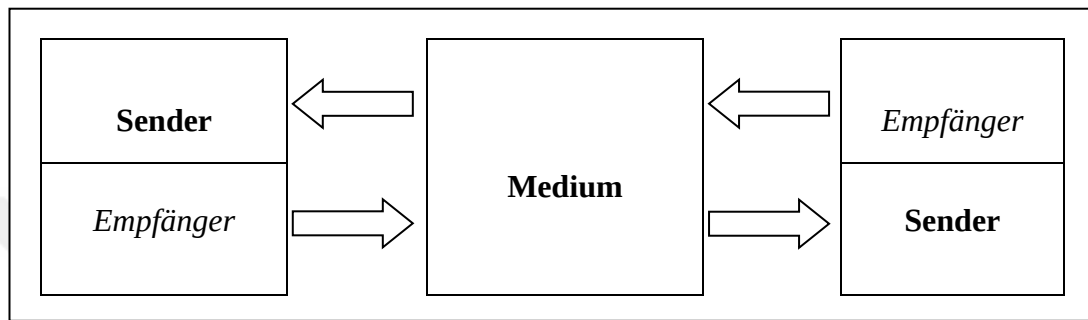


Abbildung 6: Die Kommunikation

Quelle: Schön Horst et al. (Hrsg.): Gestaltung von Schulbüchern, Wien, Manzsche Verlag, 1987, S. 9

Dieser Dialog kommt in der visuellen Kommunikation nicht vor. Das Lehrbuch als Kommunikationskanal vermittelt dem Empfänger die verschlüsselte Botschaft und soll dem Lernenden gleichzeitig eine Dekodierung²¹⁰ des Inhalts ermöglichen. Diese Entschlüsselung ermöglicht allerdings nur ein Lehrbuch, das sich auf einen lernorientierten Inhalt und auch Wortschatz stützt. Eine weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Dekodierung insbesondere eines FSLB ist, dass die vom Autor des Lehrbuches verwendeten Codes dem Empfänger bekannt sind. Es sollte sich also im Idealfall um Begriffe handeln, die in beiden Kulturen vorkommen.²¹¹ Eine lexikalische Einheit, die den Voraussetzungen des Lehrplans wie beispielsweise denen des GER nicht entspricht und die im türkischen Kontext als Begriff nicht vorkommt (z.B. Silvester, Ostern etc.) sollte infolgedessen nicht für die elementare Kompetenzstufe A1 verwendet werden. Im Fremdsprachenwortschatz des Lernenden aus anderen Sprachen vorhandene Begriffe (z.B. extra, mobil) entsprechen laut Auflistung des PD zwar nicht der Kompetenzstufe A1, da diese Wörter den türkischen Lernenden aber beim

²¹⁰ Vgl. Akmajian Adrian et al. (Hrsg.): Linguistics, an Introduction to Language and Communication 4. Edition, Cambridge, The MIT Press, 1995, S. 509f.

²¹¹ Vgl. hierzu und im Folgenden Adamzik Kirsten: Sprache - Wege zum Verstehen, Tübingen, Francke Verlag, 2001, S. 23-30.

Entschlüsseln der Texte bzw. des Gehörten unterstützen, ist ihre Verwendung dennoch ratsam.

Aufgrund seines eigenen Wortschatzvorrats gelingt es dem Schüler, durch das Lesen des Buches die Buchstaben- und Bilderwelt zu übersetzen. Jedes FSLB enthält natürlich neuen Wissensstoff und ein zusätzliches Wortschatzrepertoire, das auf dem bereits vorhandene Wissen und Wortschatz aufbaut. Die Möglichkeit einer Dekodierung ist allerdings nur gewährleistet, wenn dieser neue Wortschatz sehr klar definiert ist bzw. sich im bereits vorhandenen Muttersprachwortschatz wieder findet - eine Forderung, die ein FSLB meist schwer erfüllen kann.

Im Workshop-Protokoll wird von der „Arbeitsgruppe 3 Lehrplan und Lehrwerk“ in Bezug auf das „Hier sind wir!“ in diesem Zusammenhang folgendes festgestellt: „Im Lehrwerk HSW finden sich eine ganze Reihe von Sprachhandlungen (auch zur produktiven Verwendung!), die über die Kann-Beschreibungen des Lehrplans und über das Niveau A1 erheblich hinausgehen.“²¹² Hinsichtlich des Wortschatzes ist die Arbeitsgruppe der Meinung, dass er erheblich mehr als die im Curriculum für die Kompetenzstufe A1 festgelegten 500 Wörter²¹³ enthält und dass einige diese Wörter nicht dem Niveau A1 des PD entsprechen (siehe Abschnitt 10).

Die Problematik der Lehrmaterialien und insofern auch der Lehrbücher ist genau so alt wie die des Fremdsprachenunterrichts selbst.²¹⁴ Die Polyfunktionalität des Lehrbuches - das Lesen, Schreiben und die Lernhilfe in einem - geeignet zu verwirklichen ist sicherlich keine einfache Aufgabe. Dies erweist sich als besonders schwierig, wenn es unter hohem Zeitdruck und ohne wissenschaftliche Unterstützung der einheimischen Experten zu leisten ist, wie sich anhand der Diskussion über das HSW herausgestellt hat.²¹⁵ Wie bereits erwähnt, ändern sich Rahmenbedingungen so schnell, dass sich der Stand wissenschaftlicher Untersuchungen immer einen Schritt hinten befindet. Dies führt zu einem landesspezifischen (z.B. türkischen) Kenntnisdefizit, das es zu beheben gilt

²¹² Workshop Protokoll: Lehrwerkanalyse in der Deutschlehrerausbildung, Goethe-Institut Istanbul, Istanbul-Universität, 7-8 Januar 2005, S., 2.

²¹³ Vgl. ibid. sowie M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi: Orta Öğretim Kurumları hazirlik 9.,10. ve 11. Sınıf ikinci yarıncı dil Almanca Dersin Öğretim Programı, 2004, Ankara. S. 30.

²¹⁴ Vgl. Ickler Theodor: Deutsch Als Fremdsprache, Eine Einführung in das Studium, Tübingen, Niemeyer, 1984, S. 61.

²¹⁵ Vgl. Workshop Protokoll: Lehrwerkanalyse in der Deutschlehrerausbildung, Goethe-Institut Istanbul, Istanbul-Universität, 7-8 Januar 2005, S. 3.

.Die Deutschkommission hat mit dem Lehrbuch "Hier sind wir!" einen Versuch unternommen, dieser Problematik entgegen zu wirken. Dass dies laut Workshop-Protokoll allerdings nur in geringem Maße gelungen ist, bestätigt die folgende Äußerung:

"Die Deutschkommission sollte

1. sich bei der Fortführung der Lehrwerkreihe intensiv (möglichst von erfahrenen Lehrwerkautoren) beraten lassen,
2. dabei auch mit einheimischen Experten eng kooperieren, um die potentiellen Vorteile eines regionalen Lehrwerks Realität werden zu lassen (Die Universitäten bieten hier ihre Unterstützung an) und
3. so bald wie möglich eine Revision des ersten Bandes von HSW mit konzeptioneller Neuausrichtung anstreben."²¹⁶

Wie bei der Erstellung des Lehrbuches spezifische Größen wie z.B. Zielgruppe oder Lehrplan zu beachten sind, so müssen die Bücher auch bei ihrer Genehmigung bestimmten (länderspezifischen) Kriterien entsprechen.

"Nicht nur die Erstellung von Lehrwerken, auch deren Auswahl wird also durch verschiedene externe Faktoren bestimmt. In manchen Ländern, z.B. in Dänemark und den Niederlanden, entscheiden die Lehrer selbst darüber, mit welchen Unterrichtsmaterialien sie arbeiten wollen. In vielen anderen Ländern werden solche Entscheidungen dagegen von schulischen oder politischen Gremien getroffen."²¹⁷

In manchen Ländern sind Lehrwerke bereits geschlechtsneutraler Bedingungen unterworfen. So werden etwa in Schweden nur Lehrbücher zugelassen, die eine gleichgewichtige Geschlechterverteilung aufweisen.²¹⁸ Diese Aufnahme der Geschlechtsverhältnisse in die Schulbuchdiskussion ist ein Zeichen dafür, dass die Voraussetzungen der Didaktik und Methodik im Rahmen der Lehrwerkerstellung bereits in großem Maße erfüllt sind und die Aufmerksamkeit nun anderen Themen gilt.²¹⁹

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Duzenko Maren: Lehrwerkanalyse. In: Erprobungsfassung 7/94 Fernstudienangebot, München, Langenscheidt Verlag, 1994, S. 13.

²¹⁸ Vgl. ibid.

²¹⁹ Vgl. Fichera Ulrike: Die Schulbuchdiskussion in der BDR- Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechtsverhältnisses, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1996.

Einige Länder konzentrieren sich in ihrer Diskussion hingegen auf wirtschaftliche Faktoren. In Russland beispielsweise werden nur Lehrwerke zugelassen, die mit Rubel bezahlbar sind, folglich kommen im Ausland gedruckte mit Devisen bezahlte Lehrbücher für die Zulassung nicht in Frage.²²⁰

Auch in der Türkei bedarf die Zulassung von Lehrbüchern der Genehmigung eines staatlichen Kontrollorgans. Bedeutend in diesem Zusammenhang sind die Buchkommission des Nationalen Erziehungsministeriums (Milli Egitim Bakanligi Kitap Komisyonu) sowie die Fachkommissionen für Lehrpläne und Lehrbücher für die Fächer, deren Sitz in der Programmabteilung des Obersten Nationalen Erziehungsrates (Milli Egitim Bakanligi Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi) ist. Dass Autoren wie beispielsweise Elfriede Spangenberg) der neueren „Deutsch als Fremdsprache“-Lehrbücher („Hallo, Kinder!“, „Hallo, Freunde!“, „Hier sind wir!“) ebenfalls in der Deutsch-Kommission der oben genannten Programmabteilung tätig sind, ist vermutlich kein Zufall, da dies für die Zulassung der Lehrbücher von Vorteil ist. Zugleich ist es ein Zeichen dafür, dass im Bereich der Schulbuchautoren in der Türkei nach wie vor die für eine Professionalisierung nötige Konkurrenz fehlt.

Einen diese Theorie bestätigenden Vergleich liefert z.B. ein Blick nach Deutschland, wo bereits zwischen den Jahren 1853 und 1910 von spezialisierten Schulbuchautoren und Schulbuchverlagen die Rede war.²²¹ Auch in Belgien wurde schon im Jahr 1842 ein Gesetz verabschiedet, das die Gestaltung und Zulassung eines Lehrbuches von einer zentralen Kommission abhängig machte.²²² Walter Kissling beschreibt, dass in der Zeit zwischen 1970 und 1989 in Österreich bis zu 1000 sich mit der Schulbuchforschung auseinandersetzende Titel veröffentlicht wurden.²²³

²²⁰ Vgl. Duszenko Maren: Lehrwerkanalyse. In: Erprobungsfassung 7/94 Fernstudienangebot, München, Langenscheidt Verlag, 1994, S.13.

²²¹ Vgl. Keiderling Thomas: Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und Frühen 20. Jahrhundert. In: Heinz-Werner Wollersheim et al. (Hrsg.) Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2002, S. 95.

²²² Vgl. Depape Mark, Simon Frank.: Textbook production for primary and secondary education in Belgium, 1830-1880. In: Werner Wiater (Hrsg.), Schulbuchforschung in Europa- Bestandsaufnahmen und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 67.

²²³ Vgl. Kissling Walter: Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich, Wien, Universität Wien, 1989, S. 9f.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Türkei im Zusammenhang mit dem Lehrwerk bzw. der Lehrbuchkonzeption nach wie vor einen großen wissenschaftlichen Vorsprung aufzuholen hat.

Die vorhandenen Richtlinien des türkischen Erziehungsministeriums beinhalten etwa keine konkreten Lehrbuchkriterien für Fremdsprachen wie z.B. einen spezifischen Kriterienraster für die Wortschatzauswahl. Obwohl die Schaffung größerer Konkurrenz für das Ministerium von Interesse sein müsste, existiert nur eine geringe Anzahl an “DaF2“-Lehrbüchern.

Ein zukünftiges neues “DaF2“-Lehrbuch wird voraussichtlich auf eine relativ geringe Zahl an Unterrichtsstunden ausgerichtet sein. Wesentlich sind folglich auch eine Anpassung des Wortschatzes an die zukünftigen Bedingungen sowie eine Wortschatzselektion, die nicht nur dem aktualisierten Lehrplan entspricht sondern zugleich auf die Spracherwerbskriterien Rücksicht nimmt. Unter anderem wegen der großen Bedeutung des Wortschatzes im Rahmen der Erstellung eines Lehrbuches widmet sich das folgende Kapitel einer eingehenden Betrachtung dieses fundamentalen Faktors.

7 Der Wortschatz

Eingangs wird in diesem Abschnitt eine kurze Einführung in die Begriffe „Wort“ und „Wortschatz“ gegeben. Dabei wird versucht, wesentliche aktuelle und theoretisch relevante Punkte herauszufiltern, die im Rahmen der nachfolgenden Kriterienerstellung für die Wortschatzauswahl für ein „DaF2“-Lehrbuch von Bedeutung sind.

Als Wortschatz bezeichnet man im Allgemeinen die Gesamtheit der Wörter, derer eine Person, eine Gesellschaftsschicht bzw. eine Sprachgruppe mächtig ist.²²⁴ Im Gegensatz zum allgemeinen Sprachgebrauch sind sprachwissenschaftliche Wort- und Wortschatzdefinitionen allerdings nicht einheitlich. Heidrun Pelz beispielsweise definiert folgendermaßen:

“Wörter sind wohl in den Augen des alltäglichen Sprachbenutzers diejenigen sprachlichen Einheiten, die sich am unmittelbarsten intuitiv erkennen lassen, die nächst größeren Einheiten nach den `Lauten` oder `Buchstaben`. Als strukturalistischer Klassifikationsbegriff jedoch ist das Wort nicht brauchbar: Hierfür ist der Wortbegriff über den in der Sprachwissenschaft alles andere als Konsens herrscht, zu heterogen.”²²⁵

Auch die Frage nach der Bedeutung des „Wortes“ wird innerhalb der Sprachwissenschaft je nach Betrachtungsperspektive unterschiedlich definiert. Nach David Singleton variiert die Definition des Wortes beispielsweise in mindestens dreierlei Hinsicht.²²⁶ Neben den Konzepten des orthographischen und des phonetisch-phonologischen Wortes findet man in der Literatur z.B. bei Ronald Carter oder Francis Katamba die Unterscheidung zwischen grammatikalisch-funktionalen und lexikalisch-semanticen Wörtern.²²⁷ Der Grund für diese unterschiedlichen Betrachtungsmöglichkeiten besteht darin, dass eine lexikalische Einheit ein komplexes Aufbauraster darstellt, das sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt.²²⁸ Wie

²²⁴ Vgl. Homberger Dietrich: Sachwörterbuch zur deutschen Sprache und Grammatik, Frankfurt am Main, Diesterweg, 1989, S. 164.

²²⁵ Pelz Heidrun: Linguistik - eine Einführung 2. Auflage, Hamburg, Hoffman und Campe, 1998, S. 125.

²²⁶ Vgl. Singleton David: Exploring the second language mental lexicon, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1999, S. 10f.

²²⁷ Vgl. Carter Ronald: Vocabulary, London, Allen & Unwin, 1987, S. 8 sowie Katamba Francis: Morphology, Basingstoke, Palgrave, 2001, S. 19.

²²⁸ Vgl. Rothweiler Monika, Meibauer Jörg: Das Lexikon im Spracherwerb - Ein Überblick. In: Rothweiler Monika, Meibauer Jörg (Hrsg.), Das Lexikon im Spracherwerb, Tübingen, A. Francke Verlag, 1999, S. 11.

bereits erwähnt, enthält jede lexikalische Einheit phonologische, semantische und grammatikalische Informationen. Die phonologische Form stellt das akustische Signal dar und spezifiziert die Lautgestalt des Wortes. Die semantische Form bezieht sich auf die Bedeutung des Wortes und bildet das begriffliche Wissenssystem, während die grammatische Form aus sprachinternen Informationen mit mehreren Aspekten wie z.B. den Kategorisierungsmerkmalen besteht.

Den Begriff „Wortschatz“ in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht soll jedoch nicht als idiomatische Wendung²²⁹ oder als von der Sprachgemeinschaft übliche und konventionalisierte Expression²³⁰ definiert werden. Er stellt vielmehr einen jeweiligen Ausschnitt aus dem Repertoire an Ausdrücken dar, die für den Fremdsprachenunterricht und somit für das Lehrbuch von Bedeutung sind.²³¹

Das Verhältnis von Fremdsprache und Lexik ist eindeutig, da das Fehlen des nötigen Wortschatzrepertoires in einer Fremdsprache eine korrekte Kommunikation unmöglich machen würde. Es steht außer Streit, dass Wörter sowie auch das Wortwissen für Muttersprachler und auch Fremdsprachenlerner einen wichtigen Teil der sprachlichen Kompetenz in der Muttersprache oder auch in der Fremdsprache repräsentieren. David Wilkins geht ein Schritt weiter und behauptet, ohne Grammatik könne sehr wenig und ohne Wortschatz könne gar nichts übermittelt werden.²³² Wörter, die als sprachliche Einheiten in der Sprachwissenschaft eine zentrale Stellung haben, sind wesentliche Elemente der schriftlichen und mündlichen Kommunikation, auch wenn diese Kommunikation keine Grammatik beinhalten würde. George. A. Miller beschreibt Wörter ebenfalls als universelle und zentrale Bausteine von Sprachen und hebt somit die eigentliche Rolle der Wörter im Fremdsprachenunterricht hervor.²³³

Entsprechend den unterschiedlichen Definitionen wird die Erstellung des Wortschatzes im Spracherwerbsprozess aus den unterschiedlichsten Betrachtungspunkten betrachtet und diskutiert. Im folgenden Abschnitt werden die Theorien zum Wortschatzwachstum

²²⁹ Vgl. Hebermann Claus-Peter: Das Wort als lexikalische Einheit. In: D. Alan Cruse u. a. (Hrsg.), Lexikologie, Berlin, Walter de Gruyter, 2002, S. 27.

²³⁰ Vgl. Glück Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart, Metzler, 2000, S. 799.

²³¹ Vgl. Bühler Karl: Sprachtheorie 3. Auflage, Tübingen, Francke, 1999, S. 290.

²³² Vgl. Wilkins David: Linguistic in Language teaching, London, Edward Arnold, 1972, S. 111.

²³³ Vgl. Miller. A. George: Wörter- Streifzüge durch die Psycholinguistik 2. Aufl., Joachim Grabowski, Crhstiane Fellbaum (Hrsg.), Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1996, S. 16.

im Zusammenhang mit den Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht näher beleuchtet.

7.1 Theorien des Wortschatzwachstums

Wie bereits in den obigen Ausführungen angemerkt, ist es unbestritten, dass Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht generell mindestens drei verschiedene Zwecke zu erfüllen haben. Sie sollen den Fremdsprachenlerner bei der Textrezeption, Textproduktion und beim Wortschatzerwerb unterstützen. Diese so genannte Polyfunktionalität in einem darzustellen bedingt auch ein adressatenspezifisches Wortschatzkonzept des Lehrbuches, wobei sich die spezifischen neu zu erwerbenden Wörter nach den Lernerbedingungen richten. Zu den Lernerbedingungen sind nicht nur die Voraussetzungen des Lehrplans oder die SETs sondern auch die Verstehbarkeit und Lernbarkeit der Wörter für die Lernenden zu zählen. Die Rücksichtnahme auf Merkmale des fremdsprachlichen Wortschatz-Lernprozess sowie auf die Selektion der Wörter für das fremdsprachliche Lehrbuch basiert eindeutig auf qualitativen Überlegungen. Die erwähnten Aspekte werden auch von Gerhard Neuner zu den pragmatisch-sprachlichen Bedürfnissen der Lernergruppe gezählt.²³⁴

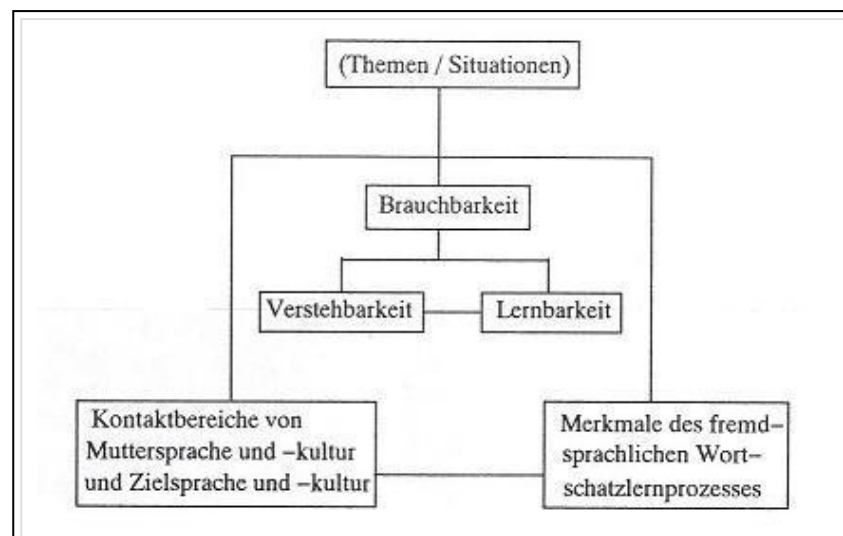


Abbildung 7: Pragmatisch sprachliche Bedürfnisse

Quelle: Neuner Gerhard: Lernerorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache 28, 1991, S. 79

²³⁴ Vgl. Neuner Gerhard: Lernerorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache 28, 1991, S. 79.

Die Grafik veranschaulicht im Überblick die Faktoren bzw. Rahmenbedingungen für einen geeigneten Wortschatz, den das Lehrbuch beinhalten müsste, um dem GER bzw. dem PD zu entsprechen und auch die Voraussetzungen des türkischen Lehrplanes (für DaF2) zu erfüllen.

Hinsichtlich der Kontaktbereiche von Muttersprache und Ausgangskultur bzw. Zielsprache und Zielkultur könnten speziell Einheimische die spezifischen kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede des deutschsprachigen Raumes sowie der Türkei aufzeigen. Dass der dem HSW entnommene Satz „Trockenfutter aus der Dose“²³⁵ einen Kontaktbereich aufzeichnet, lässt sich bezweifeln, da er vermutlich für viele türkische Lernende aus kulturellen Gründen nicht verständlich, geschweige denn erlern- bzw. verwendbar sein wird. Der flächendeckende Einsatz von Lehrbüchern auf dem Land wie auch in der Großstadt erfordert zusätzlich eine besondere Berücksichtigung regionaler Unterschiede und Besonderheiten.

Im Zentrum obiger Abbildung befindet sich der Aspekt „Brauchbarkeit“, der für die vorliegende Arbeit im Zusammenhang mit der Auswahl des Wortschatzes eine wesentliche Rolle spielt. Hierbei ist die elementare Zielsetzung die Erstellung eines sinnvollen, den Lernenden im Lernprozess hilfreich unterstützenden Wortschatzes. Die Bestimmung des Umfangs des zu selektierenden Wortschatzes ist demzufolge ein entscheidender erster Schritt, da dieser so gewählt werden muss, dass er für den Fremdsprachenlerner brauchbar ist und somit den vorausgesetzten Informationsaustausch in einem bestimmten Kontext (Lehrplan, Kompetenzstufe etc.) ermöglicht. Der Umfang des deutschen Wortschatzes ist zwar ungefähr bekannt, eine vollständige Erfassung wird aber durch eine ständige Weiterentwicklung verhindert. Neben dem sich relativ langsam ändernden, stabilen Grundwortschatz existiert auch der allgemeine Wortschatz, der sich permanent entwickelt, um sich den wechselnden Kommunikationsbedürfnissen anzupassen.

²³⁵ Vgl. Spangenberg Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitaplari müdürlüğü, 2004, S. 33.

7.2 Der Umfang des deutschen Wortschatzes

Der Umfang des Wortschatzes ist für dessen Selektion sowie für die Worthäufigkeit zwar ein bedeutendes Kriterium, die Frage nach der messbaren Größe des Wortschatzes einer Sprache ist allerdings außerordentlich schwer zu beantworten. Man stützt sich im Allgemeinen auf Zahlen sprachwissenschaftlicher Literatur oder aus Wörterbuchverlagen.²³⁶ Um die Frage “Wie viele Wörter hat die deutsche Sprache?” zu beantworten, müsste man grundsätzlich den Umfang der Wörterbücher und die Stichwortzahlen näher betrachten. Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über die im Deutschen vorhandenen Wortumfänge geben:

Wörterbuch	Zeichen in Mio.
Duden – GWDS 6 Bde.:	26
Duden – GWDS 8 Bde.:	37,8
Duden – GWDS 10 Bde.:	36,4
Brockhaus-Wahrig 6 Bde.:	23,5
WDG 6 Bde.:	19,5
Duden-Universalwörterbuch	16,6
HWDG 2 Bde.:	8

Tabelle 4: Deutsche Wörterbuchumfänge (z. T. Eigene Zählung der Verleger)

Quelle: Haß-Zumkehr Ulrike: Deutsche Wörterbücher, Berlin, Walter de Gruyter, 2001. S. 382

Viele Wörterbücher haben Haupt- und Unterstrichwörter, weshalb bei den Zahlenangaben von Verlagsseite angegeben werden müsste, welche Stichwortarten in die Zählung miteinbezogen worden sind.²³⁷ Durch Wortbeugung kann in flektierenden Sprachen aus den relativ wenigen Grundformen ein Mehrfaches an Wortformen entstehen, was so die Wortanzahl im jeweiligen Wörterbuch erhöht und eine Schätzung des Wortumfangs erschwert.²³⁸

Trotz unterschiedlicher Zählungsmethoden der Verleger stellt die Auflistung der Zahlen einen Überblick über den Gesamtumfang des deutschen Wortschatzes dar. Es ist selbstverständlich, dass diese Gesamtanzahl vorhandener Wörter zwar jedem Sprecher grundsätzlich zur Verfügung steht, dass davon aber nicht in vollem Ausmaß Gebrauch

²³⁶ Vgl. Haß-Zumkehr Ulrike: Deutsche Wörterbücher, Berlin, Walter de Gruyter, 2001. S. 382.

²³⁷ Vgl. *ibid.*, S. 383.

²³⁸ Vgl. Bußman Hadumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 2002, S. 218.

gemacht wird. Ein Sprecher ist dem Gesamtumfang des deutschen Wortschatzes nicht mächtig und verwendet so eine viel geringere Anzahl von Wörtern. Dies wird anhand der nachstehenden Tabelle veranschaulicht:

Art des Wortschatzes	Menge der Wörter	Referenzen
Wortschatz eines durchschnittlichen Erwachsenen	ca. 6.000-10.0000	Hadoumod Bußmann
Standardsprachliche Alltagssprache	ca. 35.000	Herbert Ernst Wiegand
Kern der Deutschen Standardsprache	ca. 70.000	Herbert Ernst Wiegand
Gesamtwortschatz	ca. 300.000-400.000	Duden
Gesamtwortschatz	ca. 500.000	Hadoumod Bußmann

Tabelle 5: Geschätzter Umfang des deutschen Wortschatzes

Quellen: Bußman Hadoumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 2002, S. 755; Wiegand Herbert Ernst, Die Deutsche Lexikographie der Gegenwart. In: Franz Joesf Hausmann u. a. (Hrsg) Handbuch Wörterbücher 2. Teilband, Berlin, Walter de Gruyter, 1998, S. 2127-2129 sowie Der Duden in zwölf Bänden - das Standardwerk zur deutschen Sprache, Matthias Wermke (Hrsg.), Mannheim, Dudenverlag, 1998

Ein Vergleich der Tabellen zeigt, dass ein Erwachsener laut Hadoumod Bußman durchschnittlich einen aktiven Wortschatz von ca. 6.000 bis 10.000 Wörtern - im Gegensatz zu einem Gesamtumfang der deutschen Sprache von einigen Millionen Wörtern - besitzt. Es ist allerdings nicht außer Acht zu lassen, dass es sich in dieser Auflistung um die Standardsprache und nicht um Dialekte oder einen umgangssprachlichen Wortschatz handelt, der eigentlich auch zum Wortschatz einer Person zählt, in den Wörterbüchern aber nicht angeführt wird:

“Die Vielfalt und Varianz der gesprochenen Sprache, die größer ist als die Varianz im Bereich der geschriebenen Sprache, hat gelegentlich – auch in der Sprachwissenschaft – dazu geführt, gesprochene Sprache als ein Phänomen anzusehen, das regellos und chaotisch ist – und das sich damit letztlich auch einer wissenschaftlichen Erfassung entzieht.”²³⁹

Eine Fremdsprache gilt hinsichtlich des Wortschatzes als erlernt, sobald über ein Begriffsvolumen von 8.000 passiven und 2.000 aktiven Vokabeln verfügt wird.²⁴⁰ Das Ende 2004 verabschiedete neue Curriculum „Deutsch als zweite Fremdsprache in den

²³⁹ Reinhard Fiehler u. a. (Hrsg): Eigenschaften gesprochener Sprache, Tübingen, Gunter Narr, 2004, S. 132.

²⁴⁰ Vgl. Behrens Heike: Bedeutungserwerb - Grammatikalisierung und Polysemi, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2003, S. 161-81

Vorbereitungsklassen 9, 10 und 11 der Sekundarschulen“ gibt einen aktiv zu lernenden Zielwortschatz von ca. 1.200 Wörtern an (Vorbereitungsklasse ca. 500, 9. Schuljahr ca. 250, 10. Schuljahr 250 und 11. Schuljahr 200 Wörter)²⁴¹. Unter „aktivem Wortschatzerwerb“ werden in diesem Curriculum nicht die erworbenen Wörter sondern ihr häufiger und richtiger Einsatz verstanden.²⁴²

Dass der Wortschatzauswahl für den Fremdsprachenunterricht eine lexikalische Strategie entsprechen muss, beschreibt Helmut Johannes Vollmer in seinen Ausführungen folgendermaßen:

“Vielmehr besteht das mentale “Lexikon” nicht nur aus sprachlich-deklarativem Wissen und Weltwissen, sondern zu einem guten Teil eben auch aus *lexikalischen Strategien*, die entsprechend konzipiert werden müssen, und zwar sowohl für die Wortsuche als auch für die Bedeutungseinschließung ebenso für hypothetische Bildungen neuer Wortformen.”²⁴³

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Worthäufigkeit einen weiteren wesentlichen Faktor im Rahmen der Wortschatzselektion darstellt, mit dem sich die nachfolgenden Ausführungen befassen.

7.3 Die Worthäufigkeit

Die Häufigkeitsverteilung von Wörtern in einer Sprache lässt sich mit dem nach George Kingsley Zipf benannten „Zipf’schen Gesetz“ beschreiben. Es handelt sich hierbei um ein mathematisches Gesetz in der Linguistik, das die Häufigkeit von Wörtern in einem Text vorhersagt²⁴⁴ bzw. allgemeiner betrachtet die Verteilung von Zeichen in Sprachen berechnet. Es werden alle Wörter, die in einem Text vorkommen, in einer Rangfolge nach ihrer Häufigkeit aufgelistet. Das Zipf’sche Gesetz sagt nun voraus, dass die Häufigkeit eines Wortes indirekt proportional zu seiner Rangstelle ist.²⁴⁵

²⁴¹ Vgl. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi: Orta Öğretim Kurumlari hazirlik 9.,10. ve 11. Sinifi ikinci yapanca dil Almanca Dersin Öğretim Programi, 2004, Ankara. S. 16, 21, 24, 27.

²⁴² Vgl. *ibid.*, S. 16.

²⁴³ Heidelberg Johannes, Peter Timm: Wortschatz erwerben - Lebenswelten strukturieren – Wortschatz vermitteln - Natürliche Lernkontexte anbieten. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Gunter Narr, 1995, S. 185.

²⁴⁴ Vgl. *ibid.*, S. 763.

²⁴⁵ Vgl. Alekseev P. M.: *Statistische Lexikographie*, Werner Lehfeldt (Übers.), Bochum, Studienverlag Dr. N. Brockmeyer, 1984, S. 7.

Die Vorgehensweise, ein FSLB auf die Worthäufigkeit abzustimmen und diese als Maßstab zu beachten, ist keine neue wissenschaftliche Idee. Bereits im 1936 erschienen „Lehrbuch der französischen Sprache“ erläutert Louis Marchand im Vorwort:

“Unsere Methode ist nicht eine in unwissenschaftlicher Unordnung gebotene Sammlung praktischer Formeln, sondern eine vollständiger Grundriß, der dazu bestimmt ist, stufenweise zugleich die französische Sprache und französisches Denken zu Lehren.”²⁴⁶.

Mit dem Lehrbuch auf das Wesentliche zu zielen und dabei die Erkenntnisse der Wissenschaft nicht aus den Augen zu lassen ist auch heute noch Ziel der Lehrbuchautoren. Bisher ist in der Türkei allerdings kein FSLB-Wortschatz bekannt, der sich auf die Worthäufigkeit im Deutschen bezieht.

Marchand begründet und beschreibt die Vorgehensweise im Zusammenhang mit dem Wortschatz und der Worthäufigkeit:

“Wir bringen die Wörter nach Maßgaben der Häufigkeit ihres Vorkommens, indem wir mit den gebräuchlichsten beginnen. Wenn man jedem einen Häufigkeitskoeffizienten von 1 bis 10 gibt, wobei 1 die gebräuchlichsten und 10 die seltensten bezeichnet, so enthält der Text des vorliegenden Bandes nur die Koeffizienten 1, 2 und 3. Ausnahmsweise treten eine kleine Anzahl von höheren Koeffizienten in den beigegebenen Gedichten und Liedern auf. Sie gehören zu einem im Übrigen leichtverständlichen Ganzen, mit dem wir bekannt machen wollten aufgrund seines literarischen oder musikalischen Wertes.”²⁴⁷

Die Fähigkeit, Wörter als zusammenhängende Einheiten zu erkennen, wird mit der Zeit erworben und wie bei den meisten der angelernten Fähigkeiten dient die Übung der Verbesserung. Je öfter man also einem Wort begegnet, desto vertrauter wird es und desto schneller kann es folglich erkannt werden. George A. Miller beschreibt ein diesbezügliches Experiment folgenderweise:

“Um den Vertrauungseffekt vorzuführen, versuche man das folgende Experiment. Man nehme zehn – beispielsweise türkische – Wörter aus sieben Buchstaben und bereite ein Kartenspiel mit 86 Karten so vor, daß zwei Wörter auf je 25 Karten stehen, zwei andere auf je zehn Karten, zwei auf je fünf, zwei auf je zwei und die beiden letzten Wörter jeweils auf einer Karte stehen. Dann mische man das Kartenspiel und gebe es jemandem, der von Türkisch keine Ahnung hat, und lasse ihn oder sie das Spiel Karte für Karte durchgehen, jedes Wort laut buchstabieren und dann aussprechen. Wenn der ganze Kartensatz in dieser

²⁴⁶ Marchand Louis: Lehrbuch der französischen Sprache, Offenburg, Lehrmittel-Verlag, 1936, Vorwort.

²⁴⁷ Ibid.

Weise gelesen wurde, kommt ein Überraschungstest: Man mißt die kürzeste Darbietungsdauer, die zum Erkennen eines jeden der zehn Wörter erforderlich ist. Wenn man das Experiment korrekt durchgeführt hat, dann wird sich ergeben, daß ein Wort um so schneller erkannt wird, je häufiger es zuvor gesehen wurde. Es wird etwa drei- bis viermal so lange dauern, Wörter zu erkennen, die man nur einmal gesehen hat, im Vergleich zu Wörtern, die man schon fünfundzwanzigmal gesehen hat”²⁴⁸

In dieser Hinsicht stellen sich einige Fragen wie beispielsweise nach der Größe des Wortschatzes in Abhängigkeit vom Lebensalter. Der Umfang des Wortschatzes eines Kindes ist sicherlich nicht derselbe wie der eines Schriftstellers, da ein Schriftsteller kein Normalsprecher ist und sein Wortschatz als besonders groß eingeschätzt wird. Er macht von mehr Wörtern Gebrauch als beispielsweise ein Kind zum Informationsaustausch benötigt. Ulrike Haß-Zumkehr ist der Meinung, dass es einem Normalsprecher nicht möglich ist, den Gesamtumfang der deutschen Sprache zu beherrschen.

“Der deutsche standardsprachliche Wortschatz hat offenbar offene Grenzen zu allen deutschen Mundarten und einige von diesen zu anderen Nationalsprachen (z.B. Schweizerdeutsch), ferner zu mehr oder weniger spezialisierten Fach- und Begriffssprachen sowie zu älteren Sprachzuständen. Wenn Sprachwissenschaftler von der Gesamtsprache (des Deutschen) sprechen, ist dies ein idealisiertes Konstrukt in dem alle Mundarten, Fach- und Sondersprachen zusammengefaßt sind, dessen aber niemals habhaft werden kann.”²⁴⁹

Die folgende Tabelle beinhaltet die Stichwortzahlen deutscher Wörterbücher im Vergleich:

²⁴⁸ Miller, A. George: Wörter- Streifzüge durch die Psycholinguistik 2. Aufl., Joachim Grabowski, Christiane Fellbaum (Hrsg.), Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1996, S. 148f.

²⁴⁹ Ibid., S. 382.

Stichwortzahlen:

Wörterbuch	Stichwort- menge	Bemerkungen	Quelle
DWB, 32 Bde.	400.000 – 500.000		
Duden-GWDS, 6 Bde:	168.000	(davon 35 % Fachlexik);	
dass.	160.000		(Drosdowski 1977, 107)
Duden-GWDS, 8 Bände:	120.000		
Duden-GWDS, 10 Bde.	ca. 200.000		
Universalduden 1996:	120.000		
Wahrig, Deutsches Wörterbuch, 1975:	100.000		(Drosdowski 1977, 107);
dass.	90.000		(Schäeder 1984, 85)
Wahrig-dtv, 1978:	16.000		(Schäeder 1984, 85)
Rechtschreib-Duden (ab 17. Aufl. 1973):	ca. 100.000		
WDG, 6 Bde.:	99.000	(davon max. 15 % Fachlexik);	
dass.	85.000		(nach Drosdowski 1977, 107)
HWDG, 2 Bde.:	60.000		(Vorwort)
Brockh.-Wahrig, 6 Bde:	220.000	davon: 85.000 Fachwörter 80.000 Fremdwörter 6.000 Vornamen Rest: 49.000 (Standardsprache)	(Wiegand/Kučera 1981, 111)

DWB=Deutsches Wörterbuch

WDG=Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache

HWDG= Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache

GWDS=Das Große Wörterbuch der Deutschen Sprache

Tabelle 6: Stichwortzahlen der deutschen Wörterbücher

Quelle: Haß-Zumkehr Ulrike: Deutsche Wörterbücher, Berlin, Walter de Gruyter, 2001, S. 383

Um anspruchsvollere Texte wie Zeitungen oder Zeitschriften verstehen zu können, benötigt man einen Wortschatz von ca. 6.000 bis 10.000 Wörtern.²⁵⁰ Ein größerer Wortschatz, wie ihn beispielsweise Schriftsteller benötigen, um sich spezifischer und

²⁵⁰ Vgl. hierzu Bußman Hadumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 2002, S. 755.

gezielter ausdrücken zu können, hilft beim differenzierteren Informationsaustausch. In Ausnahmefällen wie bei William Shakespeare (ca. 25.000 Wörter), Johann Wolfgang von Goethe (ca. 80.000 Wörter) oder auch bei James Joyce (ca. 100.000 Wörter) ist der Wortschatzumfang bedeutend größer.²⁵¹ Eine Illustration von Goethes außergewöhnlichem Wortschatz ist das folgende Beispiel: Der „Duden“, das „Große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden“, enthält ca. 200.000 Stichwörter. Jedoch berichtet Harald Weinrich, dass das Wort „Weltkind“, das in Goethes Gedichten und auch im „Faust“ vorkommt, nicht im Duden vorhanden ist.²⁵²

Aber was ist der Wortschatzumfang eines durchschnittlichen Sprechers? Oder besser formuliert: auf welchen Umfang sollte ein Lehrbuchwortschatz abzielen? Der Lehrplan bezieht sich auf die Kompetenzstufe A1 das heißt der Lernende soll vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden können. Welche Wörter aber konkret in diesen einfachen Sätzen vorkommen, lässt sich anhand des im Folgenden dargestellten Prozesses der Wortschatzentwicklung beantworten.

7.4 Die Entwicklung eines Wortschatzinventars

Während in Abschnitt 4 der vorliegenden Arbeit die Analogien und Strukturen des Spracherwerbs kurz analysiert bzw. die Theorien beschrieben wurden, die den Ablauf der Wortschatzentwicklung charakterisieren, konzentriert sich dieser Teil auf die praktische Entwicklung des Wortschatzinventars, das die Grundlage für die spätere Wortschatzauswahl darstellt.

Ein Wortschatzinventar für die Wortschatzauswahl eines Lehrbuches, dass anhand von Musterkriterien (vgl. Abschnitt 9) selektiert wird, bezieht sich auf die mündliche und schriftliche Lexik der deutschen Sprecher. Ein Lehrbuch für DaF2 kann aber natürlich nicht den gesamten Wortschatzumfang des Deutschen beinhalten - erst die Einschränkung des Wortschatzes durch bestimmte Kriterien ermöglicht eine gezielte Selektion.

Eine systematische Auswahl der Lexik ist für den Fremdsprachenunterricht von entscheidender Bedeutung, weshalb die Lehrbuchautoren nicht nur auf die Lernziele

²⁵¹ Vgl. Haß-Zumkehr Ulrike: Deutsche Wörterbücher, Berlin, Walter de Gruyter, 2001, S. 385.

²⁵² Vgl. Weinrich Harald: Sprache, das heißt Sprachen 2. Auflage, Tübingen, Gunter Narr, 2003, S. 174-175.

sondern auch besonders auf die Lernerentwicklung achten müssen. In diesem Zusammenhang stellen sich der Wissenschaft einige hypothetische Fragen im Hinblick auf den Ablauf des Wortschatzerwerbs.

Anhand folgender Tabelle wird eine Auswahl dieser wichtigen Fragen übersichtlich dargestellt:

Semantik/Lexikon	Wann lassen sich Wortbildungsprozesse beobachten?
	Welche semantischen Felder sind in der Frühphase zu beobachten?
	Lassen sich beim Aufbau des Wortschatzes gruppenübergreifende Gemeinsamkeiten feststellen?
	In welcher Reihenfolge werden Wortbildungsprozesse integriert?
	In welcher Reihenfolge werden lexikalische Kategorien integriert?
Morpho-Syntax	Welche Strategien werden in der Frühphase verwendet, um Sachverhalte sprachlich zu enkodieren?
	Wie erfolgt der Ausbau einfacher Syntagmen (Interface Lexikon und Morphosyntax)?
	Lässt sich der Erwerbsverlauf (besonders in der Anfangsphase) graduell oder sprunghaft abbilden?
	Lässt sich eine sequentielle Integration der einzelnen Subsysteme beobachten?
	Lassen sich Reorganisationsprozesse feststellen? Inwiefern manifestieren sich cross-linguistische Ähnlichkeiten und Unterschiede?

Tabelle 7: Hypothetische Fragen zur Wortschatzentwicklung

Quelle: In Anlehnung an Zangl Renate: Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese, Tübingen, Günter Narr, 1998, S. 115-118

Die für die vorliegende Arbeit relevanten Fragen sind unter dem obigen Punkt „Semantik/Lexikon“ in der Tabelle angeführt. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, sind zwar einzelne Fragen noch unbeantwortet, in einigen Punkten herrscht jedoch bereits ein gewisser Konsens.

Grundsätzlich sind die Untersuchungen jedenfalls auf Kinder ausgerichtet, da die Entwicklung des Wortschatzes im frühen Lebensalter deutlicher rekonstruierbar ist. In den ersten Lebensmonaten treten gehäuft so genannte “Brain Spurts” auf. Damit sind Phasen einer beschleunigten Gehirnentwicklung gemeint, die sich nach dem zweiten Lebensjahr in einem drei- bis vierjährigen Abstand wiederholen.²⁵³ Die Zeitpunkte des ersten “Brain Spurts” kurz vor Abschluss des zweiten Lebensjahres stimmen mit einer

²⁵³ Vgl. hierzu und im Folgenden Zangl Renate: Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese, Tübingen, Günter Narr, 1998, S. 10-14.

hochaktiven Phase der sprachlichen Entwicklung überein, in der es vor allem zu einem deutlichen Anstieg des Vokabulars kommt, weshalb diese Phase "Vocabulary Spurt" genannt wird. Vor diesem „Wortschatzspurt“ hat sich das Kind in der Zeit zwischen dem 10. und 18. Lebensmonat ein kleines Lexikon mit ca. 50 Wörtern aufgebaut. Diese erste Phase des Wortschatzerwerbs ist durch extreme Langsamkeit gekennzeichnet, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass das Kind nicht nur neue Wörter lernen sondern vorher die Fähigkeit erlangen muss, konkrete Laute zu bilden, um damit die neuen Wörter in immer wieder gleicher, für die Mitmenschen wieder erkennbarer Weise auszusprechen.²⁵⁴

Die Tatsache, dass das Kind in dieser Phase in kurzer Zeit eine große Anzahl neuer Wörter lernt, führt zum Schluss, dass es sich einer bestimmten Strategie bedient, um die neuen Informationen verarbeiten zu können. Wörter werden grundsätzlich schon nach ein- oder zweimaligem Hören in den passiven Wortschatz aufgenommen. Das Kind nimmt jedoch das Wort zunächst noch nicht in seiner vollständigen semantischen Dimension und seiner korrekten phonologischen Realisation auf, sondern das Gehirn reduziert das neue Wort in kürzester Zeit auf ein Grundgerüst, um eine rasche Verarbeitung zu ermöglichen. Dieses Gerüst enthält gerade noch die allerwichtigsten semantischen und phonologischen Informationen, die das Kind für die spätere Wiedererkennung des Wortes braucht.

Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass das Kind den Inhalt des Wortes verstanden hat. Dies bedeutet wiederum, dass im Lexikon zuerst ein Konzept verankert ist, das anschließend schrittweise durch weitere Informationen zu Semantik, Grammatik und Phonologie ergänzt wird. Die lexikalische Entwicklung erfolgt also stufenweise, wobei dieses Stufensystem der sprachlichen Entwicklung in fremdsprachlichen Curricula und somit auch in den dazu gehörigen Lehrbüchern verankert ist.²⁵⁵

Es ist allerdings nicht einfach, die lexikalische Kompetenz aus wissenschaftlicher Sicht zu erfassen. Mit Hilfe der Betrachtung von individuellen Stichproben

²⁵⁴ Vgl. Rothweiler Monika, Meibauer Jörg: Das Lexikon im Spracherwerb - Ein Überblick. In: Rothweiler Monika, Meibauer Jörg (Hrsg.), Das Lexikon im Spracherwerb, Tübingen, A. Francke Verlag, 1999, S. 13.

²⁵⁵ Vgl. hierzu M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi: Orta Öğretim Kurumlari hazirlik 9.,10. ve 11. Sinif ikinci yapanca dil Almanca Dersin Öğretim Programi, 2004, Ankara. S. 15-37.

(z.B. Tagebuchstudien aus dem Jahre 1928 von Clara Stern²⁵⁶ oder Lois Bloom²⁵⁷) konnten bisher verschiedene Muster der Zuwachsgeschwindigkeit (z.B. mehrere kleine Sprünge zu verschiedenen Zeitpunkten oder ein graduell - lineares Wachstum) belegt werden. Die Abweichung der Ergebnisse kann zum Teil auf die jeweiligen Auswertungsmethoden und Kriterien im Hinblick auf die beobachteten Zuwachsgeschwindigkeiten zurückgeführt werden.

Da es sich um zahlreiche Auswertungsmethoden handelt, wird aus ökonomischen Gründen auf eine eingehende Analyse der Vorgehensweisen der wissenschaftlichen Untersuchungen verzichtet. Um zumindest einen kurzen Überblick über die verschiedenen Ansätze der Auswertungsmethoden zu geben, listet die nachfolgende Tabelle einige Zuwachsgeschwindigkeitsmuster sowie deren Referenzen:

Muster der Zuwachsgeschwindigkeit	Beispiel Referenzen
Ein schnelles und sprunghaftes Anwachsen (vocabulary spurt explosion)	1993 Lois Bloom 1998 Byron Robinson, Carloyn Mervis
Mehrere kleine Sprünge zu verschiedenen Zeitpunkten (staircase-shaped curve)	1993 Eve Clark 1998 Moshe Anisfield u. a.
Eine ausgedehnte Spurtphase (long term vocabulary surge)	1990 Beverly Goldfield, Steven Reznick
Eine exponentielle Wachstumskurve	1995 Elisabeth Bates u. a.
Ein graduell - lineares Wachstum	1990 Beverly Goldfield, Steven Reznick 1993 Lois Bloom
Ein abwechselnder Verlauf von mehr oder weniger ausgedehnten Spurtintervallen und Plateaus	1998 Byron Robinson, Carloyn Mervis

Tabelle 8: Die Zuwachsgeschwindigkeit

Quellen: In Anlehnung an Bloom Lois: The transition from infancy to Language - Acquiring the Power of Expression, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, S. 201ff.; Clark V. Eve: The Lexicon in acquisition, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, S. 126; Robinson Byron, Mervis Carloyn: Comparing productive vocabulary measures from the CDI and a systematic diary study, <http://journals.cambridge.org/bin/bladerunner?REQUNIQ=1113593671&REQSESS=2913876&118200REQEVENT=&REQINT1=36942>. (15.04.2005); Anisfeld Moshe, Rosenberg E. et.al.: Lexical acceleration coincides with the onset of combinatorial Speech. In: First Language 18, 1998, S. 165-184; Goldfield Beverly, Reznick Steven: Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development, <http://journals.cambridge.org/bin/bladerunner?REQUNIQ=1113587138&REQSESS=5780877&118000REQEVENT=&REQINT1=120503&REQAUTH=0>. (15.04.2005); Elisabeth Bates et al.: Individual differences and their implications for theories of language development, <http://crl.ucsd.edu/~bates/papers/pdf/from-meiti/14-Handbook.chapter.pdf>. (16.11.2004)

²⁵⁶ Vgl. Stern, Clara: Die Kindersprache - eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung, 4. Aufl., Darmstadt, Wiss. Buchges., 1975.

²⁵⁷ Vgl. Bloom Lois: The transition from infancy to Language - Acquiring the Power of Expression, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, S. 201ff.

Die Verschiedenheit der Befunde ist anhand der Tabelle deutlich zu erkennen. Es besteht also eine weite Palette Zuwachsgeschwindigkeitsmustern. Für eine ausführliche Klärung dieser Problematik wäre es ratsam, Längsschnittuntersuchungen durchzuführen, die einen längeren Zeitraum abdecken.

Ebenfalls mit der Entwicklung eines Lexikons in Verbindung gebracht werden kann ein bestimmtes Wachstumsprofil (z.B. graduell oder sprunghaft). Von besonderer Bedeutung ist außerdem der Zeitraum der Lexikonentwicklung. Angesichts der bestehenden Datenbasis bleiben Fragen wie z.B. nach der Gültigkeit und Übertragbarkeit der beobachteten Profile weiterhin unbeantwortet.

