



**Ein Lehrwerk sorgt für Diskussion - der Fall des
griechischen Fremdsprachenlehrwerkes *Deutsch-ein
Hit! 1* und sein SSCR-Profil im Bereich
Wortschatz(arbeit)**

Panagiotis Lymperakakis

Thessaloniki

Ein Lehrwerk sorgt für Diskussion - der Fall des griechischen Fremdsprachenlehrwerkes *Deutsch - ein Hit! 1* und sein SSCR-Profil im Bereich Wortschatz(arbeit)¹

Panagiotis Lymperakakis

Sprachenlernen ist für Fremdsprachenlerner eine lebenslange Aufgabe. Um Sprachkompetenzen langfristig aufbauen zu können, ist es u. a. erforderlich, dass jedes Bildungssystem den Lernenden die nötigen Mittel zur Verfügung stellt. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (Trim et al. 2001) hat starken Einfluss auf den DaF-Kontext im Allgemeinen und auf den griechischen im Besonderen gehabt. Nicht nur neue curriculare Richtlinien wurden entwickelt, sondern auch eine für griechische Lerner abgestimmte Fremdsprachenlehrwerkreihe *Deutsch - ein Hit!*. Seit 2006 wird der erste Band (Stai et al. 2006a; 2006b; 2006c) in der ersten und zweiten gymnasialen Klassenstufe des griechischen Gymnasiums eingesetzt. Seitdem hat es seitens der Fremdsprachenlehrer der öffentlichen Schulen zunehmend Kritik gegeben, die dieses Band durch ein anderes (besseres) ersetzt sehen wollen. Dies ist auch der Anlass, den ersten Band näher zu untersuchen. Schwerpunkt bildet dabei der Teilbereich Wortschatz(arbeit), der genug Anlass zur Diskussion bietet. Konzeptuelle Überlegungen zur Lehrwerkanalyse allgemein, die über die Analyse des oben genannten Bandes gehen, sind einerseits das SSCR-Profil und andererseits eine quantitative und qualitative Wortschatzanalyse. Sie bilden die Diskussionsgrund- und Ausgangslage für mögliche Verbesserungen des untersuchten Bandes.

1. Einleitung

Seit der Einführung des ersten Bandes des Fremdsprachenlehrwerkes *Deutsch - ein Hit!* werden die Stimmen immer lauter, das Lehrwerk nicht mehr für den DaF-Unterricht an den griechischen öffentlichen Gymnasialstufen einzusetzen. Umfrageergebnisse einer nicht-repräsentativen empirischen Lehrwerkanalyse haben bereits nach zwei Jahren Unterrichtseinsatz ergeben, dass 53,8% der befragten LehrerInnen die Meinung vertreten, dass die kommunikative Kompetenz der Fremdsprachenlerner mit dem ersten Band nicht gefördert wird. Entsprechend negativ sehen auch die Werte für die einzelnen Fertigkeiten aus: das Hörverstehen (HV) wird von 92,4%, das Leseverstehen (LV) von 53,8%, das Sprechen von 65,6% und das Schreiben von 63,4% der Befragten als unzufrieden bewertet (Zacharioudaki 2008: 97-98). Ein Jahr später entfachte der Höhepunkt der Diskussion. Bei einer Unterschriftenaktion sprachen sich griechenlandweit 1174 von den damals 1691 angestellten Deutschlehrern gegen das Lehrbuch *Deutsch - ein Hit! 1* aus, mit der Forderung an das Pädagogische Institut das

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete und detaillierte Fassung eines 1-seitigen und damit vom Umfang her nicht vergleichbaren griechischen Aufsatzes, der zuerst in der Zeitschrift „Aktuell“ des Panhellenischen Deutschlehrerverbandes veröffentlicht wurde (Lymperakakis 2011: 10).

Lehrbuch aus dem Verkehr zu ziehen (Panhellenischer Deutschlehrerverband 2009: 14). Bemängelt wurden vor allem das bis heute fehlende Hörmaterial und das Ausbleiben der zehneitigen Korrekturvorschläge. Diese Diskussion ist auch der Anlass für die vorliegende Untersuchung. Eine Lehrwerkanalyse aller Fertigkeiten würde hier aber den Rahmen sprengen, weswegen sich die Untersuchung nur auf die Wortschatzarbeit und den Wortschatz an sich konzentriert – Bereiche, die für alle Fertigkeiten wichtig sind. Ziel der Untersuchung ist, das *SSCR*-Profil des regionalen Fremdsprachenlehrwerkes zu ermitteln. Es soll dabei als sinnvolles visuelles Instrument dienen, mit dessen Hilfe die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken übersichtlich dargestellt werden.² Das Profil enthält im Kern die Beantwortung typischer Arbeitsfragen eines Kriterienrasters zur Lehrwerkanalyse. Die Gegenüberstellung der Stärken und Schwächen einerseits und der Chancen und Risiken andererseits stellt dabei eine solide Basis für eine effektive Verbesserung eines Lehrwerkes dar. Dabei lassen sich aus den identifizierten Schwächen die entsprechenden (Verbesserungs-) Chancen für ein Lehrwerk ableiten. Die Risiken hingegen repräsentieren identifizierte Schwachstellen, die das Erlernen der Fremdsprache behindern oder erschweren können. Auf diese Weise wird ein sinnvoller Gesamtüberblick der Evaluierung eines Lehrwerkes geschaffen, um effizient Verbesserungspotentiale herauszuarbeiten – eine Vorgehensweise, die meinem Wissen nach in bislang getätigten Lehrwerkanalysen fehlt.

Des Weiteren wird eine quantitative und qualitative Wortschatzanalyse des Bandes vorgenommen, auf die besonders eingegangen wird. In Lehrwerkanalysen, die sich mit Wortschatzarbeit beschäftigen, vernachlässigen die Untersuchung des Wortschatzes an sich, denn m. E. ist nicht nur die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen wichtig, sondern auch, was für ein Wortschatz überhaupt gelernt wird.³ Der Beitrag stellt damit auch konzeptuelle Überlegungen zur Lehrwerkanalyse allgemein dar, die anhand des untersuchten Bandes exemplarisch aufgezeigt werden.

Als Erstes wird kurz auf die curricularen Richtlinien des Griechischen Pädagogischen Instituts und des Bildungsministeriums eingegangen (siehe Abschnitt 2), dann werden das Kurs-, Arbeits- und Lehrerhandbuch des ersten Bandes vorgestellt (s. Abschnitt 3).

² Im wirtschaftlichen Bereich auch unter SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) bekannt, welches im Rahmen der vorliegenden Lehrwerkanalyse und -kritik adaptiert wurde.

³ Ein Vergleich des Wortschatzes von fünf verschiedenen Lehrwerkreihen hat ergeben, dass sich nicht nur die Einträge, sondern auch die Anzahl der Einträge von Lehrwerk zu Lehrwerk unterscheiden können (Lymperakakis et al. 2012: 146f.).

Daran anschließend erfolgt in Abschnitt 4 sowohl das *SSCR*-Profil als auch die quantitative und qualitative Wortschatzanalyse, wobei einzelne Aspekte in Bezug auf Wortschatz(arbeit)⁴ des untersuchten Bandes herangezogen und konkretisiert werden. Abschließend runden ein Fazit und ein Ausblick den Beitrag ab (s. Abschnitt 5).

