Revue Traduction et Langues Vol 4 N°1/2005, pp. 43-56

Interkulturelle Wortschatztechniken
Intercultural Vocabulary Acquisition Techniques

Seddiki Aoussine
University of Oran –Algeria
aouseddiki@yahoo.fr

To cite this article:
Seddiki, A. (2005). Interkulturelle Wortschatztechniken. *Revue Traduction et Langues 4(1)*, 43-56.

Résumé : *Malgré les nombreux résultats délivrés par la didactique interculturelle du vocabulaire, l'acquisition du vocabulaire reste l'une des principales difficultés des apprenants en classe d'allemand langue étrangère, en particulier dans les pays non germanophones. Dans cet article, j'essaie de recommander des moyens qui conduisent à un travail de vocabulaire efficace. Une attention particulière est portée à l'aspect interculturel de l'enseignement du vocabulaire. A l'aide de l'exemple du nouveau manuel d'allemand "L'allemand pour l'Algérie - Un manuel interculturel", élaboré par une équipe d'experts germano-algériens, il est montré comment un travail de vocabulaire interculturel peut être effectué. Le vocabulaire en tant que vecteur de culture est soumis à une constante variabilité. C'est précisément cette caractéristique qui mérite une attention particulière dans le processus de médiation et d'appropriation.*
Cette étude a montré que le point de vue de l'apprenant influence le choix du vocabulaire et le travail de vocabulaire. Comme nous l'avons vu, pour permettre aux apprenants de communiquer la facette interculturelle de la langue, il est nécessaire d'inclure des sujets dans la langue source. En même temps, il faut compter avec un vocabulaire individuellement différencié, qui, cependant, ne peut pas apparaître dans le manuel. Dans ce contexte, je préfère utiliser le critère de l'utilité, qui est tout aussi flou que celui de l'indispensabilité.
La sélection d'un vocabulaire minimum orienté vers l'apprenant doit contribuer au développement de l'échange interculturel d'informations et tenir compte des conditions sociales et culturelles de la langue cible et du pays. Des sujets tels que les festivals, les vacances, la famille, les loisirs et les coutumes s'avèrent fructueux dans ce contexte puisque la culture arabo-musulmane diffère considérablement de la culture occidentale dans ce domaine. Partant de cette idée, je suis favorable à l'opinion selon laquelle le minimum pour le stade initial, qui est généralement considéré comme plus ou moins certain dans les matériaux d'enseignement et d'apprentissage, devrait être spécifié de telle manière « que les unités lexicales soient omises et complétées par d'autres". Avec la subjectivation du vocabulaire plus objectivement choisi, le minimum devient plus ouvert et ne peut ni ne doit être dogmatiquement limité. Il doit également fournir un espace pour un vocabulaire déterminé intuitivement. D'autre part, les enseignants et les concepteurs de manuels, et plus encore les apprenants, ont besoin d'une certaine orientation quantitative.
Afin de montrer l'ouverture du minimum, je choisis le thème des fêtes/vacances. D'un point de vue interculturel, il convient d'inclure non seulement les mots qui appartiennent aux fêtes chrétiennes (Noël, Pentecôte, Pâques, Ascension, etc.), mais aussi ceux qui accompagnent les

Corresponding author : Seddiki Aoussine

fêtes islamiques (Fête du Sacrifice, Ramadan, Mois de Jeûne, Fête des Prophètes, etc.). Toutefois, les unités lexicales qui ne répondent pas aux critères de sélection mentionnés doivent être supprimées ou remplacées.

Certes, le manuel a aussi des limites en termes de sélection de vocabulaire. De cette manière, seul un minimum moyen peut être déterminé et enseigné, qui ne contient aucun vocabulaire différencié individuellement. Une autre limite concerne la mise à jour du vocabulaire sélectionné. Si nécessaire, cela ne peut se faire qu'en classe. Par conséquent, le concept de travail de vocabulaire interculturel ne peut être pris en compte que de manière limitée dans le manuel, c'est-à-dire que le manuel n'est qu'insuffisamment en mesure de garantir le transfert du vocabulaire aux conditions de vie et d'expérience personnelles des apprenants.

Mots clés : *Échange interculturel, acquisition du vocabulaire, techniques, travail du vocabulaire, manuel algéro-allemand.*

Abstract: *Despite the numerous results delivered by intercultural vocabulary didactics, the acquisition of vocabulary is still one of the main difficulties for learners in the classroom of German as a foreign language, especially in non-German-speaking countries. In this article, I try to recommend ways that lead to efficient vocabulary work. Particular attention is paid to the intercultural aspect of teaching vocabulary. Using the example of the new German textbook "German for Algeria - An intercultural textbook", which was developed by a German-Algerian team of experts, it is shown how intercultural vocabulary work can be carried out. The vocabulary as a carrier of culture is subject to constant variability. It is precisely this characteristic that should be given special consideration in the mediation and appropriation process.*

This study showed that the learner's perspective influences the choice of vocabulary and vocabulary work. As we have seen, in order to enable learners to communicate the intercultural facet of language, it is necessary to include topics in the source language. At the same time, one has to reckon with an individually differentiated vocabulary, which, however, cannot appear in the textbook. In this context, I prefer to use the criterion of usefulness, which is just as vague as that of indispensability.