Einigen Überlegungen liegen externe Faktoren als Ursache für die verschiedenen Wachstumsprofile zugrunde. Bestimmte Umwelteinflüsse wie beispielsweise stumme Eltern oder auch die Kommunikationsformen innerhalb der Familien (z.B. das Kleinkind mit einer Babysprache anzusprechen) können auf das Spracherwerbsmuster des Kindes eine beeinflussende Wirkung haben. So berichtet Jerome Bruner etwa von einer intensiven Dialogsituation zwischen einem Erwachsenen und einem Kind beim gemeinsamen Bilderbuchlesen, im Rahmen derer sich das Thema des Dialogs über die konkreten Gegenstände aus der Umgebung z.B. Körperteile oder andere Dinge und deren Benennung entwickelt.²⁵⁸

Zusammenfassend lässt sich daraus ableiten, dass das Vokabular der Kinder zuerst die Gegenstände, Personen und Lebewesen betrifft, die sich in ihrem näheren Erfahrungsbereich befinden, und dass Wörter für Dinge, die außerhalb ihres Erfahrungsbereiches liegen, erst später erlernt werden.²⁵⁹ Dies veranschaulicht die folgende Tabelle, die einen Auszug der häufigsten Wörter in Bezug auf drei Altersstufen darstellt:

²⁵⁸ Vgl. hierzu Bruner, Jerome S.: *Wie das Kind sprechen lernt* 1. Auflage, Urs Aeschbacher (Übers.), Bern, Huber, 1987, S. 64-65.

²⁵⁹ Vgl. Szagun Gisela: *Wörter lernen in der Muttersprache- der ontogenetische Vokabularerwerb*. In: Jürgen Dittmann, Claudia Schmidt (Hrsg.), *Über Wörter*, Freiburg im Breisgau, Rombach, 2002, S. 313.

Alter	Nomen	Verben	Adjektive	Funktionswörter
1;4	mama auto wau(wau) papa kuh fahrrad ball arm hund baby	anzieh`n haben geht	heile	da ja nee/nein auf hier das ab die weg an
dazu kommen:				
1;8	puppe teddy hase schuh bagger katze mond müll hammer maus	nehmen malen spielen fahren machen gucken holen abmachen	lecker blau	so rein zu auch mehr hallo ein alle noch den
dazu kommen:				
2;5	eis milch schule tee geld telefon oma haus feuerwehr tür	essen passt kommen einkaufen lesen tanken aufmachen brauch helfen	gut viel heiß groß leer kaputt klein	ich mal der nich du was jetz und denn wo

Tabelle 9: Die häufigsten Wörter

Quelle: Szagun Gisela: Wörter lernen in der Muttersprache- der ontogenetische Vokabularerwerb. In: Jürgen Dittmann, Claudia Schmidt (Hrsg.), Über Wörter, Freiburg im Breisgau, Rombach, 2002, S. 313

Ein weiteres Beispiel stellt die Untersuchung von Alison Gopnik dar, die bei koreanisch sprechenden Kindern einen “Verb Spurt”, d.h. ein sprunghaftes Wachstum des Vokabulars mit hohem Verbbanteil, gefunden hatte.²⁶⁰ Dies stellt eine Verbindung zwischen dem Wachstum und einer dominanten Wortart her. Gegenstand zahlreicher Untersuchungen ist außerdem die Frage, welche Wortarten im frühkindlichen Lexikon

²⁶⁰ Vgl. Gopnik Allison: Names, relational words, and Cognitive Development in English and Korean Speakers. In: M. Tomasello, W. Merriman (Hrsg.), Beyond the names for things, New Jersey, Erlbaum, 1995, S. 63-80.

vorherrschend sind. Die “noun bias Hypothese” (Vorliebe für Nomen) besagt, dass Nomen früher erworben werden als Verben und dass andere Wortarten wie beispielsweise Adjektive zusammen mit Nomina den größten Teil des kindlichen Lexikons ausmachen. Diese Hypothese bedeutet also im Wesentlichen, dass es im Kindesalter vorrangig um die Benennung von Objekten geht.²⁶¹ Der Wortschatz Erwachsener jedoch unterscheidet sich qualitativ und auch quantitativ von dem der Kinder. Die von Deutschsprachigen Erwachsenen am häufigsten verwendeten Wörter finden ihre Auflistung in der folgenden Tabelle:

31,8% des deutschen Wortschatzes bilden: (30 Formen)	die, der, und, in, zu, den, das, nicht, von, sie, ist, des, sich, mit, dem, dass, er, es, ein, ich, auf, so, eine, auch, als, an, nach, wie, im, für.
15,3% des deutschen Wortschatzes bilden: (70 Formen)	man, aber, aus, durch, wenn, nur, war, noch, werden, bei, hat, wir, was, wird, sein, einen, welche, sind, oder, um, haben, einer, mir, über, ihm, diese, einem, ihr, uns, da, zum, kann, doch, vor, dieser, mich, ihn, du, hatte, seine, mehr, am, denn, nun, unter, sehr, selbst, schon, hier, bis, habe, ihre, dann, ihnen, seiner, alle, wieder, meine, Zeit, gegen, vom, ganz, einzelnen, wo, muß, ohne, eines, können, sei.
7,25% des deutschen Wortschatzes bilden: (107 Formen)	ja, wurde, jetzt, immer, seinen, wohl, dieses, ihren, würde, diesen, sondern, weil, welcher, nichts, diesem, alles, waren, will, Herr, viel, mein, also, soll, worden, lassen, dies, machen, ihrer, weiter, Leben, recht, etwas, keine, seinem, ob, dir, allen, großen, Jahre, Weise, müssen, welches, wäre, erst, einmal, Mann, hätte, zwei, dich, allein, Herren, während, Paragraph, anders, Liebe, kein, damit, gar, Hand, Herrn, euch, sollte, konnte, ersten, deren, zwischen, wollen, denen, dessen, sagen, bin, Menschen, gut, darauf, wurden, weiß, gewesen, Seite, bald, weit, große, solche, hatten, eben, andern, beiden, macht, sehen, ganze, anderen, lange, wer, ihrem, zwar, gemacht, dort, kommen, Welt, heute, Frau, werde, derselben, ganzen, deutschen, läßt, vielleicht, meiner.

Tabelle 10: Die 207 häufigsten Wortformen im Deutschen

Quelle: König Werner: Dtv-Atlas zur deutschen Sprache, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1978, S. 114

²⁶¹ Vgl. Goldfield Beverly, Reznick Steven: Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development, <http://journals.cambridge.org/bin/bladerunner?REQUNIQ=1113587138&REQSESS=5780877&118000REQEVENT=&REQINT1=120503&REQAUTH=0>. (15.04.2005)

Ein Vergleich der Tabellen 9 und 10 zeigt, dass sich der lexikalische Umfang eines Kindes quantitativ und qualitativ vom Wortschatz eines Erwachsenen unterscheidet. Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht besteht das Lexikon laut Helmut Johannes Vollmer nicht nur aus sprachlich-deklarativem Wissen und Weltwissen. Sowohl für die Wortsuche als auch für die Bedeutungserschließung und hypothetische Bildungen neuer Wortformen ist die lexikalische seiner Ansicht nach von Bedeutung.²⁶² Das Curriculum setzt zwar dieses Weltwissen voraus, die Themen werden in den (türkischen) Lehrbüchern allerdings ohne Berücksichtigung einer lexikalischen Vorgehensweise behandelt.

Wie bereits mehrmals angedeutet, ist das Bestreben, einen Wortschatz für ein "DaF2"-Lehrbuch zu selektieren, hauptsächlich darauf ausgerichtet, den durch das Curriculum eingegrenzten rationell-ökonomischen Fremdsprachenerwerb mit Hilfe eines möglichst wertvollen und praktisch brauchbaren Wortschatzes zu verwirklichen. Dafür wird ein Wortinventar benötigt, aus dem man mit Hilfe der erstellten Selektionskriterien einen entsprechenden Wortschatz zusammenstellen kann. Aufgrund der großen Bedeutung, die diesem Inventar im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs und als Grundlage für die Wortschatzselektion zukommt, wird im folgenden Abschnitt ein entsprechendes Musterinventar erstellt.

²⁶² Vgl. Vollmer Johannes Helmut: Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Zentrum eines kulturell aufgeklärten Spracherwerbs. In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.), Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Gunter Narr, 1995. S. 194.

8 Die Erstellung eines Musterinventars

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wird ein beispielhaftes Wortschatzinventar erstellt, mit dessen Hilfe in weiterer Folge im Abschnitt 9 anhand bestimmter (Muster-)Kriterien ein Wortschatz für ein zukünftiges “DaF2”-Lehrbuch präzisiert werden soll.

Ein in Zukunft entwickelter Lehrplan wird - wie auch das jetzige Curriculum - auf die elementare Kompetenzstufe A1 ausgerichtet sein. Der Lernende soll im Rahmen dieser Kompetenzstufe z.B. vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden können. Im GER wird das Wortschatzspektrum der Kompetenzstufe A1 folgendermaßen beschrieben: “...verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörter und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen...”²⁶³

Wie im vorangegangenen Kapitel bekräftigt wurde, unterscheidet sich der lexikalische Umfang eines Kindes quantitativ und qualitativ vom Wortschatz eines Erwachsenen. Fraglich ist, welche Wörter in den oben angeführten einfachen und vertrauten Sätzen überhaupt vorkommen sollten. Aufgrund der Vielfalt sowie des Umfanges der lexikalischen Einheiten im Deutschen ist eine Einschränkung von Nutzen, um aus dem Wortschatzinventar die zu ermittelnden Wörter effektiver selektieren zu können.

Das Musterinventar soll mit Hilfe der statistischen Lexikographie erstellt werden, die sich mit Fragen der Erarbeitung und Verwendung von Häufigkeitswörterbüchern beschäftigt. Ein Häufigkeitswörterbuch unterscheidet sich von anderen Wörterbüchern im Wesentlichen dadurch, dass es hauptsächlich die Wörter beinhaltet, die der Verfasser in den von ihm untersuchten Texten vorgefunden hat. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass bei jedem aufgeführten Wort die Gebrauchshäufigkeit vermerkt wird. Dies führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu einem häufigeren Vorkommen von Wörtern, die einfachen und vertrauten Kommunikationssituationen entstammen.

²⁶³ Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, München, Langenscheidt, 2001, S. 112.

Nachdem in den vorangegangenen Ausführungen das Hauptaugenmerk auf den Gebrauch und die Funktion des Wortschatzes gerichtet wurde, soll nun anhand der gewonnenen Erkenntnisse ein MI erstellt werden. Diese Erstellung des Inventars beruht zwar auf zwei bestimmten Häufigkeitswörterbüchern, auch einige andere bedeutende Werke in diesem Zusammenhang sollen aber an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

Als erstes umfassendes Häufigkeitswörterbuch gilt das im Jahr 1897 von Friedrich Wilhelm Kaeding herausgegebene "Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache"²⁶⁴. Den lebenslangen Auszählarbeiten von Helmut Meier, der seine Untersuchungen auf dem Werk von Kaeding aufbaute, sowie der im Jahre 1898 erschienenen "Deutschen Sprachstatistik" verdanken wir die Grundlagen bildenden 10.910.777 Wörter, die für die geschriebene Sprache repräsentativ sind.²⁶⁵ Weitere Werke sind das von Erich Mater verfasste "Rückläufige Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache"²⁶⁶ aus dem Jahr 1965 sowie das im Jahr 1981 veröffentlichte "Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache"²⁶⁷ von Arno Ruoff. Eine der umfangreichsten Untersuchungen²⁶⁸ zum Wortschatz im Grundschulalter verfassten Dietrich Pregel und Gert Rickheit im Jahr 1987. Das "Rückläufige deutsche Wörterbuch"²⁶⁹ von Gustav Muthmann erschien im Jahre 1988. Das Autorenteam Theissen, Alexis und andere veröffentlichten 1992 ein weiteres "Rückläufiges Wörterbuch des Deutschen"²⁷⁰.

Ein Nachteil aller bisher erschienen Häufigkeitswörterbücher liegt allerdings in der oft willkürlichen Auswahl und unsicheren Begrenzung den ihnen zugrunde liegenden Korpora. Ein weiterer nicht außer Acht zu lassender Mangel ist, dass "...die Belege in ihrer jeweiligen Flexionsform oder in Abhängigkeit von zufälliger textspezifischer Stilistik (z.B. bei dem: beim) gelistet sind."²⁷¹

²⁶⁴ Kaeding Friedrich Wilhelm (Hrsg.): Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache 1- 2, Berlin-Steglitz, Selbstverlag, 1897/98.

²⁶⁵ Vgl. König Werner: Dtv-Atlas zur deutschen Sprache, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1978, S. 114.

²⁶⁶ Mater Erich: Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig (DDR), Straelener Manuskripte Verlag, 1965.

²⁶⁷ Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990.

²⁶⁸ Vgl. Pregel Dietrich: Rickheit Gert, Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms, 1987.

²⁶⁹ Muthmann Gustav: Rückläufiges deutsches Wörterbuch, Tübingen, Niemeyer, 1988.

²⁷⁰ Theissen S., Alexis R. u. a. (Hrsg): Rückläufiges Wörterbuch des Deutschen, Liège, Centre Informatique de Philosophie et Lettres, 1992.

²⁷¹ Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 7.

Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, ist es ratsam, das Beispielinventar dieser Arbeit aus folgenden beiden Werken zu beziehen: dem „Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache“ von Arno Rouff, das als eines der umfangreichsten und verlässlichsten Wörterbücher in diesem Kontext gilt, und aus dem „Wortschatz im Grundschulalter“ von Dietrich Pregel und Gert Rickheit.

Die Auswahl gerade dieser beiden Bücher begründet sich in der Tatsache, dass die Grenzen für den Musterwortschatz gemäß der bisher im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse folgendermaßen festgelegt werden müssen: Für das Beispielinventar ist die obere Grenze der Erwachsenenwortschatz in gesprochener Form, während sich die untere Grenze als elementarster Wortschatz am gesprochen und geschrieben Kinderwortschatz orientieren wird. Das Gesamtinventar wird auf Adjektive, Substantive und Verben beschränkt und alphabetisch aufgelistet. Um den Umfang des Zielwortschatzes im Rahmen zu halten, werden die Wörter nach einer bestimmten Häufigkeitszahl ausgewählt. So werden aus dem „Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache“ die Wörter ausgewählt, die eine Mindesthäufigkeit von 5% aufweisen, und aus dem „Wortschatz im Grundschulalter“ werden diejenigen Wörter filtriert, die einer Mindesthäufigkeit von fünf entsprechen, da Pregel keine Prozentangaben zur Verfügung stellt.

Auf den folgenden Seiten findet sich dementsprechend das bereits ausgewählte, nach Wortarten kategorisierte MI für den später zu erstellenden Wortschatz. Die aufgelisteten Wörter entsprechen alle den oben genannten Bedingungen und entstammen einer Auflistung, der das komplette Inventar entnommen ist. Aus ökonomischen Gründen ist diese den beiden erwähnten Häufigkeitswörterbüchern entnommene vollständige Zusammenstellung nicht im Rahmen dieses Kapitels angeführt sondern im Anhang zu finden.

Musterinventar: Adjektive

abgelegen	besetzt	eben	freundlich
abhängig	besonders	echt	frisch
ähnlich	besser	ehrlich	froh
aktiv	beste	eigen	fröhlich
allein	bestimmt	eigentlich	früh
alles	betrunken	einfach	früher
allgemein	billig	engerichtet	furchtbar
alt	blau	einmalig	fürchterlich
amerikanisch	blond	einwandfrei	fürstlich
anders	bockig	einzelnen	ganz
anderer	böse	einzig	gebürtig
angenehm	braun	elektrisch	gefährlich
angewiesen	brav	elterlich	gefroren
anständig	breit	ernst	gehörig
apostolisch	brenzlich	erster	gelb
arg	bunt	evangelisch	gemischt
arm	damalig	ewig	gemütlich
aufrecht	dankbar	extra	genau
ausgeschlossen	deutsch	falsch	gerade
automatisch	dicht	faul (verdorben)	gern
badisch	dick	fein	gescheit
bälder (früher)	direkt	fertig	geschickt
bayrisch	doll	fest	geschwind
bedeutend	doppelt	fett	gestieft
bedingt	dreckig	flach	gesund
begeistert	dringend	fleißig	geweiht
behäbe (dicht)	dritter	flüssig	gewiss
beide	dumm	französisch	gewöhnlich
bekannt	dunkel	frech	gewohnt
beliebt	dunkelblau	frei	glatt
bergig	dunkelbraun	freihändig	gleich
berühmt	dünn	freiwillig	glücklich
beschäftigt	dürr	fremd	golden

grau	kaputt	mager	primitiv
grausig	kariert	maschinell	privat
grob	katholisch	mehr	rasch
groß	kaufmännisch	meistens	rauh
großartig	klar	mittel	recht
grün	klein	modern	recht (Seite)
günstig	knapp	möglich	reich
gut	kolossal	motorisiert	reif
haargenau	komisch	müde	rein
halb	kräftig	mutig	rentabel
hart	krank	nächste	richtig
hässlich	krumm	nächster	rosa
heilig	künstlich	nackt	rot
heiß	kurz	nah	ruhig
hell	landwirtschaftlich	nahe	rund
hell (schlau)	lang	nass	russisch
hellblau	langsam	natürlich	sauber
hellbraun	langweilig	nett	sauer
herb	laut	neu	saumäßig
herrlich	lauter	neuapostolisch	schade
heutig	lebendig	nieder	scharf
hiesig	ledig	niedlich	schief
hin (kaputt)	leer	nobel	schlank
hinter	leicht	normal	schlecht
hoch	letzt	nötig	schlimm
hochdeutsch	letzter	notwendig	schmutzig
holländisch	lieb	ober	schnell
hölzern	lieber	offen	schön
inner	liedrig	orange	schrecklich
interessant	lila	ordentlich	schuldig
international	link (Seite)	örtlich	schwäbisch
jetzig	linker	persönlich	schwach
jung	loser	plötzlich	schwarz
kalt	lustig	praktisch	schwer

schwierig	streng	unter	wahr
selbständig	südlich	unterirdisch	warm
selten	tadellos	unterschiedlich	weh
sicher	tapfer	ursprünglich	weich
silbern	tätig	veraltet	weiß
so genannt	technisch	vergeblich	weit
sparsam	teuer	verletzt	wenig
spät	tief	vermisst	wesentlich
speziell	tödlich	verrückt	wichtig
spitz	tot	verschieden	wild
spitzig	traurig	verschwunden	wirklich
staatlich	trocken	verwundet	wohl
städtisch	tüchtig	viel	wunderbar
ständig	übel	viereckig	wunderschön
stark	üblich	voll	württembergisch
stehend	übrig	vollständig	wüst
steif	umständlich	voriger	zeitig
steil	ungeschickt	vorsichtig	zufrieden
still	unheimlich	vorstehend	zutraulich
stramm	unmöglich	wach	zweiter

Musterinventar: Substantive

Abend	Anhänger	Auge
Abendbrot	Anorak	Augenbraue
Abschlepper	Anzug	August (Monat)
Abteil	Apfel	Ausflug
Acker	Apostel	Auto
Affe	April	Autobahn
Akkord	Arbeit	Autofahrer
Alte (alte Leute)	Arbeiter	Autorennbahn
Alter	Arm	Axt
Anderer	Art	Baby
Anfang	Arzt	Bach
Angst	Ast	Bäckchen

Bäcker	Boden	Deckel
Bäckerei	Bommel	Delphin
Baden	Boot	Dezember
Bahn	Boxhandschuh	Dialekt
Bahnhof	Bremse	Dienst
Bake	Brennholz	Ding
Ball	Brennnessel	Dings
Band	Brett	Dirndl
Bank	Brille	DM (Deutsche Mark)
Bär	Brot	Doktor
Bart	Bruder	Dorf
Bauch	Brücke	Draht
Bauer	Bub	Dreck
Baum	Bube	Dreirad
Becher	Buch	Dreschmaschine
Bein	Buckel (Hügel)	Drittel
Beispiel	Buckel (Rücken)	Ecke
Bekannte	Bulldog	Ei
Benzin	Bürgersteig	Eichhörnchen
Berg	Bus	Eichkätzchen(-katzerl)
Bern	Busch	Eis
Beruf	Butter	Eisenbahn
Besuch	Bühne (Dachboden)	Elefant
Betrieb	Bürgermeister	Eltern
Bett	Bürste	Ende
Beule	Chef	Ente
Bier	Clown	Erdäpfel(Kartoffeln)
Bild	CM (Zentimeter)	Erdbirnen (Kartoffeln)
Blatt	Cousin	Erde
Blau (-e,-er,-es)	Cousine	Erlebnis
Blume	Dach	Ernte
Bluse	Dackel	Esel
Blut	Dank	Essen
Bluten	Decke	Eule

Fabrik	Fressen	Geschäft
Fahrer	Freude	Geschichte
Fahrrad	Freund	Geschwindigkeit
Fall	Freundin	Geschwister
Familie	Front	Geselle
Farbe	Frucht (Getreide)	Gesicht
Fasnet	Früh	Gespenst
Fass	Frühjahr	Gewand
Februar	Frühling	Gitter
Feierabend	Fuchs	Glas
Feld	Fuhrwerk	Glück
Fell	Fuß	Gokart
Fenster	Fußball	Gold
Ferien	Futter	Goldfisch
Fernsehen	Fürst	Gott
Fest	Gang	Graben
Feuer	Ganzes	Gras
Figur	Garbe	Grenze
Film	Gardine	Großer
Finger	Garten	Großvater
Firma	Gaul	Grund (Anlass)
Fisch	Geburtstag	Grundbirnen
Flasche	Gebüsch	(Kartoffeln)
Flegel (Dreschflegel)	Gedanke	Haar
Fleisch	Gefahr	Hafer
Flüchtling	Gefangenschaft	Hahn
Flügel	Gegend	Hälfte
Folie	Gehirnerschütterung	Hals
Forstamt	Geist	Hamster
Förster	Gelb (-e,-er,-es)	Hand
Frau	Geld	Händler
Fräulein	Gemeinde	Handwerk
Freitag	Gerste	Hase
Fremder	Gesangverein	Haufen

Hauptsache	Igel	Kätzchen
Haus	Indianer	Katze
Hausaufgabe	Jacke	Kaufmann
Häuschen	Jagd	Keller
Hausfrau	Jagdhund	Kerl
Haushalt	Jäger	Kette
Häuslein	Jahr	Kilometer
Haustür	Jahrgang	Kind
Hecke	Jahrhundert	Kindergarten
Heidelbeere	Januar	Kinn
Heimat	Jugend	Kirche
Hektar	Juli	Kirchenchor
Hemd	Junge	Kiste
Herbst	Junger	Kittel
Herr	Junges	Klasse
Herz	Juni	Klecks
Heu	Kabine	Kleid
Heuet	Kaffee	Kleidchen
Hexe	Käfig	Kleine (-er,-es)
Hintern	Kalb (-erl,-chen)	Klinke
Hirsch	Kamel	Kloster
Hochzeit	Kamerad	Knecht
Hof	Kammer	Knicker
Holz	Kaninchen	Knie
Holzhauer	Karren	Knopf
Holzmacher	Karte	Kohle
Horn	Kartoffel	Kopf
Hose	Karton	Korb
Höhe	Kasper	Korn (Getreide)
Höhle	Kasperle	König Königin
Huhn	Kasperltheater	Kragen
Hund	Kastanie	Krankenhaus
Hunger	Kasten	Krankenwagen
Hut	Kater	Kranker

Kreis	Lippe	Metzger
Kreuz	Liter	Milch
Kreuzung	Loch	Militär
Krieg	Lohn	Minute
Krokodil	Löwe	Mist
Krone	Luft	Mittag
Kuchen	Lust	Mittagessen
Kuckuck	Lustige (-er,-es)	Mitte
Kuh	Mädchen	Moment
Kundschaft	Mädlein	Monat
Kurve	Mähdrescher	Montag
Kutsche	Mähen	Moped
Küche	Mähmaschine	Morgen
Küken	März	Most
Lachen	Männchen	Motor
Laden	Magd	Motorrad
Lager	Mai	Motorsäge
Lampe	Mama	Mund
Land	Mann	Musik
Landwirtschaft	Mannsleute	Mutter/Mutti
Laster	Mantel	Mühle
Lastwagen	Mark	Mütze
Lazarett	Markt	Nachbar
Leben	Maschine	Nachmittag
Lederhose	Mauer	Nacht
Lehrbub	Maurer	Nagel
Lehre	Maus	Nahe
Lehrer	Meerschweinchen	Name
Leine	Mehl	Narr
Leiter	Meister	Nase
Lenker	Mensch	Nest
Leute	Mercedes	November
Licht	Messer	Nuss
Lieblingsspielzeug	Meter	Obst

Ochse	Prüfung	Ruhe
Ofen	Pudel	Rücken
Ohr	Pullover	Rüssel
Ohrfeige	Punkt	Sach
Ohrring	Punkte	Sache
Ohrringel	Puppe	Sack
Oktober	Puppenstube	Säcklein
Oma/Omi	Puppenwagen	Sage
Omnibus	Purzelbaum	Säges
Onkel	Püppchen	Salz
Opa/Opi	Rad	Samstag
Opel	Radl(-e)	Sand
Ordnung	Rand	Satz
Ort	Rasen	Sau
Osterhase	Rathaus	Schäfchen
Papa/Papi	Räuber	Schäferhund
Papagei	Raupenschlepper	Schal
Person	Regenschirm	Schaukel
Pfarrer	Reh	Scheuer
Pfennig	Reifen	Schiene
Pferd	Reihe	Schiff
Pflanze	Richtung	Schildkröte
Pflaster	Riese	Schlafanzug
Pforte	Rinde	Schlag
Pfote	Ring	Schlange
Pfund	Ritter	Schleife
Platte	Rock	Schlepper
Platz	Roggen	Schlitten
Polizei	Roller	Schloss (Gebäude)
Polizist	Rollschuh	Schlot
Pony	Rose	Schluss
Prinz	Ross (Pferd)	Schlüssel
Prinzessin	Rot (-e,-er,-es)	Schmetterling
Prozent	Rübe	Schnee

Schneemann	Spielen	Suppe
Schnurrbart	Spielkarte	Tag
Schoß	Spielzeug	Tal
Schrank	Spitze	Tante
Schreck	Sprache	Tasche
Schreiner	Spritze	Tasse
Schuh	Spruch	Teddy
Schularbeit	Staat	Tee
Schuld	Stadt	Teig
Schule	Stadtmaus	Teil
Schuljahr	Stall	Telefon
Schulter	Stamm	Teller
Schwan	Stange	Teppich
Schwanz	Stecken	Teufel
Schwein	Stein	Theater
Schwester	Stelle	Tier
Schwesterchen	Stirn	Tierpark
See	Stock	Tiger
Seil	Storch	Tisch
Seite	Strand	Tochter
Sense	Straße	Tod
September	Straßenbahn	Toilette
Ski	Streich	Topf
Sofa	Streifen	Traktor
Sohn	Strich	Treppe
Soldat	Stroh	Troddel
Sommer	Strumpf	Tuch
Sommerferien	Strumpfhose	Tür
Sonne	Stube	Tüte
Sonntag	Stuhl	Uhr
Spange	Stunde	Unfall
Spaß	Stück	Unfallwagen
Spiegel	Stückchen	Unglück
Spiel	Stücklein	Unterschied

Urlaub	Weile	Wohnung
Vater/Vati	Wein	Wohnzimmer
Verband	Weinbau	Wolf
Verein	Weiß (-e,-erf-es)	Wurst
Versehen	Weißkehle	Zahn
Verwandter	Weizen	Zauberer
Vesper	Wellensittich	Zaun
Vetter	Welt	Zeit
Vieh	Weltkrieg	Zelt
Vogel	Werkstatt	Zentimeter
Volkswagen/VW	Wert	Zeug
Wagen	Wetter	Zeugs
Wald	Wiese	Zimmer
Wanne	Wilderer	Zipfel
Wärter	Wildschwein	Zipfelmütze
Wasser	Wimper	Zirkus
Weg	Winter	Zoo
Weib	Wirt	Zopf
Weiche	Wirtschaft	Zucker
Weide	Witz	Zug
Weihnachten	Woche	Zunge

Musterinventar: Verben

abhauen	angucken	aufdrehen	aufschlagen
abholen	anhaben	aufessen	aufstehen
abmachen	ankommen	auffressen	aufsteigen
abwaschen	anmachen	aufgehen	aufwachen
allein/sein	anmalen	aufhaben	ausgehen
an/fangen	anrufen	aufheben	aussein
an/gehen	ansehen	aufhören	auslachen
anders/sein	antworten	aufladen	ausmachen
anfahen	anziehen	aufmachen	ausreißen
anfangen	ärgern	aufpassen	ausrutschen
anfassen	aufbauen	aufreißen	ausschauen

aussehen	dreschen	fortlaufen	herkommen
aussteigen	drücken	fragen	herum/sein
austrinken	dürfen	fressen	heulen
ausziehen	einrücken	freuen	hinaufgehen
backen	einfallen	führen	hinaus/gehen
baden	einkaufen	füttern	hinaus/kommen
bauen	einladen	geben	hinein/gehen
beißen	einschlafen	gefallen	hinein/tun
bekommen	einschlagen	gehen	hineingehen
bellern	einsperren	gehören	hinfahren
beobachten	einsteigen	geschehen	hinfallen
beschreiben	entlassen	gewinnen	hinfliegen
besitzen	entdecken	glauben	hingehen
bewegen	entlanggehen	greifen	hinkommen
binden	erlauben	gucken	hinlaufen
bitten	erleben	haben	hinlegen
bleiben	erschießen	hacken	hinsetzen
bluten	erschrecken	halten	hinstellen
boxen	erwidern	hängen	hinterherlaufen
brauchen	erzählen	hauen	hintun
brechen	essen	heben	hochgehen
bremsen	fahren	heimfahren	hochheben
brennen	fallen (stürzen)	heimgehen	hochkommen
bringen	fangen	heimkommen	hochziehen
da/sein	fehlen	heiraten	hocken
darin/sein	fertig/sein	heißen	hoffen
dauern	festhalten	helfen	holen
denken	festmachen	henken	hören
dienen	feststellen	herauf/kommen	hüpfen
draufmachen	finden	heraus/(gehen)	hüten
draufsetzen	fliegen	herausholen	jagen
drauftun	fort/(gehen)	herauskommen	kaputtmachen
draußen/sein	fortkommen	herauslassen	kaufen
drehen	fort/sein	hereinkommen	kehren

kennen	meinen	rechnen	sagen
kitzeln	melden	regnen	sägen
kleben	melken	rein	sammeln
klettern	merken	reinbringen	sausen
klingeln	miauen	reinfahren	schaffen
klopfen	mitbringen	reinfallen	schauen
knabbern	mitgehen	reingehen	schaukeln
knallen	mitnehmen	reinkommen	schenken
knipsen	mitspielen	reinsetzen	schicken
kochen	möchten	reintun	schieben
kommen	mögen	reißen	schießen
können	müssen	reiten	schimpfen
kosten	nachlaufen	rennen	schlafen
krabbeln	nähen	richten	schlagen
krachen	nehmen	rollen	schmecken
kratzen	neigehen	röntgen	schmeißen
kriechen	nennen	rübergehen	schnappen
kriegen	öffnen	rücken	schneiden
lachen	packen	rufen	schreiben
laden	passen	rumfahren	schreien
langen	passieren	rumgehen	schwätzen
lassen	pflanzen	rumlaufen	schwimmen
laufen	pieken	rummachen	sehen
leben	putzen	rumspielen	sein
legen	Rad fahren	runterfahren	sich denken
lernen	raufgehen	runterfallen	sich freuen
lesen	raufklettern	runtergehen	sich zanken
liegen	rausfahren	runterkommen	singen
losfahren	rausgehen	runterlassen	sitzen
losgehen	rausgucken	runterrutschen	so/sein
loslassen	rausholen	runterschmeißen	sollen
machen	rauskommen	runterspringen	sorgen
mähen	rauslassen	rutschen	spazieren gehen
malen	rausspringen	säen	spielen

sprechen	treten	verlieren	weiterfahren
springen	trinken	verschwinden	weitergehen
spritzen	tun	verstauchen	werden
stechen	turnen	verstecken	werfen
stecken	über/nehmen	versuchen	wiederkommen
stehen	überfahren	vorbeifahren	wischen
steigen	überlegen	vorlesen	wissen
stellen	überschlagen	wachsen	wohnen
sterben	umdrehen	warten	wollen
stolpern	umfallen	waschen	wünschen
stoßen	umhaben	wecken	zahlen
streicheln	umkippen	weg/kommen	zeigen
streuen	umziehen	wegfahren	ziehen
stürzen	untersuchen	wegfliegen	zumachen
suchen	ver/dienen	weggehen	zurückfahren
tanzen	ver/stehen	weglaufen	zurückkommen
teilen	ver/wischen	wegnehmen	zusammenkommen
tragen	vergessen	wegziehen	zusammenfahren
treffen	vergessen	wehtun	zusammenstoßen
treiben	verkaufen	weinen	zuschauen

Die endgültige Präzisierung des lexikalischen Sprachmaterials für das “DaF2”-Lehrbuch erfordert nun die konkrete Auswahl geeigneter und die sprachliche Interaktion bestimmender Kriterien. Nur so kann das MI nochmals reduziert und in weiterer Folge der Zielwortschatz erstellt werden. Im folgenden Abschnitt werden diese Musterkriterien erstellt sowie der letztendliche Zielwortschatz präsentiert.

9 Die Erarbeitung von Musterkriterien und -wortschatz

Die Betonung des kommunikativen Aspektes für die Kompetenzstufe A1 erfordert für die Auswahl des lexikalischen Sprachmaterials zu allererst die Berücksichtigung konkreter Faktoren, die die sprachliche Interaktion bestimmen. An diese lexikopragmatischen Auswahlkriterien schließen sich lexikosemantische, lexikosyntaktische und lexikomorphologische Kriterien an. Mit Hilfe dieser Kriterien kann anschließend das bereits ausgewählte Inventar nochmals präzisiert werden. Aus den bisherigen Ausführungen und Erkenntnisse leiten sich folgende fünf Auswahlkriterien ab, die bei der nachfolgenden Wortschatzerstellung ihre Berücksichtigung finden:

- Im PD unter A1 eingestufte lexikalische Einheiten
 - In der Muttersprache vorkommende lexikalische Einheiten
 - Kurzsilbige lexikalische Einheiten
-
- Heteronyme und monoseme lexikalische Einheiten
 - Nicht aktuelle lexikalische Einheiten

Während es sich bei den ersten drei Kriterien um einschließende handelt, kommen den letzten beiden Kriterien entsprechende lexikalische Einheiten für den MWS nicht in Frage.

Die Limitation des lexikalischen Inventars ergibt sich aus seiner dominierenden Funktion, Mittel der Verständigung zu sein. Da der Wortschatz die lexikalische Basis für eine möglichst multipersonale Kommunikation anhand des Lehrbuches „DaF2“ bilden soll, besteht die Notwendigkeit, das lexikalische Material nach den "Kann-Beschreibungen" der Kompetenzstufe A1 auszuwählen. Häufigkeitszählungen stellen eine Grundvoraussetzung dar, auf deren Basis allgemeine Einblicke in ein Sprachsystem gewonnen werden können.

Es liegt nicht im Sinne eines kompetenzstufenorientierten Fremdsprachenunterrichts, der alten Tradition entsprechend eine abstrakte „Kultursprache“ zu vermitteln. Im Gegenteil - ein gegenwartsbezogener Fremdsprachenunterricht ist den Lernenden

schuldig, aus der Fülle der stilistischen und sprachsoziologischen Möglichkeiten der Alltags-Sprachhandlungen denjenigen Grundbestand herauszuarbeiten, der im aktuellen Sprachverkehr Gültigkeit besitzt.

9.1 Die Wortschatzselektion

Im Folgenden gilt es, das lexikalische Minimum des sprachlichen Standardgebrauchs mit Hilfe dafür geeigneter Kriterien für den türkischen Lerner herauszufiltern.

Diese Kriterien ergeben sich, indem der Verfasser aus den bisherigen Ausführungen die bedeutendsten und für die Wortschatzauswahl hinsichtlich eines zukünftigen „DaF2“-Lehrbuches relevantesten Faktoren auswählt, und diese anschließend in fünf Kriterien komprimiert.

Diese nachstehenden Kriterien dienen der Selektion und Präzisierung des Wortschatzinventars und stellen keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

9.1.1 Kriterium 1: Im PD unter A1 eingestufte lexikalische Einheiten

Das Projekt PD umfasst zurzeit 646 lexikalische Einheiten, die als rezeptiv und produktiv unter A1 eingestuft werden. Diese Liste enthält nicht den Gesamtumfang der deutschen Sprache bzw. der lexikalischen Einheiten für „Deutsch als Fremdsprache“, da das Projekt PD sich in erster Linie an den "Kann-Beschreibungen" des Referenzrahmens orientiert, gewährleistet trotzdem einen Überblick, der für die Selektion des Wortschatzes im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung ist. Eine Erweiterung und vollständige Auflistung anhand der Wörterbücher „Deutsch als Fremdsprache“ für die einzelnen Kompetenzstufen wird laut dem Gespräch mit Manuela Glaboniat vom 10. Mai 2005 voraussichtlich im September 2005 in der neuen Auflage des „Profile Deutsch“ integriert sein.

Folgende lexikalische Einheiten entsprechen dem diesem ersten Kriterium und werden somit in den MWS aufgenommen:

Abend	Ampel	arbeiten	ausmachen
Abfall	ankommen	Arzt	Autobahn
Adresse	anmachen	aufmachen	Badezimmer
alt	Apfel	Auge	Bahn

Ball	fahren	Gemüse	Jeans
Baum	Fahrkarte	Geschäft	jung
bedeuten	falsch	geschlossen	Junge
Berg	Familie	Glas	kalt
Bett	Familiennamen	grau	Karte
bezahlen	Fax	groß	Kartoffel
bleiben	Fenster	Größe	Käse
blöd	Ferien	Großmutter	kaufen
Blume	Fernseher	Großvater	Kilo
brauchen	Feuer	grün	Kind
braun	Fieber	gut	Kinderzimmer
Brief	finden	Haar	Kino
Brot	Finger	haben	Klasse
Buch	Fisch	Hand	klein
Büro	Flasche	Haus	Knopf
Butter	Fleisch	Heft	kochen
Cent	Frage	heiß	Koffer
Computer	fragen	heißen	Kollege
Datei	Frau	helfen	kommen
deutsch	frei	Hemd	können
Deutsch	freihaben	Herd	Kopf
drücken	Freund	Herr	kopieren
dumm	Freundin	Hilfe	korrigieren
dunkel	frisch	Hobby	kosten
Durst	Frucht	holen	krank
Dusche	Frühstück	hören	Kreuzung
duschen	Fuß	Hose	Küche
einladen	Gabel	Hotel	Kühlschrank
Eltern	Garten	Huhn	Kurs
E-Mail	geben	Hunger	kurz
erklären	geboren	Information	lachen
essen	gefallen	intelligent	Land
Essen	gehen	Jacke	lang
Euro	Geld	Jahr	langsam

langweilig	Nummer	Schiff	suchen
laut	offen	schlafen	Supermarkt
leben	Ohr	schlecht	Suppe
leer	Orange	Schlüssel	süß
Lehrer	Österreicher	schmecken	Taxi
leicht	österreichisch	schmutzig	telefonieren
leise	Paket	schnell	Teller
lernen	Papier	schön	Teppich
lesen	Park	Schrank	teuer
Licht	parken	schreiben	Text
lieben	Pass	Schuh	Tier
liegen	Pause	Schule	Tisch
Liter	Pfeffer	schwarz	tragen
Löffel	Pflanze	Schweizer	traurig
machen	Platz	schweizerisch	trinken
Mädchen	Pullover	schwer	Trinken
Mann	putzen	See	trocken
Mantel	Rad	sehen	T-Shirt
Meer	Radio	Seite	Tür
Messer	Regen	singen	Uhr
Milch	regnen	sitzen	Vater
Mittagessen	reich	Sonne	verheiratet
mögen	Reis	Spiegel	verkaufen
Monat	Reise	spielen	verstehen
Motorrad	reisen	Sport	versuchen
Mund	richtig	Sportveranstaltung	Vogel
Mutter	rot	Sprache	Vorname
Name	rufen	sprechen	Wald
Nase	Saft	Stadt	warm
Natur	sagen	stark	waschen
nehmen	Salat	stehen	Wasser
nett	Salz	Straße	weit
neu	sauber	Stuhl	wiederholen
Nudel	schicken	Stunde	wissen

wohnen	wollen	zahlen	Zitrone
Wohnung	Wort	Zimmer	Zucker

9.1.2 Kriterium 2: In der Muttersprache vorkommende lexikalische Einheiten

Übereinstimmende Bereiche zweier Sprachen führen zu einer positiven Transferleistung. Die lexikalischen Einheiten im Deutschen und Türkischen können beispielsweise in einem homonymen oder synonymen Verhältnis zueinander stehen.

In diesem Zusammenhang wäre für die nachfolgenden Untersuchungen ein vergleichender Gesamtüberblick des Deutschen und Türkischen Wortschatzumfangs von Vorteil, der sich auf die Gemeinsamkeiten im Rahmen der „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“-Lernenden konzentriert.

Das im Rahmen dieser Arbeit erstellte MI hingegen umfasst auch diejenigen lexikalischen Einheiten, die im deutschen sowie im türkischen Wortschatzinventar vorkommen. Einige dieser Einheiten zeigen orthographische Abweichungen, die zum Großteil nicht artikulatorischer Natur sind. Im Folgenden werden diejenigen Einheiten aufgelistet, die in einem homonymen und synonymen Verhältnis zueinander stehen, somit das zweite Kriterium erfüllen und für den neuen Wortschatz in Frage kommen.

Während die angeführten Doppelformen das jeweils deutsche und türkische Wort mit der gleichen Bedeutung wiedergeben haben die kursiv angeführten Wörter zwar eine ähnliche Artikulation, sind aber Träger einer anderen Bedeutung.

Akkord/akort	Bluse/bluz
aktiv/aktif	Boot/bot
Anorak	Bulldog
<i>Ast</i>	Bus/otobüs
August/augustos	Cousin/kuzen
Auto/oto	Cousine/kuzen
automatisch/otomatik	direkt
Bank/banka	Doktor
Benzin	extra/ekstra
Berg/ <i>Berk</i>	Fabrik/fabrika
beste	Figur/figür

Film	Motor
Firma	Musik/müzik
Folie/folyo	nett/net
Fußball/futbol	normal
Glas/klas	Papagei/papagan
Hektar	Polizei/polis
international/enternasyonel	Polizist/polis
Kabine/kabin	praktisch/pratik
Kaffee/kahve	Prinz/prens
Kalb/kalp	röntgen
Karte/kart	Schal/sal
Karton	still/stil
Kastanie/kestane	<i>Sofa</i>
<i>Kasten</i>	technisch/teknik
Kilometer/kilometre	Telefon
Kinn/kin	Theater/tiyatro
Liter/litre	Toilette/tuvalet
Mai/mayis	Traktor/traktör
März/mart	Zentimeter/santimetre
Meter/metre	Zirkus/sirk

9.1.3 Kriterium 3: Kurzsilbige lexikalische Einheiten

Die genetisch vorausgesetzten Abläufe ermöglichen einen schnelleren Erwerb von einfachen lexikalischen Einheiten mit einfachem Lautkörper im Vergleich zu komplexen Wörtern. Davon zu unterscheiden ist der Vorgang, der sich auf das vorhandene Sprachwissen wie z.B. die Muttersprache bezieht. Der Lernende versucht, Laute und deutsche Äußerungen zu imitieren wobei in kurzsilbigen Einheiten die Sprechgeschwindigkeit generell langsamer, die Segmentierung für den Lernenden besser erkennbar und die Sprechtonlage deutlich wird. Weniger komplexe Wörter wie beispielsweise Reduplikationen (Kuckuck) werden schneller aufgenommen und die Angleichung der Sprachstilistik erfolgt im Vergleich zu einer komplexeren Lexik schneller.

Folgende einfache lexikalische Einheiten werden demnach in den MWS übernommen:

Abteil	Draht	gleich	Kuckuck
Affe	dünn	Glück	Kuh
Angst	eben	Gold	Küken
Anzug	Ecke	halb	Leben
arm	Ei	Hals	leben
Arm	eigen	hart	leer
Art	Ente	hell	lieb
Axt	Erde	Herz	lila
Baby	ernst	Hexe	Lippe
Bach	Ernte	hinter	Luft
Band	erster	hoch	Lust
Bär	Esel	Hof	Maus
Bart	Eule	Höhe	Mehl
Bauch	ewig	Höhle	Mensch
Bein	Fall	holen	Mitte
Beruf	Farbe	Holz	müde
besser	Feld	hören	mutig
Besuch	Fell	Hund	Mütze
Beule	fest	Hut	nah
Bild	Fest	Igel	nahe
Blatt	fett	Jagd	Nahe
Boden	Feuer	jagen	Narr
böse	frech	Jäger	nennen
brav	früh	Käfig	Obst
breit	Früh	Kater	Ofen
Brett	Geist	Katze	Onkel
bunt	genau	Keller	Ort
Chef	gern	kennen	Pferd
Dach	Gesicht	klar	Punkt
Dank	gesund	knapp	Puppe
denken	Gitter	Knie	Rand
Dorf	glatt	Kreis	recht

Reifen	Satz	Tasse	Tüte
Reihe	sauer	Teddy	Vieh
Riese	selten	Tee	viel
rosa	Sohn	Teig	weich
Rose	sollen	Tier	werfen
Ruhe	Spaß	Tochter	Wert
rund	Staat	tot	Witz
Sache	Stube	Treppe	Zahn
Sack	Stück	Tuch	Zeit
Sand	Tasche	tun	Zoo

9.1.4 Kriterium 4: Heteronyme und monoseme lexikalische Einheiten

Die im Allgemeinen nicht zum Standard lexikalischer Einheiten gezählten und im MI dennoch vorkommenden Einheiten werden nicht ausgewählt. So werden z.B. Heteronyme, die sich regional sowie auch nach sozialer Herkunft ändern, oder monoseme Einheiten, die für die Fachsprache kennzeichnend sind, vermieden und durch standardsprachliche, allgemein verständliche Einheiten ersetzt.

Dem Lernenden soll grundsätzlich ermöglicht werden, ohne lexikalische Verständigungsschwierigkeiten zu kommunizieren. Muttersprachliche Kommunikationspartner wählen aus dem geeigneten lexikalischen Inventar, damit eine Kommunikation überhaupt zustande kommt. Es besteht also eine wechselseitige Rücksichtnahme der Kommunikationspartner sobald einer der beiden aus einer anderen Region bzw. einem anderen Fachgebiet stammt. Dies lässt sich generell auch auf eine Kommunikationssituation von Muttersprachlern und Fremdsprachenlernenden übertragen.

Da Einheiten aus dem dialektalen, umgangs- oder anderssprachlichen lexikalischen Inventar eine höhere Kompetenz als A1 aufweisen, sind diese lexikalischen Einheiten für den Beispielwortschatz für ein „DaF2“-Lehrbuch, das auf die Kompetenzstufe A1 ausgerichtet ist, nicht von Bedeutung.

Die folgenden Einheiten werden also aufgrund ihrer heteronymen oder monosemen Eigenschaften nicht für den MWS ausgewählt:

Abendbrot	Eichkätzchen	Holzmacher	rausgucken
angucken	Erdäpfel	kaputt	rauslassen
apostolisch	Erdbirnen	kaputtmachen	Ross (Pferd)
aufhaben	evangelisch	Kasperle	runterschmeißen
Bäckchen	Flegel	Kasperltheater	Sach
bälder (früher)	(Dreschflegel)	katholisch	Säges
behave (dicht)	Fressen	knipsen	saumäßig
bockig	Gardine	langen	Schlot
Bommel	geschwind	Lehrbub	Schreiner
Bub	gestieft	losfahren	schwätzen
Bube	Grundbirne	Mädlein	so genannt
da/sein	gucken	Mannsleute	Spalt
Dings	haargenau	Mercedes	umhaben
Dirndl	herauslassen	Metzger	erwischen
doll	hin (kaputt)	neigehen	vermisst
Dreschmaschine	hintun	ober	wehtun
echt	hochkommen	Purzelbaum	zumachen
ehrlich	Holzhauer	Radl	zuschauen

9.1.5 Kriterium 5: Nicht aktuelle lexikalische Einheiten

Ein Sprecher oder Schreiber wählt aufgrund verschiedener Kommunikationssituationen aus dem ihm zur Verfügung stehenden lexikalischen Potenzial unterschiedliche sprachliche Zeichen für die Formulierung einer Äußerung. Die lexikalischen Einheiten, von denen man nicht mehr Gebrauch macht, die also nicht mehr relevant bzw. am neuesten Stand sind oder die aufgrund der Rechtschreibreform bereits anders geschrieben werden, sind folglich auch nicht in den MWS zu integrieren. Auch lexikalischen Einheiten, die nicht mit dem Umfeld des Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache-Lernenden in Zusammenhang stehen, werden ausgeschlossen.

Aus diesem Grund werden die folgenden Einheiten aus dem Beispielinventar nicht in den MWS übernommen:

Apostel	Kirchenchor	Osterhase	schwäbisch
apostolisch	Kloster	Pfennig	württembergisch
Bier	Mark	Puppenstube	
DM (Deutsche Mark)	neuapostolisch	Puppenwagen	

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Situationen ist ebenfalls ein Kriterium für die Beachtung bzw. Vernachlässigung bestimmter lexikalischer Einheiten. Aus den bisher selektierten lexikalischen Einheiten ist bereits deutlich zu erkennen, dass bei der Selektion eines MWS diejenigen Kriterien eine bedeutende Rolle spielen, denen im Erwerbs- und Kommunikationsprozess eine besondere Relevanz zukommt.

Vermutlich gelangten die bisherigen Frequenzerhebungen nicht zu den erwünschten Ergebnissen der didaktischen Anwendungen (z.B. im Fremdsprachenunterricht), da man weitgehend auf Auswahlverfahren zugriff, die ursprünglich unreflektiert und situationsbedingt waren. Einige in den Häufigkeitswörterbüchern vorkommende lexikalische Einheiten haben in der heutigen Sprachgesellschaft sicherlich einen im Hinblick auf den Gebrauch niedrigen Stellenwert (z.B. Bauer, Feld oder Vieh), sind aber dennoch angeführt, während andere Einheiten, die eigentlich häufiger auftreten (z.B. Internet), nicht aufgelistet sind.

Die Bedenken in Bezug auf die Zuverlässigkeit und praktische Brauchbarkeit einer fast rein mathematisch-statistischen Methode führt zum Schluss, dass der Wortschatz nicht zu allererst ein statistisches Problem ist, sondern dass er auch von den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden abhängig ist. Diese Abhängigkeiten wurden während der Erstellung der Musterkriterien und im Rahmen der Selektion des Musterwortschatzes berücksichtigt. Im nachfolgenden Abschnitt wird nun ein Vergleich des MWS mit dem HSW angestellt und Beispiele für den möglichen Einsatz des im Rahmen dieses Abschnitts erstellten MWS geliefert.