2. Die griechischen curricularen Richtlinien „ΔΕΠΠΣ“ und „ΑΠΣ“⁵

In Anlehnung an die curricularen Richtlinien des Griechischen Bildungsministeriums (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων) und des Pädagogischen Instituts (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) müssen Schulbücher den curricularen Richtlinien entsprechen. In Griechenland sind auf der einen Seite die allgemeinen Forderungen für Fremdsprachen des griechischen Pädagogischen Instituts (*ΔΕΠΠΣ - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*) und auf der anderen Seite das Curriculum des griechischen Bildungsministeriums (*ΑΠΣ - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γερμανικής Γλώσσας*) vorgesehen. Ersteres zielt auf eine übergreifende Zielorientierung des Fremdsprachenlehrens und -lernens im Allgemeinen (Förderung der Bildung von kommunikativen und metasprachlichen Fertigkeiten (Sprachbewusstsein) sowie die Förderung der Mehrsprachigkeit in einer multikulturellen Umgebung), Letzteres u. a. auf die Unterrichtsplanung und -methodik im Besonderen ab. Folglich stellen sie den Rahmen für die Unterrichtsplanung und -methodik dar und basieren auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Für die übergreifende Zielorientierung sieht das Curriculum für die erste gymnasiale Stufe des griechischen Gymnasiums (Alter der Zielgruppe ca. 12 Jahre) bestimmte Sprechakte und morphosyntaktische Grundlagen vor, für die natürlich Wortschatz notwendig ist, um diese Ziele zu erreichen. Auch bei den vier Fertigkeiten spielt der Wortschatz eine wichtige Rolle und ist somit auch als Teilfertigkeit zu betrachten, denn ohne Wortschatz kein LV, kein HV, kein Schreiben und auch kein Sprechen. Hinzu kommt auch die Sprachmittlung als fünfte Fertigkeit, die ebenfalls ohne Wortschatz nicht auskommt. So ergeben sich aus dem Curriculum für den Wortschatz u. a. folgende allgemein formulierte Ziele: Schüler können unbekannte Wörter erkennen und ihre Bedeutung aus dem Kontext ableiten, mit dem Wörterbuch arbeiten, um unbekannte Wörter nachzuschlagen, Laute und Intonation von Wörtern unterscheiden, sprachliche Mängel

⁴ An dieser Stelle kann ich auf eine Diskussion über Wortschatz(arbeit) nicht näher eingehen, weil eine theoretische Auseinandersetzung den vorgegeben Rahmen sprengen würde.

⁵ http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps_Germanikon.pdf [01.06.2012]

durch sprachliche / nicht-sprachliche Mittel ausgleichen, Redemittel auswählen, bearbeiten und ordnen, Wörter richtig aussprechen und schreiben, selbständig leichte und verständliche Texte frei produzieren, die deutsche Sprache mit ihrer Muttersprache oder anderen Fremdsprachen vergleichen. Was die Wortschatzarbeit betrifft, spielen folglich die Auseinandersetzung mit Sprechmitteln, die Anwendung der richtigen Wörter, die Orthographie, die Aussprache, der kontrastive Vergleich, die Wörterbucharbeit und die Aneignung von Wortschatzstrategien eine wichtige Rolle.

3. Der erste Band des Fremdsprachenlehrwerkes *Deutsch - ein Hit!*⁶

Die Lehrwerkreihe besteht aus jeweils drei Kurs-, drei Arbeits- und drei Lehrerhandbüchern für die jeweils drei gymnasialen Stufen des griechischen Gymnasiums.⁷ Untersuchungsgegenstand bildet nur der erste Band *Deutsch - ein Hit! 1*, das seit dem Schuljahr 2006 in der ersten und zweiten gymnasialen Klassenstufe des griechischen Gymnasiums eingesetzt wird. Der erste Band⁸ besteht aus einem Kurs- (Stai et al. 2006a), Arbeits- (Stai et al. 2006b) und Lehrerhandbuch (Stai et al. 2006c). *Deutsch - ein Hit! 1* richtet sich an jugendliche Anfänger ab 12 Jahren. Zielgruppe sind griechische Fremdsprachenlerner, die in ihrem Heimatland Deutsch als Fremdsprache lernen. Das Lehrwerk führt zur Niveaustufe A1- (Stai et al. 2006c: 160). Das Kursbuch (KB) umfasst ca. 180 Seiten und besteht aus einem übersichtlichen Inhaltsverzeichnis, aus dem die Inhalte für Kommunikation, Textsorten, Grammatik, Wortschatz, Strategien u. Ä. leicht zu entnehmen sind. Aus dem Lehrerhandbuch (Stai et al. 2006c) ist zu entnehmen, dass das KB aus 10 Lektionen besteht. Die erste Lektion ist eine Einstiegslektion, Lektionen 1 bis 3 bilden die erste Einheit des KB, die Lektionen 5 bis 7 die zweite. Die Lektionen 4 und 8 sind so genannte Plateaulektionen und dienen der Wiederholung und freien Anwendung der bereits gelernten Sprachphänomene, wobei Projektarbeit im Vordergrund steht. Die Lektionen der beiden Einheiten bestehen aus jeweils einem A-Modul als Einstieg, mehreren B-Modulen (neuer Lehrstoff), C-Modulen (Grammatik) und D-Modulen (Landeskunde, Sprachmittlung und Strategien). Die Einheitslektionen enden mit einer Grammatik- und einer Wortschatzrubrik. Am Ende des KB befindet sich ein gesonderter Anhang zu jeder einzelnen Lektion, die

⁶ Online unter: <http://www.pi-schools.gr/lessons/german> [01.06.2012]

⁷ Es gibt keine CD mit den Hörtexten, keine Lerner-CD, keine Whiteboard-Materialien und kein Glossar.

⁸ Aus: Lehrerhandbuch (Stai et al. 2006c: 4-21)

gemäß dem LHB als zusätzliches Übungsmaterial entweder zur weiteren Vertiefung oder zur Binnendifferenzierung dienen soll. Das KB schließt mit einer Grammatikübersicht, einer alphabetischen Wortliste und einer kleinen Übersicht mit Verben, die Konjugationsunterschiede zu den regelmäßigen Verben aufweisen. Das KB zeichnet sich durch eine große Bildervielfalt und Farbigkeit aus, verweist an vielen Stellen für zusätzliche Übungen auf das Arbeitsbuch (AB).

Den einführenden Bemerkungen des LHB ist weiterhin zu entnehmen, dass *Deutsch - ein Hit! 1* sich dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz verpflichtet fühlt und Aspekte des interkulturellen Ansatzes sowie der Multikulturalität berücksichtigt. Dass es sich hierbei um ein modernes Lehrbuch handelt, lässt sich anhand folgender Punkte demonstrieren: Nicht nur die vier Fertigkeiten LV, HV, Sprechen und Schreiben spielen eine wichtige Rolle, sondern auch Sprachmittlung findet in diesem Lehrbuch Eingang, was in vielen anderen modernen Lehrbüchern gar nicht berücksichtigt wird. Ferner wird das Ziel der Autonomie der Lerner durch Lernstrategien verfolgt, dabei stehen Motivation und Aktivität der Lerner im Vordergrund, selbstentdeckendes und spielerisches Lernen werden gefördert. Darüber hinaus haben Lernende Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten sowie die Möglichkeit in kleinen Projekten zu arbeiten.