The selection of a learner-oriented minimum vocabulary should contribute to the development of the intercultural exchange of information and take into account the social and cultural conditions of the target language and the country. Topics such as festivals, holidays, family, leisure time, and customs prove to be fruitful in this context since Arabic-Islamic culture differs significantly from Western culture in this area. Based on this idea, I am in favor of the opinion that the minimum for the initial stage, which is generally considered more or less certain in teaching and learning materials, should be specified in such a way "that lexical units are omitted and supplemented by others". With the subjectification of the more objectively selected vocabulary, the minimum becomes more open and cannot and must not be dogmatically limited. It must also provide space for intuitively determined vocabulary. On the other hand, teachers and textbook authors, and even more so learners, need a certain quantitative orientation.

In order to show the openness of the minimum, I choose the theme of festivals/holidays. From an intercultural point of view, not only those words should be included that belong to the Christian festivals (Christmas, Pentecost, Easter, Ascension Day, etc.), but also those that go with the Islamic festivals (Feast of Sacrifice, Ramadan, Fasting Month, Feast of the Prophets, etc.). However, lexical units that do not meet the selection criteria mentioned are to be deleted or replaced.

Surely, the textbook also has limits in terms of vocabulary selection. In this way, only an average minimum can be determined and taught, which does not contain any individually differentiated vocabulary. Another limit relates to updating the selected vocabulary. If necessary, it can only be done in class. As a result, the concept of intercultural vocabulary work can only be taken into account to a limited extent in the textbook, i.e. the textbook is only insufficiently able to guarantee

ISSN : 1112 – 3974

the transfer of the vocabulary to the personal living and experience conditions of the learners.
Keywords: *Intercultural exchange, vocabulary acquisition, techniques, vocabulary work, Algerian-German textbook.*

1. Einleitung

Trotz der von der interkulturellen Wortschatzdidaktik zahlreichen gelieferten Ergebnisse ist der Wortschatzerwerb immer noch eine der Hauptschwierigkeiten für Lernerinnen und Lerner im Unterricht Deutsch als Fremdsprache vor allem im nichtdeutschsprachigen Ausland geblieben.

Im diesem Beitrag unternehme ich den Versuch, Wege zu empfehlen, die zu einer effizienten Wortschatzarbeit führen. Dabei wird dem interkulturellen Aspekt bei der Wortschatzvermittlung besonderes Augenmerk gewidmet. Am Beispiel vom neuen Deutschlehrwerk *„Deutsch für Algerien – Ein interkulturelles Lehrwerk“*,[1] das von einem deutsch-algerischen Expertenteam entwickelt worden ist, wird gezeigt, wie interkulturelle Wortschatzarbeit betrieben werden kann. Der Wortschatz als Kulturträger ist einer ständigen Variabilität unterworfen. Gerade diese Eigenschaft sollte beim Vermittlungs- und Aneignungsprozess besondere Berücksichtigung finden.

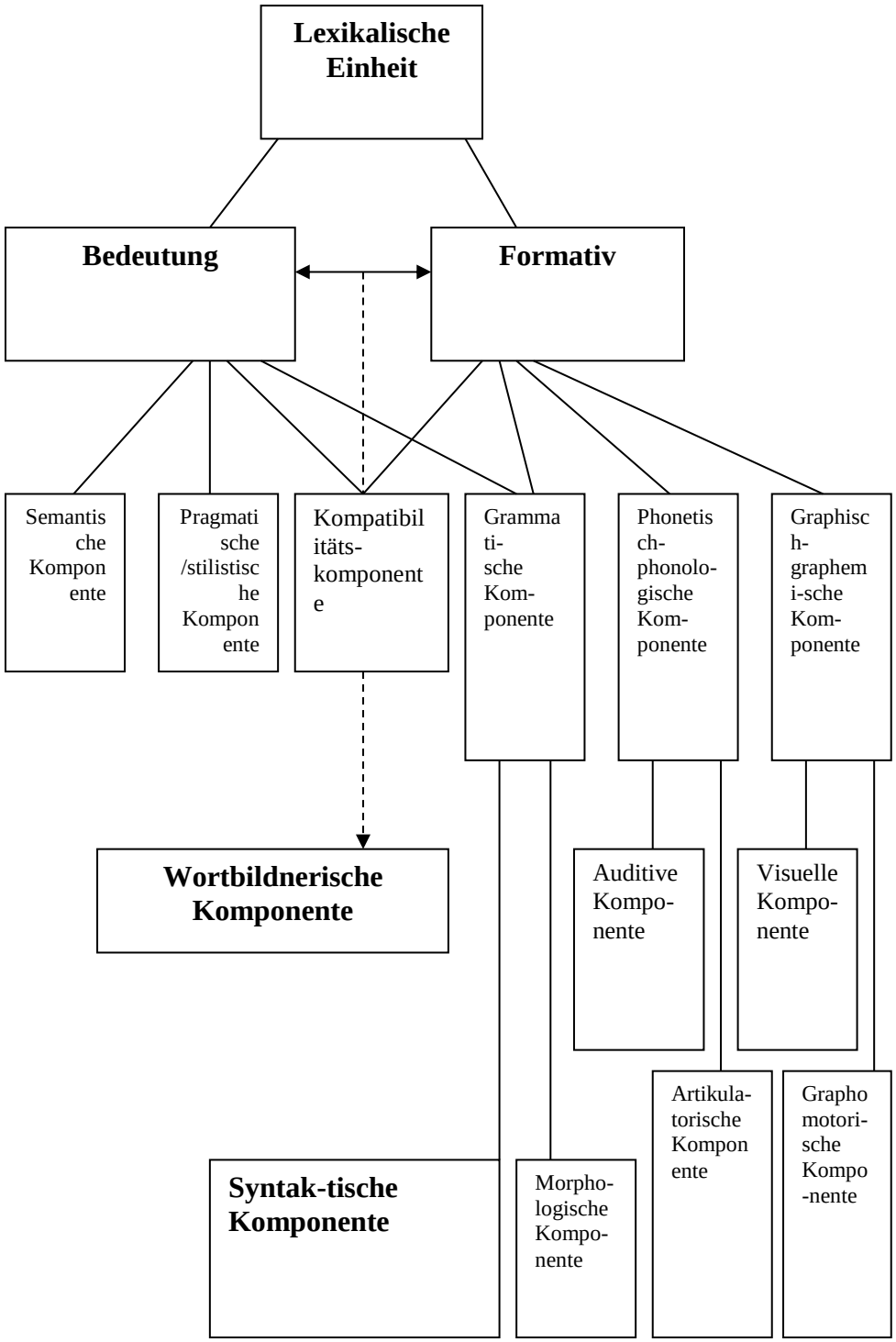
Das lexikalisch-semantische System ist eines der Subsysteme der Sprache. Anderen Systemen gegenüber weist der Wortschatz wichtige Besonderheiten auf. Nach Schippan[2] zeichnet er sich durch „größte Offenheit“ und als „das beweglichste Subsystem der Sprache“ aus. Die Schwierigkeiten, das lexikalisch-semantische System erfassen zu können, sind auf die Dynamik, Flexibilität und Unabgeschlossenheit des WS zurückzuführen.