9.2 Der endgültige Musterwortschatz

Aus allen bisherigen Ausführungen und unter Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte und Problematiken sowie der erstellten Kriterien ergibt sich folgender 514 Wörter umfassende Zielwortschatz:

Abfall	Baby	Boden
Abteil	Bach	Boot
Adresse	Badezimmer	böse
Affe	Bahn	brauchen
Akkord	Ball	braun
aktiv	Band	brav
alt	Bank	breit
Ampel	Bär	Brett
Angst	Bart	Brief
ankommen	Bauch	Brot
anmachen	Baum	Buch
Anorak	bedeuten	Bulldog
Anzug	Bein	bunt
Apfel	Benzin	Büro
arbeiten	Berg	Bus
arm	Beruf	Butter
Arm	besser	Cent
Art	beste	Chef
Arzt	Besuch	Computer
Ast	Bett	Cousin
aufmachen	Beule	Cousine
Auge	bezahlen	Dach
August	Bild	Dank
ausmachen	Blatt	Datei
Auto	bleiben	denken
Autobahn	blöd	deutsch
automatisch	Blume	Deutsch
Axt	Bluse	direkt

Doktor	falsch	früh
Dorf	Familie	Früh
Draht	Familienname	Frühstück
drücken	Farbe	Fuß
dumm	Fax	Fußball
dunkel	Feld	Gabel
dünn	Fell	Garten
Durst	Fenster	geben
Dusche	Ferien	geboren
duschen	Fernseher	gefallen
eben	fest	gehen
Ecke	Fest	Geist
Ei	fett	Geld
eigen	Feuer	Gemüse
einladen	Fieber	genau
Eltern	Figur	gern
E-Mail	Film	Geschäft
Ente	finden	geschlossen
Erde	Finger	Gesicht
erklären	Firma	gesund
ernst	Fisch	Gitter
Ernte	Flasche	Glas
erster	Fleisch	glatt
Esel	Folie	gleich
essen	Frage	Glück
Essen	fragen	Gold
Eule	Frau	grau
Euro	frech	groß
ewig	frei	Größe
extra	freihaben	Großmutter
Fabrik	Freund	Großvater
fahren	Freundin	grün
Fahrkarte	frisch	gut
Fall	Frucht	Haar

haben	Information	Klasse
halb	intelligent	klein
Hals	international	knapp
Hand	Jacke	Knie
hart	Jagd	Knopf
Haus	jagen	kochen
Heft	Jäger	Koffer
heiß	Jahr	Kollege
heißen	Jeans	kommen
Hektar	jung	können
helfen	Junge	Kopf
hell	Kabine	kopieren
Hemd	Kaffee	korrigieren
Herd	Käfig	kosten
Herr	Kalb	krank
Herz	kalt	Kreis
Hexe	Karte	Kreuzung
Hilfe	Kartoffel	Küche
hinter	Karton	Kuckuck
Hobby	Käse	Kuh
hoch	Kastanie	Kühlschrank
Hof	Kasten	Küken
Höhe	Kater	Kurs
Höhle	Katze	kurz
holen	kaufen	lachen
Holz	Keller	Land
hören	kennen	lang
Hose	Kilo	langsam
Hotel	Kilometer	langweilig
Huhn	Kind	laut
Hund	Kinderzimmer	leben
Hunger	Kinn	Leben
Hut	Kino	leben
Igel	klar	leer

Lehrer	müde	Pass
leicht	Mund	Pause
leise	Musik	Pfeffer
lernen	mutig	Pferd
lesen	Mutter	Pflanze
Licht	Mütze	Platz
lieb	nah	Polizei
lieben	nahe	Polizist
liegen	Nahe	praktisch
lila	Name	Prinz
Lippe	Narr	Pullover
Liter	Nase	Punkt
Löffel	Natur	Puppe
Luft	nehmen	putzen
Lust	nennen	Rad
machen	nett	Radio
Mädchen	neu	Rand
Mai	normal	recht
Mann	Nudel	Regen
Mantel	Nummer	regnen
März	Obst	reich
Maus	Ofen	Reifen
Meer	offen	Reihe
Mehl	Ohr	Reis
Mensch	Onkel	Reise
Messer	Orange	reisen
Meter	Ort	richtig
Milch	Österreicher	Riese
Mittagessen	österreichisch	röntgen
Mitte	Paket	rosa
mögen	Papagei	Rose
Monat	Papier	rot
Motor	Park	rufen
Motorrad	parken	Ruhe

rund	sitzen	Teller
Sache	Sofa	Teppich
Sack	Sohn	teuer
Saft	sollen	Text
sagen	Sonne	Theater
Salat	Spaß	Tier
Salz	Spiegel	Tisch
Sand	spielen	Tochter
Satz	Sport	Toilette
sauber	Sprache	tot
sauer	sprechen	tragen
Schal	Staat	Traktor
schicken	Stadt	traurig
Schiff	stark	Treppe
schlafen	stehen	trinken
schlecht	still	Trinken
Schlüssel	Straße	trocken
schmecken	Stube	T-Shirt
schmutzig	Stück	Tuch
schnell	Stuhl	tun
schön	Stunde	Tür
Schrank	suchen	Tüte
schreiben	Supermarkt	Uhr
Schuh	Suppe	Vater
Schule	süß	verheiratet
schwarz	Tasche	verkaufen
Schweizer	Tasse	verstehen
schweizerisch	Taxi	versuchen
schwer	technisch	Vieh
See	Teddy	viel
sehen	Tee	Vogel
Seite	Teig	Vorname
selten	Telefon	Wald
singen	telefonieren	warm

waschen	wohnen	Zirkus
Wasser	Wohnung	Zitrone
weich	wollen	Zoo
weit	Wort	Zucker
werfen	zahlen	
Wert	Zahn	
wiederholen	Zeit	
wissen	Zentimeter	
Witz	Zimmer	

Auf den ersten Blick lässt dieser Musterwortschatz Zweifel hinsichtlich seiner praktischen Anwendbarkeit aufkommen. Dieser Skepsis wird aber im Rahmen der Gegenüberstellung des Wortschatzes mit Lehrbüchern im nächsten Abschnitt entgegen gewirkt. Letztendlich bestätigt der Abschnitt 11 der vorliegenden Arbeit die Anwendungsmöglichkeiten des Musterwortschatzes und widerlegt somit die hier angeführten ersten Bedenken.

10 Eine Gegenüberstellung aktueller Lehrbücher

Dieses Kapitel widmet sich einer Gegenüberstellung des erstellten Wortschatzes sowie mit dem Wortschatz vergleichbarer, bereits existierender Lehrbücher.

Seit der Veröffentlichung des Referenzrahmens und der PD sind fast keine Lehrwerke mehr zu finden, die den Kompetenzstufen nicht entsprechen.²⁷² Viele Lehrbücher beinhalten zumindest einen expliziten Hinweis auf die Kompetenzstufe. Die Frage des Prüfungsverfahrens für diese Lehrbücher ist schwer zu beantworten, da es zurzeit weder ein Gremium noch ein Institut gibt, das die Lehrwerke nach bestimmten Kriterien wie beispielsweise "Kann-Beschreibungen" prüft und diese anschließend mit einem entsprechenden „Gütesiegel“ den Kompetenzstufen zuordnet. Das Fehlen eines solchen Prüfungsverfahrens lässt sich u.a. mit der Tatsache begründen, dass die präzisen Kriterien wie z.B. eine vollständige nach Kompetenzstufen geordnete Wortliste derzeit noch nicht ausgearbeitet sind. Diese Kriterien wären für ein solches Prüfungsverfahren allerdings von essentieller Bedeutung.

Der folgende Vergleich der Lehrbücher und des Wortschatzes dient daher nicht der Prüfung der Kompetenzstufen, sondern er soll lediglich aufzeigen, inwieweit bestimmte Lektionseinheiten aus den Lehrbüchern „Passwort Deutsch“²⁷³, „Delfin“²⁷⁴, „Optimal“²⁷⁵ und „Hier sind wir!“²⁷⁶ statistisch mit dem erstellten MWS übereinstimmen bzw. davon abweichen.

Bei den erwähnten Lehrbüchern handelt es sich um mehrbändige Ausgaben, deren Fokus auf jeweils unterschiedliche Kompetenzstufen gerichtet ist. Es wurden daher die neuesten und für diese Arbeit relevantesten Lehrbücher in Betracht gezogen, die sich alle auf die Niveaustufe A1 des Europarats beziehen. Auf die Betrachtung anderer

²⁷² Vgl. hierzu und im Folgenden Glaboniat Manuela: Gespräch über Profile Deutsch, vom 10. Mai 2005, Klagenfurt.

²⁷³ Albrecht, Ulrike et al. (Hrsg.): Passwort Deutsch, Ausgabe in fünf Bänden1, Kurs und Übungsbuch, Stuttgart, Ernst Klett International, 2002*

¹²² Aufderstra_e, Hartmut Dt al. (HRsg.): De,fin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Teil 1, Ismanig, Max Hueber Verlag, 2003.

²⁷⁵ Müller, Martin et al. (Hrsg.): Optimal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache A1, Berlin/München, L`ngenscheidt, 2004. <sup>276</sup> Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprac`e, Istambul, Devlet

²⁷⁶ Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprac`e, Istambul, Devlet kitaplari Müdürlüğü, 2004.

Niveaustufen wird verzichtet, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde und diesbezügliche Überlegungen für die Erstellung des MWS irrelevant sind. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, stellt die Erarbeitung eines Lehrbuches im Normalfall einen lang andauernden und komplizierten Prozess dar, und das nicht nur, weil neue wissenschaftliche Erkenntnisse bearbeitet und ausgewertet werden müssen.

Wie bereits im Abschnitt 3 erwähnt, wurde die deutsche Fassung des GER im Jahr 2001 veröffentlicht und das Projekt PD im Jahr 2002 offiziell zugänglich gemacht. Es stellt sich die Frage, ob die zu untersuchenden Lehrbücher die Empfehlungen des PD im Hinblick auf den Wortschatz berücksichtigen. Die Aufmerksamkeit im Rahmen der Beantwortung dieser Frage soll auf die alphabetischen Listen der jeweiligen Lehrbücher (vgl. Anhang) sowie auf zwei bestimmte Lektionseinheiten gerichtet werden. Bei den zu analysierenden Lektionseinheiten handelt es sich um den „Tagesablauf“ und die „Freizeit“, da die Lehrbücher in diesem kommunikativen Kontext auf grundsätzlich ähnlichen Daseinserfahrungen beruhen, was einen Vergleich erleichtert. Das Gesamtinventar der lexikalischen Einheiten wird, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, auf Adjektiv, Substantiv und Verb beschränkt.

Im Folgenden sollen die Lehrbücher - zusammen mit den zu vergleichenden Daten - kurz dargestellt sowie anschließend ein zusammenfassendes Resümee hinsichtlich der Gegenüberstellung der Lehrbücher und des Wortschatzes gezogen werden.

10.1 „Passwort Deutsch“

Das „Passwort Deutsch“ ist ein Lehrbuch, das laut Klett Verlag den Anforderungen des GER entspricht und als fünf- sowie als dreibändige Ausgabe zu erhalten ist.²⁷⁷ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das im Jahr 2002 erschienene fünfbändige „Passwort Deutsch 1“.

Das Konzept des „Passwort Deutsch“ beruht auf eher klassischen Sprachvermittlungsmethoden, d.h. kommunikative, interkulturelle und

²⁷⁷

Albrecht, Ulrike et al. (Hrsg.): Passwort Deutsch: Einfach alles drin! (<http://www.klett-edition-deutsch.de/buecher/passwort-deutsch.php>). (20.05.2005)

Vgl

handlungsorientierte Ansätze werden zuerst in einem Text angeführt und das Dargestellte anschließend mit Beispielen belegt und in Übungen gefestigt. Dieses Lehrbuch konzentriert sich insbesondere auf den Wortschatz, auf Grammatik sowie auf die vier sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Die folgenden Tabellen stellen einen Überblick über die ausgewählten Wörter dar, die in den beiden Lektionseinheiten vorkommen:

Abend	Familie	machen	Tag
Abendessen	Freunde	Mahlzeit	Tageszeit
anstrengend	Frühstück	Mann	treffen
Arzt	frühstücken	Mittag	trinken
Beruf	gehen	Mittagessen	Unterricht
besuchen	Haus	Morgens	unterrichten
Bett	Haushalt	Nachbarn	Volkshochschule
bringen	Kaffee	Nachmittag	Vorbereiten
Deutsch	Kinder	organisieren	wecken
Deutschlehrerin	Kindergarten	planen	Zeit
essen	kommen	spazieren	zurückkommen
fahren	Krankenhaus	Spielen	zusammen

Tabelle 11: „Passwort Deutsch“: Tagesablauf (48 Wörter)

Quelle: Albrecht, Ulrike et al. (Hrsg.): Passwort Deutsch: Ausgabe in fünf Bänden¹, Kurs und Übungsbuch: Der Tag von Familie Raptis, Stuttgart, Ernst Klett International, 2002, S. 60

Auto	Gitarre	lesen	singen
Deutsch	Hobbys	machen	spielen
Eis	hören	Montag	Sport
essen	Joggen	Musik	Tennis
fahren	Kino	reisen	unsportlich
fernsehen	kommen	schön	Wiedersehen
gehen	lernen	selten	ziemlich

Tabelle 12: „Passwort Deutsch“: Freizeit (28 Wörter)

Quelle: Albrecht, Ulrike et al. (Hrsg.): Passwort Deutsch: Ausgabe in fünf Bänden¹, Kurs und Übungsbuch: Die Hobbys von Frau Mainka, Stuttgart, Ernst Klett International, 2002, S. 36

10.2 „Delfin“

Das Lehrbuch „Delfin“ ist im Jahr 2003 im Hueber Verlag erschienen und orientiert sich mit Hilfe neuer Kursstrukturen am GER.²⁷⁸ Der erste Teil der dreibändigen Ausgabe richtet sich nach dem Niveau A1 des Referenzrahmens, weshalb die folgenden Daten diesem Teil entstammen.

Das „Delfin“ ist in 20 Lektionen unterteilt, in denen es jeweils fünf Abschnitte gibt: Eintauchen – Lesen – Hören – Sprechen – Schreiben. Der Beginn jeder Lektion ist das „Eintauchen“, das den Lernenden mit dem Thema vertraut machen soll. Im „Lesen“ sind Lesetexte verschiedenster Art und Übungen enthalten, die dem Verstehen der wesentlichen Inhalte dienen sollen. Im Schritt „Hören“ begegnen die Lernenden alltagsnahen Gesprächssituationen, die sich auf Sprechübungen und Phonetikaufgaben konzentrieren. Im Abschnitt „Schreiben“ üben die Lernenden anschließend das durch Vorlagen unterstützte Schreiben unterschiedlicher Texte.

6. „Guten Morgen, Hasso!“

a) Lesen Sie die Texte.

A. „Heute Morgen hat um sechs Uhr der Wecker geklingelt. Dann ist der Hund ins Schlafzimmer gekommen und in unser Bett gesprungen. Er war noch müde und ich auch. Mein Mann hatte Hunger. Er ist aufgestanden und in die Küche gegangen. Dort hat er Brötchen gesucht, aber es waren keine da. Deshalb ist unsere Tochter zum Bäcker gegangen und hat Brötchen gekauft. Dann haben wir alle zusammen gefrühstückt.“

B. „Heute Morgen um sieben Uhr ist der Hund ins Schlafzimmer gekommen und in unser Bett gesprungen. Unsere Tochter war auch da. Sie hatte Hunger. Auf einmal war Hasso weg. Ich war noch müde und bin im Bett geblieben. Mein Mann und unsere Tochter sind in die Küche gegangen und haben das Frühstück gemacht. Dann hat mein Mann die Brötchen gesucht. Aber Hasso war vorher in der Küche und hat sie gefressen.“

C. „Heute Morgen um sieben Uhr ist unsere Tochter ins Schlafzimmer gekommen. Sie hatte Hunger, aber mein Mann und ich waren noch müde. Wir sind im Bett geblieben. Da hat unsere Tochter den Hund geweckt und ist mit ihm in die Küche gegangen. Im Regal hat sie Brötchen gefunden. Dann hat sie mit Hasso gefrühstückt.“

b) Hören Sie das Gespräch.

Welcher Text passt? A ☐ B ☐ C ☐



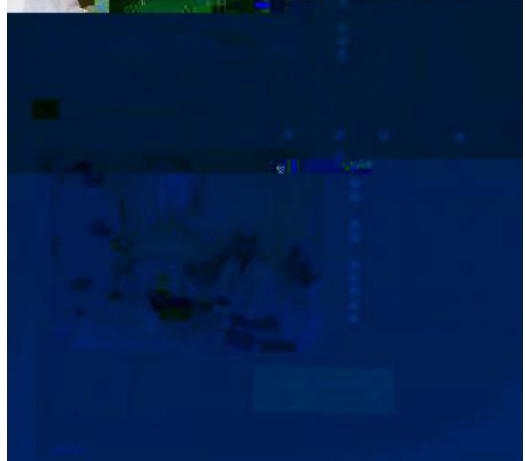
7. „Guten Morgen, Liebling!“

Was hat der Mann getrunken? ☒

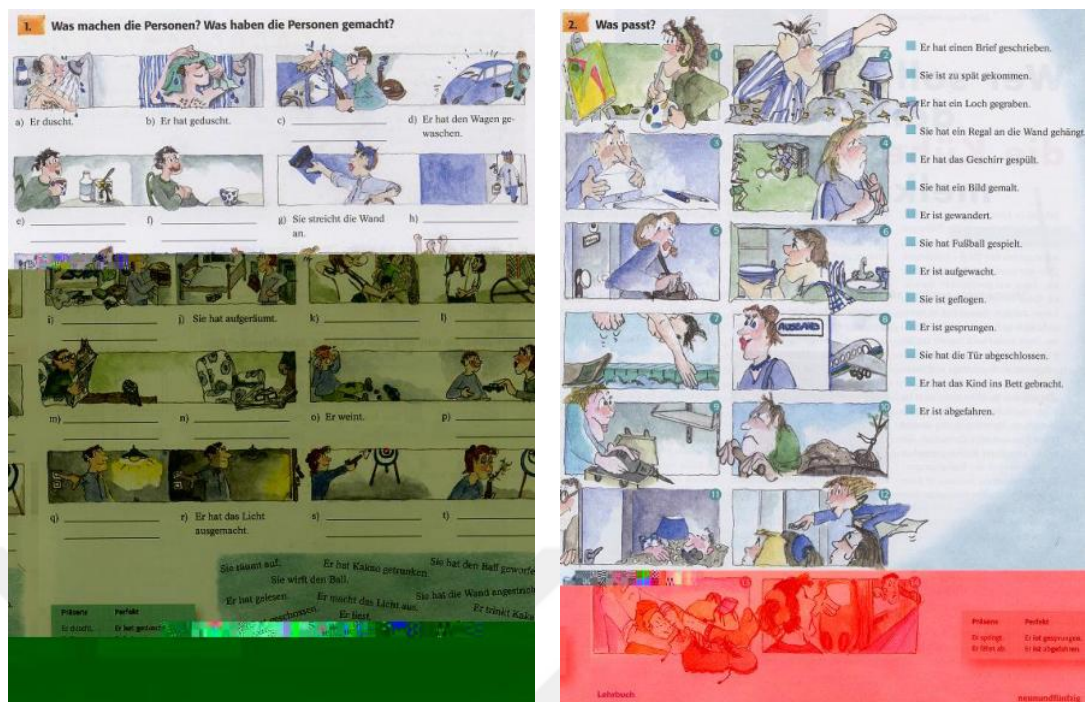
a) Er war in einem Flugzeug und
☐ hat geschlafen.
☐ die Stewardess hat ein Glas Wasser gebracht.
☐ hat mit der Stewardess gesprochen.

b) Dann ist er aufgestanden und
☐ hat die Passagiere geweckt.
☐ ist zur Toilette gegangen.
☐ hat die Tür aufgemacht.

c) Danach ist er ausgestiegen und
☐ nach Hause geflogen.
☐ neben dem Flugzeug geflogen.

²⁷⁸ Vgl. Klare Lernziele bedeuten einfache Unterrichtsplanung, <http://www.hueber.de/delfin/info/index.asp>. (20.05.2005)



alle	gehen	Mann	Tisch
aufmachen	gestern	Morgen	Tochter
aufstehen	Glas	müde	Toilette
Auge	Gott	Passagiere	Traum
aussteigen	Gut	Provoziert	träumen
Bäcker	Haus	Salz	Tür
Bett	heißen	schlafen	Uhr
bringen	Heute	Schlafzimmer	unheimlich
Brötchen	Hund	Sohn	verletzt
Disco	Hunger	spielen	Vögel
Ei	kaufen	sprechen	Wasser
eigentlich	klingeln	springen	wecken
essen	kommen	steht	Wecker
fliegen	Küche	Stewardess	Wunde
Flugzeug	langweilig	suchen	zusammen
frühstücken	Liebling	Tarzan	

Tabelle 13: „Delfin“: Tagesablauf (63 Wörter)

Quelle: Auf der Straße, Hartmut et al. (Hrsg.): Delfin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Teil 1: Guten Morgen Hasso! – Guten Morgen Liebling! – Guten Morgen, mein Sohn!, Ismanig, Max Hueber Verlag, 2003, S. 62-63

abfahren	duschen	Licht	spülen
abschließen	fliegen	Loch	streichen
anstreichen	Fußball	machen	trinken
aufräumen	Geschirr	malen	Tür
aufwachen	graben	Personen	Wagen
ausmachen	haben	Regal	Wand
Ball	hängen	schießen	wandern
Bett	Kakao	schreiben	waschen
Bild	Kind	spät	weinen
Brief	kommen	spielen	werfen
bringen	lesen	springen	

Tabelle 14: „Delfin“: Freizeit (43 Wörter)

Quelle: Auf der Straße, Hartmut et al. (Hrsg.): Delfin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Teil 1, Ismanig, Max Hueber Verlag, 2003, S. 58-59

10.3 „Optimal“

Das „Optimal“ ist ein auf dem Referenzrahmen für Erwachsene und jugendliche Anfänger ohne Vorkenntnisse basierendes²⁷⁹ Lehrbuch, das im Jahr 2004 veröffentlicht wurde. Es ist in drei Bänden erschienen, die jeweils auf die Niveaus A1, A2 und B1 ausgerichtet sind und neue Tests wie "Start Deutsch 1 bzw. 2" sowie das "Zertifikat Deutsch" berücksichtigen. Das Autorenteam Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag ist auch am Projekt PD beteiligt, weshalb das methodisch-didaktische Konzept dieses Lehrbuches offensichtlich vom Referenzrahmen des Europarates bzw. vom PD geprägt ist. Die Übereinstimmungen des selektierten Wortschatzes mit der Wortschatzauswahl des „Optimal“ ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung.

Im „Optimal“ finden sich die Lernzielangaben in den Randspalten, die wesentlichen Sprachmittel für die wichtigsten Situationen sind zusammengefasst und die Orientierung an den „Kann-Beschreibungen“ des Referenzrahmens mit besonderer Berücksichtigung der Sprachhandlungen ist deutlich zu erkennen.

²⁷⁹ Vgl. Müller, Martin et al. (Hrsg.): Optimal,
<http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/optimal/>. (20.05.2005)

4 Tagesablauf – Arbeit – Freizeit

Am Morgen

A 1
Tagesablauf beschreiben
a) Was macht Sara am Morgen?

Um 6 Uhr klingelt der Wecker. Sara Becker steht nicht gerne auf. Sie bleibt noch einen Moment liegen – fünf, sechs Minuten – und hört Radio. Sie steht langsam auf. Es ist Viertel nach sechs. Zuerst duscht sie, dann holt sie die Zeitung und macht das Frühstück. Sie kocht Wasser und macht Kaffee. Etwa um sieben Uhr frühstückt sie. Sie isst Cornflakes und liest die Zeitung.

Um Viertel nach sieben geht sie los. Sie schließt die Tür und rennt zur U-Bahn. Die U-Bahn fährt genau um 7 Uhr 30 ab. Heute ist die U-Bahn voll und Sara findet keinen Platz.

Es ist Viertel vor acht. Die U2 kommt im Stadtzentrum an. U-Bahn-Station Spittelmarkt. Sara steigt aus und geht zu Fuß weiter.

Im Büro

Berlin: Axel-Springer-Straße 65, Redaktion Berliner Abendpost. Hier arbeitet Sara Becker. Im Flur trifft sie Frau Huber, die Chefin.

A 2
Begrüßen und verabschieden
Was sagt Sara?

● Guten Morgen, Frau Huber!
○ Guten Morgen, Frau Becker. Wie geht es Ihnen?
● Danke, gut. Und Ihnen?
○ Danke, es geht. Was machen Sie heute?
● Heute mache ich die Seite „Ein Tag im Leben von ...“

Sara Becker ist Fotografin und Journalistin. Sie arbeitet bei der „Berliner Abendpost“. Sie macht die Seite „Ein Tag im Leben von ...“. Einmal pro Woche ein Porträt: eine Person, zwei, drei Fotos und ein Interview. Heute macht Sara das Interview mit Karl Kuhn, Student und Nachtportier.

Im Büro liest Sara zuerst die E-Mails:

A 3
Termin vereinbaren
Herr Kuhn hat ein Terminproblem. Schreiben Sie eine Antwort.

Von: k.kuhn@t-online.de
An: s.becker@abendpost.de
Betreff: Interview

Guten Tag, Frau Becker,

danke für die E-Mail. Der Termin um 14 Uhr im Café „Phoenix“ ist nicht möglich. Geht auch 19 Uhr? Bitte kurz antworten. Danke!

Karl K. Kuhn

Kein Problem! Sie hat auch um 19 Uhr Zeit. Sie schreibt Karl Kuhn eine Antwort.

30 dreifach

4 Freizeit

A 8
Freizeit beschreiben
Was machen die Leute? Sammeln Sie.

→ D 9–10

Sonntagmittag – Berlin Tiergarten: Heute arbeitet Sara nicht. Sie hat frei und geht im Park spazieren. Am Wochenende sind da viele Leute. Sie essen und trinken, sie diskutieren und lachen. Viele machen Sport: Sie joggen oder spielen Fußball. Eine Gruppe macht Yoga und da vorne ist ein Konzert. Da links liest eine Frau ein Buch, und da rechts schläft ein Mann. Alle haben Zeit. ... Sara trifft Gabi, eine Freundin.

A 9
Arbeit und Freizeit
Wer ist Gabi?
Was machen Gabi und Sara?

→ D 11

● Hallo, Gabi!
○ Hallo, Sara! Wie geht es dir?
● Danke, sehr gut. Ich habe jetzt einen Job. Ich arbeite als Journalistin bei der Abendpost. Und du? Was machst du?
○ Ach, mir geht es schlecht. ...

A 10
Spielplan
Sara spielt Sie.

Gespräch: Du-Form

Hallo, Gabi!
Danke, gut.
Wie geht es dir?
Was arbeitest du?
Was machst du?

Hallo, Sara!
Danke, gut.
Mir geht es schlecht.
Ich habe jetzt einen Job.
Ich arbeite als Journalistin bei der Abendpost.
Ich habe keine Arbeit.
Ich bin immer noch arbeitslos.

Gemeinsam etwas tun

Ich gehe in die Nationalgalerie. Kommt du mit?
Hast du Zeit?
Heute Abend gehen wir ins Kino! Hast du Lust?

Einverstanden!
Das geht leider nicht.
Ja, natürlich.

32 zweifach

Abendpost

Flur

Leben

Spittelmarkt

abfahren

Fotografin

lesen

Stadtzentrum

ankommen

Fotos

liegen

Straße

antwort

Frühstück

losgehen

Student

arbeiten

Fuß

machen

Tag

aufstehen

gehen

Minute

Termin

austeigen

genau

Möglich

treffen

Berlin

gut

Moment

Tür

bleiben

Heute

Morgen

U-Bahn

Büro

holen

Nachtportier

U-Bahn-Station

Cafe

hören

Person

Uhr

Chefin

Interview

Platz

Viertel

Cornflakes

Journalistin

Porträt

voll

danken

Kaffee

Radio

Wasser

duschen

Klingeln

Redaktion

Wecker

E-Mail

kochen

rennen

weiter

essen

kurz

schließen

Woche

finden

langsam

Seite

Tabelle 15: „Optimal“: Tagesablauf (72 Wörter)

Quelle: Müller, Martin et al. (Hrsg.): Optimal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache A1: Tagesablauf, Berlin/München, Langenscheidt, 2004, S. 30

Abend	Freundin	Kommen	Samstagmittag
Abendpost	Fußball	Konzert	schlafen
Alle	gehen	lachen	schlecht
arbeiten	Gruppe	Leute	Spazieren
arbeitslos	gut	lesen	spielen
Berlin	haben	links	Sport
Buch	Hallo	Lust	Tiergarten
diskutieren	Heute	machen	treffen
Einverstanden	jetzt	Mann	trinken
essen	Job	Nationalgalerie	Wochenende
Frau	joggen	natürlich	Yoga
frei	Journalistin	Park	Zeit
Freizeit	Kino	rechts	

Tabelle 16: „Optimal“: Freizeit (51 Wörter)

Quelle: Müller, Martin et al. (Hrsg.): Optimal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache A1: Was machen die Personen? Was haben die Personen gemacht?, Berlin/München, Langenscheidt, 2004, S. 32

10.4 „Hier sind wir!“

Das türkische Lehrbuch HSW ist zurzeit das jüngste und daher vermutlich auch auf dem neuesten Stand stehende Lehrbuch.

Das Autorenteam hat seit 1999 bereits mehrere auf unterschiedliche Gruppen ausgerichtete Lehrwerke (z.B. „Hallo, Kinder!“, „Hallo, Freunde!“) für den Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ erstellt und begutachtet. Die Fortschritte bzw. die auf den gewonnenen Erkenntnissen beruhenden Verbesserungen müssten sich somit eigentlich deutlich im 2004 erschienen HSW widerspiegeln.

4 **A** **Tagesablauf**
① Tagesablauf in der Woche

② Am Wochenende

③ Sprachmittel:

- Was macht Laura morgens?
- Morgens ...
- Was macht Laura mittags?
- Mittags ...
- Was macht Laura am Wochenende?
- Am Wochenende ...

Das ist einfach!

Vom Nomen zum Adverb:

der Morgen	→	morgens
der Vormittag	→	vormittags
der Mittag	→	mittags
der Nachmittag	→	nachmittags
der Abend	→	abends
die Nacht	→	nachts

32 zweiunddräufig

6 **Lesetexte**

Freizeit-Trend: Freude am Kitsch

Die Deutschen lieben Erlebniswelten - besonders, wenn sie künstlich sind. Filmkulissen statt echter Ruinen, Euro Disney statt Louvre, Millennium Dome statt Tate Gallery. Das zeigte eine aktuelle Studie eines Hamburger Freizeitforschungsinstituts.

Die Experten befragten 3.000 Deutsche über 14 Jahre nach ihrer Bewertung von Freizeitparks und Erlebniswelten. Nur etwa jeder achte Besucher (12 Prozent) sieht in ihnen eine Kitsch-Inszenierung. 47 Prozent haben ihr echtes Vergnügen daran.

50 Prozent der Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren bewundern "erlebte Sehenswürdigkeiten". 25 Prozent der Bundesbürger loben die "Ablenkung vom Alltag". 19 Prozent der Befragten zeigten sich geradezu begeistert. Allerdings sind die Besucher auch Realisten: 21 Prozent der Befragten sehen das Angebot als das, was es auch ist: "Geschäftsmacherei".

Nach Angaben des Instituts besuchen über 20 Millionen Bundesbürger jährlich Freizeitparks und Erlebniswelten.

Quelle: Pro Sieben Digital Media GmbH (Der Text wurde gekürzt)

Neue Wörter:

• Freude am Kitsch	Yapaya karşı duyulan ilgi, sevinç	• Kitsch-Inszenierung	yapay donanım
• Erlebniswelten	macerası dünyası	• Prozent	yüzde
• Ruinen	harabeler	• echtes Vergnügen	gerçek eğlence
• wenn sie künstlich sind	yapay olduklarında	• bewundern	hayran kalmak
• aktuelle Studie	güncel araştırma	• erlebbar	görülmeğe değer
• Freizeitforschungsinstitut	boş zamanları araştırma enstitüsü	• Sehenswürdigkeiten	yaşanabilir yerler
• nach ihrer Bewertung	değerlendirmelerine göre	• Ablenkung vom Alltag	günlük yaşamdan sıyrılma
• Freizeitpark	eğlence parkı	• Geschäftsmacherei	igüzar
• jeder achte Besucher	Her sekiz ziyaretçiden biri	• nach Angaben des Instituts	Enstitü verilerine göre

52 zweiundfünfzig

Abend	Hausaufgaben	Morgen	spielen
aufstehen	Haus	Nachmittag	Tagesablauf
fernsehen	helfen	Nacht	treffen
Freund	kommen	putzen	Vormittag
frühstücken	lesen	Saxophon	Woche
Garten	machen	schlafen	Wochenende
gehen	Mittag	Schule	Zahn

Tabelle 17: „Hier sind wir!“: Tagesablauf (28 Wörter)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache: Tagesablauf, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 32

Ablenkung	Bundesbürger	Geschäftemacherei	Louvre
aktuell	Deutschen	haben	Millennium Dome
Alltag	echt	Hamburger	Million
Alter	erleben	Institut	Prozent
Angaben	Erlebniswelten	Jahre	Realist
Angebot	Euro Disney	jährlich	Ruine
Befragten	Experten	Jugendlich	Sehenswürdigkeit
begeistert	Filmkulissen	Kitsch	Studie
besuchen	Freizeit	Kitsch-Inszenierung	Täte Gallery
Besucher	Freizeitforschungsinstitut	künstlich	Trend
Bewertung	Freizeitpark	lieben	Vergnügung
Bewunderung	Freude	loben	zeigen

Tabelle 18: „Hier sind wir!“: Freizeit (48 Wörter)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.(Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache: Lesetext, Freizeit-Trend: Freunde am Kitsch, Istanbul, Devlet kitaplari Müdürlüğü, 2004, S. 52

10.5 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Jedes der betrachteten vier Lehrbücher setzt in methodischer Hinsicht unterschiedliche Akzente, weshalb sich die verglichenen Lektionseinheiten und deren Inhalte trotz einer grundsätzlichen Übereinstimmung voneinander unterscheiden. Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit der Wortschatz der einzelnen Lehrbücher von dem der anderen abweicht und in welcher Relation die jeweiligen Wörter zu den lexikalischen Einheiten des erstellten Musterinventars und Musterwortschatzes stehen.

Die folgenden beiden Tabellen sollen die im Rahmen der Gegenüberstellung der Lehrbücher und des Musterwortschatzes bzw. des –inventars gewonnenen Erkenntnisse übersichtlich darstellen:

Lektionseinheit Tagesablauf	Passwort Deutsch	Delfin	Optimal	Hier sind wir!
Gesamtwortschatzes des Lehrbuches	844	1391	1470	726
Wortanzahl der Lektionseinheit	48	63	72	28
Im Inventar vorkommende Einheiten	30	43	31	18
Relation zum Inventar in %	62.5	68.25	43.05	64.28
Im Musterwortschatz vorkommende Einheiten	15	29	30	10
Relation zum Musterwortschatz in %	31.25	46.03	41.66	35.71
Abweichung vom Musterwortschatz in %	31.25	22.22	1.39	28.57

Tabelle 19: Statistischer Vergleich Wortschatzumfang „Tagesablauf“

Quelle: Verfasser

Lektionseinheit Freizeit	Passwort Deutsch	Delfin	Optimal	Hier sind wir!
Gesamtwortschatzes des Lehrbuches	844	1391	1470	726
Wortanzahl der Lektionseinheit	28	43	51	48
Im Inventar vorkommende Einheiten	15	28	22	9
Relation zum Inventar in %	53.57	65.11	43.13	18.75
Im Musterwortschatz vorkommende Einheiten	18	19	23	2
Relation zum Musterwortschatz in %	64.28	44.18	45.09	4.16
Abweichung vom Musterwortschatz in %	-10.71	-25.58	-1.96	14.59

Tabelle 20: Statistischer Vergleich Wortschatzumfang „Freizeit“

Quelle: Verfasser

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, kommen die Wörter aus dem MWS deutlich öfter im „Passwort Deutsch“, „Delfin“ und „Optimal“ vor als im HSW. Da die Distribution einer lexikalischen Einheit als Maßstab für ihre Häufigkeit in den der Zählung zugrunde

liegenden ausgewählten Lektionseinheiten gilt, besitzt der Wortschatzumfang des HSW eine vergleichsweise relativ geringe Nützlichkeit, was zu weniger Verwendungsmöglichkeiten des Lehrbuches führt. Der HSW-Wortschatz besteht offensichtlich nicht aus hochfrequenten lexikalischen Einheiten.

Der anhand bereits dargestellter Kriterien selektierte MWS überzeugt sowohl durch sehr geringe Abweichungen hinsichtlich der untersuchten Lehrbücher (Ausnahme: HSW) als auch durch die Übereinstimmung insbesondere mit dem Lehrbuch „Optimal“, das sich eindeutig auf die „Kann-Beschreibungen“ des PD bezieht. Nicht außer Acht zu lassen ist überdies, dass der erstellte MWS 514 lexikalische Einheiten umfasst. Dies entspricht den Voraussetzungen des türkischen Curriculums, das die Anzahl auf ca. 500 Wörter beschränkt, und ist zugleich wesentlich geringer als der Wortschatzumfang der analysierten Lehrbücher (z.B. 1470 lexikalische Einheiten im „Optimal“).

Es liegt also der Schluss nahe, dass der Ansatz wesentlich effizient ist, sich hauptsächlich auf einen zentralen Wortschatz des Deutschen anhand der Häufigkeitswörterbücher zu konzentrieren, aus diesem mit bestimmten Kriterien einen geeigneten MWS zu selektieren und erst anschließend den Inhalt zu gestalten.

Für den türkischen Lehrbuchautor existiert keine ausführliche Dokumentation, mit deren Hilfe man die Entstehung, Konzeption und insbesondere die Lexemauswahl eines Lehrbuches für DaF2 nachvollziehen kann. Die in der vorliegenden Arbeit angeführte Vorgehensweise ist grundsätzlich keine neue. Doch die Kombination mit den hier erstellten Kriterien, die sich auf neue wissenschaftliche Erkenntnisse beziehen und die einen geeigneten Wortschatz so präzisieren, dass er sich den gegebenen Voraussetzungen – in diesem Fall dem Türkischen – anpasst, stellt eindeutig eine neue Perspektive dar. Der Wortschatz des HSW basiert, wie bereits erwähnt, nicht auf einer Häufigkeitssystematik. Nur 252 von 726 lexikalische Einheiten sind auch in der Häufigkeitsliste vorhanden. Dieses Lehrbuch beinhaltet einen situationsbedingten Wortschatz, der wiederum nur zu einem geringen Teil der Kompetenzstufe A1 entspricht. Deutlich zu erkennen ist auch eine mehr willkürlich als objektiv getroffene Selektion des Minimums. Weitere lexikalische Einheiten sind zwar im Lehrbuch vorhanden, kommen aber nicht in der alphabetischen Wortliste des HSW vor (z.B. die Wörter „Ablenkung, Automechaniker, Badminton, Bordcomputer, Bundesbürger,

Checkliste, Einwohner, fit, Forschungsinstitut, Grenze, Kaufmann, Kinderernährung, Kitsch, Landeshauptstadt, oder Regierungsstadt).

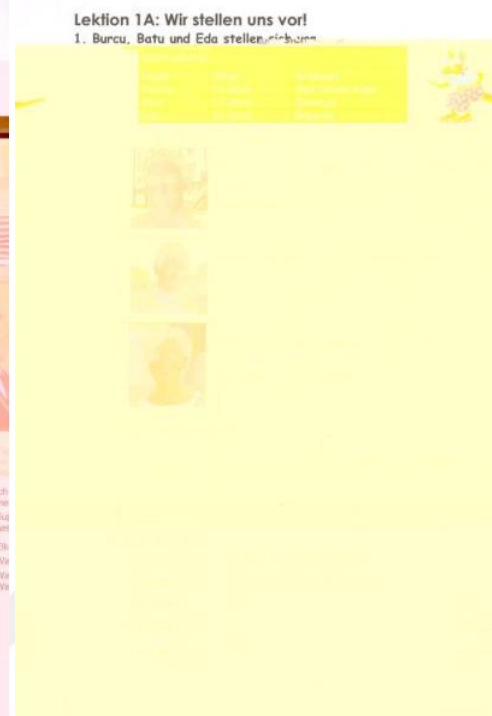
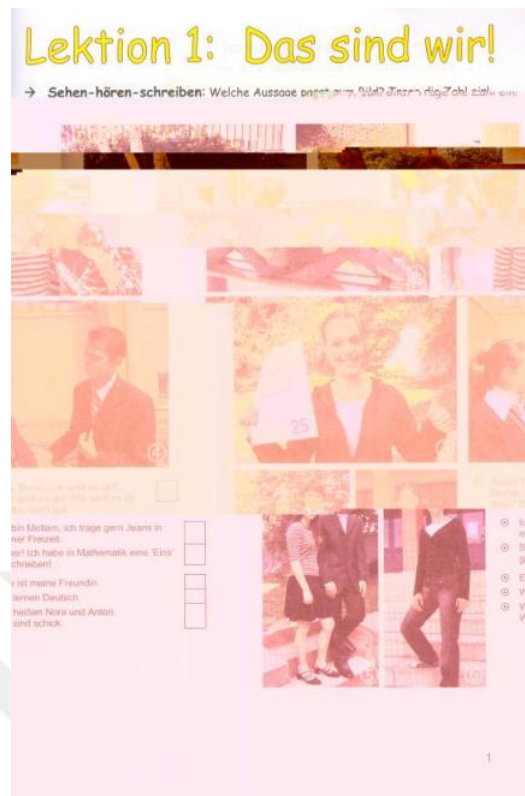
Neben der Wortschatzbeschränkung ist die thematisch bestimmte Wortwahl von besonderer Bedeutung für die Wortschatzerstellung. Ein sich an der kommunikativen Funktion orientierendes Wortschatzminimum sollte diejenigen lexikalischen Einheiten enthalten, die die kommunikationsrelevanten Themen hinreichend abdecken. Eine relativ geringe Zahl von 146 lexikalischen Einheiten im HSW wird im PD als rezeptiv und produktiv hinsichtlich der Kompetenzstufe A1 eingestuft. Diese lexikalischen Einheiten werden im Folgenden tabellarisch aufgelistet:

Im PD unter A1 eingestufte lexikalische Einheiten:

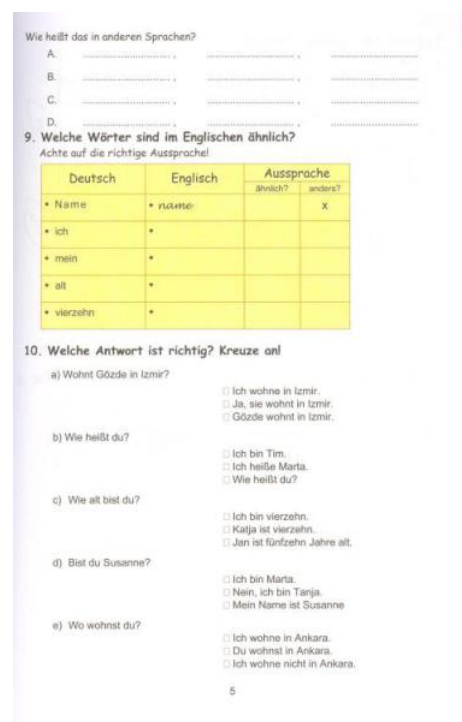
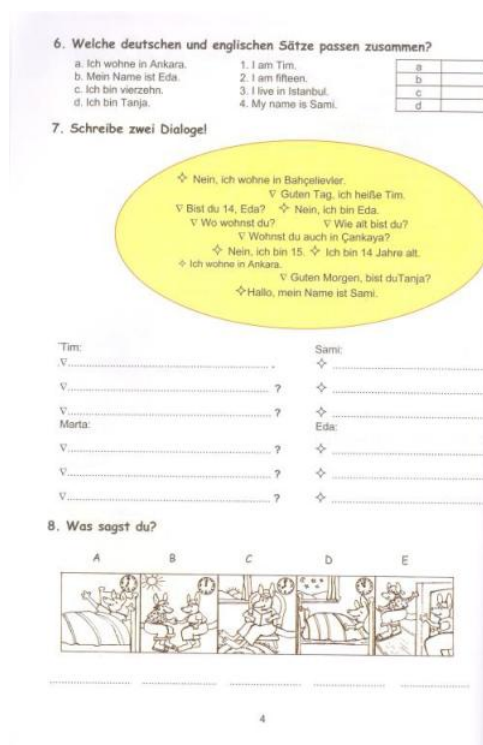
Abendessen	Eltern	grau	kochen
alt	Euro	groß	Koffer
ankommen	Fahrkarte	Größe	kommen
Apfel	falsch	grün	können
arbeiten	Familie	gut	kosten
Arzt	Fenster	haben	Küche
Autobahn	Fisch	Heft	kurz
Ball	Fleisch	heißen	lachen
Berg	Frage	helfen	Land
Bett	fragen	Hose	lang
bezahlen	Frau	Information	langweilig
Blume	frei	Jacke	Lehrer
brauchen	Freund	Jahr	leicht
braun	Freundin	Jeans	lernen
Brief	frisch	Karte	lesen
Buch	Garten	Kartoffel	liegen
Bus	geben	Käse	machen
Computer	gefallen	Kind	Meer
Deutsche	gehen	Kino	Milch
einladen	Geld	Klasse	Mittagessen
Eis	Gemüse	klein	Musik

Mutter	richtig	schwer	tragen
Name	rot	sehen	traurig
Natur	sagen	Seite	trinken
neu	Salat	singen	T-Shirt
Nummer	schicken	Sonne	Uhr
Orange	Schiff	spielen	Vater
Papier	schlafen	Sport	versuchen
Pass	Schlafzimmer	Sprache	Wasser
Pause	schlecht	sprechen	weit
Post	schnell	Stadt	wohnen
Pullover	schön	Straße	Wohnung
Regen	Schrank	Stuhl	Wort
regnen	schreiben	Stunde	Zimmer
Reise	Schuh	suchen	Zug
reisen	Schule	Text	
Restaurant	schwarz	Tisch	

Lehrbücher lassen mit Hilfe einer Präzision und Verwirklichung von Lehrmethoden ein bestimmtes Unterrichtskonzept im Rahmen des Lehrplans entstehen. Das zurzeit vorhandene türkische Curriculum beschreibt die einzelnen Einheiten und orientiert sich an den Kompetenzstufen und „Kann-Beschreibungen“ des Referenzrahmens. Das Projekt PD konkretisiert diese „Kann-Beschreibungen“ und versucht, anhand von Beispielen zu verdeutlichen, welche sprachlichen Aktivitäten (Rezeption – Produktion – Interaktion - Sprachmittlung) auf einem bestimmten Niveau erwartet werden. Ein nur oberflächlicher Vergleich, der auf Musterkriterien und einer groben Wortschatzanalyse basiert, veranschaulicht die Konkretisierung unterschiedlicher Vorstellungen im HSW. Die bisherigen Ausführungen zeigen auch die Schwierigkeit, in einem gegebenen Kontext festzulegen, welche lexikalischen Einheiten zum Wortschatzbesitz des Lernenden gehören. Diese Problematik demonstriert die folgende Abbildung:



Die Übungen des HSW, die zum potenziellen Wortschatzerwerb beitragen sollen, beziehen sich letztendlich eher auf den rezeptiven Wortschatz und umfassen vor allem das Erkennen und Erfassen, Bestimmen, Markieren, Ordnen, Aufsuchen und Auswählen von Wörtern auf der Wort-, Satz- und Text-Ebene. Sie sind im „Schülerarbeitsbuch“ enthalten und beziehen sich nur auf das visuelle wieder erkennen von Zeichen oder Zeichenfolgen.



Auf die rasche und exakte Abrufbarkeit der jeweils adäquaten Zeichen oder Zeichenfolgen im HSW wird nur selten eingegangen und zugleich werden die produktiven Wortschatzübungen sichtbar vernachlässigt. Im Prinzip beschreibt die Kompetenzstufe A1 bestimmte konkrete Situationen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen geht. Im Zusammenhang mit diesem Niveau handelt es sich also eher um eine auditive als um eine schriftlich-visuelle Kommunikation – eine Voraussetzung, die das HSW nicht erfüllt.

Die Lernenden üben anhand des „Schülerarbeitsbuchs“ des HSW verstärkt die grammatikalischen und schriftlichen Fähigkeiten wie z.B. das schriftliche argumentieren oder das Schreiben der richtigen Verbform. Im Gegenteil dazu wird nur wenig Augenmerk auf die Aussprache gerichtet. Sie wird zwar vergleichend mit anderen Sprachen (z.B. wie sagt man es auf Englisch) geübt, es sind jedoch fast keine phonetischen Vergleiche mit der Muttersprache oder mit Minimalpaaren (z.B. Auto, oto oder Glas, klas) vorhanden. Die Kompetenzstufe A1 zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger grammatischer Strukturen und Satzmuster auf und sollte in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden.

Der folgende Teil dieser Arbeit beschreibt die Möglichkeiten der praktischen Anwendung des MWS in Lehrbüchern.

11 Praktische Anwendungsmöglichkeiten des MWS

Die Demonstration der Anwendungsbeispiele des MWS wird sich im Rahmen dieses Kapitels aus ökonomischen Gründen auf zwei Lektionsinhalte und die dazu gehörigen Übungen beschränken. Die Vorschläge hinsichtlich des selektierten Wortschatzes der jeweiligen Lektionseinheit werden im Anschluss beschrieben und präsentiert.

Das folgende Beispiel einer Lektionseinheit bezieht sich auf die Situation des Kennenlernens.

Lektion: Kennenlernen

Sprechhandlung: Jemandem begrüßen, sich vorstellen, von sich erzählen

Wortschatz: Begrüßung, sich vorstellen, persönliche Eigenschaften

Der Lehrende liest den folgenden Text deutlich und langsam vor:

„Uli ist ein Doktor und kommt aus Wien. Er liebt rote T-Shirts. Heidi trägt eine Brille und freut sich. Mine ist Lehrerin und es geht ihr gut. Ali ist ein Polizist und er fragt alle, wie Sie heißen und woher sie kommen. „Ich bin die Oma“, sagt Sezen und fragt Uli, wie er heißt. Kerstin arbeitet im Theater und hat lange Haare.“



Die Lernenden stellen anhand des Bildes Vermutungen an, über wen bzw. was gerade erzählt wird. Dafür müssen sie dem Lehrenden zuhören und vergleichen parallel das Gehörte mit den Sprechblasen. Das Lesen und Vergleichen des Textes ist eine zusätzliche und erwünschte Reaktion der Lernenden. Dies soll die elementare

Sprachverwendung prägen, die vertraute Ausdrücke und einfache Sätze verständlich macht. Der Lernende kann sich mit Hilfe dieses übersichtlichen Informationsmaterials, der einfachen Beschreibungen sowie insbesondere der visuellen Unterstützung eine klare Vorstellung vom Inhalt machen.

Unter den qualitativen Aspekten des mündlichen Sprachgebrauchs im Rahmen der Kompetenzstufe A1 hat man ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Redewendungen, die sich auf Informationen in Bezug auf Personen und einzelne konkrete Situationen beziehen. Der Sprecher der Kompetenzstufe A1 kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich macht und wo er/sie wohnt.

Die folgende tabellarische Auflistung der Wörter und Ausdrücke ist insbesondere von Bedeutung, da sie die bereits erwähnten Texte aus dem erworbenen Repertoire öfters wiederholt, was für die nachfolgenden Übungen und die Realisierung der Zielsetzungen von Nutzen ist.

Guten Tag!	Wie heißen Sie?	Ich heiße ...	Wie heißt er/sie?
Guten Morgen!	Wie ist Ihr Name?	Mein Name ist ...	Woher kommt er/sie?
Guten Abend!	Woher kommen Sie?	Ich komme aus ...	Woher ist er/sie?
Hallo!	Wo wohnen Sie?	Ich wohne in ...	Wo wohnt er/sie?
	Wo arbeiten Sie?	Ich arbeite bei ...	Wo arbeitet er/sie?

Tabelle 21: Wörter aus dem Situationsbeispiel

Quelle: Verfasser

Es ist auch hier von Bedeutung, dass alles deutlich vorgelesen und anschließend von den Lernenden wiederholt wird. Die Wörter werden somit öfters gehört und gelesen, wodurch der erlernte Wortschatz gefestigt und leichter reproduziert werden kann.

Diese Lektionseinheit beschäftigt sich mit einer insbesondere für Lehrbücher typischen Sprechsituation beim Kennenlernen. Mit dem Erfragen von einfachen Auskünften wie Namen oder Berufe soll der Sprachschüler lernen, sich selbst mit einfachen Worten auszudrücken. Es handelt sich in diesem Fall um einen Dialog mit dem funktionalen Ziel, dem Lernenden beizubringen, die korrekten lexikalischen Einheiten eines situationsbedingten Gesprächs in der richtigen Folge zu äußern. Die folgende Übung sollte diesem Zweck dienen:

A-!	! -B
A-?	Ich-B
A-?	komme..... -B

Abbildung 8: Beispiel zur Dialogübung

Quelle: Verfasser

Diese Dialogübung hilft den Lernenden, einen Dialog zu einer Situation zu konstruieren, dessen Verlauf sie sich zuerst vorstellen müssen. Die Lernenden werden hierfür auf die bereits gegebenen Stichwörter zugreifen und den Ablauf des Dialogs geistig abspielen. Es liegt nahe, dass die Dialoge mit dem steigenden Umfang an Wortschatz komplexer und spezifischer werden. Nach einigen Übungen könnte auf die Kästchen verzichtet werden, wie die folgende Aufgabe demonstriert:

Schreiben Sie einen Dialog bzw. ein Verkaufsgespräch.