Das AB besteht aus ca. 148 Seiten, in denen zahlreiche Übungen zu den einzelnen Lektionen zu finden sind. Am Ende jeder Lektion befinden sich einerseits eine Selbstevaluation und andererseits eine Auflistung der wichtigsten Wörter. Auch das AB verfügt über einen Anhang, der gemäß dem LHB fakultative Aufgaben enthält.

Das LHB enthält neben dem einführenden informativen Teil Hinweise und Anregungen zum Arbeiten mit dem Lehrbuch, zahlreiche Unterrichtspläne, Testvorschläge, Transkriptionen der Hörtexte, Lösungen zu den Aufgaben und so genannte Deskriptoren zur Einstufung nach dem GER.


4. Das SSCR-Profil und die quantitative/qualitative Analyse

Im Folgenden wird das SSCR-Profil im Bereich Wortschatz(arbeit) übersichtlich und zusammenfassend dargestellt (siehe Tabelle 1), das aus der Untersuchung hervorgegangen ist. Anschließend wird auf einzelne Aspekte der Wortschatzarbeit und des Wortschatzes im ersten Band kritisch eingegangen. Darüber hinaus erfolgt eine quantitative und qualitative Wortschatzanalyse.

4.1 Das SSCR-Profil im Bereich Wortschatz(arbeit)

Tabelle 1: SSCR-Profil zum Wortschatz und zur Wortschatzarbeit

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> a) Rubrik zum Wortschatz im Inhaltsverzeichnis b) kontextuelle Präsentation des Wortschatzes, aber auch in Form von Redemitteln und Wort-Bild-Kombinationen c) Zusammenfassung des Wortschatzes nach jeder Lektion d) alphabetische Wortliste im Anhang e) aktiver/passiver Wortschatz graphisch hervorgehoben f) Verwendung von Chunks g) Förderung der Lernerautonomie und der Binnendifferenzierung h) Umsetzung curricularer Richtlinien i) zahlreiche/variierte Übungen zur Systematisierung, Festigung und Anwendung: kreativ, paradigmatisch, syntagmatisch und Übungen für unterschiedliche Lerntypen, zur Wortbildung und Sprachmittlung j) interkulturelle Bedeutungsvermittlung k) farbliche Kennzeichnung der Nomen bei der Wortschatzzusammenstellung am Ende der Lektionen l) der Lernwortschatz repräsentiert zu 48,3% bzw. 46,5% die 2000 „meist“ gebrauchten Wörter der Deutschen Sprache (Lymperakakis et al. 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> a) Wortschatzzusammenfassung am Ende jeder Lektion und die alphabetische Wortliste im Anhang widersprechen sich b) keine konsequente Differenzierung zwischen aktivem und passivem Wortschatz c) viele Einträge im KB, werden in der alphabetischen Wortliste nicht aufgelistet d) Lektion 4 und 8 sind Plateaulektionen; trotzdem wird im AB neuer Wortschatz eingeführt e) das KB enthält viele Wörter, die für die Niveaustufe A1 nicht geeignet bzw. relevant sind f) für die entsprechende muttersprachliche Übersetzung im AB sind die Lernenden auf den Kursleiter angewiesen g) großer Anteil an Komposita für die A1-Stufe h) fehlende Wortakzentuierung i) kaum Einsatz von Mnemotechniken oder modernen Übungsformen j) keine farbliche Kennzeichnung der Nomen in der alphabetischen Wortschatzliste k) Druckfehler

Chancen	Risiken
<ul style="list-style-type: none"> a) mehr explizite Übungen zur Orthographie b) eindeutige und konsequente Kennzeichnung des aktiven und passiven Wortschatzes c) Überarbeitung der alphabetischen Liste d) Akzentuierung der Wörter durch (.) für kurz und () für lang oder (') für betonte Silben e) Überprüfung, welche Wörter in die alphabetische Liste mit aufgenommen werden sollten f) Überprüfung der Progression des Wortschatzes (Anzahl der Komposita und Anzahl des zu lernenden Wortschatzes pro Lektion) g) Erhöhung des Anteils an frequenten Wörtern (Lymparakakis et al. 2010) h) farbliche Kennzeichnung der Nomen <i>auch</i> in der alphabetischen Wortschatzliste i) Phagotechnik in Kombination mit Zungenbrecher 	<ul style="list-style-type: none"> a) keine CD mit entsprechendem Hörmaterial (Texte und Lieder) zu den HV-Übungen b) Internetadressen sind nicht aktuell; der „Sprachschunzel“ Internet kann demotivieren c) viele Chunks mit dem gleichen Grammatikphänomen bergen das Risiko, falsche Hypothesen anzustellen 

Der erste *Band Deutsch - ein Hit! 1* schenkt dem Bereich der Wortschatzarbeit große Beachtung. Betrachtet man die curricularen Richtlinien des griechischen Bildungsministeriums und des Pädagogischen Instituts, so kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der erste Band folgende Punkte erfüllt: Er enthält Übungen zur Wörterbucharbeit, Übungen zur Intonation, Aussprache und Differenzierung von Lauten, Übungen zum Vergleich zwischen der zu erlernenden Fremdsprache mit der eigenen Muttersprache oder mit anderen Fremdsprachen (hier: Englisch), Übungen zur freien Produktion (Anwendung des erlernten Wortschatzes) und Übungen zum Erkennen und zur Ableitung aus dem Kontext. Es gibt nur sehr wenige Übungen zur Orthographie. Auch wenn Orthographie grundsätzlich nicht explizit geübt, sondern meist implizit erworben wird, ist es dennoch empfehlenswert, wenn es zur Orthographie mehr Übungen geben würde. Solche Übungen könnten beispielsweise kurze (Lücken-, Lauf-) Diktate, Galgenspiele und kleine Abschreibübungen sein. Auch wenn das KB

phonetische Übungen außer Acht lässt, so finden sie umso mehr im AB Beachtung. Positiv sind die Laut-Schrift-Übungen zur Unterscheidung der Zusammenhänge zwischen Laut und Schrift (R-Vokalisation und Auslautverhärtung).

Weiterhin kann positiv bewertet werden, dass der erste Band linguistische und lernpsychologische Ansätze in der Wortschatzarbeit berücksichtigt. So gibt es Übungen zu paradigmatischen und syntagmatischen Relationen. Auf diese Weise kommt der erste Band den Forderungen nach, Wörter in Paaren zu lernen, Wörter den Oberbegriffen zuzuordnen, Antonyme zu finden oder auch Wörter mit anderen Wörtern zu lernen, die häufig zusammen auftauchen. Die Wortbildung kommt ebenfalls nicht zu kurz. Sprachlernspiele (Pantomime, Memory) und die Erstellung von Wortschatzübungen für den Tischnachbarn (Mitschüler) sichern den kreativen Umgang mit Wörtern. Einen Pluspunkt stellt die Förderung der Lernerautonomie und Vermittlung von Strategien (Internationalismen, Wörterbucharbeit, Lerntipps, Erstellung von (Vokabel-) Lernkarteien, Selbstevaluation) dar. Zu zahlreichen Übungen im AB wird den Lernenden auch der dazugehörige Lösungsschlüssel⁹ zu den Aufgaben gegeben. Um einer modernen Wortschatzarbeit gerecht zu werden, ist es ebenfalls wichtig, Übungen zur Verfügung zu stellen, die einerseits das mehrkanalige Wortschatzlernen fördert und dass es andererseits auch Übungen gibt, deren Ziel es ist, unterschiedliche Lerntypen (visueller, auditiver, analytischer, motorisch-kinästhetischer) in Bezug auf das Wortschatzlernen anzusprechen. So sind Aufgaben, bei denen Akustisches und Visuelles miteinander kombiniert werden, geeignet, den visuellen und akustischen Typen anzusprechen. Die meisten Aufgaben arbeiten jedoch auf der visuellen Basis mit Wort-Bild-Kombinationen (auch Poster oder Collagen). Es gibt jedoch nur wenige Übungen für den analytischen Lerntypen, wie z.B. die Bedeutungserschließung unbekannter Wörter mithilfe der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache (Internationalismen bzw. Cognates), Wortspiralen oder Bedeutungs differenzierungen. Bohn et al. (2000: 79) führen beispielsweise folgende Übungen an, die unterschiedliche Lerntypen ansprechen sollen: Wort-Netze, Mind-Maps, Wortspiralen, Wort-Collagen

