

# Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht

## 1 Einstieg

In diesem Studienbrief lernen Sie

- den Stellenwert des Wortschatzes für die Zielgruppe der Zugewanderten richtig einzuschätzen,
- Semantisierungsformen auf ihre Eignung für den DaZ-Unterricht zu beurteilen,
- Übungsformen auf ihre Eignung für den DaZ-Unterricht zu beurteilen und
- Wortschatz aus einem Text zu vermitteln.

Lernziele

Stellen Sie sich zum Einstieg in diesen Studienbrief vor, Sie führen in Ihrem Deutschkurs eine kurze Umfrage zu den Hauptlernzielen Ihrer Teilnehmenden durch. Der betreffende Kurs soll die Teilnehmenden auf ein Studium in Deutschland vorbereiten. Er besteht aus 16 Lernenden, die aus unterschiedlichen Ländern kommen und sich alle ungefähr auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) befinden. Die Teilnehmenden bekommen für die Umfrage eine Liste mit Lernzielen und haben dann die Aufgabe, diese Lernziele nach ihrer Wichtigkeit einzustufen.

Wie werden sich die Kursteilnehmenden wohl entscheiden? Versuchen Sie, auf der folgenden Liste das Kursergebnis vorherzusagen. Dabei bedeutet 1 „sehr wichtig“ und 7 „nicht so wichtig“. Bitte beachten Sie, dass jede Zahl nur einmal vorkommen darf:

Aufgabe 1



Tabelle 1:

Lernziel	Wie wichtig?
Sprechfertigkeit trainieren	
Grammatik üben	
Wortschatz erweitern und üben	
Schreibfertigkeit trainieren	
Leseverstehen üben	
Hörverstehen trainieren	
Interkulturelle Aspekte diskutieren	

Die hier beschriebene Umfrage wurde tatsächlich durchgeführt, aber sie ist natürlich auf keinen Fall repräsentativ. Interessant ist trotzdem, wie sich die Kursteilnehmenden entschieden haben (siehe Lösungsschlüssel, Kapitel 6). Das Lernziel *Grammatik üben* liegt offensichtlich im mehrheitlichen Interesse der Lernenden klar hinter dem Training von Sprechfertigkeit, Hörverstehen und Wortschatz sowie auch hinter der Diskussion interkultureller Themen.

Wenn man nun speziell die beiden Bereiche Wortschatzvermittlung und Grammatik betrachtet, entspricht diese Einschätzung auch den neueren Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik. Seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich die Fremdsprachendidaktik und -methodik stetig davon

wegbewegt, die Grammatik als zentrales und steuerndes Element des Unterrichts zu sehen. Wie Neuner (1991, S. 76) feststellt, haben sich Zielsetzungen und Prioritäten von einem eher lernstofforientierten Arbeiten hin zu lernerorientierten Ansätzen verändert. Im Zuge dieser Veränderungen kam es dann auch zu einer „Neubewertung der Wortschatzarbeit, d.h. des lexikalisch-semantischen Elements, gegenüber der Grammatikarbeit“ (Neuner, 1991, S. 77). Das folgende Zitat von Quetz unterstreicht deutlich die Wichtigkeit dieser Neubewertung: „Man kann sich in einer fremden Sprache auch dann verständigen, wenn man ihre Grammatik nur rudimentär beherrscht. Fehlen einem aber die Wörter, ist Kommunikation unmöglich“ (Quetz, 1998, S. 272). Im Folgenden soll nun die Wortschatzvermittlung speziell für den Bereich des DaZ-Unterrichts näher betrachtet werden.

## 2 Zur Auswahl von Wortschatz

In diesem Kapitel werden die Bedeutung des Grundwortschatzes sowie die Auswahlkriterien von Wortschatz für bestimmte Zielgruppen näher erläutert. Außerdem lernen Sie den Unterschied zwischen aktivem und passivem Wortschatz kennen. Sie lernen die Einwirkungen von Kulturdimensionen auf die Assoziationen zu Wörtern und ihren Begriffsinhalten einschätzen.

### 2.1 Zur Bedeutung des Grundwortschatzes

#### Aufgabe 2



Die folgenden Informationen sind dem *em Einstufungstest*<sup>1</sup> entnommen. Welche Antwort ist jeweils richtig? Kreuzen Sie an.