Sie möchten einen blauen Koffer kaufen.

A: Guten Tag! Wie kann ich Ihnen behilflich sein?

B: Guten Tag! Ich möchte bitte einen blauen Koffer kaufen.

A: Natürlich, sehr gerne. Hier ist einer. Bitte!

B: Er gefällt mir eigentlich, aber ich möchte lieber ein größeres Modell haben.

A: Einen Moment, bitte! Ich hole einen anderen.

B: Danke.

A: So, das ist jetzt der ein größerer blaue Koffer.

B: Sehr schön. Wie viel kostet dieser Koffer?

A: Er kostet 150 Euro.

B: Gut, ich kaufe ihn.

Der Lernende zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Im Rahmen dieses Dialogformats werden die bereits erworbenen Redemittel genutzt, was gemäß der „Kann-Beschreibungen“ erwünscht ist. Die Lernenden konzipieren

Äußerungen und leisten einen eigenen Beitrag zu einer bestimmten Situation. Weil die Lernenden im Rahmen der Situationsbewältigung immer auf den bereits erworbenen Wortschatz zurückgreifen, sind Dialogübungen für den Ausbau eines fremdsprachlichen Wortschatzes von so großer Bedeutung. In weiterer Folge kann der Lernende somit auch einfache, isolierte Redewendungen und Sätze schreiben.

Die Kompetenzstufe A1 umfasst allerdings nicht das Schreiben von Berichten und Aufsätzen. Es wird darauf abgezielt, dass der Lernende sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen kann, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Redewendungen aussucht und wenn nötig den Text mehrmals liest.

Im folgenden Lektionsbeispiel wird die Situation einer Terminvereinbarung im Rahmen eines Telefongesprächs dargestellt:

Lektion: Der Termin

Sprechhandlung: Telefongespräch, am Telefon begrüßen, einen Termin vereinbaren

Wortschatz: Sich vorstellen, Begrüßung, Zeitvereinbarung

„Kerstin ruft nach der Arbeit ihre beste Freundin Demet an. Kerstin fühlt sich nicht besonders gut. Demet geht es gut und sie freut sich auf den Anruf von Kerstin. Demet fragt Kerstin, was los ist. Kerstin will aber nicht am Telefon darüber sprechen. Daher versuchen sie, einen Termin zu finden, der beiden passt. Am Mittwochabend treffen sich Kerstin und Demet zu einem Abendessen.“



Die folgende Übung dient der Interpretation der Bilder, dem Verstehen der Fragen sowie dem Konzipieren von Antworten. Die Lernenden üben so die mündliche Beschreibung von Bildinhalten anhand der bereits dargestellten Situation und mit Hilfe des vorgegebenen Wortschatzes.



Wer	ist auf dem Bild? trinkt gerade etwas??
------------	---

Wo	sind die Personen? sitzt Kerstin??
-----------	--

Was	passiert auf dem Bild? ist auf dem Tisch??
------------	--

Die präsentierten Vorschläge beziehen sich auf den MWS. Die Herstellung solcher Lektionseinheiten bzw. Übungen stellt ein durchaus praktisches Problem dar, mit dem Lehrbuchentwickler oft konfrontiert werden. Die Kompetenzstufen und Kann-Beschreibungen liefern auch in diesem Fall hilfreiche Empfehlungen und Richtlinien, weshalb sie nicht außer Acht gelassen werden sollten. Wichtig ist außerdem, dass hierbei der MWS beachtet wird.

12 Zusammenfassung

Die Mehrsprachigkeit gewinnt im internationalen Kontext zunehmend an Bedeutung. Da die Fremdsprachen für die einzelnen Länder aufgrund der Auswirkungen auf die Qualitätssicherung und Wettbewerbsfähigkeit von so großer Bedeutung sind, richten sich die jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen auf das Erlernen mehrerer Fremdsprachen aus. Es wird versucht, den Fremdsprachenunterricht anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und daraus resultierender Empfehlungen erfolgreicher zu gestalten.

Die sich wandelnden politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen haben auch in der Türkei einen beachtlichen Einfluss auf die Stellung der Fremdsprachen, da die Fähigkeit zur Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Sprachen die Chancen auf einen Arbeitsplatz erhöht und die Möglichkeit des Informationszugangs verstärkt. Der erste Fremdsprachenunterricht in der Türkei ist zurzeit im Primarbereich ab der vierten Jahrgangsstufe obligatorisch, was einen relativ früheren Beginn der Vermittlung einer zweiten Fremdsprache ermöglicht. Neben dem Englischen etabliert sich das Deutsch immer mehr als künftige zweite Fremdsprache.

Trotz dieser für die deutsche Sprache positiven Entwicklungen steht dem „Deutsch als zweite Fremdsprache“-Unterricht in der Türkei allerdings nur eine geringe Anzahl von Unterrichtseinheiten bzw. Wochenstunden zur Verfügung. Wie sich herausgestellt hat, sind in Bezug auf theoretische und methodische Aspekte der Lehrbuch-Gestaltung hinsichtlich des DaF2 noch beachtliche Defizite festzustellen. Die Relevanz einer effektiven und effizienten (Deutsch-)Unterrichtsgestaltung ist aber nicht außer Acht zu lassen, weshalb die Erstellung eines an diese Voraussetzungen exakt angepassten Lehrbuches sowie insbesondere die Auswahl eines geeigneten, aktuellen Wortschatzes für dieses Lehrbuch eine essentielle Herausforderung für die türkischen Lehrbuchautoren darstellt.

Eine der bedeutsamsten Problematiken im Rahmen der Lehrbuchgestaltung für den „DaF2“-Unterricht ist die Festlegung eines geeigneten Umfangs an lexikalischen Einheiten. Diese Frage ist sicherlich nicht mit dem zumeist auf den Grenzwert von 2000 Wörtern beschränkten Grundwortschatz zu beantworten. Es scheint eine übliche

Vorgehensweise zu sein, die Gesamtheit der Wörter, denen ein Deutschsprachiger mächtig ist, nach Situationen auszuwählen. International eingesetzte, die deutsche Sprache vermittelnde Lehrbücher haben zwar bestimmte Zielgruppen oder festgelegte methodische Konzepte, sie berücksichtigen aber keine länderspezifischen Voraussetzungen wie beispielsweise die Interferenzen. Gerade diesen individuellen, von der jeweiligen Sprache und dem jeweiligen Land abhängigen Bedingungen sollten Lehrwerkentwickler aber Beachtung schenken. Aus diesem Grund ist es ein wichtiges Ziel, in einem ersten Schritt geeignete Auswahlmethoden und Kriterien im Hinblick auf den Wortschatz der Lehrbücher zu entwickeln.

Die wohl elementarste Frage in diesem Zusammenhang ist, wie viele bzw. welche Wörter der türkische Lernende benötigt, um sich auf Deutsch in bestimmten einfachen Kommunikationssituationen verständigen zu können. Eine Analyse des aktuellen Wortschatzes des Lehrbuches HSW beispielsweise zeigt, dass dieser themenspezifisch erstellt ist, aber nur in geringem Maße der Kompetenzstufe A1 entspricht. Trotz aller offiziellen Anstrengungen bleibt die Frage nach einem geeigneten Wortschatz für ein „DaF2“-Lehrbuch nach wie vor unbeantwortet. In weiterer Folge ist es fraglich, ob auf diese schwierige Frage überhaupt eine Antwort existiert. Oder macht man es sich vielleicht doch zu leicht, in dem man nur nach Lektionsinhalten den Wortschatz einer Sprache zusammensetzt und somit auf willkürlich kleine Ausschnitte reduziert?

Der Wortschatz einer (Fremd-)Sprache sollte nicht einfach nur anhand der einzelnen Lektionsinhalte auf beliebig kleine Teilbereiche reduziert werden, auch wenn sich die Wörter aus dieser Hinsicht themenspezifisch ermitteln lassen. Diese Art von Wortschatz ist nämlich nur bedingt für kommunikative Zwecke einsetzbar. Ein mit Hilfe des Lehrbuchs übermittelter zentraler Wortschatz des Deutschen hingegen erhöht die Möglichkeit, dass der Lernende auch in den noch nicht gelernten Situationen kommunizieren kann. Auf die Worthäufigkeit in der deutschen Sprache zu achten, um die Wortschatzselektion effektiver zu gestalten, erscheint daher als relativ sinnvoll. Diese Berücksichtigung ist aufgrund der wenigen zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten auch im Zusammenhang mit dem Erwerb des DaF2 besonders wichtig. Die im Rahmen des Lernens erworbene Fähigkeit, Wörter als zusammenhängende Einheiten erkennen zu können, wird mit einer öfteren Begegnung mit einem Wort vertrauter und kann so durch Wortwiederholungen schneller gelernt werden. Die Selektion eines geeigneten Wortschatzes für ein solches Lehrbuch sollte

daher hauptsächlich mit dem Zweck verbunden sein, den durch das Curriculum ausführlich festgelegten rationell-ökonomischen Fremdsprachenerwerb mit einem möglichst praktisch brauchbaren Wortschatz zu verwirklichen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich insbesondere mit der von länderspezifischen Faktoren abhängigen Problematik der Wortschatzauswahl, um die nötigen neuen wissenschaftlichen Grundlagen zur Verfügung stellen zu können, die einen Ausgleich der angeführten Defizite ermöglichen. Die Bewältigung einer zweckmäßigen Wortschatzauswahl für ein zukünftiges „DaF2“-Lehrbuch erfordert noch viel Basisarbeit, u.a. da sich der Wortschatzumfang schlagartig ändert, sobald er - wie im Rahmen dieser Arbeit - mittels einiger der angesprochenen Parameter etwas genauer untersucht wird. Vorrangiges Ziel ist jedoch nicht die Reduzierung des bereits durch den Lehrplan begrenzten Gesamtwortschatzes, sondern der Aufbau eines kommunikativen Lernwortschatzes. Dabei lassen sich spezifische sich am PD orientierende Kriterien erarbeiten, die für die Selektion eines relevanten Wortschatzes geeignet erscheinen. Das Curriculum bezieht sich auf die „Kann-Beschreibung“ des GER. Die Kompetenzstufe A1 stellt die elementarste Stufe dar, auf deren Niveau vermutlich der erste Kontakt mit der Fremdsprache basiert.

Die Komplexität eines Lehrbuchwortschatzes weicht grundsätzlich nicht von der des Gesamtwortschatzes ab, weil es sich um einen reduzierten Ausschnitt handelt. Im Gegenteil - eine eingehende Analyse verdeutlicht die Vielfältigkeit des Wortschatzes und unterstreicht in weiterer Konsequenz die Forderung nach integrativer Wortschatzarbeit. Ein die unterschiedlichen Aspekte berücksichtigendes methodisches Herangehen stellt gleichsam eine Herausforderung und mindestens im gleichen Maße eine neue und effiziente Möglichkeit dar. Das erstellte MI lässt sich mit derselben Systematik noch erweitern und auch entsprechend modifizieren. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, auch mit neuen wissenschaftlichen Kenntnissen der Zukunft kompatibel zu sein, da das MI sowie auch der MWS neu erstellbar sind und die Kriterien erweitert und ausgebaut werden können.

Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit der erstellte Musterwortschatz die in ihn gesetzten Erwartungen erfüllt bzw. in welchem Ausmaß die in Abschnitt 9.2

angeführten ersten Bedenken hinsichtlich seiner praktischen Anwendbarkeit widerlegt werden konnten.

Wie im Kapitel 10 zusammenfassend erläutert wird, überzeugt der selektierte MWS sowohl durch größtenteils sehr geringe Abweichungen hinsichtlich der untersuchten Lehrbücher als auch durch seine relativ hohe Übereinstimmung insbesondere mit dem Lehrbuch „Optimal“, das sich eindeutig auf die „Kann-Beschreibungen“ des PD bezieht. Festzuhalten ist überdies, dass der erstellte MWS 514 lexikalische Einheiten umfasst, was den Voraussetzungen des türkischen Curriculums entspricht und gleichzeitig wesentlich geringer als der Wortschatzumfang der analysierten Lehrbücher ist.

Es scheint folglich wesentlich effizienter zu sein, das Hauptaugenmerk auf den zentralen Wortschatz des Deutschen im Hinblick auf Häufigkeitswörterbücher zu richten, aus diesem mit bestimmten Kriterien einen geeigneten MWS auszuwählen und erst anschließend den Inhalt der Lehrbücher für den FSU zu gestalten.

Wie mehrmals angeführt, existiert für den türkischen Lehrbuchautor keine ausführliche Dokumentation, mit deren Hilfe man die Entstehung, Konzeption und insbesondere die Lexemauswahl eines Lehrbuches für DaF2 nachvollziehen könnte. Die im Rahmen dieser Dissertation dargestellte Vorgehensweise ist zwar generell keine neue, doch die Kombination mit den hier erstellten Kriterien, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie der Präzision eines geeigneten Wortschatzes so, dass er sich den gegebenen Voraussetzungen – in diesem Fall dem Türkischen – anpasst, eröffnet eindeutig eine neue Perspektive.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hatte es sich zum Ziel gemacht, theoretische Grundlagen bzw. Hintergründe sowie praktische Anwendungsbeispiele eines MWS für ein „DaF2“-Lehrbuch darzustellen sowie Möglichkeiten und Grenzen dieses potenziell Erfolg versprechenden Ansatzes im Rahmen der Lehrbucherstellung herauszuarbeiten.

Als Basis für die praktischen Überlegungen zur Anwendbarkeit des erstellten MWS wurden in den einführenden Abschnitten vorab die theoretischen Grundlagen, historischen Entwicklungen und Rahmenbedingungen des Ansatzes erläutert. Im Rahmen dieses theoretischen Teils fand neben einer Illustration der historischen

Entwicklung in bildungspolitischer Hinsicht und einer Systematisierung der unterschiedlichen Sprach- bzw. Zweitspracherwerbstheorien außerdem eine eingehende Betrachtung der Unterrichtsmittel und insbesondere des Lehrbuches statt. Den Abschluss der theoretischen Ausführungen bildete eine umfassende Aufarbeitung des Themas „Wortschatz“ auch hinsichtlich der Erstellung eines Wortschatzinventars.

Der darauf folgende praktische Teil der Arbeit wurde mit der Erstellung eines Musterinventars eingeleitet. Auf die Erarbeitung von Wortschatzkriterien sowie die anschließende Erstellung und Präsentation des letztendlichen MWS folgte eine Gegenüberstellung des selektierten Wortkatalogs mit einigen aktuellen Lehrbüchern. Nach einer Darstellung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen wurden anschließend Praxisbeispiele anhand von Lektionseinheiten ausführlich beschrieben. Anhand dieser Darstellungen konnten die Anwendungsmöglichkeiten des MWS praxisnah veranschaulicht werden.

Generell brachten die Ausführungen, Darstellungen und Analysen und praktischen Ausarbeitungen folgende Ergebnisse:

Vor dem Hintergrund entscheidender Rahmenbedingungen und Entwicklungen ist es im Rahmen der Erstellung von Fremdsprachenlehrbüchern unerlässlich, einige Faktoren nicht außer Acht zu lassen. Um den Lehrerfolg eines Lehrbuches zu gewährleisten, ist es ratsam, den grundlegenden Wortschatz nicht nur situationsbedingt auszuwählen, sondern bei der Selektion auch andere relevante Kriterien zu berücksichtigen. Hierbei handelt es sich nicht nur um die Worthäufigkeit und um länderspezifische Bedingungen sondern auch um die Berücksichtigung des GER und insbesondere der Kompetenzniveaus, der Rolle der Muttersprache sowie wesentlicher Sprach- bzw. Zweitspracherwerbstheorien.

Zurzeit existiert in der Türkei kein insbesondere für ein „DaF2“-Lehrbuch erstellter Wortschatz, der speziell auf das Kompetenzniveau A1 ausgerichtet ist. Die vorliegende Arbeit präsentiert nicht nur einen solchen als Grundlage für eine zukünftige Erstellung eines „DaF2“-Lehrbuches, sondern auch eine neue methodische Perspektive im Zusammenhang mit der Lehrbucherstellung. Diese neuen Erkenntnisse sollen als

Leitfaden dienen, einen an neue Bedingungen angepassten Wortschatz zu erstellen, indem man sich an den erarbeiteten Kriterien und Voraussetzungen orientiert. Es wird verdeutlicht, welche Bedingungen ihre Berücksichtigung finden sollten, um einen jeweils individuellen, geeigneten Wortschatz zu selektieren. Allein die Reduktion des Wortschatzes von ursprünglich ca. 1700 Wörtern auf den endgültigen, präzisierten und die nötigen Voraussetzungen erfüllenden MWS mit etwas mehr als 500 Wörtern spricht für die neue Perspektive. Ein weiterer entscheidender Erfolgsfaktor dieser reizvollen Lösungsstrategie ist der ganzheitliche Ansatz, der eine Beachtung aller relevanten Faktoren voraussetzt.

Die erarbeiteten Musterkriterien sowie der letztendlich erstellte MWS richten sich somit an türkischen Lehrbuchautoren, die sich mit der Erarbeitung eines zukünftigen auf der Kompetenzstufe A1 basierenden Lehrbuchs „DaF2“ beschäftigen, und stellen eine Grundlage für diese Entwicklungsarbeit dar. Nachdem im ersten Teil der vorliegenden Arbeit ein Einblick in die relevanten Grundlagen und Hintergründe gegeben wurde, sollte eine Ergänzung dieser theoretischen Betrachtungen mit praktischen Anwendungsbeispielen den Leser dabei unterstützen, ein umfassendes Verständnis für die Thematik zu entwickeln. Außerdem bleibt zu hoffen, dass durch die Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit das Interesse des Lesers an dieser sehr interessanten und zukunftssträchtigen Thematik geweckt werden konnte und dass es gelang, den Lehrbuchautoren eine neue Perspektive zu eröffnen und eine Grundlage für ihre zukünftige Arbeit im Rahmen der Wortschatzauswahl zu schaffen.

In diesem Sinn bleibt abschließend nur noch zu wiederholen, was Eugenio Coseriu in einem anderen Zusammenhang zum Ausdruck gebracht hat:

„Der Wortschatz ist kein Mosaik, sondern eher ein kompliziertes, mehrstöckiges Gebäude mit vielen Räumen.“

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde versucht, das Fundament zu sichern und vielleicht auch einige Fenster und Türen aufzustoßen. Diese Stockwerke und Räume werden von einigen betreten werden, von anderen nicht. Die Architektur sollte in jedem Fall deutlich geworden sein.

Literaturverzeichnis

- Adamzik Kirsten: Sprache - Wege zum Verstehen, Tübingen, Francke Verlag, 2001.
- Akmajian Adrian et al. (Hrsg.): Linguistics, an Introduction to Language and Communication 4. Edition, Cambridge, The MIT Press, 1995.
- Aktas Y.: Das Bildungswesen in der Türkei, Schulen - Universitäten und Dorfinstitute, Berlin, Express Edition, 1985.
- Albrecht Rainer:
Erwin Wagner (Hrsg.): Lehren und Lernen mit neuen Medien, Münster, Waxman, 2001.
- Albrecht, Ulrike et al. (Hrsg.): Passwort Deutsch, Ausgabe in fünf Bänden¹, Kurs und Übungsbuch, Stuttgart, Ernst Klett International, 2002.
- Alekseev P. M.: Statistische Lexikographie, Werner Lehfeldt (Übers.), Bochum, Studienverlag Dr. N. Brockmeyer, 1984.
- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften: Beschluss Nr. 1934/2000 EG vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen, 2001.
- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften: Beschluss Nr. 96 1664/EG vom 21. November 1996 über die Annahme eines mehrjährigen Programms zur Förderung der sprachlichen Vielfalt der Gemeinschaften in der Informationsgesellschaft, 1996.
- Andersen Helga: Schriftspracherwerb und die Entstehung einer Sprachbewußtheit, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1985.
- Anisfeld Moshe,
Rosenberg E et al.: Lexical acceleration coincides with the onset of combinatorial Speech. In: First Language 18, 1998.
- Asher Jane: The World of Children, Argo, 1958. (Schallplattenaufnahme)

- AufderStraße,
Hartmut et al. (Hrsg.): Delfin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Teil 1, Ismaning, Max Hueber Verlag, 2003.
- Basaran Bora: Lehrbuchanalyse "Hallo, Freunde!-6" Im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den türkischen Primarschulen. (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums) Eskisehir, 2002.
- Bausch K. R., Kasper G.: Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64, Hamburg, Buske, 1979, S. 3-35.
- Behrens Heike: Bedeutungserwerb - Grammatikalisierung und Polysemi, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2003.
- Beisbart Ortwin: Das Sprachbuch für die Grundschule. In: Hartmut Hacker (Hrsg.), Das Schulbuch Funktion und Verwendung im Unterricht, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1980. S. 87-114, 182-184.
- Bernstein Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten Aufsätze 1958-1970, Pädagogen-Kollektiv (Übers.) Universität Frankfurt. Amsterdam, de Munter, 1970.
- Blatt Inge: Computer als Medium – Eine Herausforderung für den Deutschunterricht. In: Lecke Bodo (Hrsg.), Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1999, S. 179-203.
- Bloom Lois: The transition from infancy to Language - Acquiring the Power of Expression, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Bruner Jerome S.: Wie das Kind sprechen lernt 1. Auflage, Urs Aeschbacher (Übers.), Bern, Huber, 1987.
- Bußman Hadumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 2002.

- Bühler Karl: Sprachtheorie 3. Auflage, Tübingen, Francke, 1999.
- Cangil Binnur: Fachausbildung in einer Fremdsprache im universitären Bereich in der Türkei. In: Internationale Konferenz: Moderne Errungenschaften der philologischen Wissenschaften und der Fremdsprachenunterricht an den Universitäten, 15-19 Mai 2001, Philosophische Fakultät an der Kyrill-und-Method Universität, Veliko Tarnovo.
- Cangil Binnur: Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für DaF. In: Mustafa Cakir (Hrsg.), Mehr Sprache - mehrsprachig mit Deutsch, Aachen, Shaker Verlag, 2002, S. 73-86.
- Carter Ronald: Vocabulary, London, Allen & Unwin, 1987.
- Chomsky Noam: Language and Mind, New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1972.
- Cummins Jim: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, 49/2/1979, S. 222-251.
- De Cillia Rudolf: Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945. In: Elmar Lechner (Hrsg.), Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts, Wien, Peter Lang, 2002, S. 115-125.
- De Cillia Rudolf: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Cinar Dilek ua. (Hrsg.), Gleichwertige Sprachen? - Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, Studien Verlag, Wien, 1997, S. 228-278.
- De Cillia Rudolf, Wodak Ruth: Zwischen Monolingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hans Barkowski, Renate Faistauer (Hrsg.), ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache, Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 2002, S. 12-27.

- De Cillia Rudolf: Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachpolitik. In : Krumm, Hans-Jürgen, (Hrsg.) Sprachenvielfalt, Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?, Innsbruck, Studien-Verlag, 2003. S. 27-40.
- Demirel Özcan: Kuramdan Uygulamaya Egitimde Program Gelistirme, Ankara, Usem, 1987.
- Demirel Özcan: Öğretmen Kitaplari Dizisi , İlköğretimde Okullarinda yabancı Dil Öğretimi, Milli Egitim Basimevi, Istanbul, 1999.
- Depape Mark,
Simon Frank: Textbook production for primary and secondary education in Belgium, 1830-1880. In: Werner Wiater (Hrsg.), Schulbuchforschung in Europa-Bestandsaufnahmen und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 65-77.
- Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache 4. Auflage, München: Wilhelm Heyne Verlag, 1986.
- Dietrich Rainer: Psycholinguistik, Stuttgart, Metzler, 2002.
- Dittmann Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes, München, C.H. Beck, 2002.
- Dohmen Günter: Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung 2/3, Weinheim, Juventa Verlag, 1973, S. 2-26.
- Douglas M. Windham: Überblick und Wichtigste Schlussfolgerung des Seminars. In: Wolfgang Mitter, Ulrich Schäfer (Hrsg.), Die Internationalisierung des Hochschulwesens, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 1996, S. 9-39.
- Dulay H., Burt M: A new approach to discovering universals of child second language acquisition. In: Developmental Psycholinguistics, Washington, Georgetown University Press, 1975, S. 209-33.

- Duszenko Maren: Lehrwerkanalyse. In: Erprobungsfassung 7/94 Fernstudienangebot, München, Langenscheidt Verlag, 1994.
- Engel, Ulrich et al.: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache, Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke, Heidelberg, Groos 1977/1979.
- Erdemir Feyat,
Gök Fahrettin: İkinci yabancı dil mecburi oluyor. In: Türkiye (türkische Tageszeitung) 2 März 2004, S. 4.
- Erdmenger Manfred: Medien im Fremdsprachenunterricht, Braunschweig, Schmidt Buchbinderei u. Druckerei, 1997.
- Eurobarometer Sonderbericht: Europa und die Sprachen vom 15. Februar 2001.
- Eve Clark: The Lexicon in acquisition, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Felix Sascha, W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, Tübingen, Gunter Narr, 1982.
- Fichera Ulrike: Die Schulbuchdiskussion in der BDR- Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechtsverhältnisses, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1996.
- Fuchs Mechthild,
Röber-Siekmeyer Christa: Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schrifterwerb, Pädagogische Hochschule, 2001.
- Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, München, Langenscheidt, 200.
- Gerhard Neuner: Allgemeinbildung, Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1989.
- Glaboniat Manuela: Gespräch über Profile Deutsch, vom 10. Mai 2005, Klagfurt.

- Glaboniat Manuela et al.: Profile deutsch - gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Berlin/Wien, Langenscheidt, 2002.
- Glück Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart, Metzler, 2000.
Gopnik Allison: Names, relational words, and Cognitive Development in English and Korean Speakers. In: M. Tomasello, W. Merriman (Hrsg.), Beyond the names for things, New Jersey, Erlbaum, 1995, S. 63-80.
- Gögercin Süleyman: Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert. Würzburg, Königshausen & Neumann Verlag, 1987. (Diss.)
- Haß-Zumkehr Ulrike: Deutsche Wörterbücher, Berlin, Walter de Gruyter, 2001.
- Heidelberg Johannes, Peter Timm: Wortschatz erwerben - Lebenswelten strukturieren - Wortschatz vermitteln - Natürliche Lernkontexte anbieten. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.), Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Gunter Narr, 1995, S. 183-191.
- Heidelberger Forschungsprojekt: "Pidgin- Deutsch" Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter, Kronberg, Scriptor Verlag, 1975.
- Hebermann Claus-Peter: Das Wort als lexikalische Einheit. In: D. Alan Cruse u. a. (Hrsg.), Lexikologie, Berlin, Walter de Gruyter, 2002, S. 14-33.
- Hirschbold Karl: Vorversuche zur fremdsprachlichen Vorschulung Wien 1962-1970. In: Herta Kafka, Josef Rohrauer (Hrsg.), Fremdsprachliche Vorschulung in der Grundschule am Beispiel des österreichischen Schulversuchs, Wien, Jugend und Volk, 1977, S. 33-43.
- Homberger Dietrich : Sachwörterbuch zur deutschen Sprache und Grammatik, Frankfurt am Main, Diesterweg, 1989.
- Hopbach Achim (Hrsg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses, Bielefeld, Bertelsmann 2003.

- Howatt Anthony P. R.: A History of English Language Teaching, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- Ickler Theodor: Deutsch Als Fremdsprache, Eine Einführung in das Studium, Tübingen, Niemeyer, 1984.
- Jakobson Roman: Kindersprache - Aphasie und allgemeine Lautgesetze 5. Aufl., Frankfurt am Main Suhrkamp, 1982.
- Jean Piaget: The Language and Thought of the Child, New York, Harcourt, Brace Jovanovich, 1929.
- Jürgen Dittmann,
Claudia Schmidt: Verbales Arbeitsgedächtnis - Lernen und Fremdsprachenerwerb, In: Deutsche Sprache 26, Mannheim, Institut für Deutsche Sprache, 1998, S. 304-336.
- Kaeding F. Wilhelm (Hrsg.): Häufigkeitswoerterbuch der deutschen Sprache 1-2, Berlin-Steglitz, Selbstverlag, 1897/98.
- Kantarcıoglu S.: Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarında Kültür, Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri, Ankara, Hassoy, 1998.
- Kast Bernd,
Neuner Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Berlin, Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1998.
- Katamba Francis: Morphology, Basingstoke, Palgrave, 2001.
- Keiderling Thomas: Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und Frühen 20. Jahrhundert. In: Heinz-Werner Wollerseheim et al. (Hrsg.) Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2002, S. 87-95.
- Kissling Walter: Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich, Wien, Universität Wien, 1989.
- Klann-Delius Gisela: Spracherwerb, Stuttgart, Metzler, 1999.

- Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb 3.Auflage, Königstein, Athenäum-Verlag, 1993.
- Klein, E.: Coherency in Childrens Discourse. In: Journal of Psycholinguistic Research Volume 4, New York, Kluwer Academic Publishers, 1975, S. 365-386.
- Klippel Friederike: Fremdsprachen machen Schule. In Konrad Ehlich und Venanz Schubert (Hrsg.) Sprachen und Sprachpolitik in Europa, Tübingen, Stauffenburg 2002, S. 97-121.
- Knapp-Potthoff Annelie:
Knapp Karlfried: Fremdsprachenlernen und -lehren, Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung Stuttgart, Kohlhammer 1982.
- König Werner, Dtv-Atlas zur deutschen Sprache, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1978.
- Krumm Hans-Jürgen: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Bernd Kast, Gerhard Neuner (Hrsg.), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht 5. Auflage, Berlin/München, Langenscheidt, 1998, S. 100-105.
- Kurt Cahit: Die Türkei auf dem Weg in die Moderne - Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1989.
- Lado Robert: Excerpts from Linguistics across Cultures. In: Gass, S. M. & Selinker, L. (eds.) Language transfer in language learning. Rowley, Newbury, 1983, S. 21-32
- Lauterbach Uwe.: Berufliche Bildung des Auslands- Türkei, 2. Auflage, Baden-Baden, Nomos 1993.
- M. Tomasello,
Merriman (Hrsg.): Beyond the names for things, New Jersey, W. Erlbaum, 1995.
- Matthias Wermke (Hrsg.): Der Duden in zwölf Bänden - das Standardwerk zur deutschen Sprache, Mannheim, Dudenverlag, 1998.

- M.E.B. A.P.K. Kurulu: Sayısal Veriler, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1999.
- M.E.B. A.P.K. Kurulu: Basın Bildirisi, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1999.
- Maratsos, M. P.: Nonegocentric communication abilities in preschool children. In: Child Development Journal 44, Blackwell Publishing, 1973, S. 696-700.
- Marchand Louis: Lehrbuch der französischen Sprache, Offenburg, Lehrmittel-Verlag, 1936.
- Marshall Mac Luhan: Das Buch zwischen gestern und morgen. In: Unesco-Kurier 13/1, Bern, Freemedia, 1972, S.11-32.
- Mater Erich: Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig (DDR), Stralener Manuskripte Verlag, 1965.
- Miller, A. George: Wörter- Streifzüge durch die Psycholinguistik 2. Aufl., Joachim Grabowski, Christiane Fellbaum (Hrsg.), Frankfurt am Main, Zweitausendeins, 1996.
- Milli Eğitim Bakanlığı Almanca Komisyonu: Basın Bülteni, 2000.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Orta öğretim kurumları hazırlık, 9., 10. ve 11. sınıf ikinci yabancı dil Almanca dersi öğretim programı. Ankara, 2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi: Mayıs 2004 2560, karar sayısı 46. 2004.
- Muthmann Gustav: Rückläufiges deutsches Wörterbuch, Tübingen, Niemeyer, 1988.
- Müller Hans: Die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel für die Schulen des Volkes, Berlin, Verlag der Berliner Arbeiter Bibliothek, 1891. (Mikroform)
- Müller, Martin et al. (Hrsg.): Optimal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache A1, Berlin/München, Langenscheidt, 2004.

- Narosy Thomas: Fortbildung für LehrerInnen im Internet funktioniert!. In: Herbert Schetz et al. (Hrsg.), Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Wien, Studien Verlag, S. 242- 263.
- Neuner Gerhard: Lehrwerke. In: Bausch et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht 2. unveränderte Auflage, Tübingen Francke Verlag, 1991, S. 240-243.
- Neuner Gerhard: Lernerorientierte Wortschatzauswahl und Vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache 28, 1991.
- Nieweler Andreas: Sprachlernen mit dem Lehrwerk-Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Renate Fery , Volker Raddatz (Hrsg.), Lehrwerke und ihre Alternativen, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000, S. 16-19.
- o. V.: Avrupada Cok dillilik Seminer kitapçigi, Brüssel, 10-11 Mart, 1997.
- o. V.: Plurlingualism und Sprachpolitik in EU - Fremdsprachenausbildungspolitik in Griechenland, Athen, Nationale und Kapodistrische Universität, 2001.
- Oerter, Rolf,
Montada Leo: Entwicklungspsychologie 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim, Psychologie-Verlag, 1995.
- Oevermann Ulrich: Sprache und soziale Herkunft 2.Zusammenfassung, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1972.
- Oksaar Eis: Spracherwerb im Vorschulalter 2. Auflage, Stuttgart, Kohlhammer, 1977.
- Gerd Reinhold et al. (Hrsg.): Pädagogik Lexikon, München, R. Oldenbourg Verlag, 1999.
- Pammer Erich: ... und wer lernt mit uns? In: Herbert Schetz et al. (Hrsg.), Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Wien, Studien Verlag, S. 250-260.

- Pelz Heidrun: Linguistik - eine Einführung 2. Auflage, Hamburg, Hoffman und Campe, 1998.
- Piaget Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wolfgang Teuschl (Übers.), Wien, Fritz Molden Verlag, 1972.
- Pieper Ursula: Vom babylonischen Sprachgewirr zum Teddy. In: Apeltauer E. (Hrsg.), Erziehung für Babylon, Baltmannsweiler Schneider-Verlag, 2002, S. 15-37.
- Pishwa Hanna: Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb, Tübingen, Narr, 1998.
- Plath Randzio Christa: Europäische Bildungspolitik. In Dietrich Lemke (Hrsg.), Bildungspolitik in Europa - Perspektiven für das Jahr 2000, Hamburg, Hamburger Buchwerkstatt 1992. S. 8-16.
- Polat Tülin: Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe in der Türkei im Kontext von zwei- und Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 24/25, Flensburg, 2000. S. 21-39.
- Pregel Dietrich,
Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987.
- Rehbein Jochen: Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb, München, Hueber, 1987, S. 113-172.
- Reinhard Fiehler et al. (Hrsg): Eigenschaften gesprochener Sprache, Tübingen, Gunter Narr, 2004.
- Rothweiler Monika,
Meibauer Jörg: Das Lexikon im Spracherwerb - Ein Überblick. In: Rothweiler Monika, Meibauer Jörg (Hrsg.), Das Lexikon im Spracherwerb, Tübingen, A. Francke Verlag, 1999, S. 9-31.
- Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990.

- Röber-Siekmeyer Christa: Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: Apeltauer E, (Hrsg.), Erziehung für Babylon, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag, 1998, S. 68-77.
- Rösler Dietmar: E-Learning Fremdsprachen: drei Schritte vor, zwei zurück. Entwicklungslinien. In: Stahlheber, Eva/Voss, Bernd (Hrsg.): Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation. Pädagogischer Zeitschriftenverlag 2002, S. 113-119.
- Rüschhoff Bernd: Selbständiges Lernen mit dem Computer am Beispiel interaktiver audiovisueller CALL Materialien. In: Arndt Horst et al. (Hrsg.), Die neueren Sprachen Bd. 88 Heft 1, Frankfurt, Diesterweg Verlag, 1989, S. 50-60.
- Schaub Host, Zenke Karl G. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. S. 550.
- Schmidt Hans-Werner: Überlegungen zu einer Didaktik/Methodik Deutsch nach Englisch in der Türkei. In: Mustafa Cakir, Ilyas Öztürk u. Cemal Yildiz (Hrsg.), neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei. Band 1, Aachen, 2003, S. 293-301.
- Schneider Günther, Clalüna Monika (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht, Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT 2001 in Luzern, Luzern, VALS ASLA, 2002.
- Schön Horst et al. (Hrsg.): Gestaltung von Schulbüchern, Wien, Manzsche Verlag, 1987.
- Schrand Heinrich, Dunlop Ian: Konversationskurs Englisch, Stuttgart, Klett, 1977.
- Schrand Heinrich: Der VHS-Kurs Englisch, Methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung, Ismaning, Huber, 1978.

- Schröder Konrad: Kulturvermittlung und Deutsch als Fremdsprache. In: Karl Ermert (Hrsg.), Sprache zwischen Markt und Politik - Über die internationale Stellung der deutschen Sprache und die Sprachenpolitik in Europa, Loccum, Evangelische Akademie Loccum, 1994, S. 182-185.
- Sefik, Yasar: Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması, A.Ü. yay. no 376, Eskisehir, 1990.
- Selinker L.: The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. In: Language Learning 25, 1975, S. 139-155.
- Singleton David: Exploring the second language mental lexicon, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1999.
- Skutnabb-Kangas Tove: Bilingualism or not - The education of minorities, Clevedon, Multilingual Matters 1981.
- Slobin Dan Isaac: Einführung in die Psycholinguistik, Angelika Becker (Übers.), Kronberg, Scriptor-Verlag, 1974.
- Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004.
- Stern Hans H.: Fundamental concepts of language teaching 8. impr, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Stern, Clara: Die Kindersprache - eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung 4. Aufl., Darmstadt, Wiss. Buchges., 1975.
- Szagun Gisela: Sprachentwicklung beim Kind 6. vollständig überarbeitete Auflage, München, Beltz, 1996.
- Szagun Gisela: Wörter lernen in der Muttersprache- der ontogenetische Vokabularerwerb. In: Jürgen Dittmann, Claudia Schmidt (Hrsg.), Über Wörter, Freiburg im Breisgau, Rombach, 2002, S. 310-334.

- Tapan Nilüfer: Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. In: Ernst Apeltauer (Hrsg.), Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht Flensburg, Heft 24/25, 2000, S. 40-60.
- Tapan Nilüfer: Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen. In Mehmet Gündogdu, Candan Ülkü (Hrsg.), germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag, Aachen 2003, S. 193-205.
- Theissen S., Alexis R. et al. (Hrsg): Rückläufiges Wörterbuch des Deutschen, Liège, Centre Informatique de Philosophie et Lettres, 1992.
- Thelen Udo: Sprachliche Variation und ihre Beschreibung, Tübingen, Niemeyer, 2002.
- Tomasello Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens - Zur Evolution der Kognition, Jürgen Schröder (Übers.), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002.
- Timm Johannes-Peter: Interdependenzen in der Unterrichtsforschung. In: K.-Richard Bausch u. a. (Hrsg.), Lehrperspektive Methodik und Methoden, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1986, S. 159-169.
- Trubetzkoy Nikolaj S.: Grundzüge der Phonologie, Prague, Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 1937.
- Verderber Heide Rose: In eigener Sache II. In: WDR Schulfunk, WDR-Publ., 1974. (Rundfunksendung)
- Veronika Mattes: Von der Silbe zum Segment – Die Rolle der Silbe im Spracherwerb, Graz, Universität Graz, 2002.
- Vollmer Johannes Helmut: Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Zentrum eines kulturell aufgeklärten Spracherwerbs. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.), Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Gunter Narr, 1995. S. 192-200.

- Wagner Klaus R.: Die Bedeutung des Korpus für die Theorie des Spracherwerbs. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Kindliche Sprachentwicklung, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1996, S. 135-158.
- Weinrich Harald: Sprache, das heißt Sprachen 2. Auflage, Tübingen, Gunter Narr, 2003.
- Wiegand Herbert Ernst: Die Deutsche Lexikographie der Gegenwart. In: Franz Josef Hausmann u. a. (Hrsg) Handbuch Wörterbücher 2. Teilband, Berlin, Walter de Gruyter, 1998, S. 643-715.
- Wiener Deklaration: Der Standard (österreichische Zeitung), 8.10.1998, S. 34.
- Wilkins David: Linguistic in Language teaching, London, Edward Arnold, 1972.
- Wills Wolfram (Hrsg.): Weltgesellschaft-Weltverkehrssprache-Weltkultur-Globalisierung vs. Fragmentierung, Tübingen, Stauffenburg, 2000.
- Workshop Protokoll: Lehrwerkanalyse in der Deutschlehrerbildung, Goethe-Institut Istanbul, Istanbul-Universität, 7-8 Januar 2005.
- Zangl Renate: Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese, Tübingen, Günter Narr, 1998.
- Zimmer Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache, 4. Auflage, Zürich, Haffmanns Verlag, 1986.

Online-Quellen

- Akyüz Yahya: Resimli ilk türkçe alfabe ve okuma kitabımız ve türk eğitim tarihindeki önemi, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/akyuz.htm>. (Stand 12.04.2005)
- Cakir Mustafa: Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-07-2/beitrag/cakir1.htm. (Stand 01.01.2005)
- Elizabeth Bates et al.: Individual differences and their implications for theories of language development. <http://crl.ucsd.edu/~bates/papers/pdf/from-meiti/14-Handbook.chapter.pdf>. (Stand 16.11.2004)
- Goldfield Beverly, Reznick Steven: Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development, <http://journals.cambridge.org/bin/bladerunner?REQUNIQ=1113587138&REQSESS=5780877&118000REQEVENT=&REQINT1=120503&REQAUTH=0> (Stand 15.04.2005)
- Intern. Deutschlehrerverband: Infoblatt, http://www.idvnetz.org/publikationen/infoblatt/infoblatt_26.htm. (Stand 16.11.2004)
- M.E.B. A.P.K. Kurulu: Eğitim kademelerine göre okul, öğrenci ve öğretmen sayısı 1998-1999 Öğretim yılı, http://www.meb.gov.tr/stats/ist9899/ist_2.htm (Stand 16.11.2004)
- M.E.B. A.P.K. Kurulu: Eğitim kademelerine göre okul, öğrenci ve öğretmen sayısı 1999-2000 Öğretim yılı <http://www.meb.gov.tr/stats/ist9900/ist2.html>. (Stand 16.11.2004)
- Mesut Caner: Ibrahim Müteferrika- Legenden um sein Leben <http://www.literaturca.de/html/muteferrika.html>. (Stand 12.04.2005)
- o. V.: <http://www.coe.int/cm/site2/ref/dynamic/recomendations.asp>. (Stand 16.11.2004)
- o. V.: <http://culture.coe.int/txt/eng/ecopcon.html>. (Stand 16.11.2004)

- o. V.: <http://www.goethe.de/z/50/comeuro.deindex.htm>.
(Stand 16.11.2004)
- o. V.: Was ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen?
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm>.
(§ 1.1) (Stand 16.11.2004)
- o. V.: http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/profile-deutsch/home_profiledeutsch.html.
(Stand 16.11.2004)
- o. V.: <http://www.tbb.gen.tr/deutsch/kultur/kitapcilik/kitapcilik.html>. (Stand 12.04.2005)
- Robinson Byron: Comparing productive vocabulary measures from the Mervis Carloyn: CDI and a systematic diarystudy,
<Http://journals.cambridge.org/bin/bladerunner?REQUNIQ=1113593671&REQSESS=2913876&118200REQEVENT=&REQINT1=36942>. (Stand 15.04.2005)
- Tülin Polat,
Nilüfer Tapan: Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen,
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TapanundPolat1.htm>. (19.05.2005)

Anhang

nach Häufigkeit		Adjektiv	
		Adjektiv	
gut	1052 = 7.52%	klar	51 = 0.36%
alt	681 = 4.87%	naß	50 = 0.36%
groß	615 = 4.39%	sauber	50 = 0.36%
schön	517 = 3.69%	eigen	49 = 0.35%
lang	483 = 3.45%	furchtbar	49 = 0.35%
ganz	411 = 2.94%	deutsch	46 = 0.33%
klein	391 = 2.79%	dumm	46 = 0.33%
fertig	236 = 1.69%	steil	43 = 0.31%
jung	224 = 1.60%	böse	41 = 0.29%
arg	202 = 1.44%	kalt	41 = 0.29%
recht	197 = 1.41%	teuer	41 = 0.29%
weit	189 = 1.35%	aktiv	40 = 0.29%
schnell	172 = 1.23%	trocken	40 = 0.29%
schwer	158 = 1.13%	breit	39 = 0.28%
letzt	154 = 1.10%	dick	39 = 0.28%
richtig	152 = 1.09%	fremd	39 = 0.28%
gern	139 = 0.99%	interessant	39 = 0.28%
ander	138 = 0.99%	frisch (neu)	38 = 0.27%
neu	134 = 0.96%	praktisch	38 = 0.27%
genau	132 = 0.94%	rot	38 = 0.27%
hoch	120 = 0.86%	selten	38 = 0.27%
schlecht	112 = 0.80%	direkt	37 = 0.26%
viel	104 = 0.74%	schwierig	37 = 0.26%
gleich	103 = 0.74%	arm	36 = 0.26%
verschieden	98 = 0.70%	warm	36 = 0.26%
stark	96 = 0.69%	heiß	35 = 0.25%
voll	92 = 0.66%	lustig	35 = 0.25%
nett	82 = 0.59%	zufrieden	35 = 0.25%
krank	80 = 0.57%	leer	34 = 0.24%
spät	77 = 0.55%	reif	32 = 0.23%
wenig	73 = 0.52%	bekannt	31 = 0.22%
einfach	72 = 0.51%	bälder (früher)	30 = 0.21%
wahr	72 = 0.51%	elektrisch	30 = 0.21%
frei	67 = 0.48%	fein	30 = 0.21%
fest	66 = 0.47%	billig	28 = 0.20%
leicht	66 = 0.47%	eben	27 = 0.19%
froh	65 = 0.46%	herb	27 = 0.19%
lieb	62 = 0.44%	geschwind	26 = 0.19%
gesund	61 = 0.44%	hin (kaputt)	26 = 0.19%
ruhig	61 = 0.44%	schwarz	26 = 0.19%
langsam	58 = 0.41%	tief	26 = 0.19%
kaputt	57 = 0.41%	wichtig	25 = 0.18%
früh	56 = 0.40%	hart	24 = 0.17%
kurz	54 = 0.39%	nahe	24 = 0.17%
schlimm	52 = 0.37%	sicher	24 = 0.17%
streng	52 = 0.37%	tot	24 = 0.17%
weiß	52 = 0.37%	geschickt	23 = 0.16%
dürr	51 = 0.36%	gewiß	23 = 0.16%
gefährlich	51 = 0.36%	gewöhnlich	22 = 0.16%

Tabelle A 1a: Nach Häufigkeit geordnete Adjektive

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 493

nach Häufigkeit		Adjektiv	
heilig	22 = 0.16%	mittel	13 = 0.09%
modern	22 = 0.16%	rauh	13 = 0.09%
schwäbisch	22 = 0.16%	rentabel	13 = 0.09%
wunderbar	22 = 0.16%	wild	13 = 0.09%
gemütlich	21 = 0.15%	angewiesen	12 = 0.09%
sogenannt	21 = 0.15%	glatt	12 = 0.09%
unmöglich	21 = 0.15%	glücklich	12 = 0.09%
bestimmt	20 = 0.14%	nieder	12 = 0.09%
günstig	20 = 0.14%	privat	12 = 0.09%
katholisch	20 = 0.14%	tätig	12 = 0.09%
müde	20 = 0.14%	vollständig	12 = 0.09%
selbständig	20 = 0.14%	apostolisch	11 = 0.08%
unheimlich	20 = 0.14%	blau	11 = 0.08%
evangelisch	19 = 0.14%	dreckig	11 = 0.08%
primitiv	19 = 0.14%	fleißig	11 = 0.08%
rund	19 = 0.14%	hinten	11 = 0.08%
ähnlich	18 = 0.13%	rein	11 = 0.08%
frisch	18 = 0.13%	sauer	11 = 0.08%
großartig	18 = 0.13%	tüchtig	11 = 0.08%
heutig	18 = 0.13%	freiwillig	10 = 0.07%
unterschiedlich	18 = 0.13%	hochdeutsch	10 = 0.07%
badisch	17 = 0.12%	knapp	10 = 0.07%
französisch	17 = 0.12%	komisch	10 = 0.07%
grün	17 = 0.12%	künstlich	10 = 0.07%
ledig	17 = 0.12%	rar	10 = 0.07%
liedrig	17 = 0.12%	speziell	10 = 0.07%
normal	17 = 0.12%	stehend	10 = 0.07%
wüst	17 = 0.12%	südlich	10 = 0.07%
besonder	16 = 0.11%	wirklich	10 = 0.07%
kolossal	16 = 0.11%	wohl	10 = 0.07%
möglich	16 = 0.11%	amerikanisch	9 = 0.06%
offen	16 = 0.11%	bayrisch	9 = 0.06%
unter	16 = 0.11%	beliebt	9 = 0.06%
gehörig	15 = 0.11%	besetzt	9 = 0.06%
gescheit	15 = 0.11%	bunt	9 = 0.06%
schwach	15 = 0.11%	engerichtet	9 = 0.06%
württembergisch	15 = 0.11%	fürchterlich	9 = 0.06%
begeistert	14 = 0.10%	gerade	9 = 0.06%
einzel	14 = 0.10%	golden	9 = 0.06%
ewig	14 = 0.10%	link (Seite)	9 = 0.06%
fürstlich	14 = 0.10%	mager	9 = 0.06%
grausig	14 = 0.10%	maschinell	9 = 0.06%
hell	14 = 0.10%	nackt	9 = 0.06%
notwendig	14 = 0.10%	nötig	9 = 0.06%
ober	14 = 0.10%	rasch	9 = 0.06%
ordentlich	14 = 0.10%	recht (Seite)	9 = 0.06%
scharf	14 = 0.10%	schuldig	9 = 0.06%
anständig	13 = 0.09%	allgemein	8 = 0.06%
beschäftigt	13 = 0.09%	aufrecht	8 = 0.06%
ehrllich	13 = 0.09%	damalig	8 = 0.06%
elterlich	13 = 0.09%	einwandfrei	8 = 0.06%
englisch	13 = 0.09%	ernst	8 = 0.06%
faul (verdorben)	13 = 0.09%	häling (heimlich)	8 = 0.06%
gewohnt	13 = 0.09%	jetzig	8 = 0.06%
grob	13 = 0.09%	landwirtschaftlich	8 = 0.06%

Tabelle A 1b: Nach Häufigkeit geordnete Adjektive (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 494

nach Häufigkeit		Adjektiv	
langweilig	8 = 0.06%	unterirdisch	6 = 0.04%
nobel	8 = 0.06%	weh	6 = 0.04%
sparsam	8 = 0.06%	abgelegen	5 = 0.04%
tödlich	8 = 0.06%	abhängig	5 = 0.04%
übrig	8 = 0.06%	ausgeschlossen	5 = 0.04%
umständlich	8 = 0.06%	bedingt	5 = 0.04%
vermißt	8 = 0.06%	brenzlich	5 = 0.04%
verwundet	8 = 0.06%	echt	5 = 0.04%
weich	8 = 0.06%	einmalig	5 = 0.04%
wesentlich	8 = 0.06%	einzig	5 = 0.04%
angenehm	7 = 0.05%	faul	5 = 0.04%
dunkel	7 = 0.05%	fett	5 = 0.04%
falsch	7 = 0.05%	flüssig	5 = 0.04%
flach	7 = 0.05%	frech	5 = 0.04%
freundlich	7 = 0.05%	geweiht	5 = 0.04%
gelb	7 = 0.05%	herrlich	5 = 0.04%
gemischt	7 = 0.05%	holländisch	5 = 0.04%
haargenau	7 = 0.05%	inner	5 = 0.04%
hiesig	7 = 0.05%	kräftig	5 = 0.04%
krumm	7 = 0.05%	laut	5 = 0.04%
persönlich	7 = 0.05%	lebendig	5 = 0.04%
russisch	7 = 0.05%	motorisiert	5 = 0.04%
ständig	7 = 0.05%	örtlich	5 = 0.04%
steif	7 = 0.05%	saumäßig	5 = 0.04%
still	7 = 0.05%	stramm	5 = 0.04%
tapfer	7 = 0.05%	ursprünglich	5 = 0.04%
technisch	7 = 0.05%	veraltet	5 = 0.04%
übel	7 = 0.05%	vorsichtig	5 = 0.04%
üblich	7 = 0.05%	adelig	4 = 0.03%
ungeschickt	7 = 0.05%	ansässig	4 = 0.03%
verrückt	7 = 0.05%	anstrengend	4 = 0.03%
zeitig	7 = 0.05%	arbeitslos	4 = 0.03%
automatisch	6 = 0.04%	ausgesprochen	4 = 0.03%
bedeutend	6 = 0.04%	bescheiden	4 = 0.03%
behäbe (dicht)	6 = 0.04%	brav	4 = 0.03%
bergig	6 = 0.04%	christlich	4 = 0.03%
berühmt	6 = 0.04%	derb	4 = 0.03%
dankbar	6 = 0.04%	eisen	4 = 0.03%
doppelt	6 = 0.04%	eisenbereift	4 = 0.03%
dringend	6 = 0.04%	enttäuscht	4 = 0.03%
eigentlich	6 = 0.04%	erledigt	4 = 0.03%
fröhlich	6 = 0.04%	farbig	4 = 0.03%
früher	6 = 0.04%	finanziell	4 = 0.03%
gebürtig	6 = 0.04%	fliegend	4 = 0.03%
gefroren	6 = 0.04%	flott	4 = 0.03%
gewöhnt (erzogen)	6 = 0.04%	fruchtbar	4 = 0.03%
hell (schlau)	6 = 0.04%	gäh (steil)	4 = 0.03%
hölzern	6 = 0.04%	garnisonsdienstfähig	4 = 0.03%
international	6 = 0.04%	geeignet	4 = 0.03%
kaufmännisch	6 = 0.04%	geistig	4 = 0.03%
neupostolisch	6 = 0.04%	gemeinsam	4 = 0.03%
reich	6 = 0.04%	gesamt	4 = 0.03%
staatlich	6 = 0.04%	gesucht	4 = 0.03%
städtisch	6 = 0.04%	gleichmäßig	4 = 0.03%
tadellos	6 = 0.04%	g.v. *	4 = 0.03%

* g.v. = garnisonsdienst-verwendungsfähig (milit.)