⁹ Der Lösungsschlüssel ist nur dann sinnvoll und hilfreich, wenn selbständig Aufgaben gelöst werden und die Lerner sich selbst kontrollieren wollen. Dies setzt aber auch Vertrauen in die Lerner voraus. In der Praxis lässt sich jedoch beobachten, dass es Lerner gibt, die entweder zu voreilig im Lösungsschlüssel nachgucken, ohne gründlich nachzudenken oder sie schreiben die Antworten ab, um Zeit bei den Hausaufgaben zu sparen. Aus diesem Hintergrund heraus, ist zu fragen, ob man nicht generell von einem Lösungsschlüssel in Arbeitsbüchern absehen sollte. Der Lösungsschlüssel zu einzelnen Übungen könnte vom Kursleiter auch nach der selbständigen Bearbeitung kopiert und ausgehändigt werden.

für den analytischen Lerntypen, Wort-Bilder für den visuellen und akustisch-wiederholende Präsentationen von Wörtern für den akustischen Lerntypen. Es gibt keine Brainstormingaufgaben, nach denen die Lernenden spontan Begriffe zu einem Thema nennen. Lediglich die Aufstellung von Assoziogrammen (Mind-Maps) können zu diesen modernen Übungen gezählt werden, die zur inhaltlichen Vernetzung dienen. Es fehlen jedoch Übungen, bei denen unverträgliche Wörter aus Wortreihen ausgesondert werden müssen. Weiterhin ist von Nachteil, dass es kaum Übungen zu Assoziationsketten gibt, bei denen Lernende individuelle und kulturelle Assoziationen zu Begriffen bilden. Mnemotechniken werden kaum eingesetzt bis auf die Verbildlichung und die Genusassoziation durch Farben.

4.2 Die quantitative und qualitative Analyse des Wortschatzbestandes

Eine meiner vorhergehenden Untersuchungen, die sich mit einer quantitativen und qualitativen Analyse des Wortschatzes auf Korpusbasiertheit des ersten Bandes beschäftigt, hat gezeigt, dass der Wortschatz zu ca. 38% den 2000 „häufigsten“ Grundformen der Deutschen Sprache entspricht. Was den Lernwortschatz im Besonderen betrifft, beläuft sich die Deckung in Bezug auf die DeReWo-Grundformenliste¹⁰ auf 48,3% und auf die lemmatisierte Liste des Leipziger Wortschatzportals¹¹ auf 46,5%. Die qualitative Analyse hat u. a. gezeigt, dass es möglich ist, Einträge aus den Häufigkeitslisten in die Lektionen des Lehrwerkes einzuflechten, um einen höheren Frequenzanteil zu erreichen (Lymperakakis et al. 2010: 368-82).

Am Ende jeder Einheitslektion wird der Mitteilungswortschatz (Lernwortschatz) nach verschiedenen Kriterien (Nomen, Verben u. Ä.) zusammenfassend aufgelistet. Dies schafft für die Fremdsprachenlerner einen guten Überblick über den zu lernenden und aktiv zu beherrschenden Wortschatz. Auf diese Weise wissen die Lernenden von Anfang an, auf welchen Wortschatz sie sich konzentrieren sollen.

Am Ende des KB erfolgt gleich nach der *Grammatik im Überblick* eine alphabetische Wortliste. Positiv zu erwähnen ist, dass zu Beginn der Wortliste eine muttersprachliche Erläuterung vorangestellt wird, um auf diese Weise den richtigen Umgang mit der Wortliste zu sichern. Jeder lexikalische Eintrag enthält soweit zutreffend den Artikel,

¹⁰ <http://www.ids-mannheim.de/kl/derewo/derewo-v-30000g-2007-12-31-0.1.zip>

¹¹ <http://wortschatz.uni-leipzig.de/html/wliste.html>

die Singular- und Pluralform und die Seitenangabe, wo das Wort zu finden ist und kommt somit auch der Forderung nach, dass Nomen stets mit Artikel und Pluralform zu lernen sind. Bei einigen Einträgen wird gesondert darauf hingewiesen, dass einige Nomen nur in der Singular- oder in der Pluralform benutzt werden. Mit Hilfe der alphabetischen Anordnung können einzelne lexikalische Einträge durch die Angabe der Seitenzahl im KB nachgeschlagen werden. Anhand der Textstelle haben Lerner die Möglichkeit den lexikalischen Eintrag in kontextualisierter Form zu ersehen bzw. die Bedeutung kontextualisiert zu erschließen. Des Weiteren wird der Mitteilungswortschatz und Verstehenswortschatz graphisch gekennzeichnet. Während der Mitteilungswortschatz in Fettdruck hervorgehoben wird, ist der Verstehenswortschatz kursiv gekennzeichnet. Als eher negativ zu beurteilen ist eine fehlende Transkriptionsschrift, um eine richtige Aussprache der Wörter zu gewährleisten. Damit bietet die Wortschatzliste den Lernern nicht die Möglichkeit an, die Intonation im KB nachzuschlagen. Um die Lernenden nicht unnötig mit der Transkriptionsschrift zu belasten, wäre zumindest eine visuelle Kennzeichnung der richtigen Wortakzentuierung eines jeden Eintrages wünschenswert, die durch einen Strich für „lang“ (haben) oder durch einen Punkt für „kurz“ (k^ommen) markiert werden könnte. Ähnliches gilt auch für die Betonung der Silben. Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist, dass es zu einigen transitiven Verben keine Angaben gibt, welches Verb einen Akkusativ verlangt, obwohl dieses grammatische Phänomen Teil des Grammatikpensums darstellt. Weiterhin wäre die farbliche Kennzeichnung der Nomen (blau für maskuline, grün für neutrale und rot für feminine Nomen) nicht nur bei der Zusammenstellung des aktiven Wortschatzes am Ende jeder Lektion, sondern auch in der alphabetischen Liste im Anhang als zusätzliche visuelle Hilfestellung vorstellbar.