Tabelle 2:

	A	B	C
1. Die Deutschen nutzen in täglichen Gesprächen nur ... bis ... Prozent des Wortschatzes ihrer Muttersprache.	3 bis 4	13 bis 14	30 bis 40
2. Der Durchschnittsprecher hat nach Angabe des Germanisten Helmut Walther etwa ... bis ... Wörter auf Lager – 3.000 bis 4.000 davon sind Fremdwörter.	12.000 bis 16.000	20.000 bis 26.000	30.000 bis 36.000
3. Der deutsche Gesamtwortschatz wird auf ... bis ... Wörter geschätzt.	200.000 bis 300.000	300.000 bis 400.000	400.000 bis 500.000
4. Ein normaler Text besteht zu 95 Prozent aus den ... häufigsten Wörtern. Der Rest wird kaum gebraucht.	2.000	3.000	4.000
5. Schon mit den ... häufigsten Wörtern sind laut Walther 90 Prozent eines normalen Textes zu verstehen.	1.500	2.000	3.000

<sup>1</sup> Aus: *em neu Einstufungstest* (2005), zu finden unter <http://www.hueber.de>

Es steht sicher außer Frage, dass Lernende zur erfolgreichen Kommunikation in einer Fremdsprache über einen gewissen Wortschatz verfügen müssen. Aber fraglich ist, welchen Umfang dieser Wortschatz haben und nach welchen Kriterien er ausgewählt werden soll. Die Wortschatzliste zum *Zertifikat Deutsch* enthält 2000 Wörter Grundwortschatz mit Kontexterklärungen; die neueste Ausgabe des Standardwerks *Wahrig – Die deutsche Rechtschreibung* (2006) beispielsweise bietet 125.000 Stichworteinträge an, die „umfassend und repräsentativ die Gegenwartssprache abbilden“ (Wahrig, 2006, Werbematerial). Die fünfte Auflage von *Duden – Deutsches Universalwörterbuch* (2006) enthält 250.000 Einträge.

Generell wird für den Bereich Deutsch als Fremdsprache angenommen, dass Lernende über einen passiven Wortschatz von ungefähr 8.000 Wörtern sowie über einen aktiven Wortschatz von 2.000 Wörtern verfügen müssen, um in ganz alltäglichen Situationen bestehen zu können (Bohn, 2000). Der passive Wortschatz beinhaltet dabei die Wörter, die Lernende erkennen und verstehen können, wenn sie sie im Kontext hören oder lesen. Unter aktivem Wortschatz versteht man die Wörter, die Lernende beim Sprechen und Schreiben tatsächlich verwenden können.

## 2.2 Zu den Auswahlkriterien von Wortschatz

Nehmen Sie nun einmal an, Sie müssten für Ihren Integrationskurs eine Liste mit nützlichem Wortschatz zusammenstellen. Nach welchen Kriterien würden Sie den Wortschatz für diese Liste auswählen? .....

.....

Eines der Hauptkriterien, nach denen Grundwortschatzlisten traditionell ermittelt wurden, ist die Häufigkeit, mit der ein Wort in der Sprache auftritt. Dieses Kriterium ist allerdings nicht so unproblematisch, wie es auf den ersten Blick vielleicht scheinen mag (vgl. Neuner, 1991, S. 78). So spielt bei der Ermittlung der Häufigkeit u.a. natürlich eine Rolle, welche Art von Texten für die Analyse verwendet wird. Literarische Texte bestehen aus einem anderen Vokabular als Zeitungstexte, und Lesetexte unterscheiden sich wiederum grundlegend von Hörtexten. Neuner (1991) schlägt daher eine lernerorientierte Zusammenstellung des Grundwortschatzes vor, die sich nach folgenden drei Auswahlkriterien richten soll: nach der Brauchbarkeit, Verstehbarkeit und Lernbarkeit eines Wortes.

Um die **Brauchbarkeit** eines Wortes zu ermitteln, wird eine „Bedürfnisanalyse“ durchgeführt, die feststellt, welche → Inhaltswörter für eine bestimmte Zielgruppe besonders relevant sind. Beispielsweise haben Kursteilnehmende, die eine Sprache hauptsächlich aus touristischem Interesse lernen, sicher andere Bedürfnisse als Lernende, die einen Integrationskurs besuchen.

Das Kriterium der **Verstehbarkeit** beschreibt Neuner wie folgt: „Hier geht es um die Fragen des Verhältnisses von Muttersprache und Zielsprache (Verwandtschaftsgrad) und um die Fragen des Kulturkontakts (Nähe/Distanz/Attraktivität; Tabuzonen usw.)“ (Neuner, 1991, S. 80).

Neuners Kriterium der **Lernbarkeit** geht davon aus, dass bestimmte Wörter für bestimmte Lernende leichter zu behalten sind als andere. Folgende Wörter sollen dabei leichter lernbar sein und daher auch in den Grundwortschatz aufgenommen werden:

### Aufgabe 3



- Wörter, die auch über unterschiedliche Sinneskanäle, v.a. den visuellen Kanal, vermittelt werden können,
- Wörter, die sich gut in Kontexte einbetten und so leicht erklären lassen,
- Wörter, „zu denen es in der Erfahrung der Lernenden eindeutige Situations- und Handlungskontexte gibt“,
- Wörter, die Erinnerungen oder Vorstellungen in den Lernenden wachrufen und sie so emotional und affektiv berühren (vgl. Neuner, 1991, S. 80/81).