Tabelle A 1c: Nach Häufigkeit geordnete Adjektive (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 495

nach Häufigkeit		Adverb
Adverb		
nicht	4417 = 8.76%	andauernd
na/nach/nachher	3917 = 7.77%	andernfalls
da	2687 = 5.33%	anders
noch	2604 = 5.17%	anfangs
wieder	2417 = 4.80%	angst
so	2271 = 4.51%	arg
einmal	1937 = 3.84%	aufwärts
schon	1854 = 3.68%	ausgangs
jetzt	1604 = 3.18%	außen
immer	1083 = 2.15%	auswärts
auch	1062 = 2.11%	bald
nimmer	1062 = 2.11%	beinahe
dort	896 = 1.78%	beizeiten
ganz	729 = 1.45%	bereits
gerade	729 = 1.45%	besonders
heute	708 = 1.40%	dabei
mehr	687 = 1.36%	dafür
früher	646 = 1.28%	dahannen
bißchen	604 = 1.20%	dahaußen
zuerst	604 = 1.20%	dahinnen
gar	583 = 1.16%	dahinten
bloß	562 = 1.12%	dahüben
alls/älls (allemaal)	458 = 0.91%	dahunten
dann	458 = 0.91%	damals
nocheinmal	458 = 0.91%	daneben
morgens	396 = 0.79%	daran
allemaal	375 = 0.74%	darauf
hinten	354 = 0.70%	darein
vielleicht	354 = 0.70%	darin
alleweil	333 = 0.66%	darum
daheim	333 = 0.66%	dauernd
oben	333 = 0.66%	davon
erst	312 = 0.62%	dazu
gleich	312 = 0.62%	dazumal
hier	312 = 0.62%	dementsprechend
sonst	312 = 0.62%	diesmal
anno	271 = 0.54%	doch
überall	271 = 0.54%	dorthinan
fast	250 = 0.50%	dortmals
manchmal	250 = 0.50%	draußen
nun/nur	250 = 0.50%	drinnen
abends	230 = 0.45%	droben
herum	229 = 0.45%	drüben
hinein	229 = 0.45%	drunten
allat (allemaal)	z	eben
allein	z	ebenfalls
alleweg	z	egal
allig (allemaal)	z	ehnder

507

Tabelle A 2: Nach Häufigkeit geordnete Adverbien

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 507

nach Häufigkeit		Substantiv	
Substantiv			
Jahr	1511 = 2.80%	Boden	141 = 0.26%
Tag	861 = 1.59%	Wagen	141 = 0.26%
Leute	701 = 1.30%	Wasser	140 = 0.26%
Vater	593 = 1.10%	Beispiel	139 = 0.26%
Zeit	517 = 0.96%	Baum	134 = 0.25%
Haus	460 = 0.85%	Berg	130 = 0.24%
Mann	442 = 0.82%	Straße	130 = 0.24%
Wald	430 = 0.80%	Wirtschaft	128 = 0.24%
Kind	416 = 0.77%	Auto	127 = 0.23%
Krieg	355 = 0.66%	Stadt	127 = 0.23%
Bauer	321 = 0.59%	Herbst	126 = 0.23%
Geschäft	311 = 0.58%	Kerl	124 = 0.23%
Sache	302 = 0.56%	Bett	121 = 0.22%
Mutter	296 = 0.55%	Schwester	120 = 0.22%
Holz	288 = 0.53%	Junger a	119 = 0.22%
Ding	284 = 0.53%	Wetter	119 = 0.22%
Winter	283 = 0.52%	Kartoffel	114 = 0.21%
Maschine	259 = 0.48%	Brot	103 = 0.19%
Hand	253 = 0.47%	Heuet	103 = 0.19%
Woche	253 = 0.47%	Mittag	103 = 0.19%
Frau	242 = 0.45%	Pfennig	103 = 0.19%
Vieh	242 = 0.45%	Sohn	102 = 0.19%
Mark	237 = 0.44%	Frucht (Getreide)	101 = 0.19%
Stunde	236 = 0.44%	Schnee	101 = 0.19%
Arbeit	230 = 0.43%	Fuß	100 = 0.19%
Hof	229 = 0.42%	Tochter	100 = 0.19%
Geld	224 = 0.41%	Acker	99 = 0.18%
Schule (Institution)	214 = 0.40%	Gemeinde	99 = 0.18%
Stück	209 = 0.39%	Frühjahr	96 = 0.18%
Bruder	202 = 0.37%	Milch	93 = 0.17%
Kuh	198 = 0.37%	Seite	91 = 0.17%
Landwirtschaft	197 = 0.36%	Kaffee	90 = 0.17%
Mädlein	189 = 0.35%	Monat	90 = 0.17%
Sommer	185 = 0.34%	Dings	86 = 0.16%
Morgen (Tageszeit)	182 = 0.34%	Flegel (Dreschflegel)	86 = 0.16%
Feld	180 = 0.33%	Soldat	86 = 0.16%
Teil	175 = 0.33%	Rob (Pferd)	85 = 0.16%
Abend	176 = 0.33%	Herr	84 = 0.16%
Bub	171 = 0.32%	Nachbar	84 = 0.16%
Stall	164 = 0.30%	Gott	82 = 0.15%
Meter	162 = 0.30%	Kilometer	82 = 0.15%
Nacht	162 = 0.30%	Seil	82 = 0.15%
Schule (Unterricht)	155 = 0.29%	Klasse	81 = 0.15%
Sonntag	154 = 0.28%	Gras	80 = 0.15%
Stamm	152 = 0.28%	Pfarrer	80 = 0.15%
Sach	150 = 0.28%	Sau	79 = 0.15%
Weg	149 = 0.28%	Stücklein	79 = 0.15%
Haufen	145 = 0.27%	Weib	79 = 0.15%
Gaul	143 = 0.26%	Bier	78 = 0.14%

354

Tabelle A 3a: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 354

<i>nach Häufigkeit</i>		<i>Substantiv</i>	
Essen	78 = 0.14%	Korn (Getreide)	53 = 0.10%
Ochse	78 = 0.14%	Küche	53 = 0.10%
Ernte	75 = 0.14%	Angst	52 = 0.10%
Lehrer	75 = 0.14%	Fenster	52 = 0.10%
Sack	75 = 0.14%	Mähmaschine	52 = 0.10%
Ort	74 = 0.14%	Stroh	52 = 0.10%
Kopf	73 = 0.14%	August (Monat)	51 = 0.09%
Wiese	73 = 0.14%	Feuer	51 = 0.09%
Gegend	72 = 0.13%	Garten	51 = 0.09%
Loch	72 = 0.13%	Beruf	50 = 0.09%
Mensch	70 = 0.13%	Kirche (Gottesdienst)	50 = 0.09%
Kirche (Gebäude)	69 = 0.13%	Mist	50 = 0.09%
Anfang	68 = 0.13%	Ofen	50 = 0.09%
Stein	68 = 0.13%	Säcklein *	50 = 0.09%
Wein	68 = 0.13%	Samstag	50 = 0.09%
Alte (alte Leute)	66 = 0.12%	Urlaub	49 = 0.09%
Zug	66 = 0.12%	Glück	48 = 0.09%
Schlitten	65 = 0.12%	Buch	47 = 0.09%
Weizen	65 = 0.12%	Kamerad	47 = 0.09%
Heu	64 = 0.12%	Knecht	47 = 0.09%
Motorsäge	64 = 0.12%	Mai	47 = 0.09%
Scheuer	64 = 0.12%	Weihnachten	47 = 0.09%
Theater	64 = 0.12%	Ausflug	46 = 0.09%
Leben	63 = 0.12%	Kirchenchor	45 = 0.08%
Weile	63 = 0.12%	Rinde	45 = 0.08%
Fabrik	62 = 0.11%	Stange	45 = 0.08%
Hafer	62 = 0.11%	Ende	44 = 0.08%
Pflanze	62 = 0.11%	Fasnet	44 = 0.08%
Verein	62 = 0.11%	Höhe	44 = 0.08%
Futter	61 = 0.11%	Lager	43 = 0.08%
Gesangverein	60 = 0.11%	Lehre	43 = 0.08%
Wert	60 = 0.11%	Licht	43 = 0.08%
Fall	56 = 0.10%		

Tabelle A 3b: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 355

nach Häufigkeit		Substantiv	
Stock	41 = 0.08%	Fest	32 = 0.06%
Feierabend	40 = 0.07%	Händler	32 = 0.06%
Förster	40 = 0.07%	Heimat	32 = 0.06%
Kleid	40 = 0.07%	Mittagessen	32 = 0.06%
Bulldog	39 = 0.07%	November	32 = 0.06%
Freitag	39 = 0.07%	Schlag	32 = 0.06%
Großer a	39 = 0.07%	Weinbau	32 = 0.06%
Heidelbeere	39 = 0.07%	Bühne (Dachboden)	31 = 0.06%
Jugend	39 = 0.07%	Fleisch	31 = 0.06%
Kleiner a	39 = 0.07%	Front	31 = 0.06%
Sense	39 = 0.07%	Grundbiren (Kartoffeln)	31 = 0.06%
September	39 = 0.07%	Juni	31 = 0.06%
Bahnhof	38 = 0.07%	Kohle	31 = 0.06%
Dezember	38 = 0.07%	Rathaus	31 = 0.06%
Eltern	38 = 0.07%	Akkord	30 = 0.06%
Uhr	38 = 0.07%	Auge	30 = 0.06%
Fremder a	37 = 0.07%	Betrieb (Unternehmen)	30 = 0.06%
Geselle	37 = 0.07%	März	30 = 0.06%
Montag	37 = 0.07%	Mehl	30 = 0.06%
Nähe	37 = 0.07%	Sichel	30 = 0.06%
Oktober	37 = 0.07%	Spiel	30 = 0.06%
See	37 = 0.07%	Alter	29 = 0.05%
Butter	36 = 0.07%	Drittel	29 = 0.05%
Hochzeit	36 = 0.07%	Erdbiren (Kartoffeln)	29 = 0.05%
Lazarett	36 = 0.07%	Grund (Anlaß)	29 = 0.05%
Militär	36 = 0.07%	Metzger	29 = 0.05%
Minute	36 = 0.07%	Schreiner	29 = 0.05%
Mühle	36 = 0.07%	Stelle (Anstellung)	29 = 0.05%
Tisch	36 = 0.07%	Wirt	29 = 0.05%
Unterschied	36 = 0.07%	Brücke	28 = 0.05%
Vesper	36 = 0.07%	Dach	28 = 0.05%
Zeug	36 = 0.07%	Graben	28 = 0.05%
Faß	35 = 0.06%	Häuslein	28 = 0.05%
Fürst	35 = 0.06%	Holzmacher	28 = 0.05%
Großvater	35 = 0.06%	Narr	28 = 0.05%
Hälfte	35 = 0.06%	Person	28 = 0.05%
Karte (Spielkarte)	35 = 0.06%	Prüfung	28 = 0.05%
Markt	35 = 0.06%	Tür	28 = 0.05%
Motorrad	35 = 0.06%	Weide	28 = 0.05%
Säges (Sense)	35 = 0.06%	Zentimeter	28 = 0.05%
Weltkrieg	35 = 0.06%	Apfel	27 = 0.05%
Art	34 = 0.06%	Arzt	27 = 0.05%
Dreck	34 = 0.06%	Bach	27 = 0.05%
Flüchtling	34 = 0.06%	Bäcker	27 = 0.05%
Obst	34 = 0.06%	Bäckerei	27 = 0.05%
Roggen	34 = 0.06%	Buckel (Hügel)	27 = 0.05%
Ruhe	34 = 0.06%	Firma	27 = 0.05%
Staat	34 = 0.06%	Handwerk	27 = 0.05%
Zimmer	34 = 0.06%	Jahrhundert	27 = 0.05%
Arbeiter	33 = 0.06%	Magd	27 = 0.05%
Keller	33 = 0.06%	Schiff	27 = 0.05%
Mähdrescher	33 = 0.06%	Schlepper	27 = 0.05%
Ski	33 = 0.06%	Schule (Gebäude)	27 = 0.05%
Welt	33 = 0.06%	Teufel	27 = 0.05%
Wurst	33 = 0.06%	Chef	26 = 0.05%

Tabelle A 3c: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 356

<i>nach Häufigkeit</i>		<i>Substantiv</i>	
Dialekt	26 = 0.05%	Laden	23 = 0.04%
Erdäpfel (Kartoffeln)	26 = 0.05%	Mahd	23 = 0.04%
Februar	26 = 0.05%	Palmen (Zweige)	23 = 0.04%
Geist	26 = 0.05%	Partie	23 = 0.04%
Hose	26 = 0.05%	Polizei	23 = 0.04%
Januar	26 = 0.05%	Preis	23 = 0.04%
Kloster	26 = 0.05%	Regiment	23 = 0.04%
Korb	26 = 0.05%	Schnaps	23 = 0.04%
Kreuz	26 = 0.05%	Tor (Fußball)	23 = 0.04%
Liter	26 = 0.05%	Tracht (Kleidung)	23 = 0.04%
Mal	26 = 0.05%	Unfall	23 = 0.04%
Mannsleute	26 = 0.05%	Arm	22 = 0.04%
Maurer	26 = 0.05%	Ast	22 = 0.04%
Oma	26 = 0.05%	Band	22 = 0.04%
Onkel	26 = 0.05%	Emd (2.Grasschnitt)	22 = 0.04%
Pfund	26 = 0.05%	Herrgott	22 = 0.04%
Suppe	26 = 0.05%	Hut	22 = 0.04%
Traktor	26 = 0.05%	Kessel	22 = 0.04%
Verwandter a	26 = 0.05%	Kirche (Institution)	22 = 0.04%
Apostel (Neuapostolischer)	25 = 0.05%	Klee	22 = 0.04%
Brennholz	25 = 0.05%	Kurgast	22 = 0.04%
Forstamt	25 = 0.05%	Länge	22 = 0.04%
Fuhrwerk	25 = 0.05%	Punkt	22 = 0.04%
Gesicht	25 = 0.05%	Schuhmacher	22 = 0.04%
Grenze	25 = 0.05%	Sonne	22 = 0.04%
Herz	25 = 0.05%	Speck	22 = 0.04%
Kundschaft	25 = 0.05%	Vierteljahr	22 = 0.04%
Lehrbub	25 = 0.05%	Weibslleute	22 = 0.04%
Mähen	25 = 0.05%	Wort	22 = 0.04%
Ordnung	25 = 0.05%	Dienstag	21 = 0.04%
Prozent	25 = 0.05%	Eck	21 = 0.04%
Säge	25 = 0.05%	Hauptmann	21 = 0.04%
Sprache	25 = 0.05%	Heuen	21 = 0.04%
Werkstatt	25 = 0.05%	Hexe	21 = 0.04%
Brezel	24 = 0.04%	Hopfen	21 = 0.04%
Fisch	24 = 0.04%	Interesse	21 = 0.04%
Fußball	24 = 0.04%	Keil	21 = 0.04%
Glas	24 = 0.04%	Kuchen	21 = 0.04%
Haken	24 = 0.04%	Leutnant	21 = 0.04%
Kreis (Verwaltungseinheit)	24 = 0.04%	Rolle	21 = 0.04%
Mitte	24 = 0.04%	Schaden	21 = 0.04%
Wohnung	24 = 0.04%	Schultheiß	21 = 0.04%
Zuckerrübe	24 = 0.04%	Strecke	21 = 0.04%
Bau (Bauwesen)	23 = 0.04%	Umgebung	21 = 0.04%
Brunnen	23 = 0.04%	Unteroffizier	21 = 0.04%
Ei	23 = 0.04%	Wirtshaus	21 = 0.04%
Fahrzeug	23 = 0.04%	Alter a	20 = 0.04%
Festmeter	23 = 0.04%	Blume	20 = 0.04%
Finger	23 = 0.04%	Brett	20 = 0.04%
Grad	23 = 0.04%	Feuerwehr	20 = 0.04%
Heinze (Heugestell)	23 = 0.04%	Freund	20 = 0.04%
Hütte	23 = 0.04%	Gewehr	20 = 0.04%
König	23 = 0.04%	Großmutter	20 = 0.04%
Kommiß	23 = 0.04%	Hang	20 = 0.04%
Kompanie	23 = 0.04%	Herrschaft	20 = 0.04%

Tabelle A 3d: Nach Häufigkeit geordnete Subjektive (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 357

nach Häufigkeit

Verb

Verb

haben (Hilfsverb)	18899 = 17.84%	lernen	189 = 0.18%
sein (Hilfsverb)	11932 = 11.26%	essen	184 = 0.17%
sein	11072 = 10.45%	bauen	180 = 0.17%
haben	4926 = 4.65%	dabei/sein	177 = 0.17%
müssen	3432 = 3.24%	ver/zählen (erzählen)	173 = 0.16%
sagen	2370 = 2.24%	heim/(gehen)	159 = 0.15%
kommen	2246 = 2.12%	heiraten	158 = 0.15%
werden (Hilfsverb)	2229 = 2.10%	kennen	156 = 0.15%
machen	2192 = 2.07%	hören	155 = 0.15%
können	2131 = 2.01%	darin/sein	145 = 0.14%
gehen	1533 = 1.45%	zahlen	132 = 0.12%
wissen	1285 = 1.21%	daheim/sein	129 = 0.12%
geben	979 = 0.92%	schwätzen	129 = 0.12%
wollen	883 = 0.83%	hin/(gehen)	127 = 0.12%
kriegen	780 = 0.74%	hinaus/(gehen)	127 = 0.12%
gehen (Hilfsverb)	751 = 0.71%	fragen	126 = 0.12%
schaffen	738 = 0.70%	heraus/kommen	125 = 0.12%
werden	578 = 0.55%	herein/kommen	125 = 0.12%
tun (Hilfsverb)	547 = 0.52%	ver/kaufen	125 = 0.12%
heißen i	543 = 0.51%	auf/stehten	118 = 0.11%
da/sein	517 = 0.49%	mit/machen	112 = 0.11%
sollen	507 = 0.48%	hinein/kommen	111 = 0.10%
sehen	463 = 0.44%	hinauf/(gehen)	109 = 0.10%
fahren	405 = 0.38%	trinken	108 = 0.10%
tun	388 = 0.37%	hinein/(gehen)	104 = 0.10%
dürfen	380 = 0.36%	heißen tr	103 = 0.10%
glauben	363 = 0.34%	singen	102 = 0.10%
lassen	360 = 0.34%	gehören	99 = 0.09%
laufen	337 = 0.32%	tragen	98 = 0.09%
holen	323 = 0.30%	gefallen	96 = 0.09%
meinen	319 = 0.30%	halten	96 = 0.09%
nehmen	300 = 0.28%	leben	96 = 0.09%
helfen	286 = 0.27%	passieren (sich ereignen)	94 = 0.09%
spielen	275 = 0.26%	putzen	94 = 0.09%
brauchen (benötigen)	272 = 0.26%	vor/kommen (passieren)	92 = 0.09%
so/sein	265 = 0.25%	kochen	91 = 0.09%
an/fangen	264 = 0.25%	brauchen (Modalverb)	86 = 0.08%
heim/kommen	244 = 0.23%	möchten	86 = 0.08%
stehen	241 = 0.23%	an/kommen	85 = 0.08%
kaufen	240 = 0.23%	finden	85 = 0.08%
mähen	232 = 0.22%	mit/nehmen	85 = 0.08%
fort/(gehen)	226 = 0.21%	ziehen (Seil)	85 = 0.08%
denken	220 = 0.21%	merken	84 = 0.08%
bringen	214 = 0.20%	schreiben	84 = 0.08%
liegen	211 = 0.20%	fort/gehen	83 = 0.08%
gucken	205 = 0.19%	kosten (Geld)	83 = 0.08%
sterben	204 = 0.19%	setzen	83 = 0.08%
bleiben	201 = 0.19%	wohnen	83 = 0.08%
dreschen	190 = 0.18%	weg/sein	82 = 0.08%

440

Tabelle A 4a: Nach Häufigkeit geordnete Verben

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 440

nach Häufigkeit		Verb	
aus/sein	80 = 0.08%	legen	50 = 0.05%
brennen	79 = 0.07%	heben (halten)	49 = 0.05%
ver/dienen	79 = 0.07%	herauf/kommen	49 = 0.05%
los/gehen (anfangen)	77 = 0.07%	hüten	49 = 0.05%
ein/rücken i	76 = 0.07%	hinauf/gehen	48 = 0.05%
füttern	76 = 0.07%	drehen	47 = 0.04%
schneiden	76 = 0.07%	sprechen	47 = 0.04%
sitzen	76 = 0.07%	binden	46 = 0.04%
hinein/tun	75 = 0.07%	dauern i	46 = 0.04%
draußen/sein	74 = 0.07%	nähen	46 = 0.04%
führen	74 = 0.07%	sägen	46 = 0.04%
her/kommen	74 = 0.07%	schlagen	46 = 0.04%
weg/kommen	73 = 0.07%	warten (erwarten)	46 = 0.04%
daran/sein	70 = 0.07%	dort/sein	45 = 0.04%
fallen (stürzen)	69 = 0.07%	lesen (Buch)	45 = 0.04%
heraus/(gehen)	69 = 0.07%	backen	44 = 0.04%
hin/gehen	69 = 0.07%	herein/(gehen)	44 = 0.04%
mit/(gehen)	69 = 0.07%	los/sein	44 = 0.04%
auf/hören	67 = 0.06%	durch/kommen	43 = 0.04%
suchen	67 = 0.06%	hangen	42 = 0.04%
auf/passen	66 = 0.06%	hauen (schlagen)	42 = 0.04%
schießen	66 = 0.06%	hinab/(gehen)	42 = 0.04%
ver/stehen	66 = 0.06%	mit/gehen	42 = 0.04%
hin/kommen	65 = 0.06%	verlieren	42 = 0.04%
treiben	65 = 0.06%	ab/laden	41 = 0.04%
weg/(gehen)	64 = 0.06%	bauen (anbauen)	41 = 0.04%
ent/lassen	63 = 0.06%	hinunter/(gehen)	41 = 0.04%
laden (beladen)	63 = 0.06%	lachen	41 = 0.04%
richten	63 = 0.06%	schicken	41 = 0.04%
regnen	62 = 0.06%	vespern	41 = 0.04%
zusammen/kommen	62 = 0.06%	freuen	40 = 0.04%
schreien	61 = 0.06%	hacken	40 = 0.04%
über/nehmen	61 = 0.06%	ver/brennen	40 = 0.04%
herum/sein	59 = 0.06%	da/bleiben	39 = 0.04%
hinaus/kommen	59 = 0.06%	heim/führen	39 = 0.04%
anders/sein	58 = 0.05%	herum/laufen	39 = 0.04%
hinein/gehen	58 = 0.05%	an/gucken	38 = 0.04%
melken	58 = 0.05%	melden	38 = 0.04%
weiter/gehen	58 = 0.05%	mit/helfen	38 = 0.04%
fehlen	57 = 0.05%	pflanzen	38 = 0.04%
fertig/sein	57 = 0.05%	wenden	38 = 0.04%
hinaus/gehen	56 = 0.05%	beieinander/sein	37 = 0.03%
langen (ausreichen)	56 = 0.05%	fressen	37 = 0.03%
heim/gehen	55 = 0.05%	heraus/tun	37 = 0.03%
säen	55 = 0.05%	heuen	37 = 0.03%
schlafen	55 = 0.05%	hin/machen	37 = 0.03%
ver/wischen (erwischen)	55 = 0.05%	mögen	37 = 0.03%
allein/sein	54 = 0.05%	schmeißen	37 = 0.03%
auf/laden (beladen)	54 = 0.05%	treffen	37 = 0.03%
fort/kommen	54 = 0.05%	verheiratet/sein	37 = 0.03%
stellen	54 = 0.05%	weiter/machen	37 = 0.03%
an/gehen (anfangen)	52 = 0.05%	aus/sehen	36 = 0.03%
fort/sein	51 = 0.05%	er/zählen	36 = 0.03%
rufen	51 = 0.05%	geboren/sein	36 = 0.03%
aus/gehen (zu Ende gehen)	50 = 0.05%	verwunden	36 = 0.03%

441

Tabelle A 4b: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 441

nach Häufigkeit		Verb	
herum/(gehen)	35 = 0.03%	metzen	28 = 0.03%
hin/stellen	35 = 0.03%	zurück/kommen	28 = 0.03%
aus/machen (betreffen)	34 = 0.03%	feiern	27 = 0.03%
fallen (sterben)	34 = 0.03%	her/geben	27 = 0.03%
herunter/kommen	34 = 0.03%	hin/stehen	27 = 0.03%
rentieren, sich	34 = 0.03%	hinaus/fahren	27 = 0.03%
weg/machen	34 = 0.03%	hinein/fahren	27 = 0.03%
zusammen/binden	34 = 0.03%	auf/nehmen	26 = 0.02%
an/bauen	33 = 0.03%	hin/legen	26 = 0.02%
an/schaffen	33 = 0.03%	klappen	26 = 0.02%
dabei/haben	33 = 0.03%	oben/sein	26 = 0.02%
er/leben	33 = 0.03%	seilen (Holz)	26 = 0.02%
heim/fahren	33 = 0.03%	um/kehren tr	26 = 0.02%
herunter/(gehen)	33 = 0.03%	an/ziehen (kleiden)	25 = 0.02%
hinauf/kommen	33 = 0.03%	auf/schreiben	25 = 0.02%
hinüber/(gehen)	33 = 0.03%	aus/bilden	25 = 0.02%
recht/sein	33 = 0.03%	be/halten	25 = 0.02%
ver/teilen	33 = 0.03%	brauchen (gebrauchen)	25 = 0.02%
da/haben	32 = 0.03%	daran/kommen	25 = 0.02%
da/stehen	32 = 0.03%	graben	25 = 0.02%
heraus/ziehen	32 = 0.03%	her/sein	25 = 0.02%
herum/kommen	32 = 0.03%	hin/fahren	25 = 0.02%
um/treiben (betreiben)	32 = 0.03%	hinab/gehen	25 = 0.02%
vorbei/sein	32 = 0.03%	hinüber/gehen	25 = 0.02%
zeigen	32 = 0.03%	interessieren	25 = 0.02%
fällen	31 = 0.03%	probieren	25 = 0.02%
gründen	31 = 0.03%	ver/sorgen	25 = 0.02%
herauf/(gehen)	31 = 0.03%	weg/hauen (schlagen)	25 = 0.02%
herum/gehen (vergehen)	31 = 0.03%	ab/geben	24 = 0.02%
springen	31 = 0.03%	auf/räumen	24 = 0.02%
an/haben	30 = 0.03%	herum/fahren	24 = 0.02%
auf/wachsen	30 = 0.03%	hin/tun	24 = 0.02%
darin/haben	30 = 0.03%	räpplen (Baum entrinden)	24 = 0.02%
heim/tragen	30 = 0.03%	vergessen	24 = 0.02%
klopfen	30 = 0.03%	an/legen tr	23 = 0.02%
nennen	30 = 0.03%	arbeiten	23 = 0.02%
stecken	30 = 0.03%	auf/bauen	23 = 0.02%
ab/brennen	29 = 0.03%	ein/fallen	23 = 0.02%
auf/machen	29 = 0.03%	flicken	23 = 0.02%
be/treiben	29 = 0.03%	heraus/machen	23 = 0.02%
durch/fahren	29 = 0.03%	hin/richten (herrichten)	23 = 0.02%
mahlen	29 = 0.03%	tanzen	23 = 0.02%
mit/spielen	29 = 0.03%	ver/langen	23 = 0.02%
schimpfen	29 = 0.03%	weg/tun	23 = 0.02%
spinnen	29 = 0.03%	zusammen/machen	23 = 0.02%
ver/heiraten	29 = 0.03%	ab/liefern	22 = 0.02%
wachsen	29 = 0.03%	be/suchen	22 = 0.02%
weg/gehen	29 = 0.03%	daheim/bleiben	22 = 0.02%
zu/gehen (sich abspielen)	29 = 0.03%	daran/denken	22 = 0.02%
zurück/(gehen)	29 = 0.03%	ein/ziehen tr	22 = 0.02%
an/bindern	28 = 0.03%	heraus/bringen	22 = 0.02%
brechen tr	28 = 0.03%	hinunter/gehen	22 = 0.02%
ein/setzen	28 = 0.03%	rechnen	22 = 0.02%
hinunter/kommen	28 = 0.03%	schälen	22 = 0.02%
hocken	28 = 0.03%	schelten	22 = 0.02%

Tabelle A 4c: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 442

nach Häufigkeit		Verb	
schlachten	22 = 0.02%	gewöhnen	18 = 0.02%
sparen	22 = 0.02%	herüber/(gehen)	18 = 0.02%
um/drehen	22 = 0.02%	hin/sitzen	18 = 0.02%
ver/suchen	22 = 0.02%	hinein/hauen	18 = 0.02%
weg/fahren	22 = 0.02%	hinüber/kommen	18 = 0.02%
ab/sägen	21 = 0.02%	leisten	18 = 0.02%
auf/stellen	21 = 0.02%	leiten	18 = 0.02%
droben/sein	21 = 0.02%	liefern	18 = 0.02%
fangen	21 = 0.02%	marschieren	18 = 0.02%
hinein/machen	21 = 0.02%	pfeifen	18 = 0.02%
mit/kommen	21 = 0.02%	pressieren	18 = 0.02%
passen	21 = 0.02%	sammeln	18 = 0.02%
sorgen	21 = 0.02%	stimmen i	18 = 0.02%
streuen	21 = 0.02%	stricken	18 = 0.02%
wechseln	21 = 0.02%	über/gehen i	18 = 0.02%
zurück/gehen	21 = 0.02%	über/legen (nachdenken)	18 = 0.02%
be/kommen	20 = 0.02%	ver/schießen (erschießen)	18 = 0.02%
darauf/kommen	20 = 0.02%	daran/haben	17 = 0.02%
dazu/kommen	20 = 0.02%	darauf/sein	17 = 0.02%
denken (erinnern)	20 = 0.02%	drüben/sein	17 = 0.02%
ein/kehren	20 = 0.02%	fertig/bringen	17 = 0.02%
heim/bringen	20 = 0.02%	fertig/machen	17 = 0.02%
henken	20 = 0.02%	fischen	17 = 0.02%
heraus/gehen	20 = 0.02%	füllen	17 = 0.02%
mit/bringen	20 = 0.02%	gewinnen	17 = 0.02%
unten/sein	20 = 0.02%	her/richten	17 = 0.02%
weg/nehmen	20 = 0.02%	hin/fallen	17 = 0.02%
ab/gehen (aussterben)	19 = 0.02%	nach/lassen	17 = 0.02%
auf/setzen	19 = 0.02%	viel/sein	17 = 0.02%
be/zahlen	19 = 0.02%	zusammen/tun	17 = 0.02%
dienen	19 = 0.02%	ab/(gehen)	16 = 0.02%
drunten/sein	19 = 0.02%	auf/führen	16 = 0.02%
ein/laden (Personen)	19 = 0.02%	auf/geben (beenden)	16 = 0.02%
ein/richten	19 = 0.02%	aus/brechen i	16 = 0.02%
gelten	19 = 0.02%	aus/lernen	16 = 0.02%
hinauf/fahren	19 = 0.02%	aus/nützen	16 = 0.02%
hinein/schlagen	19 = 0.02%	be/stehen i	16 = 0.02%
kennen/lernen	19 = 0.02%	bestellen	16 = 0.02%
mit/schaffen	19 = 0.02%	daher/kommen	16 = 0.02%
packen	19 = 0.02%	ein/kaufen	16 = 0.02%
retten	19 = 0.02%	fort/tun	16 = 0.02%
schneien	19 = 0.02%	heim/tun	16 = 0.02%
stehlen	19 = 0.02%	her/gehen	16 = 0.02%
strecken	19 = 0.02%	herab/kommen	16 = 0.02%
waschen	19 = 0.02%	hinauf/tragen	16 = 0.02%
ab/hauen i	18 = 0.02%	hinaus/tun	16 = 0.02%
ändern	18 = 0.02%	saufen	16 = 0.02%
an/henken	18 = 0.02%	spülen	16 = 0.02%
auf/heben (bewahren)	18 = 0.02%	verunglücken	16 = 0.02%
aus/asten (entasten)	18 = 0.02%	walzen	16 = 0.02%
aus/kennen, sich	18 = 0.02%	weiter/fahren	16 = 0.02%
bahnen	18 = 0.02%	zu/machen	16 = 0.02%
ein/führen	18 = 0.02%	ab/holen	15 = 0.01%
ein/laden (einpacken)	18 = 0.02%	durch/(gehen)	15 = 0.01%
er/klären	18 = 0.02%	ein/teilen	15 = 0.01%

443

Tabelle A 4d: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 443

<i>nach Häufigkeit</i>			<i>Verb</i>
erlauben	15 = 0.01%	schmecken	13 = 0.01%
genug/haben	15 = 0.01%	telefonieren	13 = 0.01%
heraus/hauen (schlagen)	15 = 0.01%	über/geben	13 = 0.01%
herein/fahren	15 = 0.01%	unter/schreiben	13 = 0.01%
hinab/kommen	15 = 0.01%	vor/stellen (ausdenken)	13 = 0.01%
schütteln	15 = 0.01%	weg/sägen	13 = 0.01%
stempeln	15 = 0.01%	weißen	13 = 0.01%
um/bauen	15 = 0.01%	ab/hauen tr	12 = 0.01%
um/sägen	15 = 0.01%	ab/schneiden i	12 = 0.01%
ver/sprechen	15 = 0.01%	an/melden	12 = 0.01%
ver/wenden	15 = 0.01%	auf/lösen	12 = 0.01%
ziehen i	15 = 0.01%	aus/laden	12 = 0.01%
zu/gucken	15 = 0.01%	aus/machen (verabreden)	12 = 0.01%
ab/wechseln	14 = 0.01%	brechen (Flachs)	12 = 0.01%
an/pflanzen	14 = 0.01%	drucken	12 = 0.01%
auf/stecken	14 = 0.01%	er/halten (konservieren)	12 = 0.01%
aus/halten	14 = 0.01%	fassen	12 = 0.01%
aus/kommen	14 = 0.01%	her/fahren	12 = 0.01%
da/liegen	14 = 0.01%	herauf/gehen	12 = 0.01%
durch/führen	14 = 0.01%	herunter/gehen	12 = 0.01%
ein/sperren	14 = 0.01%	herunter/ziehen	12 = 0.01%
entstehen	14 = 0.01%	hier/sein	12 = 0.01%
er/fahren	14 = 0.01%	hin/bringen	12 = 0.01%
fort/fahren	14 = 0.01%	hinaus/schmeißen	12 = 0.01%
heim/nehmen	14 = 0.01%	hoffen	12 = 0.01%
hinein/lassen	14 = 0.01%	läuten	12 = 0.01%
messen	14 = 0.01%	schlauchen (anstrengen)	12 = 0.01%
rauchen	14 = 0.01%	schwitzen	12 = 0.01%
scheinen	14 = 0.01%	stechen	12 = 0.01%
schleifen (sw)	14 = 0.01%	trocknen	12 = 0.01%
stammen	14 = 0.01%	um/fallen	12 = 0.01%
teilen	14 = 0.01%	vorbei/gehen	12 = 0.01%
um/gehen (zu tun haben)	14 = 0.01%	wählen	12 = 0.01%
zusammen/stellen	14 = 0.01%	warten	12 = 0.01%
ab/brechen	13 = 0.01%	weiter/führen	12 = 0.01%
an/geben (bezeichnen)	13 = 0.01%	an/nehmen (empfangen)	11 = 0.01%
auf/fallen	13 = 0.01%	an/nehmen (glauben)	11 = 0.01%
auf/richten	13 = 0.01%	an/stellen (jmd.)	11 = 0.01%
aus/helfen	13 = 0.01%	aus/lachen	11 = 0.01%
be/dienen	13 = 0.01%	be/setzen	11 = 0.01%
beten	13 = 0.01%	brennen (Schnaps)	11 = 0.01%
düngen	13 = 0.01%	ein/gehen (sterben)	11 = 0.01%
er/lernen	13 = 0.01%	ein/ziehen i	11 = 0.01%
fest/stellen	13 = 0.01%	erinnern	11 = 0.01%
hauen (schneiden)	13 = 0.01%	fort/machen	11 = 0.01%
her/bringen	13 = 0.01%	fort/schicken	11 = 0.01%
her/gehen (zugehen)	13 = 0.01%	gablen	11 = 0.01%
her/stellen (verfertigen)	13 = 0.01%	herauf/tragen	11 = 0.01%
hin/henken	13 = 0.01%	heraus/reißen	11 = 0.01%
hin/liegen (sich legen)	13 = 0.01%	herüber/kommen	11 = 0.01%
hin/schmeißen	13 = 0.01%	herum/machen	11 = 0.01%
hin/sein (kaputt sein)	13 = 0.01%	herum/springen	11 = 0.01%
lupfen (heben)	13 = 0.01%	hin/gucken	11 = 0.01%
pflegen	13 = 0.01%	hin/setzen	11 = 0.01%
reiten	13 = 0.01%	hinein/schmeißen	11 = 0.01%

Tabelle A 4e: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 444

<i>nach Häufigkeit</i>		<i>Verb</i>	
hinein/stecken	11 = 0.01%	mit/kriegen	10 = 0.01%
los/(gehen)	11 = 0.01%	pachten	10 = 0.01%
mit/fahren	11 = 0.01%	rennen	10 = 0.01%
nach/(gehen)	11 = 0.01%	schieben	10 = 0.01%
nichts/sein	11 = 0.01%	spannen (Leine)	10 = 0.01%
prima/sein	11 = 0.01%	spüren	10 = 0.01%
reichen (ausreichen)	11 = 0.01%	strafen	10 = 0.01%
schauen	11 = 0.01%	studieren	10 = 0.01%
schnappen	11 = 0.01%	übernachten	10 = 0.01%
sprengen	11 = 0.01%	ver/bieten	10 = 0.01%
spritzen	11 = 0.01%	ver/tragen	10 = 0.01%
treten	11 = 0.01%	vergrößern	10 = 0.01%
um/stellen, sich	11 = 0.01%	vor/(gehen)	10 = 0.01%
unter/suchen	11 = 0.01%	vorbei/fahren	10 = 0.01%
ver/frieren (erfrieren)	11 = 0.01%	weg/bringen	10 = 0.01%
ver/laden	11 = 0.01%	weg/reißen	10 = 0.01%
ver/recken	11 = 0.01%	weiden	10 = 0.01%
ver/reißen (zerreißen)	11 = 0.01%	weiter/kommen	10 = 0.01%
wandern	11 = 0.01%	werfen	10 = 0.01%
weiter/(gehen)	11 = 0.01%	wieder/kommen	10 = 0.01%
zusammen/bringen	11 = 0.01%	zusammen/schießen	10 = 0.01%
ab/schaffen	10 = 0.01%	ab/fahren	9 = 0.01%
ab/schlagen	10 = 0.01%	ab/mähen	9 = 0.01%
an/fallen i	10 = 0.01%	ab/nehmen tr	9 = 0.01%
an/rücken	10 = 0.01%	an/brennen	9 = 0.01%
an/siedeln	10 = 0.01%	an/zünden	9 = 0.01%
an/stellen (etw.)	10 = 0.01%	auf/halten (behindern)	9 = 0.01%
anbe/langen	10 = 0.01%	auseinander/machen	9 = 0.01%
auf/halten, sich	10 = 0.01%	be/deuten	9 = 0.01%
auf/ziehen (Kinder)	10 = 0.01%	be/handeln	9 = 0.01%
aus/geben	10 = 0.01%	be/sorgen	9 = 0.01%
aus/zahlen	10 = 0.01%	beobachten	9 = 0.01%
be/wachen	10 = 0.01%	dängeln (Sense schärfen)	9 = 0.01%
bieten	10 = 0.01%	darauf/sitzen	9 = 0.01%
drücken	10 = 0.01%	darin/stehen	9 = 0.01%
ein/geben	10 = 0.01%	darinnen/sein	9 = 0.01%
emden (2.Heu machen)	10 = 0.01%	dörren	9 = 0.01%
existieren	10 = 0.01%	egal/sein	9 = 0.01%
ge/frieren	10 = 0.01%	ein/bauen	9 = 0.01%
geben, sich	10 = 0.01%	ein/schalten	9 = 0.01%
herab/(gehen)	10 = 0.01%	ein/spannen	9 = 0.01%
herauf/laufen	10 = 0.01%	ent/wickeln	9 = 0.01%
herein/gehen	10 = 0.01%	entrinden	9 = 0.01%
herein/schießen	10 = 0.01%	fort/führen	9 = 0.01%
herum/bringen	10 = 0.01%	häufeln	9 = 0.01%
herum/gehen (umhergehen)	10 = 0.01%	her/führen	9 = 0.01%
hin/führen	10 = 0.01%	heraus/holen	9 = 0.01%
hinaus/lassen	10 = 0.01%	heraus/lassen	9 = 0.01%
hinein/legen	10 = 0.01%	herein/lassen	9 = 0.01%
hinein/treiben	10 = 0.01%	herunter/fahren	9 = 0.01%
jagen	10 = 0.01%	herunter/tun	9 = 0.01%
kämpfen	10 = 0.01%	hin/schlagen	9 = 0.01%
lohnern, sich	10 = 0.01%	hinauf/ziehen	9 = 0.01%
malen	10 = 0.01%	hinein/gucken	9 = 0.01%
mit/geben	10 = 0.01%	hinein/liegen (sich legen)	9 = 0.01%

Tabelle A 4f: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 445

nach Häufigkeit		Verb	
hinunter/fahren	9 = 0.01%	hinein/tragen	8 = 0.01%
kaputt/gehen	9 = 0.01%	hinüber/gucken	8 = 0.01%
landen	9 = 0.01%	liegen/bleiben	8 = 0.01%
leiden (mögen; ertragen)	9 = 0.01%	mit/tun	8 = 0.01%
liegen (sich legen)	9 = 0.01%	möglich/sein	8 = 0.01%
löschen	9 = 0.01%	pensionieren	8 = 0.01%
los/gehen (weggehen)	9 = 0.01%	reparieren	8 = 0.01%
misten	9 = 0.01%	schenken	8 = 0.01%
photographieren	9 = 0.01%	schließen	8 = 0.01%
rechnen	9 = 0.01%	schroten	8 = 0.01%
reisen	9 = 0.01%	steigen	8 = 0.01%
üben	9 = 0.01%	überkommen (bekommen)	8 = 0.01%
um/kehren i	9 = 0.01%	unter/halten, sich	8 = 0.01%
ver/schwinden	9 = 0.01%	ver/gehen	8 = 0.01%
vor/führen	9 = 0.01%	ver/legen (örtl./zeitl.)	8 = 0.01%
weg/schmeißen	9 = 0.01%	ver/pflanzen	8 = 0.01%
wünschen	9 = 0.01%	vor/kommen (n. vorne k.)	8 = 0.01%
ab/holzen	8 = 0.01%	weg/haben	8 = 0.01%
ab/reißen	8 = 0.01%	weg/schneiden	8 = 0.01%
an/setzen	8 = 0.01%	weiter/schaffen	8 = 0.01%
anstrengen, sich	8 = 0.01%	zu/decken	8 = 0.01%
auf/henken	8 = 0.01%	zu/heben (halten)	8 = 0.01%
auf/kommen	8 = 0.01%	ab/decken	7 = 0.01%
auf/kommen (entstehen)	8 = 0.01%	ab/fallen (hinabfallen)	7 = 0.01%
auf/reißen	8 = 0.01%	ab/legen	7 = 0.01%
auf/sagen	8 = 0.01%	achten	7 = 0.01%
auf/ziehen (Uhr)	8 = 0.01%	ackern	7 = 0.01%
aus/bleiben	8 = 0.01%	an/greifen	7 = 0.01%
aus/(gehen)	8 = 0.01%	an/schließen	7 = 0.01%
aus/graben	8 = 0.01%	an/tun (anziehen)	7 = 0.01%
aus/sterben	8 = 0.01%	asten (entasten)	7 = 0.01%
aus/treiben	8 = 0.01%	auf/fangen	7 = 0.01%
be/sitzen	8 = 0.01%	auf/schaffen	7 = 0.01%
be/stimmen	8 = 0.01%	auf/schütteln	7 = 0.01%
beschäftigen	8 = 0.01%	aus/messen	7 = 0.01%
besichtigen	8 = 0.01%	aus/nasten (entasten)	7 = 0.01%
dar/stellen	8 = 0.01%	aus/putzen	7 = 0.01%
darunter/kommen	8 = 0.01%	aus/ruhen	7 = 0.01%
dazu/tun	8 = 0.01%	aus/steigen	7 = 0.01%
durch/gehen	8 = 0.01%	aus/ziehen tr	7 = 0.01%
durch/machen	8 = 0.01%	baden	7 = 0.01%
ein/henken	8 = 0.01%	befreien	7 = 0.01%
ernten	8 = 0.01%	beieinander/haben	7 = 0.01%
fliegen	8 = 0.01%	beißen	7 = 0.01%
fort/bringen	8 = 0.01%	biegen	7 = 0.01%
gären	8 = 0.01%	braten	7 = 0.01%
handeln, sich	8 = 0.01%	darauf/drücken	7 = 0.01%
heim/laufen	8 = 0.01%	darauf/machen	7 = 0.01%
her/holen	8 = 0.01%	darin/bleiben	7 = 0.01%
heulen	8 = 0.01%	durch/gehen (hindurchgehen)	7 = 0.01%
hin/binden	8 = 0.01%	durch/laufen	7 = 0.01%
hin/spannen	8 = 0.01%	durch/schlagen, sich	7 = 0.01%
hinaus/gucken	8 = 0.01%	eggen	7 = 0.01%
hinein/schreiben	8 = 0.01%	ein/springen	7 = 0.01%
hinein/setzen	8 = 0.01%	er/wähnen	7 = 0.01%

Tabelle A 4g: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 446

nach Häufigkeit		Verb	
er/warten	7 = 0.01%	zählen	7 = 0.01%
fest/machen	7 = 0.01%	zer/stören	7 = 0.01%
flößen (flößen)	7 = 0.01%	züchten	7 = 0.01%
folgen	7 = 0.01%	zusammen/legen	7 = 0.01%
geraten	7 = 0.01%	zusammen/schlagen	7 = 0.01%
grasen	7 = 0.01%	ab/binden (Beton)	6 = 0.01%
handeln	7 = 0.01%	ab/flauen	6 = 0.01%
heim/schicken	7 = 0.01%	ab/halten (veranstalten)	6 = 0.01%
her/tun	7 = 0.01%	ab/kriegen	6 = 0.01%
herauf/fahren	7 = 0.01%	ab/lösen (jmd.)	6 = 0.01%
heraus/nehmen	7 = 0.01%	ab/schneiden tr	6 = 0.01%
heraus/sein	7 = 0.01%	ab/setzen (verkaufen)	6 = 0.01%
heraus/stellen, sich	7 = 0.01%	ab/spielen, sich	6 = 0.01%
heraus/suchen	7 = 0.01%	ab/treten	6 = 0.01%
herein/holen	7 = 0.01%	ärgern	6 = 0.01%
herunter/machen	7 = 0.01%	an/führen	6 = 0.01%
hin/machen (töten)	7 = 0.01%	an/säen	6 = 0.01%
hinaus/führen	7 = 0.01%	an/schauen	6 = 0.01%
hinaus/henken	7 = 0.01%	an/sehen	6 = 0.01%
hinein/drücken	7 = 0.01%	auf/haben	6 = 0.01%
hinein/schießen	7 = 0.01%	auf/teilen	6 = 0.01%
hinunter/tun	7 = 0.01%	aus/rechnen	6 = 0.01%
los/lassen	7 = 0.01%	aus/schneiden	6 = 0.01%
lügen (schauen)	7 = 0.01%	be/schlagen	6 = 0.01%
nach/gehen	7 = 0.01%	be/schütten	6 = 0.01%
nach/springen	7 = 0.01%	be/sinnen	6 = 0.01%
operieren	7 = 0.01%	be/ziehen	6 = 0.01%
pressen	7 = 0.01%	betteln	6 = 0.01%
pumpen	7 = 0.01%	blühen	6 = 0.01%
reden	7 = 0.01%	bremsen	6 = 0.01%
risen (Holz)	7 = 0.01%	brüllen	6 = 0.01%
rühren	7 = 0.01%	dabei/bleiben	6 = 0.01%
schleifen (st)	7 = 0.01%	daran/(gehen)	6 = 0.01%
schnäuzen (zuspitzen)	7 = 0.01%	daran/stehen	6 = 0.01%
schüren	7 = 0.01%	darin/liegen	6 = 0.01%
schwimmen	7 = 0.01%	darin/sitzen	6 = 0.01%
spalten	7 = 0.01%	dazu/gehen	6 = 0.01%
spazieren/gehen	7 = 0.01%	dazu/gehören	6 = 0.01%
spazieren/laufen	7 = 0.01%	dazu/kaufen	6 = 0.01%
sticken	7 = 0.01%	drainieren	6 = 0.01%
turnen	7 = 0.01%	dünken	6 = 0.01%
unter/halten (amüsieren)	7 = 0.01%	durch/ziehen tr	6 = 0.01%
ver/lassen	7 = 0.01%	ein/dünsten	6 = 0.01%
ver/raten	7 = 0.01%	ein/reißen	6 = 0.01%
ver/schreiben	7 = 0.01%	ein/stellen (justieren)	6 = 0.01%
ver/stecken	7 = 0.01%	eins/sein	6 = 0.01%
veranstalten	7 = 0.01%	ent/asten	6 = 0.01%
vermuten	7 = 0.01%	erben	6 = 0.01%
vor/lesen	7 = 0.01%	fertig/werden	6 = 0.01%
vor/treten	7 = 0.01%	fest/halten	6 = 0.01%
vorbei/kommen	7 = 0.01%	fest/legen	6 = 0.01%
wahren	7 = 0.01%	festen	6 = 0.01%
weg/schaffen	7 = 0.01%	fliegen (fallen)	6 = 0.01%
weg/schlagen	7 = 0.01%	flößen	6 = 0.01%
wert/sein	7 = 0.01%	fort/tragen	6 = 0.01%