Wirft man einen genauen Blick auf die alphabetische Wortschatzliste, so sind insgesamt 720 Einträge in ihr enthalten. Eine Kategorisierung der einzelnen Einträge (s. Abb. 1) hat folgende Unterteilung ergeben; der Anteil an den Gesamteinträgen kann aus der Abbildung entnommen werden: 362 Nomen einschl. Eigennamen, 121 Chunks, 74 Adjektive, 28 Zahlen, 85 Verben, 24 Adverbien, 19 Pronomen und 7 sonstige Einträge, darunter 3 Konjunktionen, 2 Präpositionen und 2 Interjektionen. Von den insgesamt 720 Einträgen sind 245 (ca. 34%) Einträge als passiver Wortschatz und 475 (ca. 66%) als Mitteilungswortschatz gekennzeichnet. Bei den individuellen Unterschieden unter den Lernern wäre es unrealistisch, genaue Angaben über die Zahl der Wörter zu erwarten,

die innerhalb eines Jahres von einem Lerner gemeistert werden können. Cameron (2001: 75) empfiehlt für Kinder eine Menge von 500 Wörtern pro Jahr. Dennoch kann der angepeilten Zielgruppe des Lehrwerkes allein aus Altersgründen durchaus mehr zugemutet werden. Aus der Abb. 1 ist zu entnehmen, dass sich der größte Teil der Einträge um Nomen, Chunks, Adjektive und Verben handelt. Den größten Anteil bilden die Nomen, von denen wiederum den größten Teil einstämmige Wörter ausmachen sowie einen nicht unerheblichen Teil an Komposita (ca. 120). Was die Progression bei der Präsentation des Wortschatzes betrifft, so ist zu fragen, ob diese große Anzahl der Komposita für den Einblick in die Wortbildung nicht zu hoch ist. Den zweitgrößten Anteil bilden die so genannten Chunks. Hierbei handelt es sich um Ausdrücke, die die Lerner als Fragmente in rein produktiv wiedergebender Form zu lernen haben. Diese Herangehensweise ist positiv zu bewerten, weil den Lernern die Möglichkeit gegeben wird, vorerst schwierige Lerngegenstände zu lernen, ohne die dazu gehörige Grammatik zu können.

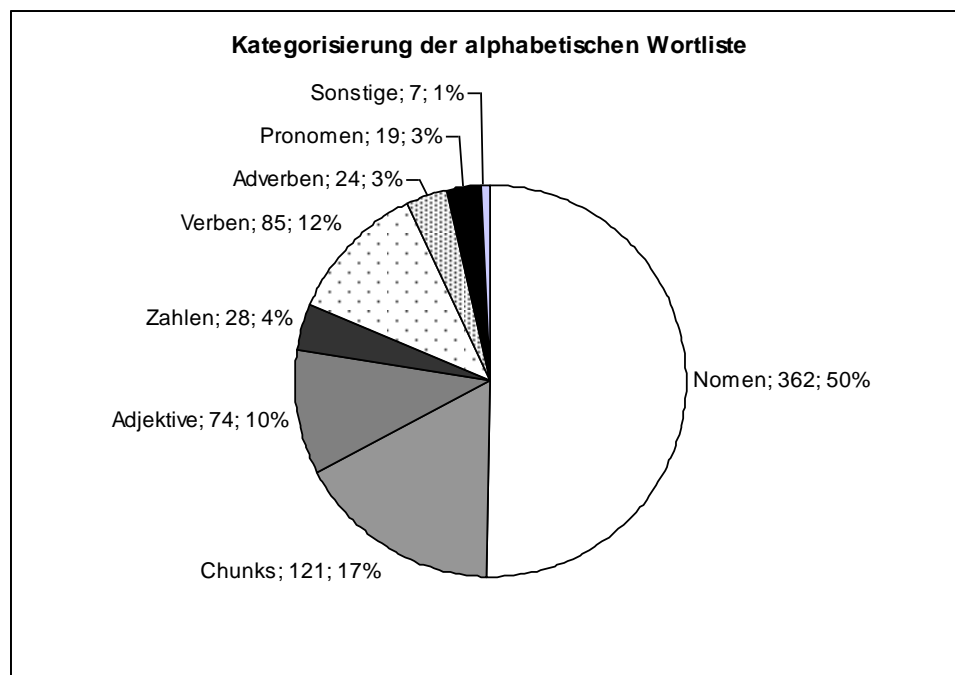


Abb. 1: Kategorisierung der alphabetischen Wortliste Deutsch - ein Hit! 1

So steckt hinter dem Chunk (*in der Mitte*) (KB, Lektion 2, 26) das grammatische Phänomen *Wechselpräpositionen*. Die Lerner lernen diesen Chunk als Fragment, ohne bewusst wahrzunehmen, dass sich hinter einem solchen einfachen Chunk ein relativ komplexes grammatisches Phänomen verbergen kann. Auf diese Weise werden Lerner

nicht mit unnötigen Grammatikregeln belastet. Chunks haben auch den Vorteil, dass sie den Lernern zur direkten Anwendung in Produktion oder Rezeption dienen. List (2002: 128) und Ellis (1996) konstatieren, dass bei flüssiger Rede solche fertige Redeteile reproduziert werden, einschließlich der phonologisch gespeicherten grammatisch richtigen Formen, denn man baut Sätze in der gesprochenen Sprache nicht nach grammatischen Regeln auf, weil dafür keine Zeit bleibt. Funk (2008) schlägt darüber hinaus vor, Fremdsprachenlerner darauf aufmerksam zu machen, dass „wer immer drei Wörter zusammen lernt, lernt auch ein Stück Grammatik mit“. Tschirner (2005: 145f.) weist jedoch darauf hin, dass ein zu häufiger Einsatz von Chunks mit dem gleichen Grammatikphänomen dazu führen kann, dass Lerner falsche Hypothesen aufstellen. Ein solcher Fall könnte auch in diesem Band vorliegen: (in *der* Pause [KB, Lektion 6, 85], in *der* Mitte, in *der* Freizeit [KB, L3, 46], in *der* 7. Stunde [KB, L5, 70]). Nach der Präposition *in* muss der Dativ stehen. Ein möglicher Fehler, der aus einer Übergeneralisierung entstehen könnte, wäre beispielsweise der folgende: „Ich gehe in *der* Klasse“ statt „Ich gehe in die Klasse“).

Überprüft wurde auch, inwieweit die alphabetisch geordnete Wortliste dem Wortschatz aus den jeweiligen Lektionen entspricht, d.h. findet der Lerner alle Wörter aus allen Lektionen in der Wortschatzliste wieder? Gibt es Angaben im LHB nach welchen Kriterien der Wortschatz für die Wortliste ausgewählt wurde? Eine Überprüfung der alphabetischen Wortliste hat ergeben, dass die Wortliste sich in vielen Punkten mit den Einträgen in den einzelnen Wortschatzzusammenfassungen nach jeder Lektion widerspricht. Gemäß dem LHB soll jeder Wortschatzüberblick den aktiv zu beherrschenden Wortschatz enthalten. Dies steht jedoch in Widerspruch zu der alphabetischen Wortliste, denn was als aktiver Wortschatz (Fettdruck) im Wortschatzüberblick gekennzeichnet wird, ist in der alphabetischen Wortliste teils als passiv gekennzeichnet (KB, L2, 36: **die Oma, der Opa, der Onkel**) vs. (KB, alphabetische Wortschatzliste, 177: die Oma, der Onkel, der Opa). Weiterhin ist ebenfalls auffällig, dass ein kleiner Teil des aktiv zu beherrschenden Wortschatzes im Wortschatzüberblick der jeweiligen Lektion überhaupt nicht in der alphabetischen Wortliste aufgelistet wird, wie beispielsweise (KB, L1, 22: **Madrid, heißen, wohnen und sein**). Darüber hinaus gibt es auch – in Anlehnung an das LHB – einen so genannten freien Wortschatz, der ein freies Angebot an die Lernenden stellt (Stai et al. 2006c: 14). Es handelt sich hierbei um Wortschatz, der zur Bewältigung von freien