Im Vergleich zur Grammatik und Phonetik ist der WS weniger systemhaft. Somit ist dieser Teilbereich der Sprache sehr lernaufwändig und am stärksten dem Vergessen ausgesetzt. Im FU gilt es, angemessene didaktisch-methodische Verfahren anzuwenden, um das Lernen zu erleichtern und gegen das Vergessen anzukämpfen. Schouten-van Parreren hebt diesen lern- und gedächtnispsychologischen Aspekt beim Wortschatzerwerb hervor, indem er konstatiert: „Eine Hauptschwierigkeit, mit denen Schüler im FU konfrontiert werden, ist die große Menge an Wortschatz, die sie sich aneignen müssen. Leider werden bei der Wortschatzarbeit lernpsychologische und gedächtnispsychologische Bedingungen häufig nicht berücksichtigt.“

[1] Lachachi Djamel Eddine, Laudenberg Beate, Meisl-Faust Agi, Graf v. Nayhauss Hans-Christoph, Seddiki Aoussine. Westheide Henning : Deutsch fuer Algerien – Ein interkulturelles Lehrwerk. Alger, 2005.

[2] Schippan T. : Einführung in die Semasiologie. – Leipzig, 1975, 120.

ISSN : 1112 – 3974



ISSN : 1112 – 3974

2. Interkultureller Wortschatzvergleich

Gerade im Wortschatz einer Sprache reflektiert sich die Kultur der jeweiligen Kommunikationsgesellschaft. Trotz aller Unterschiede im einzelnen existiert ein vergleichsweise „gemeinsamer sprachlich-kultureller Kontext“[3] für die Angehörigen der Kommunikationsgemeinschaft. Spezifika des Kulturkreises lassen sich am Wortschatz gut ablesen. Diese Feststellung kann mit dem „Gedicht“ des Marokkaners EL HADJAJ[4], der die Bedeutung des Lexems „Schwein“ im Arabischen mit der im Deutschen vergleicht, belegt werden:

„Du hast Schwein sagen die Deutschen
und sie meinen, es bedeutet etwas Gutes.
Du bist ein Schwein, sagen die Deutschen,
und sie meinen, es bedeutet etwas Schlechtes.
Bei uns darf man das Schwein nicht essen,
aber ein Schimpfwort ist es deshalb noch lange nicht.
Auf Arabisch sagt man lobend
Ein Mann ist stark und kräftig wie ein Schwein!“

Das Beispiel macht klar, dass es nicht genügt, rein linguistisch den Wortschatz zweier Sprachen zu vergleichen, sondern dass die sozio-kulturelle Prägung bestimmter LE einbezogen werden muss. Aber auch diese Erweiterung des Unterrichtshorizontes reicht nicht aus, weil Wörter zwar wichtige Informationsträger sind, aber erst in Äußerungen (in Texten) sinnkonstituierend wirken.

Dabei muss beim Fremdsprachenerwerb auf Grund der Begegnung zweier Kulturen, des Eigenen mit dem Fremden, beachtet werden, dass eben nicht intralinguale Kommunikation, sondern interkulturelle stattfindet. mit Knapp und Knapp-Pothoff[5] verstehe ich unter interkultureller Kommunikation „die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbeständen und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“.