Bohn (2000) bemerkt zu diesen vier Kriterien kritisch, dass sie nicht „harmonieren“ (S. 19) und dass auf unterschiedlichen Lernerniveaus wohl das eine oder andere Kriterium dominiert. Außerdem hat er sicher recht mit seiner Aussage, dass individuelle Unterschiede die klare Einteilung von Wortschatz in brauchbar/verstehbar/lernbar für Lernergruppen erschweren. Trotzdem scheinen die Kriterien aber geeignet, die Auswahl von nützlichem Wortschatz, wenn nicht zu leiten, dann zumindest zu begleiten. Teilnehmerorientierter Unterricht setzt schließlich voraus, dass Bedürfnisse und Zielsetzungen sowie Lebenssituation und Sprachlernbiografie der einzelnen Lernenden berücksichtigt werden und die Auswahl der Lerninhalte maßgeblich mitbestimmen.

### 2.3 Zur Rolle kultureller Dimensionen

Überlegen Sie sich zu Beginn dieses Abschnitts kurz, was Ihnen spontan zu dem Wort *Hinterhof* einfällt. Erinnern Sie sich an den eingangs beschriebenen Deutschkurs? Die Kursteilnehmenden lasen im Lauf des Semesters einen kurzen Erfahrungsbericht, in dem das Wort *Hinterhof* vorkam. Der Bericht beschreibt kritisch die Erfahrungen eines Schriftstellers, der nach einem längeren Auslandsaufenthalt nach Deutschland zurückkehrt. Der Satzsatz des Textes lautet: „Damit war ich wieder in Deutschland, und das war genau wie früher, wenn ich vom Strandurlaub in meine Hinterhofwohnung zurückkam“ (Freyermuth, 1999, S. 18).

Die Lernenden verbanden das Wort *Hinterhof* spontan mit Begriffen wie *Ruhe, Garten, Pflanzen, draußen sitzen, spielen*. Wie während der Textarbeit deutlich wurde, leiteten sie diese Assoziationen aus den beiden Wortbestandteilen *hinter* und *Hof* ab und nahmen an, dass wohl der hintere Bereich eines Grundstücks gemeint sein musste. So entging ihnen der eher kritisch klingende Schlusskommentar des Textes. Der Vergleich Deutschlands mit einer Hinterhofwohnung war zumindest für diese Lernenden durchaus kein negativer Vergleich. Als im Anschluss deutsche Muttersprachler zu ihren Assoziationen mit dem Wort *Hinterhof* befragt wurden, fielen dagegen Begriffe wie *Mülltonnen, Fahrrad, Kellertreppe, dunkel, Wäscheleine, Gerümpel, eng, klein*. Es lässt sich also vermuten, dass muttersprachliche Leser/innen denselben Kommentar völlig anders und wahrscheinlich negativer interpretieren würden.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Wörter oder Begriffe bestimmte Vorstellungen aktivieren, die individuell und kulturell ganz unterschiedlich sein können. Ein weiteres Beispiel illustriert das ebenfalls sehr schön. Wieder geht es um die Lernenden aus dem schon bekannten Deutschkurs. Als sie gebeten wurden, ihre Assoziationen zu dem Begriff *Essen* aufzuschreiben, erwähnten die japanischen Teilnehmerinnen Wörter wie *Miso, Stäbchen* und *Reisschale*. Diese Wörter kamen in den → Assoziogrammen der europäischen Teilnehmenden nicht vor, da sie nicht Teil ihrer unmittelbaren Lebenswirklichkeit sind. Dafür listeten aber z.B. Kursteilnehmende aus Finnland, Italien und Frankreich alle das gemeinsame Essen am Sonntag auf, welches wiederum für die Japanerinnen im Kurs keine besondere Bedeutung hatte.

Denken Sie an Ihren eigenen Unterricht: Sind Sie auch schon auf Begrifflichkeiten gestoßen, bei denen sich zeigte, dass Lernende unterschiedliche Vorstellungen von diesen Konzepten hatten? Oder haben Sie selbst schon ähnliche Erfahrungen beim Lernen einer anderen Sprache gemacht? Wie könnte man im DaZ-Unterricht mit solchen Situationen umgehen? .....

.....

.....

## Aufgabe 4



Beispiele wie die hier beschriebenen belegen, dass kulturelle Gegebenheiten und individuelle Erfahrungen unsere Vorstellungen von der Welt prägen und dass bestimmte Wörter bei unterschiedlichen Menschen unterschiedliche Vorstellungen aktivieren. Nun stellt sich natürlich die Frage, wie im DaZ-Unterricht mit den kulturellen Dimensionen der Wortschatzvermittlung umgegangen werden kann.