Aufgaben gegeben wird (KB, L9, 135: Sonnenbrille, Sonnenhut, Sonnencreme usw.). Durch diese Kategorisierung entsteht die Annahme, dass es neben dem aktiven und passiven Wortschatz also noch eine dritte Kategorie gibt: der „freie“ Wortschatz, wie er von den Lehrwerkautorinnen bezeichnet wird. Die Lehrwerkautorinnen führen dennoch diesen Wortschatz in der alphabetischen Wortliste als aktiv zu lernenden Wortschatz auf (KB, alphabetische Wortliste, 178: **die Sonnenbrille, die Sonnencreme, der Sommerhut** usw.). Diese Wörter haben m. E. in einem Lehrwerk, das sich an griechische Jugendliche richtet, auch ihre Berechtigung, weswegen hier nicht vom „freien“ Wortschatz die Rede sein sollte, sondern gleich vom Lernwortschatz oder zumindest vom „funktionellen“¹² Wortschatz. Überhaupt sind bei regionalen Lehrwerken aufgrund kultureller Faktoren Unterschiede in der Auswahl verständlich.

Den Schülern soll laut dem LHB die Möglichkeit gegeben werden, selbst zu entscheiden, welchen Wortschatz sie selbst brauchen und folglich lernen wollen. Fremdsprachenlerner können schnell irritiert sein, wenn sie einerseits wissen, dass fettgedruckte Wörter zum Lernwortschatz gehören und andererseits das gleiche Wort als passiver Wortschatz aufgezeigt wird. Wenn Wortschatz in aktiv und passiv zu beherrschenden Wortschatz unterteilt wird, dann sollte darüber Einigkeit herrschen, welcher Wortschatz zu der einen oder anderen Kategorie gehört. Im LHB sind des Weiteren keine Angaben darüber zu finden, nach welchen Kriterien die Lehrwerkautorinnen die alphabetische Wortliste erstellt haben. Weiterhin hat eine quantitative Analyse (s. Tabelle 2) ergeben, dass nicht alle Wörter, die in den Texten vorkommen, in der alphabetischen Wortliste aufgeführt werden. Dies ist auch nicht zwingend notwendig, denn schließlich geht es beispielsweise beim Leseverstehen auch nicht darum, jedes einzelne Wort zu verstehen.

Tabelle 2: *Quantitative Analyse des Wortschatzes*

Alphabetische Wortliste	Token (%)	Types¹³ (%)	Grundform (%)
a. enthalten	10114 (79,6%)	961 (46,0%)	674 (41,3%)

¹² Der funktionelle Wortschatz ist nach Doyé (1975) ein Wortschatz, der zur sprachlichen Bewältigung notwendig ist.

¹³ Worthäufigkeiten können auch in token und types gezählt werden. Token sind einzelne sprachliche Äußerungen, die in einem Text vorkommen (jedes Vorkommen einer Wortform). Types hingegen sind alle sprachlichen Äußerungen, die in einem Text nur einmal realisiert werden (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 62).

b. nicht enthalten	2589 (20,4%)	1129 (54,0%)	958 (58,7%)
c. Insgesamt (a.+b.)	12703 (100%)	2090 (100%)	1632 (100%)

Wie die obige Tabelle aber aufzeigt, kommen im KB *Deutsch - ein Hit! I* insgesamt 12703 Wortformen (token), 2090 individuelle Wortformen (types) und 1632 Grundformen vor. Von den 2090 types kommen 961 in der Wortliste vor, 1129 nicht. Bezogen auf die Grundformen tauchen 674 Einträge auf, 958 jedoch nicht.¹⁴

Die in Tabelle 3 aufgeführten Wörter stellen einen Ausschnitt der Wörter dar, die nicht in der alphabetischen Wortliste aufgelistet werden. M. E. ist nicht nachvollziehbar, warum die Lehrwerkautorinnen diese Wörter nicht in die alphabetische Wortliste mit aufgenommen haben (hier nach ihrer Häufigkeit geordnet):

Tabelle 3: Einträge, die nicht in der alphabetischen Wortliste aufgeführt werden

Eintrag	Frequenz	Eintrag	Frequenz	Eintrag	Frequenz
SEIN	383	REPORTER	13	ROT	5
NICHT	100	EINMAL	11	TELEFON	5
AUCH	44	NEU	11	BRIEF	4
HERR	36	SONNTAG	10	CENT	4
ODER	35	TSCHÜS	10	GRÜN	4
WERDEN	27	ZEIT	10	KIRCHE	4
DIENSTAG	25	ANTWORTEN	9	KLEIN	4
BITTE	22	INTERNET	9	JUNI	4
ERST-	22	SAGEN	8	OHNE	4
EURO	22	AHA	8	SEPTEMBER	4
NOCH	20	BEGINNEN	7	MÄRZ	3
SCHON	18	ZEIGEN	7	ARBEITEN	3
JUGENDLICHE	16	KELLNER	6	APRIL	3
FRAGEN	15	BERUF	5	BÄCKER	2
MAN	15	GANZ	5	ÖFFNEN	2
DOCH	13	RAD	5	STRAND	2

¹⁴ Die Analyse wurde mit Hilfe des Programms „RANGE“ durchgeführt (Heatley, Nation und Coxhead 2002).

Das Hilfsverb *sein* wird die Fremdsprachenlerner auch in Zukunft weiterhin begleiten, wenn es darum geht, das Partizip Perfekt der Bewegungsverben (*bin gefahren*) oder das Zustandpassiv (*ist geschlossen*) zu bilden. Lediglich zu einer Wortform der Grundform *sein* werden drei Chunks aufgeführt *Ich bin ... Jahre alt, Ich bin ..., Ich bin satt*. Das gleiche gilt auch für das Hilfsverb *werden* zur Bildung des Vorgangspassivs (*wird gefahren*) oder zur Bildung der Futurform (*werde fahren*) oder zum Ausdruck eines Berufswunsches (*Ich werde Arzt*). Weder *werden* noch *sein* dürfen in ihrer Grundform in der alphabetischen Liste fehlen. Die Negationspartikel *nicht* wird in der alphabetischen Wortliste ebenfalls nicht aufgelistet. Auch wenn die Negation nicht Teil der Grammatik ist, kommt es 100-mal im KB vor. Vorstellbar wären beispielsweise Chunks mit der Negationspartikel *nicht*. Hinzu kommt, dass wichtige Verben nicht in die alphabetische Wortliste aufgenommen sind, wie z.B. *antworten, sagen, fragen, zeigen, beginnen, öffnen und arbeiten*.