Wichtig ist für mich die Feststellung, dass es zwischen intra- und interkultureller Kommunikation keine prinzipiellen Unterschiede gibt. Nach den beiden Autoren ist das Charakteristische der interkulturellen Kommunikation darin zu sehen, dass die Fremdsprache, die der Lerner erwirbt, keine „Varietät seiner

[3] Neuner G. : Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im DU neu zu entdecken. – In: Fremdsprache Deutsch. – München 3, 1990, 4.
[4] El Hadjaj, S. M. A. : Fünf Geschichten mit Zeichnungen von Yunus Saltuk. – Berlin, 1981. Z. n. Schleyer 1984, 67ff.
[55] Knapp, K.; Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikation. – In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – Bochum,1990/1, 62.

ISSN : 1112 – 3974

eigenen“ ist. Da Kommunikation sich immer auf Wissensbestände bezieht und Interessen bedient, muessen beide Seiten der Kommunikation berücksichtigt werden. Von hier aus wird man angehalten, (proto)typische Themen und Kommunikationssituationen sowohl aus dem Ausgangs- als auch aus dem Zielsprachland auszuwählen.

Diesen Standpunkt unterstützt auch Ganeshan[6] in seinem Beitrag zur Konzeption eines LB für indische Lerner der deutschen Sprache: „Deutsch für Inder – in diesem Zusammenhang sollte bedeuten, daß der Deutschunterricht in Indien den Indern nicht nur über die Wirklichkeit in den deutschsprachigen Ländern Informationen liefert, sondern auch bei den Lernern eine kritische Einsicht in die sie umgebende indische Wirklichkeit fördert, damit sie ihren deutschen Gesprächspartnern, denen sie in Indien begegnen, ‚Indien' und das Leben in Indien erklären können.“

Die Themenauswahl hängt natürlich von der Zielstellung des FU, den Interessen der Lerner, aber auch von den Erfordernissen interkultureller Kommunikation ab. Was für die Auswahl von Themen gilt, trifft natürlich auch für die Auswahl der entsprechenden Kommunikationssituationen zu. Themen und Kommunikationssituationen, die den Lernern unbekannt sind, sind dementsprechend weniger zugänglich. Das kann dann auch meist vom verwendeten WS gesagt werden.

Beim Prozess der Förderung interkultureller Kommunikation bei algerischen Deutschlernern im Rahmen der Lexik- und Stoffvermittlung spielt das gesellschaftliche Alltagswissen im FU auch eine ´besondere Rolle. Diesen Faktor unterstreicht Schwerdtfeger[7], wenn sie meint: „Gesellschaftliches Alltagswissen bietet also für den Lerner beide Zugänge: vom Fremden zum Eigenen oder den umgekehrten Weg vom Eigenen zum Fremden.

3. Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen aus dem Sprachen- und Kulturvergleich

Es konnte nicht Anliegen der konfrontativen und interkulturellen Betrachtungen des Lernstoffes Lexik sein, das Beziehungsgeflecht zwischen zwei Sprachen und Kulturen ausführlich darzustellen. Mir kam es lediglich darauf an aufzuzeigen, welchen Einfluss die objektiv und subjektiv ermittelten Schwierigkeiten auf Grund des Begegnung zweier Kulturen und Sprachen auf die Lehrbucherarbeitung nehmen. Folgende didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen können zusammenfassend formuliert werden:

[6] Ganeshan, V. : „Deutsch für Inder“ oder „Deutsch für Indien“. Zur Konzeption eines Lehrbuches für indische Lerner der deutschen Sprache. – Thesen zur IX. IDT. – Wien, 30.07.-04.08.1989, 225.

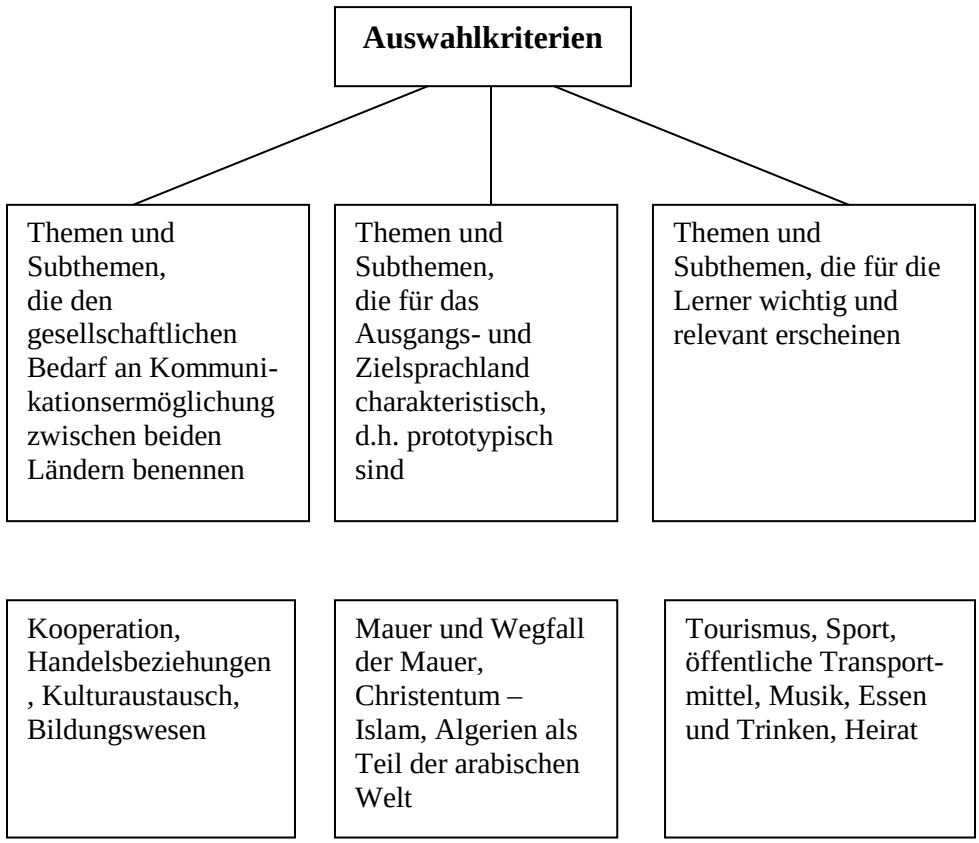
[7] Schwerdtfeger, I. C.: Alltag und Fremdsprachenunterricht. Eine Streitschrift gegen die Schweigsamkeit. – München, 1987, 25.