447

Tabelle A 4h: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 447

nach Häufigkeit		Verb
geheien (werfen; fallen)	6 = 0.01%	um/ziehen (Kleidung)
gelingen	6 = 0.01%	unter/halten (finanzieren)
genug/sein	6 = 0.01%	ver/binden (zubinden)
geschehen	6 = 0.01%	ver/folgen
groß/ziehen	6 = 0.01%	ver/füttern
halten, sich	6 = 0.01%	ver/halten
heflen (Brotteig)	6 = 0.01%	ver/legen, sich
heizen (Gras)	6 = 0.01%	ver/leiden
her/gehen (hingehen)	6 = 0.01%	ver/pachten
her/ziehen	6 = 0.01%	ver/schaffen
herauf/holen	6 = 0.01%	ver/schlafen
heraus/kriegen	6 = 0.01%	ver/schrecken (erschrecken)
heraus/laufen	6 = 0.01%	vert/lehnen (leihen)
herein/tun	6 = 0.01%	vor/haben
herum/rennen	6 = 0.01%	vorbei/(gehen)
herunter/hauen (schlagen)	6 = 0.01%	vorbei/laufen
hin/bauen	6 = 0.01%	weg/fallen
hin/drücken	6 = 0.01%	wetzen
hin/geben	6 = 0.01%	wiegen
hin/hocken	6 = 0.01%	wirtschaften
hinab/fahren	6 = 0.01%	zeichnen
hinauf/laufen	6 = 0.01%	zu/fahren
hinauf/machen	6 = 0.01%	zu/lassen (erlauben)
hinauf/sitzen	6 = 0.01%	zusammen/halten
hinauf/tun	6 = 0.01%	zusammen/schließen
hinaus/treiben	6 = 0.01%	zusammen/sein
hinaus/werfen	6 = 0.01%	ab/kühlen
hinein/bringen	6 = 0.01%	ab/lassen tr
hinein/hocken	6 = 0.01%	ab/lesen
hinein/laufen	6 = 0.01%	ab/seilen (Holz)
hinein/sitzen	6 = 0.01%	ab/stauben
hinein/springen	6 = 0.01%	ab/stellen (beendigen)
hinter/(gehen)	6 = 0.01%	ab/stellen (jmd.)
hinterdrein/kommen	6 = 0.01%	ab/ziehen
hinüber/fahren	6 = 0.01%	an/fliegen
hochen	6 = 0.01%	an/sägen
jammern	6 = 0.01%	auf/decken
lehren	6 = 0.01%	auf/machen (Tür)
lesen (Kartoffeln)	6 = 0.01%	auf/treiben
logieren	6 = 0.01%	auf/wachen
los/gehen (Schuß)	6 = 0.01%	aus/dreschen
nach/gucken	6 = 0.01%	aus/fallen (geraten)
narren (Narr spielen)	6 = 0.01%	aus/gehen (erlöschen)
passen (warten)	6 = 0.01%	aus/gehen (Haus verlassen)
plagen	6 = 0.01%	aus/leeren
poltern	6 = 0.01%	aus/pressen
reklamieren	6 = 0.01%	aus/reichen
schnitzen	6 = 0.01%	aus/richten
toben	6 = 0.01%	aus/rotten
tot/schlagen	6 = 0.01%	aus/suchen
tränken	6 = 0.01%	aus/ziehen i
transportieren	6 = 0.01%	auseinander/tun
über/tragen	6 = 0.01%	be/helfen, sich
übrig/bleiben	6 = 0.01%	be/legen
um/bringen	6 = 0.01%	be/schädigen

448

Tabelle A 4i: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 448

nach Häufigkeit		Verb	
be/urlauben	5 = 0.00%	kümmern, sich	5 = 0.00%
be/währen, sich	5 = 0.00%	lärmern	5 = 0.00%
betreuen	5 = 0.00%	langen (greifen)	5 = 0.00%
bewegen	5 = 0.00%	liechen (herausziehen)	5 = 0.00%
da/sitzen	5 = 0.00%	mit/singen	5 = 0.00%
darauf/gehen	5 = 0.00%	modernisieren	5 = 0.00%
darauf/haben	5 = 0.00%	nach/kommen	5 = 0.00%
davon/kommen	5 = 0.00%	nach/laufen	5 = 0.00%
dazu/(gehen)	5 = 0.00%	nützen	5 = 0.00%
durch/bringen	5 = 0.00%	räumen	5 = 0.00%
durch/sein	5 = 0.00%	rasieren	5 = 0.00%
ein/bindern	5 = 0.00%	raufen	5 = 0.00%
ein/geben (füttern)	5 = 0.00%	reiben	5 = 0.00%
ein/gehen (hineingehen)	5 = 0.00%	reinigen	5 = 0.00%
ein/kleiden	5 = 0.00%	retour/kommen	5 = 0.00%
ein/marschieren	5 = 0.00%	rupfen	5 = 0.00%
ein/sägen	5 = 0.00%	schlitten	5 = 0.00%
ein/stellen (engagieren)	5 = 0.00%	schochen (aufhäufen)	5 = 0.00%
ein/treten i	5 = 0.00%	schwören	5 = 0.00%
eingerrichtet/sein	5 = 0.00%	statt/finden	5 = 0.00%
er/kennen	5 = 0.00%	stören	5 = 0.00%
er/lösen	5 = 0.00%	strahlen	5 = 0.00%
er/setzen	5 = 0.00%	streiten	5 = 0.00%
frieren	5 = 0.00%	stürmen	5 = 0.00%
fürchten	5 = 0.00%	teeren	5 = 0.00%
her/(gehen)	5 = 0.00%	über/fallen	5 = 0.00%
her/laufen	5 = 0.00%	um/stellen	5 = 0.00%
herauf/schaffen	5 = 0.00%	unter/nehmen	5 = 0.00%
heraus/finden	5 = 0.00%	unter/stützen	5 = 0.00%
heraus/hacken	5 = 0.00%	ver/bessern	5 = 0.00%
heraus/schneiden	5 = 0.00%	ver/faulen	5 = 0.00%
herein/bringen	5 = 0.00%	ver/kranken (erkranken)	5 = 0.00%
herein/kriegen	5 = 0.00%	ver/messen	5 = 0.00%
herum/gehen (um etw.)	5 = 0.00%	ver/pflegen	5 = 0.00%
herum/gucken	5 = 0.00%	ver/schaffen (verarbeiten)	5 = 0.00%
herum/haben	5 = 0.00%	ver/schlagen (prügeln)	5 = 0.00%
herum/steht	5 = 0.00%	ver/stechen (erstecken)	5 = 0.00%
herunter/fallen	5 = 0.00%	ver/werten	5 = 0.00%
herunter/laufen	5 = 0.00%	vert/laufen (weglaufen)	5 = 0.00%
herunter/schmeißen	5 = 0.00%	vor/bringen (erläutern)	5 = 0.00%
herunter/seilen (Holz)	5 = 0.00%	vor/gehen (vorangehen)	5 = 0.00%
hin/mähen	5 = 0.00%	vor/kommen (erscheinen)	5 = 0.00%
hinauf/führen	5 = 0.00%	voraus/schicken	5 = 0.00%
hinauf/steht	5 = 0.00%	vorhanden/sein	5 = 0.00%
hinein/werfen	5 = 0.00%	weg/brennen	5 = 0.00%
hinüber/laufen	5 = 0.00%	weg/ziehen (umziehen)	5 = 0.00%
hinum/(gehen)	5 = 0.00%	weiter/treiben	5 = 0.00%
hinum/kommen	5 = 0.00%	wieder/holen	5 = 0.00%
hoch/(gehen)	5 = 0.00%	wildern	5 = 0.00%
hoch/kommen	5 = 0.00%	wirken	5 = 0.00%
innen/sein	5 = 0.00%	zelten	5 = 0.00%
johlen	5 = 0.00%	zu/nehmen	5 = 0.00%
kalben	5 = 0.00%	zu/schließen	5 = 0.00%
kohlen (köhlern)	5 = 0.00%	zu/sein	5 = 0.00%
kommen tr	5 = 0.00%	zu/teilen	5 = 0.00%

449

Tabelle A 4j: Nach Häufigkeit geordnete Verben (Forts.)

Quelle: Rouff Arno: Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache 2. unveränderte Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1990, S. 449

9.3.3.4.1 1. Schuljahr: mündlich					
Anzahl aller Adjektive (tokens): 3 219					
Anzahl der verschiedenen Adjektive (types): 239					
Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.

Tabelle A 5: Adjektive (1. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 430

9.3.3.4.2 2. Schuljahr: mündlich

Anzahl aller Adjektive (tokens): 4 019

Anzahl der verschiedenen Adjektive (types): 281

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. ganz	358	39. neu	17	77. viereckig	6
2. rot	342	40. erster	16	78. ähnlich	5
3. schwarz	223	41. hoch	15	79. blau-weiß	5
4. blau	199	42. orange	15	80. brav	5
5. alle, -s	187	43. kariert	14	81. extra	5
6. schön	173	44. allein	13	82. freihändig	5
7. klein	159	45. hellblau	13	83. hellbraun	5
8. weiß	152	46. einfach	12	84. nett	5
9. anderer	149	47. schlimm	12	85. schlecht	5
10. groß	122	48. weit	12	86. tüchtig	5
11. gelb	121	49. blond	11	87. wahr	5
12. lang, -e	107	50. fest	11	88. zweiter	5
13. schnell	89	51. krank	11	89. beige	4
14. golden	75	52. offen	11	90. breit	4
15. viel	65	53. plötzlich	11	91. blutig	4
16. braun	59	54. lieb	10	92. dicht	4
17. gut	53	55. böse	9	93. dreckig	4
18. kaputt	49	56. dünn	9	94. dritter	4
19. grün	47	57. jung	9	95. dunkelblau	4
20. richtig	42	58. krumm	9	96. dunkelbraun	4
21. grau	41	59. lauter	9	97. fein	4
22. dick	39	60. scharf	9	98. genug	4
23. nächster	38	61. silbern	9	99. leise	4
24. mehr, (am) meiste(n)	36	62. halb	8	100. letzter	4
25. rosa	33	63. langsam	8	101. platt	4
26. voll	32	64. nah	8	102. schief	4
27. genau	30	65. natürlich	8	103. sicher	4
28. spitzig	30	66. rund	8	104. tapfer	4
29. beide	29	67. schwer	8	105. tief	4
30. lustig	26	68. früh	7	106. witzig	4
31. alt	23	69. gerade	7	107. arm	3
32. komisch	23	70. kalt	7	108. barfuß	3
33. doll	21	71. schade	7	109. blau-rot	3
34. naß	21	72. voriger	7	110. echt	3
35. fertig	20	73. dunkel	6	111. falsch	3
36. wunderschön	20	74. kurz	6	112. frei	3
37. bunt	19	75. spät	6	113. furchtbar	3
38. tot	18	76. verletzt	6	114. geblümt	3

432

Tabelle A 6: Adjektive (2. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 432

9.3.3.4.3 3. Schuljahr: mündlich

Anzahl aller Adjektive (tokens): 2 660

Anzahl der verschiedenen Adjektive (types): 284

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. ganz	280	39. erster	10	77. trocken	4
2. rot	260	40. krank	10	78. verletzt	4
3. blau	134	41. grau	9	79. wild	4
4. schwarz	121	42. krumm	9	80. wütend	4
5. klein	112	43. lauter	9	81. beschädigt	3
6. andere	102	44. orange	9	82. brav	3
7. lang	93	45. recht	9	83. dritter	3
8. schön	83	46. weit	9	84. dumm	3
9. groß	81	47. fest	8	85. dunkel	3
10. weiß	81	48. genau	8	86. einfach	3
11. alles	79	49. laut	8	87. extra	3
12. schnell	76	50. schlimm	8	88. freihändig	3
13. gelb	62	51. spät	8	89. furchtbar	3
14. braun	50	52. frech	7	90. gelblich	3
15. viel	46	53. hellbraun	7	91. glatt	3
16. golden	38	54. jung	7	92. gräßlich	3
17. doll	31	55. kurz	7	93. hellblau	3
18. gut	31	56. offen	7	94. kariert	3
19. dick	29	57. vorstehend	7	95. langsam	3
20. kaputt	27	58. betrunken	6	96. leise	3
21. grün	24	59. halb	6	97. schick	3
22. alt	24	60. naß	6	98. schief	3
23. richtig	22	61. rosa	6	99. sicher	3
24. komisch	20	62. rund	6	100. voriger	3
25. voll	18	63. schwer	6	101. beige	2
26. neu	17	64. fertig	5	102. besoffen	2
27. bunt	16	65. froh	5	103. deutsch	2
28. mehr	16	66. letzter	5	104. dressiert	2
29. nächster	16	67. natürlich	5	105. durcheinander	2
30. blond	15	68. silbern	5	106. gesund	2
31. hoch	15	69. tief	5	107. gewöhnlich	2
32. lustig	14	70. traurig	5	108. greulich	2
33. spitz	14	71. abstehend	4	109. hart	2
34. tot	14	72. ähnlich	4	110. heil	2
35. zweiter	12	73. blau-weiß	4	111. heiß	2
36. allein	11	74. lieber	4	112. hell	2
37. beide	11	75. müde	4	113. hellgrün	2
38. böse	10	76. spaßig	4	114. kalt	2

435

Tabelle A 7: Adjektive (3. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 435

9.3.3.4.4 4.Schuljahr: mündlich
 Anzahl aller Adjektive (tokens): 1 598
 Anzahl der verschiedenen Adjektive (types): 225

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. ganz	185	39. spitz	8	77. stark	3
2. rot	93	40. halb	7	78. voriger	3
3. blau	91	41. hellblau	7	79. wütend	3
4. klein	76	42. langsam	7	80. beige	2
5. lang, -e	63	43. beide	6	81. bewußtlos	2
6. schwarz	62	44. schief	6	82. deutlich	2
7. anderer	59	45. steil	6	83. eigener	2
8. schnell	53	46. breit	5	84. flach	2
9. groß	51	47. bunt	5	85. frech	2
10. weiß	46	48. dreckig	5	86. frei	2
11. schön	39	49. dunkel	5	87. fünfter	2
12. braun	36	50. grau	5	88. furchtbar	2
13. viel	29	51. nett	5	89. gelblich	2
14. alle, -s	24	52. mutig	5	90. gescheit	2
15. alt	22	53. rund	5	91. glatt	2
16. blond	21	54. schmutzig	5	92. hellgrün	2
17. grün	21	55. tief	5	93. kalt	2
18. gut	21	56. tüchtig	5	94. langweilig	2
19. dick	20	57. zweiter	5	95. laut	2
20. doll	20	58. dumm	4	96. leicht	2
21. richtig	19	59. freihändig	4	97. lieb	2
22. golden	17	60. kariert	4	98. linker	2
23. hoch	17	61. krumm	4	99. locker	2
24. gelb	14	62. lauter	4	100. loser	2
25. voll	13	63. naß	4	101. nahe	2
26. allein	12	64. niedrig	4	102. niedlich	2
27. neu	12	65. dünn	3	103. ordentlich	2
28. genau	11	66. dunkelblau	3	104. pitschnaß	2
29. kurz	11	67. falsch	3	105. rechter	2
30. kaputt	10	68. fest	3	106. scharf	2
31. komisch	10	69. freundlich	3	107. spannend	2
32. lustig	10	70. hellbraun	3	108. tot	2
33. weit	10	71. jung	3	109. verrückt	2
34. hell	9	72. länglich	3	110. warm	2
35. nächster	9	73. letzter	3	111. weißgestreift	2
36. erster	8	74. putzig	3	112. wild	2
37. rosa	8	75. silbern	3	113. wirklich	2
38. schlimm	8	76. spät	3	114. abgekocht	1

438

Tabelle A 8: Adjektive (4. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 438

9.3.3.4.5 3. Schuljahr: schriftlich

Anzahl aller Adjektive (tokens): 1 588

Anzahl der verschiedenen Adjektive (types): 278

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. klein	114	39. voll	9	77. weich	4
2. groß	90	40. allein	8	78. zufrieden	4
3. ganz	80	41. fertig	8	79. angezogen	3
4. anderer	66	42. kurz	8	80. breit	3
5. schnell	58	43. traurig	8	81. dumm	3
6. blau	52	44. warm	8	82. dunkelbraun	3
7. schön	50	45. froh	7	83. golden	3
8. rot	48	46. grau	7	84. heil	3
9. weiß	39	47. jung	7	85. lauter	3
10. viel	39	48. letzter	7	86. leise	3
11. schwarz	35	49. nett	7	87. mehr, (am) meiste(n)	3
12. blond	30	50. rosa	7	88. nah	3
13. gut	30	51. böse	6	89. rechter	3
14. braun	29	52. fest	6	90. schade	3
15. lang, -e	29	53. furchtbar	6	91. scharf	3
16. alle, -s	24	54. gesund	6	92. schmal	3
17. lustig	24	55. hellbraun	6	93. stolz	3
18. alt	24	56. leer	6	94. süß	3
19. beide	19	57. niedlich	6	95. tief	3
20. laut	17	58. rund	6	96. verängstigt	3
21. grün	16	59. schlank	6	97. weh	3
22. dick	13	60. schlimm	6	98. aufgeregt	2
23. lieber, (am) liebste(n)	13	61. schrecklich	6	99. bissig	2
24. nächste	13	62. tüchtig	6	100. blaß	2
25. kaputt	12	63. voriger	6	101. dunkel	2
26. halb	11	64. bunt	5	102. dunkelblond	2
27. doll	10	65. hellblau	5	103. einfach	2
28. echt	10	66. richtig	5	104. eingeschnappt	2
29. gelb	10	67. weit	5	105. erschrocken	2
30. hoch	10	68. genau	4	106. erstaunt	2
31. lieb	10	69. glatt	4	107. fröhlich	2
32. neu	10	70. glücklich	4	108. früh	2
33. spät	10	71. komisch	4	109. fürchterlich	2
34. tot	10	72. krumm	4	110. gebogen	2
35. besser, (am) beste(n)	9	73. langsam	4	111. gefährlich	2
36. dünn	9	74. naß	4	112. geschickt	2
37. dunkelblau	9	75. still	4	113. heiß	2
38. erster	9	76. verletzt	4	114. hellgrün	2

Tabelle A 9: Adjektive (3. Schuljahr: schriftlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 440

9.3.3.4.6 4. Schuljahr: schriftlich
 Anzahl aller Adjektive (tokens): 2 260
 Anzahl der verschiedenen Adjektive (types): 411

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. klein	137	39. wenig	11	77. wach	6
2. ganz	113	40. besser, (am) beste(n)	10	78. hell	5
3. anderer	102	41. blond	10	79. letzter	5
4. groß	85	42. dunkel	10	80. müde	5
5. viel	85	43. kalt	10	81. sauber	5
6. schnell	84	44. tüchtig	10	82. schrecklich	5
7. schön	71	45. dünn	9	83. vergeblich	5
8. rot	50	46. froh	9	84. verschwunden	5
9. gut	48	47. glücklich	9	85. weh	5
10. alle, -s	45	48. nah	9	86. zutraulich	5
11. beide	45	49. natürlich	9	87. beschädigt	4
12. blau	42	50. schwer	9	88. rechter	4
13. alt	40	51. böse	8	89. breit	4
14. lustig	40	52. kurz	8	90. dumm	4
15. braun	30	53. rund	8	91. einfach	4
16. schwarz	27	54. voriger	8	92. fest	4
17. dick	26	55. dritter	7	93. flach	4
18. laut	25	56. dunkelbraun	7	94. frech	4
19. weiß	24	57. grau	7	95. frisch	4
20. hoch	23	58. hellblau	7	96. gebrochen	4
21. lang, -e	21	59. kaputt	7	97. gemütlich	4
22. nächster	21	60. langsam	7	98. gestreift	4
23. spät	19	61. leer	7	99. golden	4
24. fertig	17	62. mehr, (am) meiste(n)	7	100. heil	4
25. jung	17	63. schlimm	7	101. krank	4
26. erster	16	64. still	7	102. krumm	4
27. neu	16	65. tot	7	103. leicht	4
28. voll	16	66. traurig	7	104. offen	4
29. doll	14	67. weit	7	105. spitz	4
30. halb	14	68. zweiter	7	106. stark	4
31. naß	14	69. allein	6	107. vorsichtig	4
32. nett	14	70. elektrisch	6	108. warm	4
33. richtig	14	71. komisch	6	109. echt	3
34. gelb	12	72. lauter	6	110. fremd	3
35. genau	11	73. linker	6	111. fröhlich	3
36. grün	11	74. loser	6	112. gegenseitig	3
37. lieb	11	75. ruhig	6	113. glatt	3
38. lieber, (am) liebste(n)	11	76. tief	6	114. hübsch	3

443

Tabelle A 10: Adjektive (4. Schuljahr: schriftlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 443

9.2.3.4 Schuljahre

9.2.3.4.1 1. Schuljahr: mündlich

Anzahl aller Substantive (tokens): 5 799

Anzahl der verschiedenen Substantive (types): 1 240

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. Auto	126	38. Lippe	27	75. Tante	17
2. Mutter/Mutti	120	39. Polizei	27	76. Hase	16
3. Hund	97	40. Rad	27	77. Messer	16
4. Haus	96	41. Fahrrad	26	78. Onkel	16
5. Nase	91	42. Wald	26	79. Affe	15
6. Haar	82	43. Clown	25	80. Angst	15
7. Mund	74	44. Fuß	25	81. Pflaster	15
8. Katze	73	45. Kaninchen	25	82. Stock	15
9. Mann	72	46. Uhr	25	83. Bommel	14
10. Kleid	71	47. Fernsehen	24	84. Buch	14
11. Auge	67	48. Hals	24	85. Freundin	14
12. Vater	66	49. Teufel	24	86. Garten	14
13. Krone	60	50. Bart	23	87. Horn	14
14. Hand	56	51. Tier	23	88. Kindergarten	14
15. Frau	50	52. Krankenhaus	22	89. Leute	14
16. Junge	49	53. Mädchen	22	90. Pferd	14
17. Kasper	48	54. Schule	22	91. Puppe	14
18. Wasser	45	55. Blume	21	92. Tisch	14
19. Bruder	43	56. Mama/Mami	21	93. Zirkus	14
20. Papa/Papi	42	57. Zoo	21	94. Zunge	14
21. Roller	42	58. Ding	20	95. Hose	13
22. Baum	40	59. Eis	20	96. Kater	13
23. Oma/Omi	38	60. Tag	20	97. Kinn	13
24. Bett	37	61. Tür	20	98. Königin	13
25. Ohr	37	62. Prinzessin	19	99. Kragen	13
26. Schwester	37	63. Schwein	19	100. Loch	13
27. Straße	37	64. Seite	19	101. Schuh	13
28. Kopf	35	65. Bein	18	102. Zahn	13
29. Gesicht	33	66. Essen	18	103. Blau (-e,-er,-es)	12
30. Unfall	33	67. Freund	18	104. Elefant	12
31. Vogel	33	68. Milch	18	105. Gewand	12
32. Kind	31	69. Stall	18	106. Hexe	12
33. König	30	70. Wagen	18	107. Reh	12
34. Mütze	30	71. Zipfelmütze	18	108. Volkswagen/VW	12
35. Ball	28	72. Berg	17	109. Autobahn	11
36. Arm	27	73. Fenster	17	110. Bauch	11
37. Backe	27	74. Krankenwagen	17	111. Kasperl (-e)	11

Tabelle A 11a: Subjektive (1. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 312

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
112. Knie	11	154. Schnee	8	196. Kuh	6
113. Meerschweinchen	11	155. Tiger	8	197. Nest	6
114. Opa/Opi	11	156. Zaun	8	198. Omnibus	6
115. Stein	11	157. Boden	7	199. Pony	6
116. Finger	10	158. Busch	7	200. Pullover	6
117. Jahr	10	159. Decke	7	201. Schiff	6
118. Leine	10	160. Eule	7	202. Schnurrbart	6
119. Reifen	10	161. Fisch	7	203. Schuljahr	6
120. Spaß	10	162. Gold	7	204. Stadtmaus	6
121. Stück	10	163. Graben	7	205. Teddy	6
122. Winter	10	164. Häuschen	7	206. Tasse	6
123. Doktor	9	165. Hahn	7	207. Witz	6
124. Geist	9	166. Käfig	7	208. Zeug	6
125. Kette	9	167. Klasse	7	209. Zucker	6
126. Kurve	9	168. Kreis	7	210. Abend	5
127. Teller	9	169. Meister	7	211. Anzug	5
128. Augenbraue	8	170. Nachbar	7	212. Bahn	5
129. Band	8	171. Ohrring	7	213. Beispiel	5
130. Bauer	8	172. Pfote	7	214. Besuch	5
131. Blatt	8	173. Prinz	7	215. Buckel	5
132. Boot	8	174. Punkt	7	216. Delphin	5
133. Brot	8	175. Rock	7	217. Ei	5
134. Bus	8	176. Sand	7	218. Eisenbahn	5
135. Ecke	8	177. Schal	7	219. Erde	5
136. Ende	8	178. Schulter	7	220. Feld	5
137. Fußball	8	179. Schwanz	7	221. Gardine	5
138. Futter	8	180. Spange	7	222. Gelb (-e,-er,-es)	5
139. Gras	8	181. Stange	7	223. Geld	5
140. Hecke	8	182. Treppe	7	224. Kaffee	5
141. Hof	8	183. Urlaub	7	225. Kalb (-erl,-chen)	5
142. Huhn	8	184. Weg	7	226. Kasten	5
143. Hut	8	185. Wiese	7	227. Knicker	5
144. Krokodil	8	186. Zug	7	228. Kranker	5
145. Laster	8	187. Abschlepper	6	229. Lampe	5
146. Löwe	8	188. Bank	6	230. Osterhase	5
147. Maus	8	189. Dach	6	231. Puppenstube	5
148. Morgen	8	190. Film	6	232. Ritter	5
149. Ofen	8	191. Geburtstag	6	233. Rücken	5
150. Ohrringel	8	192. Geschichte	6	234. Schaukel	5
151. Puppenwagen	8	193. Herr	6	235. Schuld	5
152. Sache	8	194. Karton	6	236. Ski	5
153. Schlange	8	195. Kuchen	6	237. Sommer	5

313

Tabelle A 11b: Subjektive (1. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 313

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
238. Sonne	5	280. Mantel	4	322. Brezel	3
239. Sonntag	5	281. Maul	4	323. Couch	3
240. Stückchen	5	282. Mensch	4	324. Dicke (-er,-es)	3
241. Stuhl	5	283. Mohrrübe	4	325. Dreck	3
242. Tasche	5	284. Moped	4	326. Dreirad	3
243. Teppich	5	285. Paar	4	327. Eichhörnchen	3
244. Theater	5	286. Papier	4	328. Eimer	3
245. Tierpark	5	287. Quatsch	4	329. Eltern	3
246. Tuch	5	288. Radio	4	330. Ente	3
247. Wärter	5	289. Radl	4	331. Feldmaus	3
248. Wolf	5	290. Radlfahrer	4	332. Fell	3
249. Weiß (-e,-er,-es)	5	291. Rand	4	333. Ferkel	3
250. Anhänger	4	292. Rasen	4	334. Flasche	3
251. Arbeit	4	293. Rose	4	335. Flur	3
252. Ast	4	294. Schachtel	4	336. Frauchen	3
253. Bahnhof	4	295. Schleife	4	337. Fußweg	3
254. Bild	4	296. Schlitten	4	338. Garage	3
255. Blut	4	297. Schluß	4	339. Geschrei	3
256. Boxhandschuh	4	298. Schnabel	4	340. Gips	3
257. Bürgersteig	4	299. Schürze	4	341. Gitter	3
258. Deich	4	300. Schularbeiten	4	342. Glas	3
259. Diener	4	301. Schwan	4	343. Golden (-e,-er,-es)	3
260. Esel	4	302. Schwarz	4	344. Grün (-e,-er,-es)	3
261. Farbe	4	303. Stiefel	4	345. Hähnchen	3
262. Ferien	4	304. Streifen	4	346. Hänger	3
263. Flugzeug	4	305. Stroh	4	347. Haufen	3
264. Gräfin	4	306. Trecker	4	348. Heu	3
265. Großmutter	4	307. Weihnachten	4	349. Jäger	3
266. Hamster	4	308. Wein	4	350. Kätzchen (-erl)	3
267. Handwagen	4	309. Wind	4	351. Kanne	3
268. Hirsch	4	310. Zeit	4	352. Karte	3
269. Holz	4	311. Zeitung	4	353. Kaspertheater	3
270. Igel	4	312. Zipfel	4	354. Keller	3
271. Kastanie	4	313. Bach	3	355. Kino	3
272. Keks	4	314. Badeanstalt	3	356. Kissen	3
273. Kiste	4	315. Bäckchen	3	357. Kleine (-er,-es)	3
274. Kotflügel	4	316. Balkon	3	358. Klo (sett)	3
275. Küche	4	317. Banane	3	359. Knüppel	3
276. Lastwagen	4	318. Beule	3	360. Kobold	3
277. Licht	4	319. Blümchen	3	361. Krebs	3
278. Lustige (-er,-es)	4	320. Bluse	3	362. Küken	3
279. Mal	4	321. Braunbär	3	363. Leiter	3

Tabelle A 11c: Subjektive (1. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 314

9.2.3.4.2 2. Schuljahr: mündlich

Anzahl aller Substantive (tokens): 7 238

Anzahl der verschiedenen Substantive (types): 1 421

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. Mutter/Mutti	140	39. Oma/Omi	37	77. Horn	20
2. Auge	132	40. Ding	35	78. Stall	20
3. Haar	125	41. König	35	79. Zoo	20
4. Kleid	113	42. Unfall	35	80. Berg	19
5. Nase	111	43. Wald	35	81. Hof	19
6. Auto	107	44. Hals	34	82. Krankenwagen	19
7. Haus	97	45. Hexe	34	83. Morgen	19
8. Kasper	88	46. Schwester	34	84. Puppe	19
9. Katze	83	47. Kragen	33	85. Roller	19
10. Hand	79	48. Affe	32	86. Elefant	18
11. Mann	72	49. Bommel	32	87. Freundin	18
12. Hund	70	50. Fuß	31	88. Krokodil	18
13. Mund	68	51. Wagen	31	89. Zirkus	18
14. Vater/Vati	67	52. Zahn	31	90. Jahr	17
15. Teufel	65	53. Freund	29	91. Krankenhaus	17
16. Mütze	64	54. Junge	28	92. Garten	16
17. Frau	60	55. Knie	28	93. Kasperltheater	16
18. Krone	59	56. Onkel	28	94. Königin	16
19. Gesicht	57	57. Augenbraue	27	95. Stück	16
20. Papa/Papi	54	58. Bein	27	96. Wiese	16
21. Bruder	52	59. Reh	27	97. Fuchs	15
22. Kopf	52	60. Tante	26	98. Futter	15
23. Straße	51	61. Blume	24	99. Kinn	15
24. Fahrrad	50	62. Hase	24	100. Schiff	15
25. Backe	48	63. Prinzessin	24	101. Tisch	15
26. Kind	45	64. Bart	23	102. Boden	14
27. Schule	44	65. Stein	23	103. Farbe	14
28. Wasser	42	66. Kurve	22	104. Fernsehen	14
29. Ohr	41	67. Pferd	22	105. Hose	14
30. Seite	41	68. Tier	22	106. Milch	14
31. Tag	41	69. Clown	21	107. Polizist	14
32. Kasperl (-e)	40	70. Dach	21	108. Rock	14
33. Polizei	40	71. Kaninchen	21	109. Stock	14
34. Rad	40	72. Loch	21	110. Stuhl	14
35. Baum	39	73. Ohrring	21	111. Band	13
36. Bett	37	74. Vogel	21	112. Bus	13
37. Lippe	37	75. Zipfelmütze	21	113. Doktor	13
38. Mama/Mami	37	76. Herr	20	114. Fenster	13

Tabelle A 12a: Subjektive (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 322

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. Käfig	13	157. Erde	9	199. Ski	7
116. Sand	13	158. Essen	9	200. Sonntag	7
117. Winter	13	159. Geld	9	201. Spange	7
118. Ball	12	160. Graben	9	202. Spitze	7
119. Bauch	12	161. Indianer	9	203. Stecken	7
120. Ecke	12	162. Junges	9	204. Verband	7
121. Gras	12	163. Leine	9	205. Vetter	7
122. Kaffee	12	164. Mädchen	9	206. Weihnachten	7
123. Kleine (-er,-es)	12	165. Maus	9	207. Witz	7
124. Punkte	12	166. Stunde	9	208. Zeit	7
125. Rose	12	167. Wolf	9	209. Abend	6
126. Schäfchen	12	168. Zauberer	9	210. Autobahn	6
127. Streifen	12	169. Brett	8	211. Bär	6
128. Strich	12	170. Ei	8	212. Besuch	6
129. Wildschwein	12	171. Eis	8	213. Brücke	6
130. Beule	11	172. Ende	8	214. Buch	6
131. Fräulein	11	173. Fisch	8	215. Decke	6
132. Lastwagen	11	174. Flasche	8	216. Dreck	6
133. Pflaster	11	175. Flügel	8	217. Eisenbahn	6
134. Rand	11	176. Holz	8	218. Feld	6
135. Rot (-e,-er,-es)	11	177. Leute	8	219. Glas	6
136. Schal	11	178. Licht	8	220. Igel	6
137. Tür	11	179. Mitte	8	221. Jagd	6
138. Vati	11	180. Opel	8	222. Kamel	6
139. Volkswagen/VW	11	181. Punkt	8	223. Kette	6
140. Wimper	11	182. Tuch	8	224. Klecks	6
141. Zipfel	11	183. Uhr	8	225. Kuh	6
142. Zunge	11	184. Zelt	8	226. Lustige (-er,-es)	6
143. Angst	10	185. Bauer	7	227. Männchen	6
144. Apfel	10	186. Blatt	7	228. Mark	6
145. Arm	10	187. Dackel	7	229. Mauer	6
146. Bäckchen	10	188. Ferien	7	230. Mercedes	6
147. Finger	10	189. Gitter	7	231. Meter	6
148. Gewand	10	190. Huhn	7	232. Minute	6
149. Mal	10	191. Kater	7	233. Motor	6
150. Opa	10	192. Kiste	7	234. Nest	6
151. Pony	10	193. Land	7	235. Platz	6
152. Riese	10	194. Mantel	7	236. Rollschuh	6
153. Schleife	10	195. Mensch	7	237. Sau	6
154. Schnee	10	196. Moped	7	238. Schaukel	6
155. Schwanz	10	197. Ritter	7	239. Schildkröte	6
156. Ast	9	198. Sache	7	240. Schlafanzug	6

323

Tabelle A 12b: Subjektive (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 323

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
241. Schlot	6	283. Schuh	5	325. Korn	4
242. Schmetterling	6	284. Schwan	5	326. Küken	4
243. Schnurrbart	6	285. Schwein	5	327. Kuhstall	4
244. Schwarz	6	286. Schwesterchen (-le)	5	328. Lenkstange	4
245. Sommer	6	287. Strumpfhose	5	329. Löwe	4
246. Spaß	6	288. Taube	5	330. Lust	4
247. Spruch	6	289. Tochter	5	331. Maul	4
248. Troddel	6	290. Unimog	5	332. Nachmittag	4
249. Weg	6	291. Urlaub	5	333. Nilpferd	4
250. Zaun	6	292. Woche	5	334. Ohrringel	4
251. Zimmer	6	293. Zeug	5	335. Papier	4
252. Anhänger	5	294. Zug	5	336. Pause	4
253. Anzug	5	295. Abendbrot	4	337. Pelz	4
254. April	5	296. Ärmel	4	338. Pferdchen	4
255. Blut	5	297. Alte (-er,-es)	4	339. Pfütze	4
256. Blüten	5	298. Arzt	4	340. Platte	4
257. Brot	5	299. Aufgabe	4	341. Pullover	4
258. Cousine	5	300. Baby	4	342. Räuber	4
259. Draht	5	301. Banane	4	343. Räuberhauptmann	4
260. Ente	5	302. Blau (-e,-er,-es)	4	344. Rind	4
261. Fell	5	303. Bonbon	4	345. Schaf	4
262. Fleisch	5	304. Brüderchen	4	346. Schramme	4
263. Fußball	5	305. Cousin	4	347. Schuld	4
264. Hausfrau	5	306. Dorf	4	348. Schuljahr	4
265. Hintern	5	307. Einfahrt	4	349. Schutzmann	4
266. Jacke	5	308. Fahrer	4	350. Spielen	4
267. Keller	5	309. Feder	4	351. Spielplatz	4
268. Kleidchen	5	310. Feuerwehr	4	352. Ställchen	4
269. Kuchen	5	311. Flugzeug	4	353. Stange	4
270. Küche	5	312. Garage	4	354. Stirn	4
271. Lampe	5	313. Geburtstag	4	355. Streichholzschachtel	4
272. Motorrad	5	314. Großmutter	4	356. Tankstelle	4
273. Nachbar	5	315. Grün (-e,-er,-es)	4	357. Terrasse	4
274. Nagel	5	316. Händchen	4	358. Theater	4
275. Pforte	5	317. Handschuh	4	359. Tiger	4
276. Pfote	5	318. Haustür	4	360. Tote (-er)	4
277. Pudel	5	319. Heu	4	361. Trinken	4
278. Puppenwagen	5	320. Karnickel	4	362. Turm	4
279. Purzelbaum	5	321. Kindergarten	4	363. Verstecken	4
280. Rasen	5	322. Knall	4	364. Weiß (-e,-er,-es)	4
281. Rüssel	5	323. Knopf	4	365. Zigarette	4
282. Sack	5	324. Knüppel	4	366. Abschleppauto	3

324

Tabelle A 12c: Subjektive (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 324

9.2.3.4.3 3. Schuljahr: mündlich
 Anzahl aller Substantive (tokens): 4 986
 Anzahl der verschiedenen Substantive (types): 1 219

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. Mutter/Mutti	125	39. Bommel	23	77. Kinn	13
2. Nase	87	40. Fahrrad	23	78. Luft	13
3. Auge	72	41. Knie	22	79. Uhr	13
4. Vater/Vati	72	42. Ohr	22	80. Bein	12
5. Auto	71	43. Seite	21	81. Hof	12
6. Kleid	68	44. Hals	20	82. Käfig	12
7. Haar	64	45. Onkel	20	83. Königin	12
8. Schwester	59	46. Opa/Opi	20	84. Tisch	12
9. Haus	58	47. Puppe	20	85. Unfall	12
10. Hund	58	48. Jahr	19	86. Blume	11
11. Oma/Omi	54	49. Ball	18	87. Bube	11
12. Katze	53	50. Kragen	18	88. Klinker	11
13. Kopf	51	51. Papa/Papi	18	89. König	11
14. Mann	47	52. Wagen	18	90. Rose	11
15. Hand	44	53. Fuß	17	91. Sand	11
16. Tag	44	54. Morgen	17	92. Augenbraue	11
17. Krone	43	55. Polizei	17	93. Band	10
18. Kasper	41	56. VW (Autotyp)	17	94. Boden	10
19. Mund	41	57. Finger	16	95. Ecke	10
20. Bruder	38	58. Freund	16	96. Mädchen	10
21. Rad	37	59. Kurve	16	97. Meter	10
22. Backe	36	60. Loch	16	98. Pferd	10
23. Vogel	35	61. Stein	16	99. Pflaster	10
24. Zipfelmütze	34	62. Arm	15	100. Stall	10
25. Maus	32	63. Freundin	15	101. Zipfel	10
26. Tür	32	64. Gewand	15	102. Zoo	10
27. Mütze	31	65. Herr	15	103. Abend	9
28. Gesicht	30	66. Punkt	15	104. Geld	9
29. Junge	30	67. Teufel	15	105. Hase	9
30. Frau	29	68. Bart	14	106. Kaninchen	9
31. Straße	29	69. Cousine	14	107. Kater	9
32. Lippe	27	70. Garten	14	108. Löwe	9
33. Wasser	27	71. Kette	14	109. Räuber	9
34. Tante	26	72. Kind	14	110. Rücken	9
35. Bett	25	73. Zahn	14	111. Sofa	9
36. Schule	25	74. Draht	13	112. Sonntag	9
37. Baum	24	75. Fernsehen	13	113. Stück	9
38. Angst	23	76. Kasperle	13	114. Tier	9

334

Tabelle A 13a: Subjektive (3. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 334

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. Wald	9	157. Tuch	7	199. Kammer	5
116. Weihnachten	9	158. Winter	7	200. Karte	5
117. Zelt	9	159. Zeit	7	201. Keller	5
118. Erde	8	160. Arzt	6	202. Kirche	5
119. Essen	8	161. Berg	6	203. Krokodil	5
120. Fenster	8	162. Blau (-e,-er,-es)	6	204. Leiter	5
121. Fußball	8	163. Bus	6	205. Mai	5
122. Futter	8	164. Decke	6	206. Mark	5
123. Geburtstag	8	165. Dreck	6	207. Mittag	5
124. Graben	8	166. Eis	6	208. Nest	5
125. Gras	8	167. Feld	6	209. Prinzessin	5
126. Hut	8	168. Ferien	6	210. Radl(-e)	5
127. Kleine (-er,-es)	8	169. Hemd	6	211. Sache	5
128. Krankenhaus	8	170. Hose	6	212. Schäferhund	5
129. Kuh	8	171. Igel	6	213. Schal	5
130. Mensch	8	172. Küche	6	214. Schleife	5
131. Nacht	8	173. Kutsche	6	215. Schluß	5
132. Pony	8	174. Licht	6	216. Schnurrbart	5
133. Ring	8	175. Mitte	6	217. Schwesterchen	5
134. Roller	8	176. Rock	6	218. Spielen	5
135. Stock	8	177. Spiegel	6	219. Stadt	5
136. Weile	8	178. Spitze	6	220. Stange	5
137. April	7	179. Stirn	6	221. Streich	5
138. Clown	7	180. Streifen	6	222. Verband	5
139. Cousin	7	181. Stunde	6	223. Wetter	5
140. Ding	7	182. Teig	6	224. Wiese	5
141. Doktor	7	183. Tod	6	225. Zunge	5
142. Glas	7	184. Troddel	6	226. Affe	4
143. Heu	7	185. VW-Bulli	6	227. Apfel	4
144. Höhle	7	186. Weiß (-e,-er,-es)	6	228. Bär	4
145. Horn	7	187. Bahnhof	5	229. Bauch	4
146. Kälbchen	7	188. Besuch	5	230. Bier	4
147. Kittel	7	189. Blatt	5	231. Buch	4
148. Kuchen	7	190. Brennessel	5	232. Dutt	4
149. Küken	7	191. Brett	5	233. Ei	4
150. Lenker	7	192. Brot	5	234. Elefant	4
151. Leute	7	193. Deckel	5	235. Flasche	4
152. Ohrring	7	194. Farbe	5	236. Fledermaus	4
153. Rand	7	195. Fisch	5	237. Fressen	4
154. Schaukel	7	196. Folie	5	238. Geschwister	4
155. Schrank	7	197. Früh	5	239. Haustür	4
156. Schwanz	7	198. Hirsch	5	240. Haut	4

335

Tabelle A 13b: Subjektive (3. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 335

9.2.3.4.4 4. Schuljahr: mündlich
 Anzahl aller Substantive (tokens): 3 329
 Anzahl der verschiedenen Substantive (types): 936

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. Mutter/Mutti	83	39. Fuß	16	77. Gewand	9
2. Vater/Vati	63	40. Pferd	16	78. Glas	9
3. Auto	43	41. Berg	15	79. Loch	9
4. Haar	41	42. Mund	15	80. Stock	9
5. Freundin	38	43. Wagen	15	81. Tante	9
6. Haus	38	44. Hose	14	82. Tür	9
7. Nase	37	45. Futter	13	83. Verband	9
8. Oma/Omi	34	46. Maus	13	84. Bart	8
9. Rad	34	47. Mütze	13	85. Bub	8
10. Bett	33	48. Onkel	13	86. Ding	8
11. Katze	33	49. Pflaster	13	87. Fenster	8
12. Kleid	33	50. Seite	13	88. Gras	8
13. Schwester	33	51. Stein	13	89. Hals	8
14. Junge	29	52. Weg	13	90. Klasse	8
15. Frau	28	53. Zipfelmütze	13	91. König	8
16. Bruder	27	54. Doktor	12	92. Meerschweinchen	8
17. Schule	27	55. Garten	12	93. Ohr	8
18. Mama/Mami	26	56. Küche	12	94. Roller	8
19. Hand	25	57. Mädchen	12	95. Schwein	8
20. Hund	25	58. Angst	11	96. Strumpfhose	8
21. Wasser	25	59. Fernsehen	11	97. Stück	8
22. Fahrrad	24	60. Häuschen	11	98. Weide	8
23. Straße	24	61. Opa/Opi	11	99. Zaun	8
24. Gesicht	23	62. Polizei	11	100. Bommel	7
25. Tag	23	63. Abend	10	101. Cousin	7
26. Freund	22	64. Arzt	10	102. Ei	7
27. Bein	21	65. Baum	10	103. Jahr	7
28. Kaninchen	21	66. Ecke	10	104. Kasper	7
29. Mann	21	67. Eltern	10	105. Kaffee	7
30. Papa/Papi	21	68. Finger	10	106. Kiste	7
31. Kopf	20	69. Herr	10	107. Kuchen	7
32. Krone	20	70. Kind	10	108. Scheune	7
33. Knie	19	71. Kinn	10	109. Sommer	7
34. Kurve	19	72. Krankenhaus	10	110. Stall	7
35. Pullover	19	73. Milch	10	111. Teller	7
36. Ball	18	74. Schuh	10	112. Beule	6
37. Rock	18	75. Wald	10	113. Blüten	6
38. Auge	16	76. Arm	9	114. Bude	6

344

Tabelle A 14a: Subjektive (4. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 344

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. Bürste	6	157. Schuld	5	199. Mitte	4
116. Decke	6	158. Schwanz	5	200. Nagel	4
117. Fisch	6	159. Strumpf	5	201. Pulli	4
118. Heu	6	160. Stunde	5	202. Punkt	4
119. Königin	6	161. Tasse	5	203. Sand	4
120. Kragen	6	162. Tisch	5	204. Schildkröte	4
121. Lederhose	6	163. Unfall	5	205. Schleife	4
122. Licht	6	164. Vogel	5	206. Schneeflocke	4
123. Morgen	6	165. Watt	5	207. Schreck	4
124. Nachbar	6	166. Woche	5	208. Schüssel	4
125. Nacht	6	167. Wunde	5	209. Schulter	4
126. Rücken	6	168. Zeit	5	210. Schwessterchen	4
127. Schal	6	169. Zirkus	5	211. Sonntag	4
128. Schaukel	6	170. Zoo	5	212. Spange	4
129. Schlange	6	171. Alte (-er,-es)	4	213. Spritze	4
130. Stirn	6	172. Backe	4	214. Tasche	4
131. Streifen	6	173. Bierflasche	4	215. Trinken	4
132. Stuhl	6	174. Boden	4	216. Turnsäckel	4
133. Wiese	6	175. Boot	4	217. Vetter	4
134. Winter	6	176. Brett	4	218. VW	4
135. Arbeiter	5	177. Ferien	4	219. Wachtmeister	4
136. Baby	5	178. Geburtstag	4	220. Wohnzimmer	4
137. Bank	5	179. Hase	4	221. Zug	4
138. Bluse	5	180. Haufen	4	222. Badewanne	3
139. Eichkätzchen (-katzerl)	5	181. Hof	4	223. Baubude	3
140. Erde	5	182. Huhn	4	224. Bauch	3
141. Essen	5	183. Igel	4	225. Bier	3
142. Flasche	5	184. Jacke	4	226. Blume	3
143. Fressen	5	185. Jäckchen	4	227. Brief	3
144. Gokart	5	186. Jod	4	228. Clown	3
145. Hemd	5	187. Junges	4	229. Cousine	3
146. Hirsch	5	188. Kahn	4	230. Deichsel	3
147. Jäger	5	189. Kante	4	231. Dreck	3
148. Käfig	5	190. Kette	4	232. Einkaufen	3
149. Leute	5	191. Kleine (-er,-es)	4	233. Fahrlehrer	3
150. Lippe	5	192. Lachen	4	234. Fallschirm	3
151. Mittag	5	193. Leine	4	235. Fangen	3
152. Pony	5	194. Löffel	4	236. Farbe	3
153. Puppe	5	195. Magd	4	237. Gebüsch	3
154. Reh	5	196. Maikäfer	4	238. Gehirnerschütterung	3
155. Schluß	5	197. Mensch	4	239. Geschichte	3
156. Schrank	5	198. Meter	4	240. Gold	3

345

Tabelle A 14b: Subjektive (4. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 345

9.2.3.4.5 3. Schuljahr: schriftlich					
Anzahl aller Substantive (tokens): 4 804					
Anzahl der verschiedenen Substantive (types): 1 148					
Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. Mutter/Mutti	161	39. Maus	21	77. Winter	13
2. Puppe	85	40. Polizei	21	78. Doktor	12
3. Haus	82	41. Bett	20	79. Ecke	12
4. Auto	80	42. Kleid	20	80. Morgen	12
5. Haar	80	43. Opa/Opi	20	81. Ohr	12
6. Vater/Vati	80	44. Papa/Papi	20	82. Tisch	12
7. Tag	73	45. Weile	20	83. Wald	12
8. Auge	66	46. Ball	19	84. Bahnhof	11
9. Bruder	58	47. Vogel	19	85. DM (Deutsche Mark)	11
10. Affe	55	48. Wagen	19	86. Fisch	11
11. Hund	53	49. Kind	18	87. Glück	11
12. Schwester	52	50. Pullover	18	88. Hose	11
13. Zug	52	51. Esel	17	89. Kater	11
14. Freundin	39	52. Kasper	17	90. Keller	11
15. Jahr	39	53. Loch	17	91. Nase	11
16. Mann	39	54. Mund	17	92. Platz	11
17. Tante	38	55. Schlitten	17	93. Reh	11
18. Kopf	36	56. Uhr	17	94. Ring	11
19. Oma/Omi	36	57. Arzt	16	95. Rock	11
20. Frau	35	58. Clown	16	96. Tiger	11
21. Schule	34	59. Kaninchen	16	97. Fenster	10
22. Junge	33	60. Sonntag	16	98. Fuß	10
23. Katze	33	61. Stuhl	16	99. Hase	10
24. Hand	31	62. Schnee	15	100. Käfig	10
25. Wasser	30	63. Zimmer	15	101. Nachmittag	10
26. Eltern	28	64. Angst	14	102. Pflaster	10
27. Straße	28	65. Eichhörnchen	14	103. Eis	9
28. Arm	25	66. Küche	14	104. Essen	9
29. Gesicht	24	67. Leute	14	105. Fell	9
30. Onkel	24	68. Rad	14	106. Fernsehen	9
31. Zirkus	24	69. Schwanz	14	107. Geburtstag	9
32. Freund	23	70. Tür	14	108. Geschichte	9
33. Krankenwagen	23	71. Woche	14	109. Igel	9
34. Schuh	22	72. Abend	13	110. Kätzchen	9
35. Unfall	22	73. Fahrrad	13	111. Klasse	9
36. Baum	21	74. Mama/Mami	13	112. Knie	9
37. Bein	21	75. Stunde	13	113. Minute	9
38. Krankenhaus	21	76. Toilette	13	114. Name	9

Tabelle A 15a: Subjektive (3. Schuljahr: schriftlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 352