Des Weiteren werden nicht alle Wochentage in der Wortliste aufgelistet. Allein *Dienstag* mit einem Vorkommen von 25-mal und *Sonntag* mit 10-mal machen deutlich, dass diese auch nicht fehlen dürfen, zumal sie laut den Lehrwerkautorinnen zum Lernwortschatz gehören. Dass Wörter wie *Euro, Cent, Telefon, Internet* und *Reporter* nicht aufgenommen wurden, kann m. E. vielleicht damit begründet werden, dass es sich um internationale Wörter handelt und Fremdsprachenlerner diese Wörter entweder aus der eigenen Muttersprache oder aus einer anderen Fremdsprache bereits kennen. Auch „Kellner“ kommt im Lehrbuch 6-mal vor. Dennoch haben es die Autorinnen bevorzugt statt *Kellner* das Wort *Ober* aufzuführen. Fraglich ist, wann Fremdsprachenlerner je in der Situation kommen werden, das Wort *Ober* zu benutzen, zumal diese Bezeichnung für eine/n heute ausgebildeten Restaurantfachmann/ -frau veraltet ist. Hingegen wird *Kellner* im deutschsprachigen Raum öfter benutzt und ist in vielen kommunikativen Situationen angebrachter als *Ober*. Als letztes sei noch erwähnt, dass *tschüs* zu einem allgemeinen Abschiedsgruß geworden ist, der nicht nur unter Jugendlichen sehr häufig benutzt wird. Obwohl es eine komplette Lektion zu Carmens Abschied gibt *Lektion 8: Tschüs Carmen*, haben es die Lehrwerkautorinnen versäumt, diesen Eintrag in die alphabetische Wortliste aufzunehmen.

Weiterhin enthält das KB viele Wörter, die m. E. für die Niveaustufe A1 nicht geeignet sind: u. a. *Surrealisten, Impressionisten, Militärarealen, Stahlrohrmöbel, Fachschule, Fachoberschule, Oberschule, Hyazinthe, Polizeipräsidium, Solidarität*. Es ist fraglich,

ob 12-jährige Fremdsprachenlerner kognitiv soweit entwickelt sind, dass sie mit Begriffen wie Surrealist und Impressionist etwas anfangen können. Es reicht auch vollkommen, wenn Fremdsprachenlerner in dieser Niveaustufe wissen, dass es nach der Grundschule, die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium gibt. Man muss Fremdsprachenlerner nicht unnötig mit Wörtern belasten, die sie entweder nie gebrauchen werden oder noch nicht in der Lage sind, diese zu verstehen.

Die alphabetische Wortliste scheint m. E. nicht nach einem festgelegten System zusammengestellt zu sein. Empfehlenswert wäre, die alphabetische Wortliste neu zu bearbeiten und die oben erwähnten Mängel zu beseitigen. Es macht Sinn von vornherein Kriterien festzulegen, nach denen eine alphabetische Wortliste aufgebaut werden sollte und nach denen man sich richten kann, um eine einheitliche und konsequente Auflistung zu gewährleisten. Die oben angeführten Wörter sollten Beispiele darstellen. Vorstellbar wäre auch, einen Vergleich zwischen dem Wortschatzbestand von Profile Deutsch (Glaboniat et al. 2002) und des Wortschatzbestandes des Lehrbuchs vorzunehmen. Hier ließe sich u. a. auch vergleichen, welche Wörter zur Niveaustufe A1 gehören und welche Wörter als aktiv oder passiv zu markieren wären.

4.3 Ein Lehrwerk ohne CD zum Hörmaterial?

Gemäß dem LHB soll es eine CD-Rom mit den entsprechenden Hör-, Lesetexten und Liedern geben. Dies scheint im Widerspruch zu den bisweilen ausgebliebenen Forderungen des Panhellenischen Deutschlehrerverbandes zu stehen, da weiterhin beklagt wird, dass es keine CD mit Sprechübungen oder mit Texten zum Hörverstehen gibt. Gemäß des offiziellen Antwortschreibens des Griechischen Bildungsministeriums soll das Hörmaterial so schnell wie möglich folgen (Panhellenischer Deutschlehrerverband 2009: 14; Griechisches Bildungsministerium 2009: 15). Dies ist jedoch bis heute ausgeblieben. M. E. haben Fremdsprachenlehrer nur selten eine so gute Aussprache wie Muttersprachler. Das Vorlesen eines Hörtextes ist zwar mit dem Vorteil verbunden, dass die Schüler mit der Stimme des Lehrers vertraut sind und dass der Lehrer sich auf die Schüler einstellt, so dass er deutlich artikuliert etc., aber nicht jeder Lehrer ist in der Lage beispielsweise einen Dialog so vorzuspielen, dass die Schüler erkennen können, wann welche Person spricht. Auch regionale und soziale Varietäten der Sprache sind schwer zu präsentieren. Es ist äußerst wichtig, dass Lernende in die Lage versetzt werden, unterschiedliche Stimmen zu hören und zu erkennen, um so ihr

Gehör besser auf die Deutsche Sprache und nicht nur auf die Stimme des Kursleiters einzustimmen. Auch Begleitgeräusche, die beim Verständnis helfen, können nicht nachgeahmt werden. Das fehlende Hörmaterial ist deshalb eindeutig der Rubrik *Risiko* zuzuordnen.

5. Fazit und Ausblick

Die Lehrwerkautorinnen messen der Wortschatzarbeit durch eine Vielzahl an variierenden Übungen eine große Bedeutung bei, mit denen die Vermittlung, Festigung und Integration des zu erlernenden Wortschatzes gesichert wird.

Ich bin der Auffassung, dass die Entwicklung eines auf die Bedürfnisse der griechischen Fremdsprachenlerner konzipiertes Lehrwerk getätigt worden ist. Der nächste Schritt sollte sein, das Lehrwerk zu optimieren, denn nur dadurch kann gewährleistet werden, dass Fremdsprachenlerner die optimalen Mittel zum Aufbau ihrer Sprachkompetenz erhalten. Es bleibt zu hoffen, dass die Lehrwerkautorinnen und/oder der Verlag die Verbesserungspotentiale bei der nächsten überarbeiteten, veränderten zweiten Auflage berücksichtigen. Um ein vollständiges Bild zu erhalten, wären weitere Untersuchungen für alle Fertigkeiten notwendig. Dies schließt die Bände 2 und 3 ein. Auch empirische Lehrwerkanalysen in Form einer Begleit- und Wirkungsforschung sind notwendig, die wertvolle Erkenntnisse (Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit von Inhalten, Progression, Lehrwerkverwendung durch Lehrer und Lerner usw.) liefern könnten. Auf diese Weise würde eine effiziente Weiterentwicklung gewährleistet sein.

Zum Abschluss: Das perfekte Lehrwerk ist und bleibt Utopie. Man kann sich einer solchen Vorstellung nur annähern. Trotz der großen Meinungsdivergenzen zwischen den Lehrwerkautorinnen von *Deutsch - ein Hit! 1* und den DaF-Lehrern/innen, die das untersuchte Lehrwerk einsetzen (müssen), wäre die geforderte Verbannung des Lehrwerkes aus dem DaF-Unterricht der öffentlichen griechischen Schulen keine Lösung. Vielmehr sollte die Bereitschaft auf beiden Seiten bestehen, gemeinsam an der Weiterentwicklung von *Deutsch - ein Hit! 1* zu arbeiten. Voraussetzung hierfür ist jedoch konstruktive Kritik. Der vorliegende Artikel stellt einen Beitrag in diese Richtung dar.