ISSN : 1112 – 3974

- Ein Lehrwer fuer Deutsch als Fremdsprache, das im Zielsprachland erarbeitet wird und im Wesentlichen nur Selbstdarstellung enthält, wird abgelehnt, weil es weder den konfrontativen noch den interkulturellen Aspekt genügend berücksichtigt und berücksichtigen kann. Das gilt erst recht, wenn die im Land der Zielsprache gefundenen Lösungen mittels intensiver Argumentation quasi als ideal hingestellt werden.
- Es muss ein Lehrwerk angestrebt werden, das die Kommunikationsrealität der Lerner einbezieht. Eine entsprechende Themen-, Situations- und damit Wortschatzauswahl ist unabdingbar.
- Als Auswahlkriterien werden dabei z.B. im Hinblick auf die Themen gesehen:

  - Themen und Subthemen, die objektiv durch den gesellschaftlichen Bedarf an Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den beiden Ländern bestimmt sind (Kooperation, Handelsbeziehungen, Kulturaustausch, Bildungswesen)
  - Themen und Subthemen, die jeweils für das Ausgangs- und Zielsprachland charakteristisch, d.h. (proto)typisch sind (Leben mit der Mauer und Wegfall der Mauer, Christentum – Islam, Algerien als Teil der arabischen Welt usw).
  - Themen und Subthemen, die den Lernern wichtig und interessant erscheinen (Tourismus, Sport, öffentliche Transportmittel, Musik, Essen und Trinken, Heira.

ISSN : 1112 – 3974



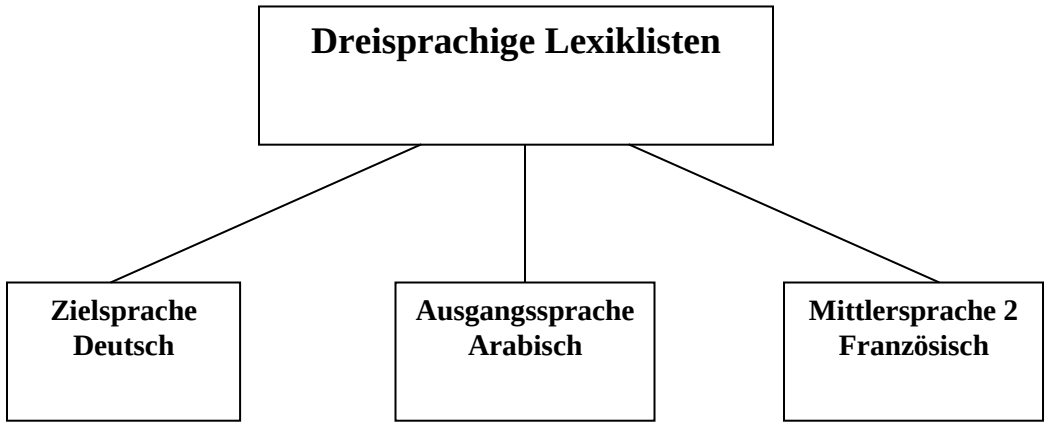
Die zuletzt genannte Themengruppe bestimmt die Auswahl in hohem Maße. Allerdings darf der gesellschaftliche Bedarf an der Beherrschung von Kommunikationsthemen dabei nicht außer Acht gelassen werden. Schließlich müssen die thematisch-situativen Auswahlkriterien so zusammengeführt werden, dass die subjektiven und objektiven Bedürfnisse der interkulturellen Kommunikation zum Maß der Auswahl werden.

Als instruktives Beispiel kann das Thema „Religion“ dienen:

Bei der Benennung Darstellung und Erörterung von Religionen müssen einerseits die Unterschiede innerhalb derselben Religion und andererseits diejenigen herausgearbeitet werden, die sich im Vergleich mit anderen Weltreligionen zeigen. So muss beim Christentum zwischen Katholiken und Protestanten, beim Islam zwischen Schiiten und Sunniten unterschieden werden. Zugleich sind Christentum und Islam gegenüberzustellen.