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. Nuß	9	157. Decke	6	199. Schrank	5
116. Roller	9	158. Dirndl	6	200. Schularbeit	5
117. Seil	9	159. Elefant	6	201. Sonne	5
118. Ski	9	160. Ende	6	202. Spritze	5
119. Stall	9	161. Faß	6	203. Stube	5
120. Vetter	9	162. Ferien	6	204. Tee	5
121. Zoo	9	163. Finger	6	205. Weihnachten	5
122. Ast	8	164. Gehirnerschütterung	6	206. Zahn	5
123. Blut	8	165. Hamster	6	207. Babypuppe	4
124. Brot	8	166. Herr	6	208. Baden	4
125. Brücke	8	167. Kuh	6	209. Bahn	4
126. Futter	8	168. Kurve	6	210. Banane	4
127. Schwein	8	169. Laden	6	211. Bauer	4
128. Seite	8	170. Laster	6	212. Bier	4
129. Stelle	8	171. Mädchen	6	213. Bluse	4
130. Strumpfhose	8	172. Nest	6	214. Cousin	4
131. VW/Volkswagen	8	173. Polizist	6	215. Dach	4
132. Zeit	8	174. Puppenwagen	6	216. Dirndlkleid	4
133. Zelt	8	175. Schulter	6	217. Drachen	4
134. Zopf	8	176. Schwan	6	218. Durst	4
135. Abteil	7	177. Stein	6	219. Einkaufen	4
136. Baby	7	178. Strand	6	220. Ente	4
137. Berg	7	179. Strumpf	6	221. Erlebnis	4
138. Dreirad	7	180. Stück	6	222. Freitag	4
139. Garten	7	181. Tasche	6	223. Futtertüre	4
140. Lippe	7	182. Wellensittich	6	224. Gast	4
141. Löwe	7	183. Wohnzimmer	6	225. Geschwister	4
142. Mensch	7	184. Bremse	5	226. Gips	4
143. Meter	7	185. Bub	5	227. Gott	4
144. Rücken	7	186. Familie	5	228. Hals	4
145. Sache	7	187. Gang	5	229. Höschen	4
146. Schiff	7	188. Gitter	5	230. Hof	4
147. See	7	189. Glas	5	231. Jäckchen	4
148. Spaß	7	190. Graben	5	232. Kinderzimmer	4
149. Tier	7	191. Hausaufgabe	5	233. Krach	4
150. Treppe	7	192. Haustür	5	234. Kuchen	4
151. Wiese	7	193. Jacke	5	235. Lackschuh	4
152. Witz	7	194. Kleidchen	5	236. Lehrerin	4
153. Bauch	6	195. Mantel	5	237. Locke	4
154. Boden	6	196. Reihe	5	238. Mauer	4
155. Bus	6	197. Schlüssel	5	239. Milch	4
156. CM (Zentimeter)	6	198. Schoß	5	240. Mittag	4

353

Tabelle A 15b: Subjektive (3. Schuljahr: schriftlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 353

9.2.3.4.6. 4. Schuljahr: Schriftlich
 Anzahl aller Substantive (tokens): 6 443
 Anzahl der verschiedenen Substantive (types): 1 574

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. Mutter/Mutti	205	39. Kopf	27	77. Tisch	17
2. Tag	119	40. Polizei	27	78. Förster	16
3. Vater/Vati	113	41. Tür	27	79. Glück	16
4. Haus	106	42. Abend	26	80. Hof	16
5. Auto	76	43. Morgen	26	81. Mädchen	16
6. Freundin	72	44. Ball	25	82. Papa	16
7. Jahr	69	45. Küche	24	83. Pullover	16
8. Freund	66	46. Baum	23	84. Stock	16
9. Vogel	65	47. Käfig	23	85. Bauch	15
10. Hund	59	48. Tante	23	86. Fenster	15
11. Schwester	57	49. Hose	22	87. Herr	15
12. Wasser	57	50. Maus	22	88. Kleid	15
13. Junge	56	51. Opa	22	89. Mal	15
14. Haar	53	52. Schlitten	22	90. Stein	15
15. Katze	53	53. Schuh	22	91. Decke	14
16. Auge	46	54. Weg	22	92. Erlebnis	14
17. Hand	45	55. Garten	21	93. Geburtstag	14
18. Schule	44	56. Fahrrad	20	94. Loch	14
19. Mann	43	57. Lieblingsspielzeug	20	95. Nachmittag	14
20. Reh	41	58. Onkel	20	96. Sonntag	14
21. Puppe	40	59. Tier	20	97. Stange	14
22. Straße	40	60. Zelt	20	98. Boden	13
23. Bruder	39	61. Leute	19	99. Hamster	13
24. Wald	38	62. Rad	19	100. Hut	13
25. Clown	35	63. Storch	19	101. Lachen	13
26. Fuchs	35	64. Unfall	19	102. Mund	13
27. Eltern	34	65. Wagen	19	103. Nase	13
28. Bett	33	66. Bein	18	104. Roller	13
29. Zeit	33	67. Eis	18	105. Rollschuh	13
30. Kind	32	68. Essen	18	106. Schnee	13
31. Frau	31	69. Krankenwagen	18	107. Winter	13
32. Gesicht	31	70. Mama	18	108. Angst	12
33. Arm	30	71. Milch	18	109. Name	12
34. Weile	30	72. Sache	18	110. Pferd	12
35. Krankenhaus	28	73. Stück	18	111. Wiese	12
36. Oma/Omi	28	74. Woche	18	112. Erde	11
37. Affe	27	75. Eisenbahn	17	113. Fußball	11
38. Arzt	27	76. Fuß	17	114. Knie	11

Tabelle A 16a: Subjektive (4. Schuljahr: schriftlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 362

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. Minute	11	157. Spaß	8	199. Satz	6
116. Spielzeug	11	158. Wilderer	8	200. Schäferhund	6
117. Uhr	11	159. Zopf	8	201. Schularbeit	6
118. Weihnachten	11	160. Zug	8	202. Schwanz	6
119. April	10	161. Arbeit	7	203. Stall	6
120. Bär	10	162. Autofahrer	7	204. Streich	6
121. Bank	10	163. Bach	7	205. Strumpfhose	6
122. Elefant	10	164. Bekannte	7	206. Tasse	6
123. Ferien	10	165. Boxhandschuh	7	207. Teddy	6
124. Freude	10	166. Brot	7	208. Unglück	6
125. Futter	10	167. Bus	7	209. Urlaub	6
126. Motorrad	10	168. Geschichte	7	210. Versehen	6
127. Nuß	10	169. Hunger	7	211. Weißkehle	6
128. Schiene	10	170. Mantel	7	212. Wolf	6
129. Sommerferien	10	171. Platte	7	213. Wurst	6
130. Stunde	10	172. See	7	214. Zirkus	6
131. Zoo	10	173. Seil	7	215. Autorennbahn	5
132. Ende	9	174. Sonne	7	216. Bahn	5
133. Fahrer	9	175. Weiche	7	217. Bahnhof	5
134. Gebüsch	9	176. Abendbrot	6	218. Bauer	5
135. Hase	9	177. Baden	6	219. Becher	5
136. Klasse	9	178. Benzin	6	220. Bild	5
137. Luft	9	179. Blume	6	221. Bluse	5
138. Stuhl	9	180. Blut	6	222. Brille	5
139. Wellensittich	9	181. Brett	6	223. Bürgersteig	5
140. Zauberer	9	182. Dank	6	224. Dackel	5
141. Anorak	8	183. Eichhörnchen	6	225. Ding	5
142. Apfel	8	184. Frühling	6	226. Doktor	5
143. Berg	8	185. Gefahr	6	227. Ecke	5
144. ...	8	186. ...	6		

Tabelle A 16b: Subjektive (4. Schuljahr: schriftlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 363

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
241. Knopf	5	283. Balkon	4	325. Leitplanke	4
242. Kreuzung	5	284. Beschreibung	4	326. Maul	4
243. Leine	5	285. Beute	4	327. Mitte	4
244. Lust	5	286. Birke	4	328. Opel	4
245. Mauer	5	287. Brötchen	4	329. Papier	4
246. Mittag	5	288. Bürste	4	330. Pause	4
247. Moment	5	289. Busch	5	331. Personenwagen	4
248. Monat	5	290. Butterbrot	4	332. Polizist	4
249. Motor	5	291. Cousin	4	333. Pulli	4
250. Mütze	5	292. Dach	4	334. Rennbahn	4
251. Ohr	5	293. Dame	4	335. Rücken	4
252. Opel	5	294. Eisenbahnwaggon	4	336. Schaukel	4
253. Papagei	5	295. Ente	4	337. Scheune	4
254. Püppchen	5	296. Fahrbahn	4	338. Schramme	4
255. Puppenwagen	5	297. Fahrt	4	339. Schrank	4
256. Raupenschlepper	5	298. Fahrzeug	4	340. Schuld	4
257. Salz	5	299. Familie	4	341. Schwimmring	4
258. Sand	5	300. Farbe	4	342. Sessel	4
259. Schluß	5	301. Fernsehen	4	343. Skifahren	4
260. Schreck	5	302. Fisch	4	344. Sofa	4
261. Schulter	5	303. Flasche	4	345. Sommersprosse	4
262. Ski	5	304. Flugzeug	4	346. Stiefel	4
263. Stelle	5	305. Garage	4	347. Strand	4
264. Strafarbeit	5	306. Geldbeutel	4	348. Strumpf	4
265. Straßenbahn	5	307. Großeltern	4	349. Stube	4
266. Stückchen	5	308. Häschen	4	350. Teppich	4
267. Tasche	5	309. Hals	4	351. Treppe	4
268. Telefon	5	310. Hebel	4	352. Verletzte (-er,-es)	4
269. Teller	5	311. Heimweg	4	353. Vögeltern	4
270. Topf	5	312. Hemd	4	354. Wall	4
271. Tüte	5	313. Heu	4	355. Witz	4
272. Unfallwagen	5	314. Höschen	4	356. Wohnzimmer	4
273. Wanne	5	315. Igel	4	357. Wunde	4
274. Wetter	5	316. Kaplan	4	358. Abenteuer	3
275. Wohnung	5	317. Kirche	4	359. Alte	3
276. Zaun	5	318. Kiste	4	360. Anhänger	3
277. Ampel	4	319. Kitzchen	4	361. Anlage	3
278. Amsel	4	320. Klappe	4	362. Antwort	3
279. Angel	4	321. Krach	4	363. Ast	3
280. Anlauf	4	322. Kürbis	4	364. Augenblick	3
281. Babypuppe	4	323. Leben	4	365. Ausflug	3
282. Badezimmer	4	324. Lego	4	366. Badeanzug	3

364

Tabelle A 16c: Subjektive (4. Schuljahr: schriftlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 364

9.1.3.4. Schuljahre 9.1.3.4.1 1.Schuljahr: mündlich Anzahl aller Verben (tokens): 7 468 Anzahl der verschiedenen Verben (types): 824					
Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. sein	1323	38. fliegen	22	75. aufhaben	12
2. haben	760	39. rausgehen	22	76. bleiben	12
3. kommen	249	40. runterfallen	21	77. klettern	12
4. sagen	193	41. beißen	20	78. legen	12
5. müssen	179	42. füttern	20	79. mögen	12
6. spielen	172	43. erzählen	19	80. überfahren	12
7. gehen	171	44. hinfliegen	19	81. vorlesen	12
8. sehen	168	45. weinen	19	82. wegfahren	12
9. wollen	168	46. wohnen	19	83. weggehen	12
10. machen	167	47. bringen	18	84. wehtun	12
11. fahren	146	48. spaziergehen	18	85. anfangen	11
12. können	123	49. finden	17	86. bekommen	11
13. wissen	123	50. rauskommen	17	87. fragen	11
14. lachen	120	51. reinfahren	17	88. gehören	11
15. heißen	85	52. rennen	17	89. hingehen	11
16. kriegen	69	53. schlafen	17	90. passieren	11
17. geben	60	54. weglaufen	17	91. schießen	11
18. nehmen	53	55. fangen	16	92. wiederkommen	11
19. hinfallen	52	56. mitnehmen	16	93. zusammenstoßen	11
20. anhaben	50	57. runtergehen	16	94. fressen	10
21. aussehen	50	58. brechen	15	95. kaufen	10
22. holen	50	59. trinken	15	96. kennen	10
23. tun	46	60. bauen	14	97. sausen	10
24. dürfen	42	61. denken	14	98. schmeißen	10
25. essen	42	62. hinlegen	14	99. abhauen	9
26. liegen	42	63. runterfahren	14	100. aufstehen	9
27. sollen	39	64. setzen	14	101. ausreißen	9
28. gucken	36	65. werden	14	102. malen	9
29. laufen	35	66. anziehen	13	103. singen	9
30. glauben	34	67. bluten	13	104. weitergehen	9
31. stehen	28	68. hören	13	105. werfen	9
32. suchen	28	69. kratzen	13	106. aufwachen	8
33. sitzen	27	70. meinen	13	107. halten	8
34. fallen	24	71. schreien	13	108. hinstellen	8
35. reingehen	24	72. springen	13	109. reinfallen	8
36. lassen	23	73. umhaben	13	110. runterkommen	8
37. reinkommen	23	74. wegfliegen	13	111. schreiben	8

Tabelle A 17a: Verben (1. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 126

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
112. stellen	8	154. aufsteigen	5	196. erwischen	4
113. sterben	8	155. erschrecken	5	197. festmachen	4
114. stolpern	8	156. hängen	5	198. hinbringen	4
115. treffen	8	157. hauen	5	199. hinhauen	4
116. verstecken	8	158. heimgehen	5	200. hinsetzen	4
117. wegziehen	8	159. hinkommen	5	201. hochkommen	4
118. weiterfahren	8	160. hinterherlaufen	5	202. kitzeln	4
119. anmalen	7	161. hochgehen	5	203. krachen	4
120. auffressen	7	162. knipsen	5	204. leben	4
121. aufpassen	7	163. aufpassen	5	205. loslassen	4
122. aufreißen	7	164. lesen	5	206. mitgehen	4
123. brauchen	7	165. merken	5	207. mitkommen	4
124. einsperren	7	166. mitbringen	5	208. nachlaufen	4
125. helfen	7	167. raufgehen	5	209. packen	4
126. rufen	7	168. rausholen	5	210. rausfliegen	4
127. schwimmen	7	169. rechnen	5	211. rauslassen	4
128. streicheln	7	170. reinbringen	5	212. rausstellen	4
129. ziehen	7	171. rumfahren	5	213. rausziehen	4
130. zumachen	7	172. rumlaufen	5	214. reinmachen	4
131. aufessen	6	173. rutschen	5	215. schenken	4
132. aufhören	6	174. schieben	5	216. sprechen	4
133. baden	6	175. schimpfen	5	217. stimmen	4
134. bellen	6	176. sich denken	5	218. weiterspielen	4
135. bremsen	6	177. sich freuen	5	219. zusammenkrachen	4
136. draufsetzen	6	178. stecken	5	220. abbrechen	3
137. drauftun	6	179. stoßen	5	221. abtrocknen	3
138. einschlafen	6	180. tragen	5	222. anspringen	3
139. entlanggehen	6	181. umkippen	5	223. anstreichen	3
140. erschießen	6	182. abfahren	4	224. arbeiten	3
141. nähen	6	183. abfallen	4	225. aufmachen	3
142. rausgucken	6	184. abgehen	4	226. aufschlagen	3
143. reintun	6	185. abholen	4	227. aufstellen	3
144. reiten	6	186. abmachen	4	228. auslachen	3
145. rumspielen	6	187. abschleppen	4	229. ausrücken	3
146. runterrutschen	6	188. abschneiden	4	230. ausziehen	3
147. runterschmeißen	6	189. anfassen	4	231. beobachten	3
148. runterspringen	6	190. anhalten	4	232. bezahlen	3
149. vergessen	6	191. ausrutschen	4	233. davonlaufen	3
150. verlieren	6	192. ausschneiden	4	234. draufmachen	3
151. wegnehmen	6	193. boxen	4	235. drehen	3
152. ankommen	5	194. brennen	4	236. drüberhüpfen	3
153. aufdrehen	5	195. entlangfahren	4	237. einkaufen	3

Tabelle A 17b: Verben (1. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 127

9.1.3.4.2 2. Schuljahr: mündlich
 Anzahl aller Verben (tokens): 9 211
 Anzahl der verschiedenen Verben (types): 1 006

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. sein	1517	39. rausgehen	29	77. mögen	16
2. haben	878	40. runterfallen	29	78. reintun	16
3. kommen	315	41. erzählen	28	79. runterkommen	16
4. wollen	266	42. runterfahren	26	80. weggehen	16
5. sagen	252	43. wohnen	26	81. aufstehen	15
6. gehen	251	44. dürfen	24	82. denken	15
7. müssen	243	45. fliegen	24	83. reiten	15
8. sehen	193	46. aufhaben	23	84. schlafen	15
9. fahren	184	47. bleiben	23	85. schreien	15
10. machen	168	48. finden	23	86. wehtun	15
11. spielen	162	49. legen	23	87. bekommen	14
12. können	153	50. ankommen	22	88. hochgehen	14
13. kriegen	110	51. reinkommen	22	89. kaufen	14
14. wissen	108	52. wiederkommen	22	90. stellen	14
15. lachen	103	53. füttern	21	91. umkippen	14
16. heißen	85	54. glauben	21	92. werfen	14
17. anhaben	66	55. anziehen	20	93. ziehen	14
18. holen	61	56. beißen	20	94. hinlegen	13
19. nehmen	61	57. fressen	20	95. verstecken	13
20. geben	60	58. streicheln	20	96. anfahren	12
21. hinfallen	60	59. warten	20	97. aufmachen	12
22. liegen	55	60. weitergehen	20	98. bluten	12
23. sollen	51	61. bringen	19	99. hochkommen	12
24. stehen	50	62. rufen	19	100. meinen	12
25. laufen	46	63. spaziergehen	19	101. passieren	12
26. lassen	44	64. suchen	19	102. rennen	12
27. tun	41	65. wegfahren	19	103. runtergehen	12
28. weglaufen	41	66. draufsetzen	17	104. schaukeln	12
29. sitzen	40	67. ha	17		

Tabelle A 18a: Verben (2. Schuljahr:mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 133

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
5. ausrutschen	10	157. runterlaufen	7	199. hochfahren	5
6. hinfliegen	10	158. schießen	7	200. hochklettern	5
7. mitfahren	10	159. sprechen	7	201. kämpfen	5
8. rausgucken	10	160. überfahren	7	202. kaputtmachen	5
9. spritzen	10	161. verkaufen	7	203. mitbringen	5
0. aufreißen	9	162. wegholen	7	204. pflücken	5
1. kennen	9	163. brauchen	6	205. rausfallen	5
2. kratzen	9	164. brechen	6	206. rauskriegen	5
3. nennen	9	165. halten	6	207. rausnehmen	5
4. raufgehen	9	166. hinstellen	6	208. rausziehen	5
5. runterrutschen	9	167. hinterherlaufen	6	209. reden	5
6. schwimmen	9	168. hinwerfen	6	210. reinlassen	5
7. sich freuen	9	169. losfahren	6	211. reinstecken	5
8. sterben	9	170. packen	6	212. rumfahren	5
9. draufmachen	8	171. reinlaufen	6	213. schleudern	5
0. erschrecken	8	172. reinmachen	6	214. schnappen	5
1. gehören	8	173. rumgehen	6	215. sich nehmen	5
2. helfen	8	174. rutschen	6	216. töten	5
3. klettern	8	175. schenken	6	217. treffen	5
4. loslassen	8	176. schlagen	6	218. überholen	5
5. merken	8	177. sich angucken	6	219. verkleiden	5
6. regnen	8	178. stolpern	6	220. vorbeifahren	5
7. reinfallen	8	179. treten	6	221. wegfliegen	5
8. schimpfen	8	180. vergessen	6	222. wegnehmen	5
9. setzen	8	181. wegjagen	6	223. abbrechen	4
0. verstehen	8	182. zurückgehen	6	224. abholen	4
1. zumachen	8	183. abfahren	5	225. annähen	4
2. abschleppen	7	184. abmachen	5	226. anschmieren	4
3. anrufen	7	185. aufessen	5	227. aufhören	4
4. aussägen	7	186. auffressen	5	228. ausrücken	4
5. bremsen	7	187. aufpassen	5	229. beobachten	4
6. drehen	7	188. aufstellen	5	230. beschleichen	4
7. festhalten	7	189. ausreißen	5	231. bezahlen	4
8. festmachen	7	190. baden	5	232. einbrechen	4
9. herkommen	7	191. besuchen	5	233. einkaufen	4
0. hinhauen	7	192. binden	5	234. entlanggehen	4
1. hinsetzen	7	193. drankommen	5	235. feiern	4
2. kaputtgehen	7	194. dranmachen	5	236. feilen	4
3. kriechen	7	195. erfrieren	5	237. freimachen	4
4. lernen	7	196. heiraten	5	238. greifen	4
5. rumlaufen	7	197. hinfahren	5	239. heben	4
6. runterfliegen	7	198. hinlaufen	5	240. heimfahren	4

Tabelle A 18b: Verben (2. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 134

9.1.3.4.3 3. Schuljahr: mündlich
 Anzahl aller Verben (tokens): 6 842
 Anzahl der verschiedenen Verben (types): 885

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. sein	985	39. aussehen	23	77. weiterfahren	11
2. haben	734	40. hingehen	23	78. anfangen	10
3. sagen	263	41. bringen	22	79. beobachten	10
4. kommen	224	42. fangen	22	80. gewinnen	10
5. wollen	200	43. rausgehen	21	81. hängen	10
6. fahren	176	44. denken	20	82. nennen	10
7. müssen	175	45. fressen	20	83. rausfahren	10
8. gehen	165	46. reiten	20	84. reintun	10
9. sehen	139	47. wehtun	20	85. rufen	10
10. können	130	48. runterfallen	19	86. verstecken	10
11. spielen	105	49. setzen	19	87. weinen	10
12. machen	87	50. bekommen	18	88. werfen	10
13. lachen	83	51. erzählen	18	89. ziehen	10
14. wissen	62	52. aufstehen	17	90. anziehen	9
15. heißen	61	53. fragen	17	91. aufgehen	9
16. kriegen	58	54. rauskommen	17	92. aufpassen	9
17. anhaben	54	55. schlafen	17	93. ausschauen	9
18. holen	50	56. wohnen	17	94. bremsen	9
19. geben	49	57. bluten	16	95. glauben	9
20. sollen	47	58. reingehen	16	96. helfen	9
21. hinfallen	46	59. suchen	16	97. mögen	9
22. liegen	41	60. bauen	15	98. regnen	9
23. nehmen	34	61. wegfahren	15	99. reinfahren	9
24. laufen	33	62. wiederkommen	15	100. runtergehen	9
25. fliegen	32	63. hauen	14	101. runterkommen	9
26. stehen	32	64. meinen	14	102. sprechen	9
27. finden	29	65. passieren	14	103. stecken	9
28. gucken	27	66. schimpfen	14	104. trinken	9
29. werden	27	67. hinsetzen	13	105. ankommen	8
30. essen	26	68. reinkommen	13	106. aufmachen	8
31. fallen	26	69. schreien	13	107. beißen	8
32. lassen	26	70. kaufen	12	108. füttern	8
33. sitzen	26	71. schlagen	12	109. halten	8
34. bleiben	25	72. springen	12	110. heimfahren	8
35. dürfen	24	73. herkommen	11	111. klettern	8
36. tun	24	74. hochgehen	11	112. merken	8
37. weglaufen	24	75. hören	11	113. pieken	8
38. aufhaben	23	76. mitnehmen	11	114. rauslassen	8

Tabelle A 19a: geordneter Verben (3. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 142

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. runterfahren	8	157. umfallen	6	199. kennen	4
116. schmeißen	8	158. umhaben	6	200. klingeln	4
117. überfahren	8	159. verkaufen	6	201. krabbeln	4
118. weggehen	8	160. warten	6	202. lernen	4
119. brechen	7	161. zeigen	6	203. mitfahren	4
120. draufmachen	7	162. anfassen	5	204. mitgehen	4
121. draufsetzen	7	163. anrufen	5	205. nachrennen	4
122. drehen	7	164. auslachen	5	206. radfahren	4
123. festhalten	7	165. ausrutschen	5	207. rausfliegen	4
124. gehen	7	166. einschlafen	5	208. rausholen	4
125. hinstellen	7	167. einsperren	5	209. reinfallen	4
126. hintun	7	168. heimgen	5	210. rumfahren	4
127. kitzeln	7	169. hinfahren	5	211. runterfliegen	4
128. kratzen	7	170. hinfliegen	5	212. runterlaufen	4
129. legen	7	171. hinkommen	5	213. schwimmen	4
130. schenken	7	172. hinlegen	5	214. sich ausdenken	4
131. singen	7	173. hochziehen	5	215. sich nehmen	4
132. spaziergehen	7	174. kaputtmachen	5	216. sich streiten	4
133. waschen	7	175. kennen	5	217. sich wundern	4
134. wegfliegen	7	176. mitbringen	5	218. stolpern	4
135. wegnehmen	7	177. mitspielen	5	219. stoppen	4
136. abmachen	6	178. raufklettern	5	220. totgehen	4
137. anmachen	6	179. rumgehen	5	221. totmachen	4
138. aufheben	6	180. runterlassen	5	222. totschießen	4
139. bellen	6	181. schauen	5	223. umkippen	4
140. binden	6	182. schießen	5	224. vergessen	4
141. festmachen	6	183. sterben	5	225. verlieren	4
142. hinlaufen	6	184. stoßen	5	226. vorbeigehen	4
143. hochheben	6	185. streuen	5	227. abgehen	3
144. hochkommen	6	186. weitergehen	5	228. ablassen	3
145. jagen	6	187. zurückfahren	5	229. abnehmen	3
146. loslassen	6	188. zurückkommen	5	230. abschleppen	3
147. neigehen	6	189. zusammenstoßen	5	231. anhalten	3
148. reinsetzen	6	190. abtrocknen	4	232. auffressen	3
149. rübergehen	6	191. aufschreiben	4	233. aufhören	3
150. rumlaufen	6	192. baden	4	234. aufreißen	3
151. sich freuen	6	193. davonlaufen	4	235. aufstellen	3
152. sich zanken	6	194. drüberfahren	4	236. aufwecken	3
153. stechen	6	195. erschrecken	4	237. aussteigen	3
154. stellen	6	196. festbinden	4	238. backen	3
155. tragen	6	197. heulen	4	239. beschädigen	3
156. überschlagen	6	198. hinterherfahren	4	240. besuchen	3

Tabelle A 19b: Verben (3. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 143

9.1.3.4.4 4. Schuljahr: mündlich
 Anzahl aller Verben (tokens): 5 373
 Anzahl der verschiedenen Verben (types): 804

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. sein	676	39. schlafen	18	77. reinfahren	10
2. haben	475	40. denken	17	78. runterfahren	10
3. sagen	237	41. rausgehen	17	79. schießen	10
4. wollen	179	42. reingehen	17	80. springen	10
5. kommen	160	43. runterfallen	17	81. aufstehen	9
6. fahren	152	44. aussehen	16	82. mitnehmen	9
7. gehen	133	45. bauen	16	83. mögen	9
8. müssen	131	46. meinen	16	84. reintun	9
9. können	99	47. wohnen	16	85. anziehen	8
10. spielen	79	48. aufhaben	15	86. baden	8
11. anhaben	76	49. erzählen	15	87. halten	8
12. machen	66	50. finden	15	88. hinfliegen	8
13. wissen	63	51. fragen	15	89. hinsetzen	8
14. sehen	61	52. sitzen	15	90. kratzen	8
15. heißen	58	53. suchen	15	91. radfahren	8
16. lachen	57	54. wiederkommen	15	92. raufgehen	8
17. hinfallen	54	55. anfangen	14	93. rausholen	8
18. laufen	44	56. fangen	14	94. schauen	8
19. kriegen	42	57. setzen	14	95. schlagen	8
20. sollen	40	58. trinken	14	96. stellen	8
21. stehen	38	59. weglaufen	14	97. tragen	8
22. geben	36	60. beißen	13	98. ziehen	8
23. holen	36	61. füttern	13	99. anfahren	7
24. lassen	36	62. bekommen	12	100. ankommen	7
25. liegen	31	63. fressen	12	101. aufschlagen	7
26. nehmen	28	64. glauben	12	102. ausrutschen	7
27. tun	28	65. rufen	12	103. drauf tun	7
28. fallen	23	66. schimpfen	12	104. hauen	7
29. fliegen	23	67. bringen	11	105. helfen	7
30. bleiben	22	68. runterkommen	11	106. hingehen	7
31. wehtun	22	69. tanzen	11	107. hinkommen	7
32. dürfen	20	70. verstecken	11	108. hinlegen	7
33. gucken	20	71. aufhören	10	109. kaufen	7
34. passieren	20	72. bluten	10	110. loslassen	7
35. schreien	20	73. fortlaufen	10	111. reinfallen	7
36. werden	20	74. hören	10	112. rumlaufen	7
37. essen	18	75. merken	10	113. umfallen	7
38. legen	18	76. rauskommen	10	114. aufmachen	6

150

Tabelle A 20a: Verben (4. Schuljahr: mündlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 150

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. brechen	6	157. auslachen	4	199. bemerken	3
116. drehen	6	158. ausreißen	4	200. besuchen	3
117. hängen	6	159. ausschimpfen	4	201. brennen	3
118. heimfahren	6	160. brauchen	4	202. dranhaben	3
119. heulen	6	161. bremsen	4	203. draufsetzen	3
120. hinfahren	6	162. festhalten	4	204. einfallen	3
121. kitzeln	6	163. graben	4	205. einschlafen	3
122. lernen	6	164. hinhalten	4	206. eiern	3
123. nennen	6	165. hinterherlaufen	4	207. erschrecken	3
124. rausspringen	6	166. mitgehen	4	208. heimgehen	3
125. schaukeln	6	167. mitkommen	4	209. herkommen	3
126. spazierengehen	6	168. nachlaufen	4	210. hinstellen	3
127. streicheln	6	169. aufgehen	4	211. hinterherrennen	3
128. treten	6	170. packen	4	212. hochheben	3
129. weiterfahren	6	171. rauskriegen	4	213. kichern	3
130. werfen	6	172. reinholen	4	214. losgehen	3
131. zurückkommen	6	173. reinkommen	4	215. mitbringen	3
132. abwaschen	5	174. reinlaufen	4	216. nachkommen	3
133. anmachen	5	175. reinlegen	4	217. nausgehen	3
134. auffressen	5	176. rüberlaufen	4	218. rausfallen	3
135. aufpassen	5	177. runterrutschen	4	219. rauslaufen	3
136. ausmachen	5	178. runterspringen	4	220. raustun	3
137. austrinken	5	179. schneiden	4	221. reden	3
138. einschlagen	5	180. sprechen	4	222. regnen	3
139. gefallen	5	181. treffen	4	223. reinmachen	3
140. gehören	5	182. umkippen	4	224. reintreten	3
141. nähen	5	183. umknicken	4	225. rollen	3
142. nei (n) gehen	5	184. verstehen	4	226. runterfliegen	3
143. reiten	5	185. warten	4	227. saubermachen	3
144. rumfahren	5	186. wegrennen	4	228. schreiben	3
145. rummachen	5	187. zeigen	4	229. schmecken	3
146. runtergehen	5	188. zugucken	4	230. schmeißen	3
147. schwimmen	5	189. abgehen	3	231. segeln	3
148. verkaufen	5	190. abholen	3	232. sich angucken	3
149. weggehen	5	191. abkriegen	3	233. sich bücken	3
150. weinen	5	192. absteigen	3	234. sich denken	3
151. weitergehen	5	193. abwischen	3	235. sich erholen	3
152. zusammenfahren	5	194. angeln	3	236. sich freuen	3
153. zuschauen	5	195. anspritzen	3	237. sich trauen	3
154. abmachen	4	196. arbeiten	3	238. sich zanken	3
155. abtrocknen	4	197. aufschneiden	3	239. steigen	3
156. ärgern	4	198. aussuchen	3	240. verbinden	3

Tabelle A 20b: Verben (4. Schuljahr: mündlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 151

9.1.3.4.5 3.Schuljahr: schriftlich
Anzahl aller Verben (tokens): 5 412
Anzahl der verschiedenen Verben (types): 728

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. sein	625	39. legen	20	77. gucken	10
2. haben	401	40. ankommen	19	78. klingeln	10
3. gehen	236	41. fliegen	18	79. merken	10
4. kommen	218	42. schreien	18	80. schlafen	10
5. sagen	207	43. wohnen	18	81. tragen	10
6. müssen	166	44. spazierengehen	17	82. weglaufen	10
7. wollen	146	45. anziehen	16	83. weinen	10
8. fahren	133	46. bringen	16	84. wiederkommen	10
9. sehen	112	47. füttern	16	85. bluten	9
10. lachen	108	48. hinfallen	16	86. einsteigen	9
11. können	90	49. passieren	16	87. halten	9
12. spielen	84	50. trinken	16	88. schieben	9
13. heißen	77	51. aufmachen	15	89. suchen	9
14. machen	65	52. erzählen	15	90. helfen	8
15. holen	63	53. klettern	15	91. hören	8
16. laufen	60	54. stellen	15	92. mögen	8
17. anhaben	50	55. aufstehen	14	93. tun	8
18. stehen	48	56. beißen	14	94. umdrehen	8
19. bekommen	47	57. denken	14	95. waschen	8
20. geben	41	58. kriegen	14	96. weiterfahren	8
21. dürfen	40	59. bleiben	13	97. ärgern	7
22. fallen	40	60. kaufen	13	98. aufpassen	7
23. liegen	36	61. mitnehmen	13	99. ausrutschen	7
24. fragen	33	62. warten	13	100. aussteigen	7
25. nehmen	33	63. weitergehen	13	101. gefallen	7
26. setzen	32	64. abholen	12	102. herauskommen	7
27. rufen	30	65. brechen	12	103. losfahren	7
28. sitzen	30	66. erschrecken	12	104. reiten	7
29. lassen	28	67. fangen	12	105. stecken	7
30. essen	27	68. fressen	12	106. versuchen	7
31. springen	26	69. hingehen	12	107. weggehen	7
32. sollen	25	70. schauen	12	108. anrufen	6
33. werden	25	71. steigen	12	109. antworten	6
34. wissen	24	72. wehtun	12	110. beobachten	6
35. anfangen	23	73. bremsen	11	111. knabbern	6
36. finden	22	74. rauskommen	11	112. lesen	6
37. aussehen	21	75. rennen	11	113. losgehen	6
38. sich freuen	21	76. bauen	10	114. mitbringen	6

157

Tabelle A 21a: Verben (3. Schuljahr: schriftlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 157

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. sausen	6	157. gelingen	4	199. fortgehen	3
116. schimpfen	6	158. hauen	4	200. glauben	3
117. schlagen	6	159. heimfahren	4	201. heimgehen	3
118. schmeißen	6	160. hereinkommen	4	202. herunterfahren	3
119. schwimmen	6	161. herunterfallen	4	203. hinfahren	3
120. sprechen	6	162. hinaufgehen	4	204. hinlegen	3
121. überfahren	6	163. hinstellen	4	205. hinterherlaufen	3
122. umkippen	6	164. hüpfen	4	206. hinwerfen	3
123. vergessen	6	165. nennen	4	207. klopfen	3
124. verstecken	6	166. packen	4	208. kochen	3
125. anfahren	5	167. pfeifen	4	209. kratzen	3
126. ausziehen	5	168. piepen	4	210. lernen	3
127. baden	5	169. regnen	4	211. mitgehen	3
128. beschreiben	5	170. reinkommen	4	212. mitkommen	3
129. bewegen	5	171. sauber machen	4	213. nachlaufen	3
130. dauern	5	172. schleudern	4	214. rasen	3
131. einkaufen	5	173. sich totlachen	4	215. reingehen	3
132. geschehen	5	174. umfallen	4	216. scheinen	3
133. hängen	5	175. verschwinden	4	217. schreiben	3
134. hinsetzen	5	176. verstauchen	4	218. sich wundern	3
135. hochgehen	5	177. vorbeigehen	4	219. spritzen	3
136. hochkommen	5	178. vorbeilaufen	4	220. stoßen	3
137. kleben	5	179. wegfahren	4	221. streicheln	3
138. leben	5	180. wegfliegen	4	222. treten	3
139. miauen	5	181. wegnehmen	4	223. trillern	3
140. rutschen	5	182. zudecken	4	224. vorbeikommen	3
141. sammeln	5	183. zumachen	4	225. wünschen	3
142. schaukeln	5	184. zurückgehen	4	226. zaubern	3
143. schmecken	5	185. zurückkommen	4	227. zeigen	3
144. schnappen	5	186. zusammenfahren	4	228. zugehen	3
145. sich angucken	5	187. zusammenstoßen	4	229. zugucken	3
146. sterben	5	188. abwaschen	3	230. zurufen	3
147. stolpern	5	189. anfassen	3	231. abbinden	2
148. stoßen	5	190. anstoßen	3	232. abfahren	2
149. wegziehen	5	191. aufheben	3	233. abmachen	2
150. werfen	5	192. ausmachen	3	234. abschleppen	2
151. ziehen	5	193. balancieren	3	235. abschneiden	2
152. abnehmen	4	194. drehen	3	236. angucken	2
153. anspringen	4	195. einliefern	3	237. anhalten	2
154. aufhören	4	196. einschlafen	3	238. anrennen	2
155. einfallen	4	197. entdecken	3	239. anschauen	2
156. feststellen	4	198. erkennen	3	240. ansehen	2

158

Tabelle A 21b: Verben (3. Schuljahr: schriftlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 158

9.1.3.4.6 4. Schuljahr: schriftlich
 Anzahl aller Verben (tokens): 7 590
 Anzahl der verschiedenen Verben (types): 1 033

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
1. sein	934	39. anhaben	32	77. schenken	12
2. haben	385	40. setzen	32	78. vergessen	12
3. kommen	282	41. erzählen	31	79. wiederkommen	12
4. gehen	281	42. tragen	30	80. wohnen	12
5. sagen	247	43. hören	29	81. anrufen	11
6. müssen	211	44. schlagen	29	82. aufheben	11
7. wollen	204	45. aussehen	28	83. aufhören	11
8. können	169	46. bleiben	28	84. baden	11
9. lachen	164	47. tun	26	85. beschreiben	11
10. sehen	160	48. anziehen	24	86. hängen	11
11. fahren	159	49. bauen	24	87. rennen	11
12. spielen	122	50. gucken	24	88. steigen	11
13. laufen	87	51. essen	23	89. umdrehen	11
14. bekommen	85	52. sprechen	22	90. werfen	11
15. heißen	85	53. denken	21	91. kochen	10
16. machen	78	54. mögen	21	92. reiten	10
17. fragen	73	55. warten	20	93. stellen	10
18. holen	70	56. ankommen	19	94. trinken	10
19. stehen	62	57. halten	19	95. wehtun	10
20. geben	50	58. merken	19	96. anfahren	9
21. liegen	50	59. mitnehmen	19	97. brauchen	9
22. nehmen	50	60. ziehen	19	98. brechen	9
23. fallen	49	61. spaziergehen	18	99. gefallen	9
24. werden	49	62. schreien	17	100. hinaufgehen	9
25. finden	43	63. verstecken	17	101. hingehen	9
26. sollen	43	64. antworten	16	102. kaufen	9
27. dürfen	42	65. fangen	16	103. knallen	9
28. rufen	39	66. geschehen	16	104. schießen	9
29. wissen	38	67. kriegen	16	105. schlagen	9
30. bringen	36	68. sich freuen	16	106. schwimmen	9
31. fliegen	36	69. beißen	15	107. stecken	9
32. lassen	36	70. passieren	15	108. treten	9
33. suchen	36	71. schimpfen	15	109. weinen	9
34. legen	35	72. aufstehen	14	110. ansehen	8
35. springen	35	73. versuchen	14	111. auslachen	8
36. anfangen	34	74. bremsen	12	112. ausrutschen	8
37. hinfallen	33	75. heimgehen	12	113. beobachten	8
38. sitzen	33	76. schauen	12	114. boxen	8

163

Tabelle A 22a: Verben (4. Schuljahr: schriftlich)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 163

Lexem	a.H.	Lexem	a.H.	Lexem	a.H.
115. dauern	8	157. sich denken	6	199. wegfahren	5
116. entdecken	8	158. stoßen	6	200. wünschen	5
117. erschrecken	8	159. treffen	6	201. annehmen	4
118. erwidern	8	160. überlegen	6	202. aufessen	4
119. fressen	8	161. verstauchen	6	203. beschäftigen	4
120. gehören	8	162. waschen	6	204. bewegen	4
121. hinlegen	8	163. weglaufen	6	205. binden	4
122. hinsetzen	8	164. zumachen	6	206. brennen	4
123. hüpfen	8	165. zurückkommen	6	207. davonkommen	4
124. krachen	8	166. zusammenstoßen	6	208. einbiegen	4
125. losgehen	8	167. aufbauen	5	209. erinnern	4
126. meinen	8	168. aufhaben	5	210. heulen	4
127. nennen	8	169. aufladen	5	211. hinlaufen	4
128. öffnen	8	170. aufwachen	5	212. hochspringen	4
129. regnen	8	171. aussteigen	5	213. knabbern	4
130. rutschen	8	172. ausziehen	5	214. kosten	4
131. spritzen	8	173. besitzen	5	215. krabbeln	4
132. stürzen	8	174. drehen	5	216. landen	4
133. turnen	8	175. einschlafen	5	217. losfahren	4
134. untersuchen	8	176. erlauben	5	218. loslaufen	4
135. aufmachen	7	177. fehlen	5	219. mitfahren	4
136. bitten	7	178. feststellen	5	220. passen	4
137. bluten	7	179. füttern	5	221. probieren	4
138. einkaufen	7	180. glauben	5	222. quietschen	4
139. einladen	7	181. greifen	5	223. rausgehen	4
140. festhalten	7	182. heimkommen	5	224. reingehen	4
141. herausholen	7	183. hereinkommen	5	225. sammeln	4
142. herauskommen	7	184. hineingehen	5	226. schaukeln	4
143. mitbringen	7	185. klingeln	5	227. scheinen	4
144. überschlagen	7	186. klopfen	5	228. schreiben	4
145. umziehen	7	187. kriechen	5	229. sich ausruhen	4
146. zeigen	7	188. loslassen	5	230. sich wundern	4
147. abholen	6	189. mitgehen	5	231. singen	4
148. ärgern	6	190. röntgen	5	232. überfahren	4
149. aufpassen	6	191. rollen	5	233. überqueren	4
150. einfallen	6	192. schicken	5	234. umkippen	4
151. erleben	6	193. sich nehmen	5	235. verbinden	4
152. helfen	6	194. sterben	5	236. vergehen	4
153. herauslassen	6	195. verlieren	5	237. verletzen	4
154. klettern	6	196. verschwinden	5	238. vorbeikommen	4
155. nachlaufen	6	197. vorbeifahren	5	239. weggehen	4
156. packen	6	198. wecken	5	240. wegnehmen	4

164

Tabelle A 22b: Verben (4. Schuljahr: schriftlich) (Forts.)

Quelle: Pregel Dietrich, Rickheit Gert: Wortschatz im Grundschulalter, Hildesheim, Georg Olms Verlag, 1987, S. 164

Alphabetische Wortliste	
A	
der Abend, L4A	akşam
das Abendessen, -, L4A	akşam yemeği
abends, L4A	akşamları
aber, L1A	fakat
abfahren, L7C	yola çıkmak
die Abfahrt, -en, L7C	hareket, -ler / kalkış, -lar
abschreiben, L3E	bakarak yazmak
achten auf (etwas), L2C	dikkat etmek (birşeye)
der Agraringenieur, -e, L2E	ziraat mühendisi
ähnlich, L1B	benzer
aktiv (sein), L5D	aktif (olmak)
alle, L3D	herkes
die Alpen, L7A	Alpler
als, L5B	... iken
also, L2A	böylece, yani, demek ki
alt (sein), L1A	... yaşında (olmak)
an, L2C	-de, -da, yakınında
andere, L1A	başkaları
ankommen, L7C	varmak
die Ankunft, die Ankünfte, L7C	varış, -lar
anrufen, L5A	telefon etmek
anschauen (sich), L5B	bakmak
anstrengend	yorucu
die Antwort, -en, L4B	cevap, -lar
antworten, L6D	cevaplamak
anziehen, L3A	giymek
der Anzug, die Anzüge, L3A	takım elbise, -ler
der Apfel, die Äpfel, L3E	elma, -lar
der Apfelsaft, die Apfelsäfte, L2D	elma suyu
der Apotheker, -, die Apothekerin, -nen, L2E	erkek / bayan eczacı, -lar
der Apparat, -e, L1B	alet, -ler
arbeiten, L1B	çalışmak
der Archäologe, -n, die Archäologin, -nen, L2E	erkek/ bayan arkeolog, -lar
der Architekt, -en, die Architektin, -nen, L2E	erkek / bayan mimar, -lar
das Argument, -e, L1B	argüman, -lar / gerekçe, -ler
der Arzt, -e, die Ärztin, -nen, L2E	erkek / bayan doktor, -lar
das Asterix-Heft, -e, L2C	Asterix dergisi
der Astronaut, -en, die Astronautin, -nen, L2E	erkek / bayan astronot, -lar
auch, IV	de / da
auf Wiedersehen, L6D	tekrar görüşmek üzere
auf, L2C	üzerinde
auffallen, L1B	dikkat çekmek
die Aufgabe, -n, L1A	ödev, -ler
aus, L3F	-den, -dan
ausfallen, L5C	iptal olmak (ders)
die Aussage, -n, L3F	ifade, -ler
ausschlafen, L4B	uykusunu almak
die Aussprache, -n, L1A	telâffuz, -lar
auswendig, L3E	ezbere
die Autobahn, -en, L1B	otoban, -lar
automatisch, L3D	otomatik
das Autorennen, -, L6A	araba yarışı

Tabelle A 23a: Alphabetische Wortliste aus dem HSW

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 85

B	das Bad, die Bäder, L2B	banyo, -lar
	der Badeanzug, die Bäder, L7B	mayo, -lar
	baden, L7A	yüzmek
	die Bahnfahrt, -en, L7C	tren yolculuğu, tren yolculukları
	der Bahnhof, die Bahnhöfe, L7C	tren istasyonu, tren istasyonları
	der Ball, die Bälle, L2B	top, toplar
	die Banane, -n, L4C	muz, muzlar
	das Bananeneis, -, L2D	muzlu dondurma
	der Bär, -en, L7B	ayı, ayılar
	der Basketball, L7A	basketbol
	beantworten, L3C	cevaplandırmak
	beginnen, L3D	başlamak
	begrüßen (sich) IV	selâmlaşmak
	beide, L2E	ikisi de
	bei, L6B	yanında
	das Beispiel, -e, L1B	örnek, -ler
	bekommen, L5A	birisinden birşey almak
	bequem, L3A	rahat
	der Berg, -e, L7A	dağ, -lar
	die Bergtour, -en, L7A	dağ turu, dağ turları
	berichten, L2E	haber vermek
	der Beruf, -e, L2E	meslek, ... ler
	die Berufschance, -n, L1B	meslek alanındaki fırsat, -lar
	berufstätig, L2E	meslek sahibi
	beschreiben, L2C	tarif etmek
	besonders, L4D	özellikle
	besser, L3B	daha iyi
	bestellen, L4D	ısmarlamak
	besuchen, L1B	ziyaret etmek
	das Bett, -en, L2B	yatak, -lar
	bezahlen, L3A	ödemek
	das Bild, -er, L3E	resim, -ler
	die Biologie, L2E	biyoloji
	bis, L6D	-e kadar
	die Bitte, -n, L2D	rica, ... -lar
	blau, L3A	mavi
	der Bleistift, -e, L3E	kurşun kalem, ... -ler
	der Blitz, -e, L5B	şimşek, şimşekler
	die Blume, -n, L2C	çiçek, çiçekler
	der Blumenkohl, -e, L4C	karnabahar, -lar
	die Bluse, -n, L3B	bluz, bluzlar
	boxen, L6A	boks yapmak
	brauchen, L7D	ihtiyacı olmak
	braun, L3B	kahverengi
	der Brief, -e, L5B	mektup, -lar
	die Brille, -n, L7B	gözlük, -ler
	bringen, L2A	getirmek
	der Bruder, die Brüder, L2A	erkek kardeş, erkek kardeşler
	das Buch, Bücher, L2C	kitap, kitaplar
	der Buchstabe, -n, L2E	harf, harfler
	der Bulgare, -n, die Bulgarin, -nen, L1D	Bulgar, -lar
	Bulgarien, L1D	Bulgaristan
	bulgarisch, L1D	Bulgarca
	das Bulgarisch, L1D	Bulgarca (isim)
	das Bundesland, die Bundesländer, L2F	Federal eyalet, ... -ler
	der Buntstift, -e, L2C	renkli kalem, ... -ler

Tabelle A 23b: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 86

der Bus, -se, L5C	otobüs, otobüsler
C charmant (sein) L5D	cazibeli (olmak)
die Chemie, L3C	kimya
der Chemiker, -, die Chemikerin, -nen, L2E	erkek/bayan kimyager, -ler
der Computer, -, L5B	bilgisayar
D dabei, L6B	yanında
danach, L4B	ondan sonra
dänisch, L1D	Danca
danken, IV	teşekkür etmek
dann, L4B	sonra
darstellen, L5A	teşkil etmek
die Dattel, -n, L3E	hurma, -lar
dein, L1A	senin
denken an, L2E	birşeyi düşünmek
der Deutsche, -	Alman
das Deutsch, L1A	Almanca (isim)
deutsch, L1A	Almanca
Deutschland, L1D	Almanya
der Deutschunterricht, -e, L3D	Almanca dersi
der Dialog, -e, L3D	diyalog
dich, L3E	seni
der Dienstag, -e, L3C	salı
das Diktat, -e, L4B	dikte çalışması, dikte çalışmaları
diskutieren, L7A	tartışmak
die Diskussion, -en, L7A	tartışma, -lar
doch, L3E	ancak
der Donnerstag, -e, L3C	perşembe
dort, L7A	orada
die Dose, -n, L4B	kutu, -lar
du, L1A	sen
durch, L3F	arasından
dürfen, L7A	yapabilmek (izni olmak)
E eigen, L5B	kendi
die Eigenschaft, -en, L5D	özellik, -ler
einfach, L3C	basit
einige, L5A	bazı
einkaufen, L4C	alışveriş yapmak
die Einkaufsliste, -n, L4C	alışveriş listesi, alışveriş listeleri
einladen, L5A	davet etmek
die Einladungskarte, -n, L5A	davetiye, -ler
einpacken, L7B	toplamak (bavul)
das Eis, -, L2D	dondurma, -lar
das Eiscafé, -s, L2D	dondurmacı, -lar (kafeterya)
das Eiskunstlaufen, L6A	artistik patinaj
die Eltern, L2A	ebeveyn
eng, L3A	dar
das Englisch, L1A	İngilizce (isim)
englisch	İngilizce
entscheiden (sich), L7B	karar vermek
die Entschuldigung, -en, L6D	özür
die Erdbeere, -n, L4C	çilek, çilekler
das Erdbeereis, -, L4C	çilekli dondurma