Bibliographie

(Alle URLs wurden am 01.06.2012 überprüft)

- Bohn, R.; Schreiter, I. (2000) Wortschatzarbeit in den Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bestandaufnahme, Kritik, Perspektiven. In: Peter Kühn (Hrsg.) *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim u.a: Olms, 57-98.
- Cameron, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyé, P. (1975) *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. 4. Auflage. Hannover u. a.: Schroedel.
- Ellis, N.C. (1996) Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91-126.
- Funk, H. (2008) Grammatisches Wissen und Sprechkompetenz – ein Versuch zur Lösung des Henne-Ei-Problems im Fremdsprachenunterricht. Griechischer Deutschlehrerkongress, Athen. Online unter: <http://www.goethe.de/ins/gr/ath/pro/akzent/Funk%20Teil1%20Feb09.pdf>.
- Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H.; Wertenschlag, L. (2002) *Profile – deutsch*. Version 1.0. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Heatley, A.; Nation, I.S.P.; Coxhead, A. (2002) RANGE and FREQUENCY programs. Online unter: <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>.
- Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P. R. (2004) *Studienbuch Linguistik*. 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- List, G. (2002) ‘Wissen’ und ‘Können’ beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren. In: Barkowski, H.; Faistauer, R. (Hrsg.): *In Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider, 121-31.
- Lymperakakis, P.; Sapiridou, A. (2010) Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz – eine quantitative und qualitative Analyse am Beispiel des Fremdsprachenlehrwerkes Deutsch ein Hit! 1. *Info DaF* 37.4, 368-82
- Lymperakakis, P.; Sapiridou, A. (2012) Wortschatz und Worthäufigkeit – wie frequent ist eigentlich der Lernwortschatz aus DaF-Lehrwerken für Jugendliche? *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 03, 139-49
- Stai, D.; Kapoti, Ch.; Spyropoulou, P.; Pasisi, E. (2006a) *Deutsch – Ein Hit! 1, Kursbuch für die erste griechische Gymnasialstufe*. 1. Auflage. Athen: O.E.D.B.
- Stai, D.; Kapoti, Ch.; Spyropoulou, P.; Pasisi, E. (2006b) *Deutsch – Ein Hit! 1, Arbeitsbuch für die erste griechische Gymnasialstufe*. 1. Auflage. Athen: O.E.D.B.
- Stai, D.; Kapoti, Ch.; Spyropoulou, P.; Pasisi, E. (2006c) *Deutsch – Ein Hit! 1, Lehrerhandbuch*. 1. Auflage. Athen: O.E.D.B.
- Trim, J.; North, B.; Coste, D.; Sheils, J. (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. v. Europarat, Übersetzung v. Quetz J., Schiess, R., Skoeries, U. und Schneider G. (Skalen). Berlin u. a. Langenscheidt.
- Tschirner, E. (2005) Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. In: Heine, A.; Hennig, M.; Tschirner, E. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Fachs*. München: Iudicium, 133-49.

Griechische Bibliographie

(Alle URLs wurden am 01.06.2012 überprüft)

ΑΠΣ Γερμανικής Γλώσσας (Die griechischen curricularen Richtlinien des Griechischen Bildungsministeriums). Online unter: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps_Germanikon.pdf.

ΔΕΠΠΣ (Die griechischen curricularen Richtlinien des Griechischen Pädagogischen Instituts). Online unter: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Ζαχαριουδάκη, Δ. (2008) Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου διδασκαλίας ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του „Deutsch - ein Hit! 1“ (Γερμανικά, Α' Γυμνασίου), Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας.

(Zacharioudaki, D. (2008) Lehrwerkanalyse eines Fremdsprachenlehrwerkes – der Fall von „Deutsch - ein Hit! 1“, Masterarbeit, Universität Athen, Philosophische Fakultät, Abteilung Philosophie – Pädagogik - Psychologie)

Λυμπερακάκης, Π. (2011) Τα δυνατά και αδύνατα σημεία, ευκαιρίες και ρίσκα του εγχειριδίου Deutsch - ein Hit! 1 - μια ανάλυση SWOT για την αξιολόγηση του λεξιλογίου. (Lymperakakis, P. (2011) Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des Fremdsprachenlehrwerkes Deutsch - ein Hit! 1 - eine SWOT-Analyse mit Schwerpunkt Wortschatzarbeit. In: Aktuell, Zeitschrift des Panhellenischen Deutschlehrerverbandes, Heft 27, 10).

Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας Π.Ε. (2009) Ερωτήματα προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Panhellenischer Deutschlehrerverband (2009) Fragen an das Pädagogische Institut). In: Aktuell (Zeitschrift des Panhellenischen Deutschlehrerverbandes), Jg. 2009, Heft 22, 14.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2009) Η απάντηση. (Griechisches Bildungsministerium (2009) Das Antwortschreiben.). In: Aktuell (Zeitschrift des Panhellenischen Deutschlehrerverbandes), Jg. 2009, Heft 22, 15.

Autorenangaben: 2000-2005 Studium der Betriebswirtschaftslehre (Dipl.-Kfm.); 2007-2011 Lehramtsstudium an der Abteilung „Deutsche Sprache und Philologie“ mit Schwerpunkt „Linguistik und Didaktik“ an der Aristoteles-Universität Thessaloniki; 2009-2011 Stipendium vom Träger „Varka“ für hervorragende Studienleistungen; Preisträger für das beste Praktikum im Bereich „Deutsche Sprache und Philologie“ im Studienjahr 2010-2011, verliehen von der deutschen Abteilung und dem NSRP. Seit 2011 DaF-Lehrer und autorisierter Prüfer am Goethe-Institut Thessaloniki. Im SoSe 2011-2012 DaF-Dozent an der griechischen Militärakademie SSAS. Seit 2012 Aufnahme eines postgradualen Studiums in „Deutsch als Fremdsprache“ an der griechischen Fernuniversität „Hellenic Open University“. Besondere Forschungsinteressen: Lehrwerkanalyse und -kritik, Lehrwerkforschung, Wortschatz und Wortschatzarbeit.

Deutsch- und griechischsprachige Publikationen:

Lymperakakis, P.; Sapiridou, A. (2010) Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz – eine quantitative und qualitative Analyse am Beispiel des Fremdsprachenlehrwerkes „Deutsch - ein Hit! 1“. In: Info DaF 37, 4, 368-382. Online unter: http://www.iudicium.de/InfoDaF/contents/InfoDaF_2010_Heft_4.htm

Λυμπερακάκης, Παναγιώτης (2011) Τα δυνατά και αδύνατα σημεία, ευκαιρίες και ρίσκα του εγχειριδίου Deutsch - ein Hit! 1 – μια ανάλυση SWOT για την αξιολόγηση του λεξιλογίου. Στο: Aktuell 27, σελ. 10.

(Lymperakakis, P. (2011) Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des Fremdsprachenlehrwerkes Deutsch - ein Hit! 1 – eine SWOT-Analyse mit Schwerpunkt Wortschatzarbeit. In: Aktuell, Zeitschrift des Panhellenischen Deutschlehrerverbandes, Heft 27, 10).

Lymperakakis, P.; Sapiridou, A. (2012) Wortschatz und Worthäufigkeit – wie frequent ist eigentlich der Lernwortschatz aus DaF-Lehrwerken für Jugendliche? In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 3, 139-149.

Schlagwörter: Deutsch-ein Hit, Lehrwerkanalyse, Wortschatzarbeit, Wortschatz, SSCR