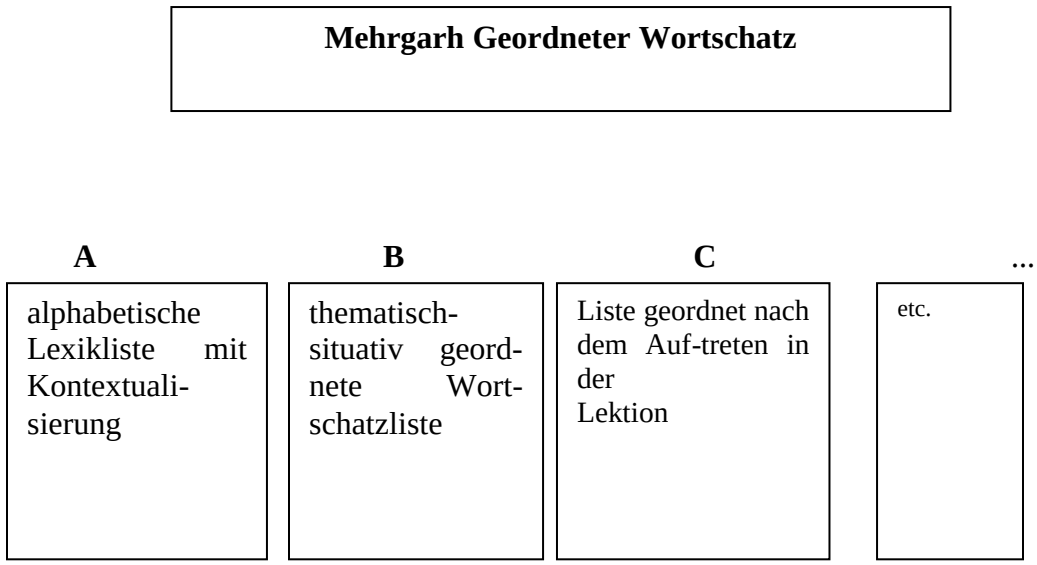
- Bei der Darstellung, Semantisierung und Einübung des WS sind beide Ausgangssprachen – Arabisch und Französisch – zu berücksichtigen.

ISSN : 1112 – 3974



Für ein Anfaengerlehrbuch schlage ich deshalb folgendes Präsentationsverfahren vor:
dreisprachige Lexiklisten mit Kontextualisierung und Übersetzung des zielsprachlichen Zeichens, und zwar in vierfacher Gestalt:

- Alphabetische Liste.
- Liste geordnet nach dem Auftreten in der Lektion.
- Thematisch-situativ geordnete Wortschatzliste und,
- Liste nach Sprachhandlungen geordnet.



ISSN : 1112 – 3974

Daraus ergeben sich wenigstens drei verschiedene Wortlisten A, B, C, wenn man Liste D vernachlässigt. Die Reihenfolge ist begründet durch Abnahme der Kontextualisierung:

- volle Kontextualisierung in der Zielsprache Deutsch
- Kontextualisierung ausgewählter schwieriger Lexikeinheiten, ermittelt durch interlinguale, intralinguale und in interkultureller Analyse
- keine Kontextualisierung, weil sie durch das Auftreten im Text gegeben ist.

  - Auch wenn insgesamt gesehen die Themen des Zielsprachlandes dominieren, darf die Auswahl von Themen aus der unmittelbaren Lebenswelt nicht unterschätzt werden. Beide Themenbereiche müssen lexikalisch so besetzt werden, dass die interkulturelle Kommunikation auch zustande kommen kann.
  - Die Darstellung und Diskussion von Widersprüchen und Interessengegensätzen im Zielsprachland bzw. den Zielsprachländern und die Suche nach deren Ursachen müssen im LB so verdeutlicht werden, dass die Lerner die Unterschiede von ihren Bedingungen her verstehen und nicht schockiert werden.
    Damit die Schlussfolgerungen nicht abstrakt bleiben, gebe ich abschließend ein Beispiel: Bleiben wir beim Phonetischen, dann müsste die auch für arabische Deutschlerner schwierige Unterscheidung von „Kirche“ und „Kirsche“ dazu führen, dass „Moschee“ z.B. als Übungswort herangezogen wird, selbst wenn nur ein inhaltlicher Zusammenhang gegeben ist. Indem beide Wörter in Beziehung gesetzt werden, müssen auch die notwendigen inhaltlichen Differenzierungen vorgenommen werden. Im Interesse der Meisterung interkultureller Kommunikation ist ein solches Vorgehen unabdingbar.
    Als Maßnahme zur Vorbeugung bzw. Beseitigung phonetischer Probleme ist im LB z.B. konsequent auf alle Mängel der Aussprache zu achten, die aus der Interferenz resultieren. Folglich müsste auf die richtige Vokallänge eingegangen und eine angemessene Anzahl von Übungen zu dieser Problematik bereitgestellt werden.

4. Auswahl des Lernwortschatzes

Es ist unstrittig, dass das Lehrwerk, wie geartet es auch sein mag, in der Lage ist, den Lernwortschatz einer bestimmten Ausbildungsstufe zu speichern. Deshalb kann man im Grunde genommen an jedem Lehrwerk feststellen, welches Wortschatzminimum appliziert wurde. Wortschatzauswahlfragen sind folglich immer auch Lehrbuchfragen.