Tabelle A 23c: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 87

die Erdkunde, L3C ernst (sein), L5C erste, L3C erzählen, L3F etwas, L2C der Euro Europa, L7D der Europäer, -, L1B die Europakarte, -n, L1D F das Fach, die Fächer, L3C die Fähigkeit, -en, L5A die Fahrkarte, -n, L7C das Fahrrad, Fahrräder, L5B Fahrrad fahren die Fahrt, -en, L6D falsch, L5D die Familie, -n, L2A die Farbe, -n, L3B die Faschingsparty, -s, L5A der Februar, L5A das Fell, -e, L4B das Fenster, -, L7C fernsehen, L4A der Fisch, -e, L4D das Fleisch, L4B die Flugreise, -n, L5B das Flugzeug, -e, L2E der Flur, -e, L2B die Forschung, -en, L2E das Foto, -s, L1 fotografieren, L4B die Frage, -n, L1A fragen, L6D Frankreich, L1D die Französin, L1D französisch, L1B das Französisch, L1B die Frau, -en, L4C frei, L5C der Freitag, L3C die Freizeit, -, L3A die Freizeitkleidung, -en, L3A die Fremdsprache, -n, L1B fressen, L4B freuen (sich), L6B der Freund, -e, L1B die Freundin, -nen, L1C freundlich (sein), L5D die Freundschaft, -en, L5D frisch, L6C der Frisör, -e, die Frisörin, -nen, L2E fröhlich (sein), L5C frühstücken, L4A fühlen, L5C für, L1B füttern, L4B	coğrafya ciddî (olmak) birinci anlatmak birşey Avro Avrupa Avrupalı Avrupa haritası branş yetenek, -ler bilet, -ler bisiklet bisiklet sürmek yolculuk, -lar yanlış aile, -ler renk, -ler karnaval partisi, karnaval partileri şubat tüy, -ler pencere, -ler televizyon izlemek balık, -lar et, -ler uçak yolculuğu, uçak yolculukları uçak, -lar koridor, -lar araştırma, -lar fotoğraf, -lar fotoğraf çekmek soru, -lar sormak Fransa Fransız Fransızca Fransızca (isim) bayan, -lar boş cuma boş zaman, ... -lar sivil kıyafet, -ler yabancı dil, -ler yemek yemek (hayvanlar) sevinmek arkadaş, ... -lar kız arkadaş, ... -lar sevecen (olmak) arkadaşlık, -lar temiz erkek / bayan kuaför, -ler neşeli (olmak) kahvaltı etmek hissetmek için beslemek (hayvan)
--	--

Tabelle A 23d: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 88

G

ganz, L1A	bütün
der Garten, -, L4A	bahçe, -ler
geben, L1B	vermek
der Geburtstag, -e, L5A	doğum günü, doğum günleri
das Geburtstagsgeschenk, -e, L5A	doğum günü hediyesi / hediyeleri
der Geburtstagskuchen, -, L5A	doğum günü pastası / pastaları
das Gedicht, -e, L3E	şiiir, şiirler
gefallen, L1B	hoşa gitmek
gefährlich	tehlikeli
gehen, L4B	gitmek
gehören, L4B	ait olmak
gelb, L3B	sarı
das Geld, L5C	para
der Geldschein, -e, L2D	banknot, -lar
die Gelegenheit, -en, L5A	imkân, -lar
gemeinsam, L6C	birlikte
das Gemüse, -, L4C	sebze, -ler
gemustert, L3B	desenli
gemütlich, L2B	rahat
der Geologe, -n, die Geologin, -nen, L2E	erkek / bayan jeolog, -lar
gepunktet, L3B	puantiyeli
geradeaus, L6D	dosdoğru
gern geschehen, L6D	rica ederim
gerne, L1C	memnuniyetle
die Geschichte, -n, L3C	tarih, -ler
gestreift, L3B	çizgili
gewinnen, L6B	kazanmak
das Gewitter, -, L5B	fırtına, -lar
glauben, L7A	inanmak
gleich, L7B	eşit
das Gleis, -e, L7C	ray, -lar
das Glück, -, L5C	şans, -ler

glücklich, L5B	mutlu
die Glücksbringer, -, L5C	şans getirci
das Grad, -e, L7D	derece, -ler
grau, L3B	gri
Griechenland, L1D	Yunanistan
das Griechisch, L1D	Yunanca (isim)
griechisch, L1D	Yunanca
die Griechin, L1D	Yunanlı
groß, L2B	büyük
die Größe, -n, L3A	beden, -ler
die Großeltern, -, L2A	büyük / anne baba, anne babalar
grün, L3B	yeşil
der Grundriss, -e, L2B	krşık, -ler
die Gruppe, -n, L6B	grup, -lar
die Gurke, -n, L4C	salatalık, -lar
gut, L1	iyi
das Gymnasium, die Gymnasien	lise, -ler

H

haben, L2C	sahip olmak
halb zwei, L3D	iki buçuk
das Handy, -s, L5A	cep telefonu, cep telefonları
hängen, L3D	asılı olmak
die Hauptstadt, die Hauptstädte, L2I	başkent, -ler
die Hausaufgabe, -n, L4B	ödev, -ler

mutlu	
şans getirci	
derece, -ler	
gri	
Yunanistan	
Yunanca (isim)	
Yunanca	
Yunanlı	
büyük	
beden, -ler	
büyük / anne baba, anne babalar	
yeşil	
krşık, -ler	
grup, -lar	
salatalık, -lar	
iyi	
lise, -ler	
sahip olmak	
iki buçuk	
cep telefonu, cep telefonları	
asılı olmak	
başkent, -ler	
ödev, -ler	

neunundachtzig 89

Tabelle A 23e: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 89

das Haustier, -e, L5B	evcil hayvan, ... -lar
das Heft, -e, L3C	defter, -ler
die Heftklammer, -n, L3C	ataş, -lar
heißen, L1B	ada sahip olmak
helfen, L4A	yardım etmek
der Helm, -e, L6C	kask, -lar
herzlich, L5A	kalpten
heute, L4C	bugün
hilflos (sein), L5C	çaresiz (olmak)
hilfsbereit (sein), L5A	yardımcı (olmak)
der Himmel, -, L3E	gökyüzü
Himmelsrichtung, -en, L7D	yön, -ler
die Hose, -n, L3A	pantolon, -lar
der Hund, -e, L4B	köpek, -ler
hundert, L2D	yüz
der Hut, die Hüte, L3B	şapka, -lar
I ich, L1	ben
idealistisch (sein), L5D	idealist (olmak)
die Idee, -n, L3D	fikir, fikirler
immer, L3D	her zaman
in, L1A	içinde
die Information, -en, L7C	bilgi, -ler
interessant, L1C	ilginç
das Interview, -s, L2C	röportaj, -lar
international, L1B	enternasyonal / uluslararası
Italien	İtalya
der Italiener, -, die Italienerin, -nen, L1B	erkek / bayan İtalyan
das Italienisch, L1B	İtalyanca (isim)
italienisch, L1B	İtalyanca
J die Jacke, -n, L3B	ceket, -ler
das Jahr, -e, L1A	yıl, yıllar
die Jeans, -, L3A	kot pantolon, ... -lar
jeder, L7A	herkes
jetzt, L3E	şimdi
der Jugoslawe, -n, die Jugoslawin, -nen, L1D	erkek / bayan Yugoslav
Jugoslawien	Yugoslavya
das Jugoslawisch	Yugoslavca (isim)
jugoslawisch	Yugoslavca
die Jungfrau, -en	
K der Kaktus, die Kakteen, L2C	kaktüs, -ler
kariert, L3B	kareli
die Karte, -n, L3F	kart, -lar
die Kartoffel, -n, L4C	patates, -ler
die Käse, -, L4C	peynir
der Kassettenrekorder, -, L2C	kasetçalar
das Kästchen, -, L2A	kutucuk
die Katze, -n, L2A	kedi, -ler
kein, L5A	hiç
der Kellner, -, L4D	garson, -lar
kennen lernen (sich), L1C	tanışmak
kennen, L5C	tanımak
der Kern, -e, L3E	çekirdek, -ler

Tabelle A 23f: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 90

die Kerze, -n, L5A	mum, -lar
das Kind, -er, L2A	çocuk, -lar
der Kinderarzt, "-e, die Kinderärztin, -nen, L2E	erkek/bayan çocuk doktoru, -ları
das Kino, -s, L4A	sinema, -lar
die Klasse, -n, L3C	sınıf, -lar
der Klassenkamerad, -en, die Klassenkameradin, -nen, L4B	sınıf arkadaşı, sınıf arkadaşları
klassisch, L3A	klasik
das Kleid, -er, L3B	elbise, -ler
die Kleidung, -en, L3A	kıyafet, -ler
klein, L2B	küçük
klettern, L7A	tırmanmak
der Koch, die Köche, die Köchin, die Köchinnen, L2E	erkek / bayan aşçı, -lar
kochen, L4C	pişirmek
der Koffer, -, L7B	bavul, -lar
kommen, L6B	gelmek
können, L2C	yapabilmek
der Korb, die Körbe, L4B	sepet, -ler
kosten, L2D	fiyatı olmak
das Kostüm, -e, L5A	kostüm, -ler
die Krawatte, -n, L3A	kravat, -lar
der Krebs, LD5	yengeç
die Küche, -n, L2B	mutfak, -lar
der Kuchen, -, L5A	pasta, -lar
die Kunst, die Künste, L3C	sanat
kurz, L3A	kısa
L lachen, L3E	gülmek
die Lampe, -n, L2B	lamba, -lar
das Land, die Länder, L1B	ülke, -ler
lang, L5C	uzun
langweilig, L3C	sıkıcı
die Landkarte, -n, L2F	harita, -lar
laufen, L4B	hızlı yürümek
die Laune, L5C	ruh hâli, moral
das Leben, -, L5B	yaşam
legen, L3F	yatırmak, koymak
der Lehrer, -, die Lehrerin, -nen, L3D	erkek / bayan öğretmen, -ler
leicht, L1C	kolay
lernen, L1A	öğrenmek
lesen, L3C	okumak
letzte, L7A	sonuncu
lieb haben, L4B	sevmek
das Lieblingsessen, -, L4D	en sevilen yemek, -ler
das Lieblingsfach, die Lieblingsfächer, L3C	en sevilen ders, -ler
die Lieblingsfarbe, -n, L3B	en sevilen renk, -ler
liegen, L2F	yatmak
lila, L3B	eflatun
das Linial, -e, L3C	cetvel, -ler
links, L6D	sol
die Liste, -n, L7B	liste, -ler
die Lösung, -en, L5D	çözüm, -ler
die Löwe, L5D	aslan
die Luft, die Lüfte, L6C	hava
lustig, L3C	eğlenceli

Tabelle A 23g: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 91

	machen, L1A die Magic -Karte, -n, L2C der Maler, -, die Malerin, -nen, L2E manche, L5B manchmal, L4B die Mannschaft, -en, L6B das Mannschaftsspiel, -e, L6B der Mannschaftssport, -, L6B das Mäppchen, -, L3C die Mappe, -n, L2C der Markt, die Märkte, L4C der Marktplatz, Marktplätze, L6D das Maskottchen, -, L7B die Mathematik, L3C das Meer, -e, L7A mein, L2A die Meinung, -en, L1B merken, L3B die Milch, L2D die Minute, -n, L3D mir, L2B mitkommen, L7A mitnehmen, L7B der Mitschüler, -, L3D der Mittag, -e, L4A das Mittagessen, -, L4C mittags, L4A möchten, L1B die Mode, -n, L3B modisch, L3A die Möhre, -n, L4C der Montag, -e, L3C der Morgen, -, L1 morgens, L4A das Mountainbike, L7A müde (sein), L4B die Muschel, -n, L2C die Musik, L3C der Musiker, -, die Musikerin, -nen, L2E das Muster, -, L3B die Mutter, die Mütter, L2A	yapmak magic kartı, kartları erkek / bayan / öğretmen, -lar bazi bazen takım, -lar takım oyunu, takım oyunları takım sporu, takım sporları kalem kutusu, kalem kutuları dosya, -lar pazar, -lar pazar yeri, pazar yerleri maskot matematik deniz benim fikir, -ler akılda tutmak süt dakika, -lar bana beraberinde gelmek yanına almak okul arkadaşı, okul arkadaşları öğle öğle yemeği öğlenen istemek moda, -lar modaya uygun havuç pazaritesi sabah sabahları dağ bisikleti yorgun (olmak) midye kabuğu, midye kabukları müzik erkek / bayan müzisyen, -ler desen, -ler anne, -ler
	nach, L6D der Nachbar, -n, L6D nachdenken, L7B der Nachmittag, -e, L4A nachmittags, L4A nächste, L6B die Nacht, die Nächte, L1 die Nähe, -, L7A der Name, -n, L1A die Natur, -en, L3F natürlich, L4B der Neffe, -n, die Nichte, -n, L2A nennen, L1B der Neonstift, -e, L3F	-e doğru komşu, -lar birşey hakkında düşünmek öğleden sonra öğleden sonraları sonraki gece, -ler yakın ad, -lar doğa gerçekten erkek / bayan yeğen, -ler adlandırmak, söylemek fosforlu kalem, ... -ler

Tabelle A 23h: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 92

	neu, L1B nichts, L4C nie, L4B noch, L2C der Norden, L2F die Note, -n, L5C die Nummer, -n, L6A	yeni hiçbir şey asla / hiç daha kuzey not, -lar numara, -lar
O	der Ober, -, L2D das Obst, - L4C oder, L6A oft, L1A die Oma, -s, L2A der Onkel, -, L2A der Opa, -s, L2A orange, L3B die Orange, -n, L4C der Orangensaft, die Orangensäfte, L2D ordentlich, L3F ordnen, L6A der Osten, L2F	garson, -lar meyve, -ler ya da sık sık büyük anne, -ler amca, -lar / dayı, -lar büyük baba, -lar turuncu portakal, -lar portakal suyu, portakal suları düzenli düzenlemek doğu
P	das Papier, -e, L3D die Paprika, -s, L4C der Partner, -, L2B der Pass, die Pässe, L1B passen, L5D Pause, -n, L4A die Persönlichkeit, -en, L5A die Person, -en, L2F die Petersilie, -, L4C die Physik, L3C der Pilot, -e, Pilotin, -nen, L2E der Plan, die Pläne, L1B planen, L7A die Planung, -en, L7A der Politiker, -, Politikerin, -nen, L2E polnisch, L1D die Pommes frites, L4D die Portion, -en, L2D die Post, -, L6D das Poster, -, L2C praktisch, L2B der Preis, -e, L7C prima, L1A das Problem, -e, L5D prüfen, L5D der Pullover, -, L3B	kâğıt, -lar biber, -ler eş, -ler pasaport, -lar uymak teneffüs, -ler kişilik, kişilik özellikleri kişi, -ler maydonoz, -lar fizik erkek / bayan pilot, -lar plan, -lar planlamak planlama, -lar erkek / bayan politikacı, -lar Lehçe patates kızartması porsiyon, -lar posta, -lar poster, -ler pratik fiyat, -lar aferin, mükemmel problem, -ler kontrol etmek kazak, -lar
R	der Radfahrer, -, L6C radieren, L3E der Radiergummi, -s, L2C rechts, L6D reden, L5D das Regal, -e L2B	bisiklet sürücüsü / sürücüleri silgiyle silmek silgi, -ler sağ konuşmak raf, -lar

Tabelle A 23i: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 93

der Regen, L5C	yağmur
der Regenmantel, die Regenmäntel, L7B	yağmurluk, -lar
der Regenschirm, -e, L7B	şemsiye, -ler
regnen, L7D	(yağmur) yağmak
die Reise, -n, L7A	seyahat, -ler
reisen, L1C	seyahat etmek
reiten, L6A	ata binmek
die Religion, -en, L3C	din, -ler
das Restaurant, -s, L4D	restoran, -lar
richtig, L1C	doğru
der Rock, die Röcke, L3A	etek, -ler
rot, L3A	kırmızı
der Rucksack, die Rucksäcke, L7B	sırt çantası, sırt çantaları
der Russe, -n, die Russin, -nen, L1D	erkek / bayan Rus
das Russisch, L1D	Ruşça (isim)
russisch, L1D	Ruşça
Russland, L1D	Rusya
 sagen, L1C	söylemek
der Salat, -e, L4C	salata, -lar
sammeln, L2C	biriktirmek
der Samstagmorgen, -, L4C	cumartesi sabahı
die Sandale, -n, L7B	sandalet, -ler
der Schal, -s, L3B	atkı, -lar
der Schalter, -, L7C	bilet gişesi, bilet gişeleri
scheinen, L5C	parlamak
schick, L3A	şık
schicken, L5A	göndermek
das Schiff, -e, L2E	gemi, -ler
schlafen, L4B	uyumak
das Schlafzimmer, -, L2B	yatak odası
schlecht, L5C	kötü
der Schnee, L7D	kar
schneien, L7D	(kar) yağmak
schnell, L3E	hızlı
das Schnitzel, -, L4D	şinitzel, -ler
das Schokoladeneis, L2D	çikolatalı dondurma
die Schokoladensoße, -n, L4D	çikolatalı sos
schön, schöner, am schönsten, L2B	güzel, daha güzel, en güzel
der Schrank, -e, L2B	dolap, -lar
der Schreibblock, -e, L7B	not defteri, not defterleri
schreiben, L1B	yazmak
der Schreibtisch, -e, L3F	yazı masası, yazı masaları
der Schuh, -e, L3B	ayakkabı, -lar
die Schule, -n, L3A	okul, -lar
der Schüler, -, die Schülerin, -nen, L3F	erkek / bayan öğrenci, -ler
das Schülerarbeitsheft, -e, L5A	öğrenci çalışma kitabı, kitapları
der Schulfreund, -e, L3A	okul arkadaşı (erkek)
die Schulklasse, -n, L1C	sınıf, -lar
die Schulkleidung, -en, L3A	okul kıyafeti, okul kıyafetleri
die Schultasche, -n, L2C	okul çantası, okul çantaları
der Schütze, L5D	yay
schwarz, L3B	siyah
schwer, L1C	zor
die Schwester, -n, L2A	kız kardeş, -ler
das Schwimmbad, die Schwimmbäder, L6D	yüzme havuzu, yüzme havuzları

Tabelle A 23j: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 94

schwimmen, L5B	yüzmek
segeln, L7A	yelkenli kullanmak
sehen, L3F	görmek
sehr, L2B	çok
die Seite, -n, L3C	sayfa, -lar
die Sekunde, -n, L3D	saniye, -ler
das Selbermachen, L3F	kendisi yapmak
der Sessel, -, L2B	koltuk, -lar
die Shorts, L3B	şort, -lar
sicher (sein), L2E	emin (olmak)
singen, L5A	şarkı söylemek
der Sitzplatz, die Sitzplätze, L5C	oturma yeri, oturma yerleri
der Skateboard, -s, L5B	kaykay, -lar
das Skilaufen, L6A	kayak yapmak
der Skorpion	akrep
die Socke, -n, L3B	kısa çorap, -lar
das Sodawasser, -, L2D	soda, -lar
das Sofa, -s, L2B	kanepa, -ler
sofort, L4C	hemen
der Sohn, die Söhne, L2A	oğul, -lar
sollen, L4B	zorunlu olmak
die Sonne, -n, L5C	güneş
die Sonnenbrille, -n, L7B	güneş gözlüğü, güneş gözlükleri
die Sonnencreme, L7B	güneş yağı
sonnig, L7D	güneşli
die Spagetti, L4C	spageti
der Spanier, -, die Spanierin, -nen	erkek / bayan İspanyol
das Spanisch, L1B	İspanyolca (isim)
spanisch	İspanyolca
Spanien	İspanya
spannend, L3C	heyecan verici
der Spaß, die Spaß, L1B	eğlence, -ler
spät, L3D	geç
spazieren gehen, L4B	dolaşmak / gezmek
der Spickzettel, -, L3F	not kâğıdı
spielen, L4B	oynamak
der Spitzer, -, L2C	kalemtraş
der Sport, L3C	spor
die Sportart, -en, L6A	spor dalı, spor dalları
die Sportkleidung, -en, L6B	spor kıyafeti, spor kıyafetleri
sportlich, L3A	sportif
die Sprache, -n, L1A	dil, -ler
sprechen, L1B	konusmak
springen, L6A	atlamak
die Stadt, die Städte, L2F	şehir, -ler
der Stadtplan, die Stadtpläne, L6D	şehir planı, şehir planları
der Stein, -e, L2C	taş, -lar
der Steinbock, L5D	oğlak
der Stern, -e, L3B	yıldız, -lar
das Sternzeichen, -, L5D	burç, -lar
der Stiefel, -, L3B	çizme, -ler
der Stift, -e, L7B	kalem, -ler
der Strand, die Strände, L7A	kumsal, -lar
die Straße, -n, L6D	cadde, -ler / sokak, -lar
streicheln, L4B	okşamak
streiten, L5D	kavga etmek
studieren, L2E	üniversitede okumak

Tabelle A 23k: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 95

der Stuhl, die Stühle, L2B	sandalye, -ler
die Stunde, -n, L3D	saat, -ler
der Stundenplan, die Stundenpläne, L3C	ders planı, ders planları
suchen, L5D	aramak
der Süden, L2F	güney
super, L2B	süper
surfen, L7A	sörf yapmak
das Symbol, -e, L5C	sembol, -ler
T das Taekwondo, L6A	tekvando
die Tafel, -n, L7C	tahta, -lar
der Tag, -e, L3F	gün, -ler
der Tagesablauf, die Tagesabläufe, L4A	bir günün akışı
die Tante, -n, L2D	teyze, -ler / hala, -lar
tanzen, L4A	dans etmek
die Tasche, -n, L4C	çanta, -lar
der Tee, -s, L2D	çay, -lar
die Temperatur, -en, L7D	hava sıcaklığı, hava sıcaklıkları
das Tennis, L6A	tenis
der Text, -e, L3C	metin, -ler
der Tipp, -s, L3F	öneri, -ler
der Tisch, -e, L2B	masa, -lar
die Tochter, die Töchter, L2A	kız çocuk, kız çocukları
die Tomate, -n, L4C	domates, -ler
das Tor, -e, L3A	gol, -ler
der Tourismus, L1B	turizm
tragen, L5A	taşımak
der Traumberuf, -e, L2E	hayalindeki meslek
traurig (sein), L5C	üzgün (olmak)
treffen (sich), L4A	biriyle buluşmak
der Trick, -s, L3D	tiyo, -lar
trinken, L4B	içmek
das Trockenfutter, L4B	kuru yiyecek
trotzdem, L7A	yine de / rağmen
Tschüs, L6D	hoşça kal
das T-Shirt, -s, L3A	tişört, -ler
der Türke, -n, die Türkin, -nen, L1D	erkek / bayanTürk, -ler
die Türkei, L1D	Türkiye
das Türkisch, L1D	Türkçe (isim)
türkisch, L1D	Türkçe
die Turnschuhe, -, L7B	spor ayakkabı, -lar
die Tüte, -n, L3F	torba, -lar
ü üben, L3D	alıştırma yapmak
über, L2C	üzerinde
überlegen, L2C	düşünmek
übernehmen, L2E	üstlenmek
übrigens, L1B	ayrıca
U die Uhr, -en, L3D	saat, -ler
unbedingt, L2E	mutlaka
und, IV	ve
uns, L1A	bizi / bize
das Unterrichtsfach, die Unterrichtsfächer, L3C	branş dersi, branş dersleri

Tabelle A 23I: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 96

unterstreichen, L3F	altını çizmek
der Urlaub, -e, L5C	tatil, -ler
✓ das Vanilleeis, -, L2D	vanilyalı dondurma, -lar
der Vater, die Väter, L2A	baba, -lar
verabschieden (sich), IV	vedalaşmak
die Verantwortung, -en, L2E	sorumluluk, sorumluluklar
vergessen, L3F	unutmak
verlassen auf (sich), L5D	güvenmek
verlieren, L6B	kaybetmek
versuchen, L3E	denemek
verwandt (sein), L1A	akraba (olmak)
der Verwandte, -n, L5A	akraba, -lar
verwenden, L4B	kullanmak
viel, L1B	çok
vielen Dank, L6D	çok teşekkür ederim
vielleicht, L2E	belki
Viertel, L3D	çeyrek
von, L3E	-dan
der Vormittag, -e, L4A	öğleden önce
vormittags, L4A	öğleden önceleri
der Vorschlag, die Vorschläge, L7A	öneri, -ler
vorschlagen, L7A	önermek
vorstellen (sich), L1A	kendini tanıtmak
W die Waage, -n, L5D	terazi
die Wand, die Wände, L2C	duvar, -lar
wann? L3C	Ne zaman?
warum?, L1B	Neden?
was?, L2B	Ne?
das Wasser, L4B	su
der Wassermann, L5D	kova
der Weg, -e, L5D	yol, -lar
weg (-radieren, -legen, -nehmen), L3E	silgiyle silmek (ortadan kaldırmak)
weil, L5C	çünkü
weiß, L3B	beyaz
weit, L3A	geniş
welche?, L1B	Hangi?
wenn, L5A	eğer
wer?, L1A	Kim?
der Westen, L2F	batı
das Wetter, -, L7B	hava
wichtig, L1C	önemli
wie? L1A	Nasıl?
wieder, L3E	yine
wie viel?, L3D	Ne kadar?
der Widder, -, L5D	koç
wir, L1A	biz
witzig (sein), L5C	komik (olmak)
wo? L1A	Nerede?
die Woche, -n, L4A	hafta, -lar
das Wochenende, -n, L4A	hafta sonu, hafta sonları
wohin?, L6D	nereye?
wohnen, L1A	ikâmet etmek / oturmak
die Wohnung, -en, L2B	daire, -ler

Tabelle A 23m: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 97

das Wohnzimmer, -, L2B	oturma odası, oturma odaları
die Wolke, -n, L7D	bulut, -lar
wolkig, L7D	bulutlu
das Wort, die Wörter, L1B	sözcük, -ler
der Wunsch, die Wünsche, L2E	dilek, -ler
wünschen, L2C	dilemek
 der Yoghurt, -s, L1B	yoğurt, -lar
 die Zahl, -en, L2D	sayı, -lar
die Zeichnung, -en, L2C	çizim, -ler
die Zeit, -en, L5A	zaman, -lar
ziehen, L3F	çekmek
das Ziel, -e, L7C	hedef, -ler
das Zimmer, -, L2B	oda, -lar
zu Hause, L6B	evde
zu, L3E	-a, -e doğru
die Zucchini, -s, L4C	kabak, -lar
zuerst, L6D	ilk önce
der Zug, die Züge, L7C	tren, -ler
die Zugfahrt, -en, L7C	tren yolculuğu, tren yolculukları
die Zugreise, -n, L5B	tren seyahati, tren seyahatleri
zusammen (sein), L5D	birlikte (olmak)
die Zwillinge L5D	ikizler
zwischen, L2C	arasında

Tabelle A 23n: Alphabetische Wortliste aus dem HSW (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al.: Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 98

Der Tag von Familie Raptis

1 Hören Sprechen Lesen Schreiben

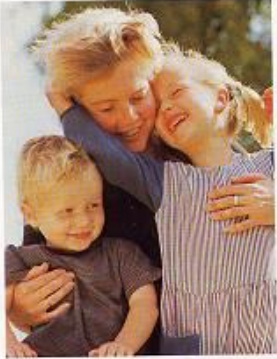
Andrea Solling-Raptis, Deutschlehrerin

a) Wie organisiert Andrea ihren Tag?

Morgens trinke ich zuerst meinen Kaffee. Ohne Kaffee geht nichts. Dann wecke ich meinen Mann Kostas und die Kinder und mache unser Frühstück. Wir frühstücken, danach fährt Kostas ins Krankenhaus. Er ist Arzt. Ich bringe Lena und Jakob in den Kindergarten. Dort treffen sie ihre Freunde. Jetzt bereite ich meinen Unterricht vor und mache den Haushalt. Mittags essen Lena, Jakob und ich zusammen zu Mittag. Mein Mann kommt erst abends zurück. Sein Beruf ist sehr anstrengend. Nachmittags habe ich Zeit für unsere Kinder. Wir spielen, wir gehen spazieren oder besuchen Nachbarn. Abends gehe ich in die Volkshochschule und unterrichte Deutsch. Da ist mein Mann zu Hause. Die Kinder und Kostas essen zusammen zu Abend, dann bringt er die Kinder ins Bett.

b) Tageszeit und Mahlzeit: Bitte suchen Sie die Wörter im Text.

Tageszeit	Mahlzeit
6–12 Uhr: <u>morgens</u>	das Frühstück: _____
12–14 Uhr: _____	das Mittagessen: <u>zu Mittag essen</u>
14–18 Uhr: _____	das Abendessen: _____
18–24 Uhr: _____	
0– 6 Uhr: <u>nachts</u>	



2 Hören Sprechen Lesen Schreiben

Wer macht was?

meinen Mann wecken / ihre Freunde treffen / den Haushalt machen / die Kinder ins Bett bringen /
meinen Unterricht planen / in den Kindergarten gehen / ins Krankenhaus fahren

Andrea: meinen Mann Lena und Jakob: _____ Kostas: _____
wecken _____ _____

3 Hören Sprechen Lesen Schreiben

Schreiben und verstehen: der Possessivartikel (Akkusativ)

	m	f	n	Pl
Nominativ	mein Mann	meine Familie	mein Frühstück	meine Kinder
Akkusativ	_____ Mann	<u>meine</u> Familie	<u>mein</u> Frühstück	<u>meine</u> Kinder

5

sechzig
60

Abbildung A 1: Lektionseinheit: Der Tag von Familie Raptis

Quelle: Albrecht, Ulrike et al. (Hrsg.): Passwort Deutsch: Ausgabe in fünf Bänden¹, Kurs und Übungsbuch: Der Tag von Familie Raptis Die Hobbys von Frau Mainka, Stuttgart, Ernst Klett International, S. 60

Die Hobbys von Frau Mainka

1 Was macht Frau Mainka gern?

Hören Sprechen Lesen Schreiben

Lesen Sie bitte.

Frau Schnell: Schön, Frau Mainka. Und jetzt noch Ihr Hobby.

Frau Mainka: Tja also, mein Hobby ...

Frau Schnell: Ja, was machen Sie gern?

Frau Mainka: Ich höre gern Musik, ich gehe gern ins Kino, ich sehe gern „Meine Familie und ich“ ...

Frau Schnell: Und Sport? Joggen Sie? Oder spielen Sie Tennis?

Frau Mainka: Nein, ich bin ziemlich unsportlich.

Frau Schnell: Gut, Frau Mainka. Vielen Dank. Bitte kommen Sie am Montag um 10 Uhr. Wiedersehen!



2 Hobbys: Was machen Sie gern? Was machst du gern?

Hören Sprechen Lesen Schreiben

Musik hören	singen	Gitarre spielen	lesen
Deutsch lernen	joggen	reisen	Tennis spielen
Eis essen	Auto fahren	ins Kino gehen	Sport machen

▶ Ich höre gern Musik. Und du? ◀ Ich lese gern.

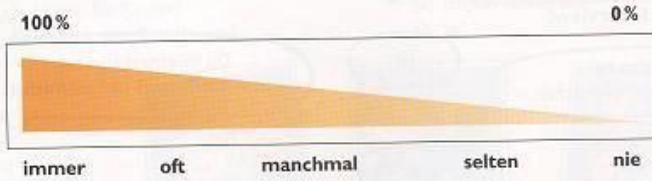
3 Schreiben und verstehen: die Satzklammer (1)

Hören Sprechen Lesen Schreiben

Musik	hören		Ich	höre		gern	Musik	
Tennis	spielen		Ich			gern		

4 Was machen Sie immer, oft, manchmal, selten, nie?

Hören Sprechen Lesen Schreiben



Ich höre oft Musik.

Ich spreche selten Deutsch.

3

sechsendreißig

36

Abbildung A 2: Lektionseinheit: Die Hobbys von Frau Mainka

Quelle: Albrecht, Ulrike et al. (Hrsg.): Passwort Deutsch: Ausgabe in fünf Bänden¹, Kurs und Übungsbuch: Die Hobbys von Frau Mainka, Stuttgart, Ernst Klett International, 2002, S. 36

6 HÖREN

5. Uhrzeiten.

Hören Sie die Gespräche und markieren Sie. ☒

Gespräch 1	☐ Es ist 9.45 Uhr.	Gespräch 5	☐ Um 19.45 Uhr.
Wie spät ist es?	☐ Es ist 10.04 Uhr.	Wann fängt das Theater an?	☐ Um 20.15 Uhr.
	☐ Es ist 22.15 Uhr.		☐ Um 19.15 Uhr.
Gespräch 2	☐ Es ist 12.35 Uhr.	Gespräch 6	☐ Es ist 15.07 Uhr.
Wie spät ist es?	☐ Es ist 0.53 Uhr.	Wie spät ist es?	☐ Es ist 7.15 Uhr.
	☐ Es ist 13.35 Uhr.		☐ Es ist 17.05 Uhr.
Gespräch 3	☐ Um 8.30 Uhr.	Gespräch 7	☐ Um 2.40 Uhr.
Wann kommt der Mann heute Abend nach Hause?	☐ Um 20.30 Uhr.	Wann ist der Junge ins Bett gegangen?	☐ Um 4.20 Uhr.
	☐ Um 19.30 Uhr.		☐ Um 2.15 Uhr.
Gespräch 4	☐ Um 5.45 Uhr.		
Um wie viel Uhr will der Sohn aufstehen?	☐ Um 6.15 Uhr.		
	☐ Um 4.16 Uhr.		

Wie spät ist es? – Es ist Viertel nach sieben.
 Wann steht er auf? – Er steht um Viertel nach sieben auf.

6. „Guten Morgen, Hasso!“

a) Lesen Sie die Texte.

A. „Heute Morgen hat um sechs Uhr der Wecker geklingelt. Dann ist der Hund ins Schlafzimmer gekommen und in unser Bett gesprungen. Er war noch müde und ich auch. Mein Mann hatte Hunger. Er ist aufgestanden und in die Küche gegangen. Dort hat er Brötchen gesucht, aber es waren keine da. Deshalb ist unsere Tochter zum Bäcker gegangen und hat Brötchen gekauft. Dann haben wir alle zusammen gefrühstückt.“

B. „Heute Morgen um sieben Uhr ist der Hund ins Schlafzimmer gekommen und in unser Bett gesprungen. Unsere Tochter war auch da. Sie hatte Hunger. Auf einmal war Hasso weg. Ich war noch müde und bin im Bett geblieben. Mein Mann und unsere Tochter sind in die Küche gegangen und haben das Frühstück gemacht. Dann hat mein Mann die Brötchen gesucht. Aber Hasso war vorher in der Küche und hat sie gefressen.“

C. „Heute Morgen um sieben Uhr ist unsere Tochter ins Schlafzimmer gekommen. Sie hatte Hunger, aber mein Mann und ich waren noch müde. Wir sind im Bett geblieben. Da hat unsere Tochter den Hund geweckt und ist mit ihm in die Küche gegangen. Im Regal hat sie Brötchen gefunden. Dann hat sie mit Hasso gefrühstückt.“

b) Hören Sie das Gespräch.

Welcher Text passt? A ☐ B ☐ C ☐

62 zweiundsechzig



Abbildung A 3a: Lektionseinheit: Guten Morgen Hasso!

Quelle: Auf der Straße, Hartmut et al. (Hrsg.): Delfin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Teil 1: Guten Morgen Hasso!, Ismanig, Max Hueber Verlag, 2003, S. 62

7. „Guten Morgen, Liebling!“

Was hat der Mann geträumt? ☒



a) Er war in einem Flugzeug und
☐ hat geschlafen.
☐ die Stewardess hat ein Glas Wasser gebracht.
☐ hat mit der Stewardess gesprochen.

b) Dann ist er aufgestanden und
☐ hat die Passagiere geweckt.
☐ ist zur Toilette gegangen.
☐ hat die Tür aufgemacht.

c) Danach ist er ausgestiegen und
☐ nach Hause geflogen.
☐ neben dem Flugzeug geflogen.

Abbildung A 3b: Lektionseinheit: Guten Morgen Hasso! (Forts.)

Quelle: Auf der Straße, Hartmut et al. (Hrsg.): Delfin, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Teil 1: Guten Morgen Liebling! – Guten Morgen, mein Sohn!, Ismanig, Max Hueber Verlag, 2003, S. 63

4
Tagesablauf – Arbeit – Freizeit

Am Morgen

A 1
Tagesablauf beschreiben
a) Was macht Sara am Morgen?

Wann – Was

1.56 b) Was passiert? Erzählen Sie.

→ Ü 1-2

Um 6 Uhr klingelt der Wecker. Sara Becker steht nicht gerne auf. Sie bleibt noch einen Moment liegen – fünf, sechs Minuten – und hört Radio. Sie steht langsam auf. Es ist Viertel nach sechs. Zuerst duscht sie, dann holt sie die Zeitung und macht das Frühstück. Sie kocht Wasser und macht Kaffee. Etwa um sieben Uhr frühstückt sie. Sie isst Cornflakes und liest die Zeitung. Um Viertel nach sieben geht sie los. Sie schließt die Tür und rennt zur U-Bahn. Die U-Bahn fährt genau um 7 Uhr 30 ab. Heute ist die U-Bahn voll und Sara findet keinen Platz. Es ist Viertel vor acht. Die U2 kommt im Stadtzentrum an: U-Bahn-Station Spittelmarkt. Sara steigt aus und geht zu Fuß weiter.



Im Büro

Berlin: Axel-Springer-Straße 65. Redaktion Berliner Abendpost. Hier arbeitet Sara Becker. Im Flur trifft sie Frau Huber, die Chefin:

A 2
Begrüßen und verabschieden
Was sagt Sara?

Begrüßen
Verabschieden

1.57

→ Ü 3-4

- Guten Morgen, Frau Huber!
- Guten Morgen, Frau Becker. Wie geht es Ihnen?
- Danke, gut. Und Ihnen?
- Danke, es geht. Was machen Sie heute?
- Heute mache ich die Seite „Ein Tag im Leben von ...“

...

Sara Becker ist Fotografin und Journalistin. Sie arbeitet bei der „Berliner Abendpost“. Sie macht die Seite „Ein Tag im Leben von ...“. Einmal pro Woche ein Porträt: eine Person, zwei, drei Fotos und ein Interview. Heute macht Sara das Interview mit Karl Kuhn, Student und Nachtportier.



Im Büro liest Sara zuerst die E-Mails:

A 3
Termine vereinbaren
Herr Kuhn hat ein Terminproblem.
Schreiben Sie eine Antwort.

→ Ü 5

Interview

Von: k.kuhn@t-online.de

An: s.becker@abendpost.de

Betreff: Interview

Guten Tag, Frau Becker,

danke für die E-Mail. Der Termin um 14 Uhr im Café „Aroma“ ist nicht möglich. Geht auch 15 Uhr? Bitte kurz antworten. Danke!

Karl Kuhn

Kein Problem! Sie hat auch um 15 Uhr Zeit. Sie schreibt Karl Kuhn eine Antwort.

30 | dreißig

Abbildung A 4: Lektionseinheit: Tagesablauf-Arbeit-Freizeit

Quelle: Müller, Martin et al. (Hrsg.): Optimal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache A1: Was machen die Personen? Was haben die Personen gemacht?, Berlin/München, Langenscheidt, 2004, S. 30

4

Freizeit

A 8 Freizeit beschreiben
Was machen die Leute?
Sammeln Sie.
→ Ü 9–10

A 9 Arbeit und Freizeit
Wer ist Gabi?
Was machen Gabi und Sara?
→ Ü 11

A 10 Spielen Sie.



Samstagmittag – Berlin Tiergarten: Heute arbeitet Sara nicht. Sie hat frei und geht im Park spazieren. Am Wochenende sind da viele Leute. Sie essen und trinken, sie diskutieren und lachen. Viele machen Sport: Sie joggen oder spielen Fußball. Eine Gruppe macht Yoga und da vorne ist ein Konzert. Da links liest eine Frau ein Buch, und da rechts schläft ein Mann. Alle haben Zeit Sara trifft Gabi, eine Freundin.



● Hallo, Gabi!
○ Hallo, Sara! Wie geht es dir?
● Danke, sehr gut. Ich habe jetzt einen Job. Ich arbeite als Journalistin bei der Abendpost. Und du? Was machst du?
○ Ach, mir geht es schlecht. ...





Gespräch: Du-Form
Hallo, Gabi!
Wie geht es dir?

Was arbeitest du?

Was machst du?

Hallo, Sara!
Danke, gut.
Mir geht es schlecht.
Ich habe jetzt einen Job.
Ich arbeite als Journalistin bei der Abendpost.
Ich habe keine Arbeit.
Ich bin immer noch arbeitslos.

Gemeinsam etwas tun
Ich gehe in die Nationalgalerie. Kommst du mit?
Hast du Zeit?
Heute Abend gehen wir ins Kino! Hast du Lust?

Einverstanden!
Das geht leider nicht.
Ja, natürlich.



32 | zweiunddreißig

Abbildung A 5: Lektionseinheit: Freizeit

Quelle: Müller, Martin et al. (Hrsg.): Optimal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache A1: Was machen die Personen? Was haben die Personen gemacht?, Berlin/München, Langenscheidt, 2004, S. 32

4

A

Tagesablauf

① Tagesablauf in der Woche

aufstehen

Zähne putzen

frühstücken

in die Schule gehen

nach Hause kommen

lesen

Hausaufgaben machen

Saxophon spielen

schlafen

② Am Wochenende

im Garten helfen

sich mit Freunden treffen

mit Freunden fernsehen

③ Sprachmittel:

- ◆ Was macht Laura morgens?
- ◆ Morgens ...
- ◆ Was macht Laura mittags?
- ◆ Mittags ...
- ◆ Was macht Laura am Wochenende?
- ◆ Am Wochenende ...

Das ist einfach!

Vom Nomen zum Adverb:	
der Morgen	→ morgens
der Vormittag	→ vormittags
der Mittag	→ mittags
der Nachmittag	→ nachmittags
der Abend	→ abends
die Nacht	→ nachts

32 zweiunddreißig

Aufgaben: S. 73-76

Abbildung A 6: Lektionseinheit: Tagesablauf

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache: Lesetext, Freizeit-Trend: Freunde am Kitsch, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 32



Lesetexte



Freizeit-Trend: Freude am Kitsch

Die Deutschen lieben Erlebniswelten - besonders, wenn sie künstlich sind. Filmkulissen statt echter Ruinen, Euro Disney statt Louvre, Millennium Dome statt Tate Gallery. Das zeigte eine aktuelle Studie eines Hamburger Freizeitforschungsinstituts.

Die Experten befragten 3.000 Deutsche über 14 Jahre nach ihrer Bewertung von Freizeitparks und Erlebniswelten. Nur etwa jeder achte Besucher (12 Prozent) sieht in ihnen eine Kitsch-Inszenierung. 47 Prozent haben ihr echtes Vergnügen daran.

50 Prozent der Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren bewundern "erlebbare Sehenswürdigkeiten". 25 Prozent der Bundesbürger loben die "Ablenkung vom Alltag". 19 Prozent der Befragten zeigten sich geradezu begeistert. Allerdings sind die Besucher auch Realisten: 21 Prozent der Befragten sehen das Angebot als das, was es auch ist: "Geschäftemacherei".

Nach Angaben des Instituts besuchen über 20 Millionen Bundesbürger jährlich Freizeitparks und Erlebniswelten.

Quelle: Pro Sieben Digital Media GmbH (Der Text wurde gekürzt)

Neue Wörter:

▪ Freude am Kitsch	Yapaya karşı duyulan ilgi, sevinç	▪ Kitsch-Inszenierung	yapay donanım
▪ Erlebniswelten	macera dünyası	▪ Prozent	yüzde
▪ Ruinen	harabeler	▪ echtes Vergnügen	gerçek eğlence
▪ wenn sie künstlich sind	yapay olduklarında	▪ bewundern	hayran kalmak
▪ aktuelle Studie	güncel araştırma	▪ erlebbar	görölmeye değer
▪ Freizeitforschungsinstitut	boş zamanları araştırma enstitüsü	▪ Sehenswürdigkeiten	yaşanabilir yerler övmek
▪ nach ihrer Bewertung	değerlendirmelerine göre	▪ loben	
▪ Freizeitpark	eğlence parkı	▪ Ablenkung vom Alltag	günlük yaşamdan sıyrılma
▪ jeder achte Besucher	Her sekiz ziyaretçiden biri	▪ Geschäftemacherei	işgüzar
		▪ nach Angaben des Institutes	Enstitü verilerine göre

52
zweiundfünfzig

Abbildung A 7: Lektionseinheit: Lesetexte Freizeit

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir, Deutsch als Fremdsprache: Lesetext, Freizeit-Trend: Freunde am Kitsch, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 52

Lektion 1: Das sind wir!

→ **Sehen-hören-schreiben:** Welche Aussage passt zum Bild? Eine richtige Zahl wählen.

4. Burcu, wie geht es dir?
 a) geht es gut. Wie geht es dir?
 b) es, auch gut.

Ich bin Meltem, ich trage gern Jeans in meiner Freizeit.
 Ich habe in Mathematik eine 'Eins' geschrieben!

Das ist meine Freundin.
 Ich lerne Deutsch.
 Sie heißen Nora und Anton.
 Sie sind schick.

5. Guten Tag!
 Danke, mir geht es
 gut! Guten Tag!

6. Ich
 me
 Sup
 ges
 Elk
 Wir
 Wir
 Wir

1

Abbildung A 8: Übungseinheit 1: Das sind wir!

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir – Schülerarbeitsbuch, Deutsch als Fremdsprache: Lektion 1 : Das sind wir, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 1

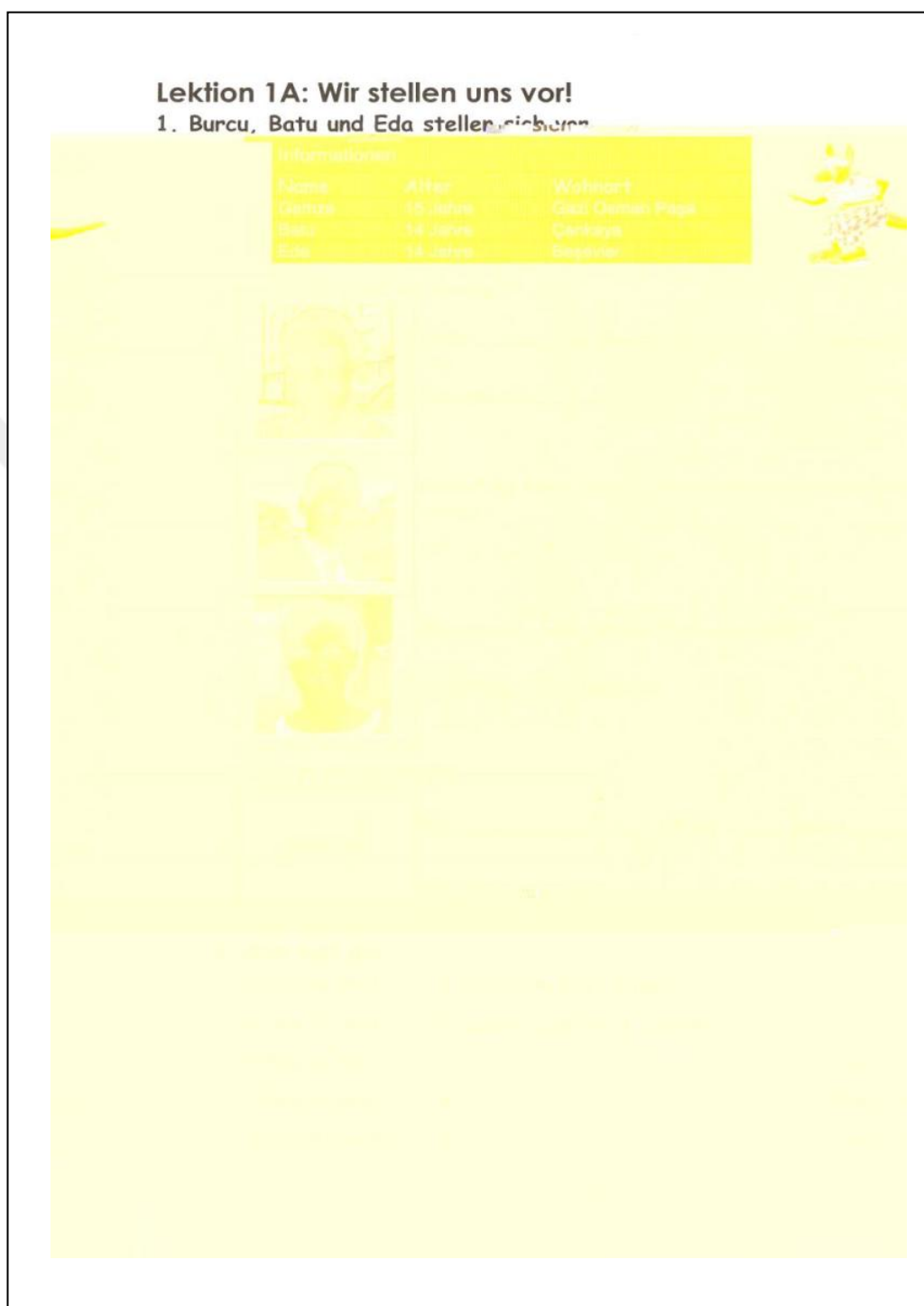


Abbildung A 9a: Übungseinheit 1A: Wir stellen uns vor!

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir – Schülerarbeitsbuch, Deutsch als Fremdsprache: Lektion 1 : Das sind wir, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 2

6. Welche deutschen und englischen Sätze passen zusammen?

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| a. Ich wohne in Ankara. | 1. I am Tim. |
| b. Mein Name ist Eda. | 2. I am fifteen. |
| c. Ich bin vierzehn. | 3. I live in Istanbul. |
| d. Ich bin Tanja. | 4. My name is Sami. |

a	
b	
c	
d	

7. Schreibe zwei Dialoge!

- ✧ Nein, ich wohne in Bahçelievler.
 ▽ Guten Tag, ich heiße Tim.
 ▽ Bist du 14, Eda? ✧ Nein, ich bin Eda.
 ▽ Wo wohnst du? ▽ Wie alt bist du?
 ▽ Wohnst du auch in Çankaya?
 ✧ Nein, ich bin 15. ✧ Ich bin 14 Jahre alt.
 ✧ Ich wohne in Ankara.
 ▽ Guten Morgen, bist du Tanja?
 ✧ Hallo, mein Name ist Sami.

Tim:

▽

▽ ?

▽ ?

Marta:

▽ ?

▽ ?

▽ ?

Sami:

✧

✧

✧

Eda:

✧

✧

✧

8. Was sagst du?

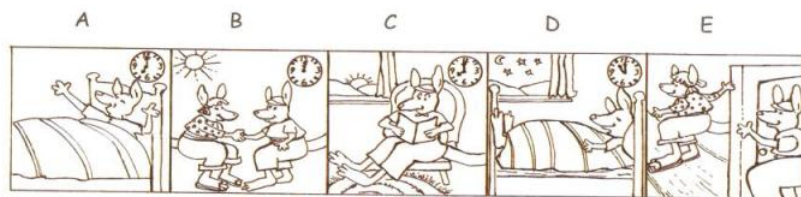


Abbildung A 9b: Übungseinheit 1A: Wir stellen uns vor (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir – Schülerarbeitsbuch, Deutsch als Fremdsprache: Lektion 1 : Das sind wir, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 4

Wie heißt das in anderen Sprachen?

- A. ; ;
 B. ; ;
 C. ; ;
 D. ; ;

9. Welche Wörter sind im Englischen ähnlich?

Achte auf die richtige Aussprache!

Deutsch	Englisch	Aussprache	
		ähnlich?	anders?
• Name	• <i>name</i>		X
• ich	•		
• mein	•		
• alt	•		
• vierzehn	•		

10. Welche Antwort ist richtig? Kreuze an!

a) Wohnt Gözde in Izmir?

- ☐ Ich wohne in Izmir.
☐ Ja, sie wohnt in Izmir.
☐ Gözde wohnt in Izmir.

b) Wie heißt du?

- ☐ Ich bin Tim.
☐ Ich heiße Marta.
☐ Wie heißt du?

c) Wie alt bist du?

- ☐ Ich bin vierzehn.
☐ Katja ist vierzehn.
☐ Jan ist fünfzehn Jahre alt.

d) Bist du Susanne?

- ☐ Ich bin Marta.
☐ Nein, ich bin Tanja.
☐ Mein Name ist Susanne

e) Wo wohnst du?

- ☐ Ich wohne in Ankara.
☐ Du wohnst in Ankara.
☐ Ich wohne nicht in Ankara.

Abbildung A 9c: Übungseinheit 1A: Wir stellen uns vor (Forts.)

Quelle: Spangenberg, Elfriede et al. (Hrsg.): Hier sind wir – Schülerarbeitsbuch, Deutsch als Fremdsprache: Lektion 1 : Das sind wir, Istanbul, Devlet kitapları Müdürlüğü, 2004, S. 5