Wie kommt man nun zu einem angemessenen Minimum? Aus meiner Sicht empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

ISSN : 1112 – 3974

Man geht von den gegenwärtig existierenden Minima für die Anfangsstufe aus und überprüft, ob sie den anerkannten Kriterien genügen. Solche Kriterien sind:

- das Frequenz- bzw. Häufigkeitskriterium,
- die Kombinationsfähigkeit,
- die Unverzichtbarkeit hinsichtlich der Meisterung definierter Kommunikationsaufgaben,
- die thematische Polyvalenz (Mehrdeutigkeit),
- der Wortbildungswert.

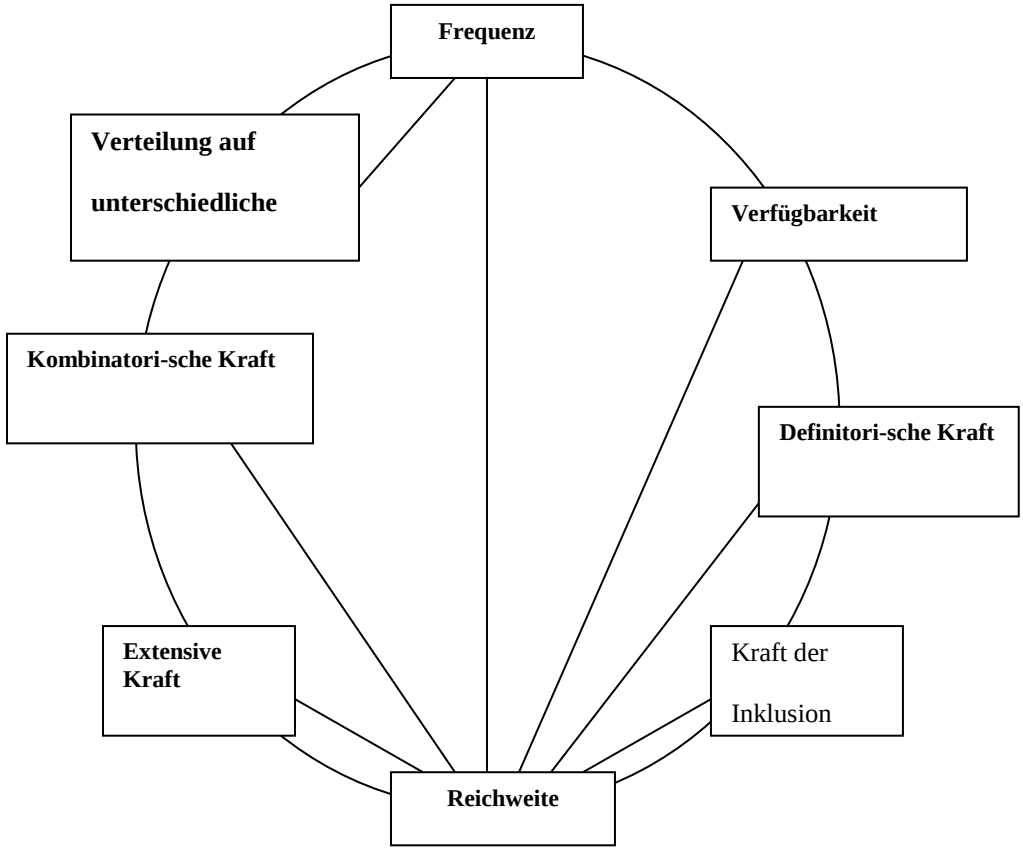
Diese gewissermaßen klassischen Auswahlkriterien, deren Effizienz als eine Groborientierung nach wie vorgegeben ist, sind in den letzten Jahrzehnten erweitert worden, z.B. durch das Kriterium der Reichweite. Hierbei spielen nach Neuner[8], neben der Häufigkeit des Vorkommens und der Verteilung eines Wortes auf unterschiedliche Textsorten weitere Faktoren eine Rolle. Zu nennen sind vor allem die „definitorische Kraft eines Wortes für andere Wörter"; „die Kraft der Inklusion, d.h. das Maß, in dem ein Wort andere ersetzen kann; die extensive Kraft, d.h. die Anzahl der Bedeutungsdefinitionen, die zu dem betreffenden Wort möglich sind; die kombinatorische Kraft, d.h. die Häufigkeit, mit der ein Wort in Komposita und Wortableitungen vorkommt; die Verfügbarkeit, d.h. die Bindung an konkrete, dem Lernenden vertraute Verwendungszusammenhänge.

Neuner[9] hebt mit Recht hervor: Lernerorientierte Aspekte sind bereits neben sprachsystemorientierten Kriterien im Begriff der Reichweite enthalten.

[8] Neuner, Gerhard.: Deutsch nach Englisch: Grundzuege einer Didaktik und Methodik, mit Beispielen zur Unterrichtspraxis. In: Thesenband, XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Lehrer. – Graz/Oesterreich, 1.-6. August 2005, 10.

[9] Neuner, Gerhard.: Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im DU neu zu entdecken. – In: Fremdsprache Deutsch. München 3 /1990, 4ff.

ISSN : 1112 – 3974



Aber selbst das auf diesem Weg ermittelte Minimum darf mit Neuner u. a. nicht verabsolutiert werden, sondern wird relativiert durch die Notwendigkeit, kommunikative Bedürfnisse der Lerner und damit Lerner spezifische Kommunikationsaufgaben zu lösen, die sich aus entsprechenden Kommunikationssituationen und –themen ergeben.

Die zu wählenden Themen und Situationen richten sich natürlich nach dem Alter, den kognitiven Voraussetzungen, d.h. auch nach der Zugänglichkeit, dem Grad der Sprachbeherrschung, der Zielstellung des Kurses und natürlich auch nach erzieherischen Gesichtspunkten. Mit anderen Worte ausgedrückt:

Die Lerner perspektive nimmt Einfluss auf die Wortschatzauswahl und Worschatzarbeit. Um die Lerner zur interkulturellen Kommunikation zu befähigen, bedarf es der Einbeziehung ausgangssprachlicher Themen, wie wir gesehen haben. Zugleich muss man mit einem individuell-differenzierten Wortschatzbesitz rechnen, der jedoch nicht im Lehrwerk erscheinen kann. In diesem Zusammenhang verwende ich lieber das Kriterium der Brauchbarkeit, das aber ebenso vage zu bestimmen ist wie das der Unverzichtbarkeit.

ISSN : 1112 – 3974

Die Auswahl eines lernerorientierten Wortschatzminimums soll zur Entwicklung des interkulturellen Informationsaustausches beitragen und die gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse des Zielsprachlandes wie des Einsatzlandes berücksichtigen. Als ergiebig in diesem Kontext erweisen sich solche Themenkreise wie Feste, Feiertage, Familie, Freizeit, Brauchtum, da sich die arabisch-islamische Kultur von der abendländischen Kultur auf diesem Gebiet wesentlich unterscheidet. Ausgehend von diesem Gedanken vertrete ich die Auffassung, dass das allgemein in Lehr- und Lernmitteln als mehr oder weniger gesichert geltende Minimum für die Anfangsetappe so spezifiziert werden sollte, „daß lexikalische Einheiten wegfallen und durch andere ergänzt werden“[10].

Mit der Subjektivierung des mehr objektiv ausgewählten Wortschatzes wird das Minimum offener und kann und darf nicht dogmatisch begrenzt werden. Es muss Platz auch für intuitiv bestimmten Wortschatz bieten. Auf der anderen Seite brauchen die Lehrer und Lehrbuch-Autoren und erst recht die Lerner schon eine bestimmte quantitative Orientierung.

5. Fazit

Um die Offenheit des Minimums zu zeigen wähle ich das Thema Feste/Feiertage. Es sind unter interkulturellem Aspekt nicht nur solche Wörter aufzunehmen, die zu den christlichen Festen (Weihnachten, Pfingstfest, Ostern, Christi Himmelfahrt usw.) gehören, sondern auch solche, die zu den islamischen Festern passen (Opferfest, Ramadan, Fastenmonat, Prophetenfest usw.). Lexikeinheiten, die den erwaehnten Auswahlkriterien nicht entsprechen, sind dagegen zu streichen bzw. zu ersetzen.

Selbstverständlich hat das Lehrbuch auch Grenzen gegenüber der Wortschatzauswahl. So kann immer nur ein durchschnittliches Minimum ermittelt und vermittelt werden, in dem kein individuell-differenzierter Worschatz enthalten ist. Eine weitere Grenze betrifft die Aktualisierung des ausgewählten Wortschatzes. Sie kann, sofern erforderlich, nur im Unterricht erfolgen. Mithin lässt sich das Konzept der interkulturellen Wortschatzarbeit im Lehrwerk nur bedingt berücksichtigen, d.h. das Lehrbuch vermag den Transfer des Vokabulars auf die persönlichen Lebens- und Erfahrungsbedingungen der Lerner nur unzureichend zu garantieren.

[10] Seddiki, Aoussine.: Zum Wortschatzteil in einem Deutschlehrbuch für Algerien. Thesen zur LLM-Konferenz. – Herder-Institut Universität Leipzig, 30.10.-01.11.1990.

ISSN : 1112 – 3974

Literatur

[1] El Hadjaj, S. M. A. (1984), Fünf Geschichten mit Zeichnungen von Yunus Saltuk. – Berlin, 1981. Z. n. Schleyer 67ff.

[2] Knapp, K.& Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. – In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. – Bochum1.

[3] Neuner G. (1990), Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im DU neu zu entdecken. – In: Fremdsprache Deutsch. – München 3.

[4] ------ (2005). Deutsch nach Englisch: Grundzüge einer Didaktik und Methodik, mit Beispielen zur Unterrichtspraxis. In: Thesenband, XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Lehrer. – Graz/Österreich, 1.-6. August 2005, 10.

[5] Schippan T. (1975), *Einführung in die Semasiologie*. – Leipzig.

[6] Seddiki, A. (1990). Zum Wortschatzteil in einem Deutschlehrbuch für Algerien. Thesen zur LLM-Konferenz. – Herder-Institut Universität Leipzig, 30.10.-01.11.1990.

ISSN : 1112 – 3974