Grundlegend wichtig scheint die Sensibilisierung der Teilnehmenden für die Existenz kultureller Unterschiede zu sein. Indem im Kurs an praktischen Beispielen ausprobiert wird, welche Assoziationen Begriffe hervorrufen, kann Lernenden bewusst gemacht werden, wie unterschiedlich kulturelle und individuelle Vorstellungen zu einem Begriff sein können. Außerdem kann es hilfreich sein, Wörter eingebettet in einen authentischen kulturspezifischen Kontext zu erklären. Bernd-Dietrich Müller (1994) führt hier das Beispiel *Kaffeetrinken* an und erklärt diesen Begriff folgendermaßen:

„*Kaffeetrinken* bedeutet zwar auch, dass man Kaffee zu sich nimmt, aber gleich wichtig ist das Reden, das Kuchenessen, das gemütliche Beisammensein. Jemanden, den man näher kennenlernen möchte, z.B. den Schwiegersohn oder einen ausländischen Gast, lädt man gerne zuerst zum Kaffeetrinken zu sich nach Hause ein. Auch das Familien-Kaffeetrinken am Sonntag ist für manche ein Ritual.“ (Müller, 1994, S. 56)

Müller (1994) schlägt außerdem vor, dass auch die Darstellung von historischen Begriffsentwicklungen hilfreich sein kann, um das Verständnis für kulturelle Unterschiede zu stärken. Er erläutert am Beispiel des Wortes *Familie*, wie sich gesellschaftliche Konventionen über die Jahre verändert haben und wie daher bestimmte Assoziationen zu einem Wort entstehen können. Hat man früher noch die gesamte Verwandtschaft unter dem Begriff *Familie* zusammengefasst, verwendet man ihn heute meist ausschließlich für die Kernfamilie. Durch derartige Erklärungen macht man deutlich, dass Wörter und ihre Bedeutungen Teil eines größeren Ganzen sind und sich kulturelle Unterschiede auch in Wortbedeutungen manifestieren.

### 3 Semantisierungsformen

In diesem Kapitel lernen Sie die gängigen Formen der → Semantisierung sowie die wichtigsten Entschlüsselungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene kennen. Außerdem werden Sie sich der Problematik bei der Arbeit mit zweisprachigen Wörterbüchern bewusst und bekommen Hinweise, wie Sie mit dieser Problematik umgehen können. Schließlich wird noch die Abfolge der Schritte bei der Lexikvermittlung diskutiert.

## 3.1 Möglichkeiten der Semantisierung

In der Fachliteratur wird das Erklären lexikalischer Einheiten der Zielsprache häufig als Semantisierung bezeichnet. Semantisierungsformen sind also Techniken zur Bedeutungserklärung zielsprachiger Einheiten. In seinem Überblick über die Entwicklung der Wortschatzdidaktik in den vergangenen 30 Jahren bemerkt Bahns hierzu, dass „das Repertoire der Techniken zur einsprachigen Bedeutungsvermittlung [...] offenbar begrenzt ist“, und weiter, „dass sich hinsichtlich der Techniken, mithilfe derer den Lernenden die Bedeutung neuer Vokabeln vermittelt werden soll, praktisch nichts verändert hat“ (Bahns, 2004, S. 203). Im Folgenden soll ein Überblick über diese Techniken gegeben werden.

### Aufgabe 5



Tauschen Sie sich in Ihrer Lerngruppe über Vorgehensweisen aus, die Sie in Ihrem eigenen Unterricht verwenden, um neuen Wortschatz einzuführen oder unbekannte Wörter zu erklären.

#### 3.1.1 Visuelle Mittel



Visuelle Mittel sind besonders förderlich für Wortschatzvermittlung und -einübung. Auf die unterstützende Rolle, die Visualisierungen bei der Informationsverarbeitung im Gehirn spielen, wird im Studienbrief „Visualisierung im DaZ-Unterricht“ näher eingegangen. In diesem Teil sollen lediglich die Möglichkeiten visueller Darstellungen zusammenfassend erläutert werden.

Speziell in den durch große Heterogenität gekennzeichneten Integrationskursen bieten visuelle Mittel die Möglichkeit, ein gemeinsames Referenzfeld zu schaffen und Verständnisprobleme aufzufangen. Visualisierungen wie z.B. Bilder, Zeichnungen oder Gesten können Teilnehmenden mit geringen Deutschkenntnissen bzw. mit wenig schriftkulturellen Ressourcen dabei helfen, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Wo Sprache (noch) versagt, helfen nonverbale Signale. Allerdings muss hier natürlich bedacht werden, dass diese Signale möglichst eindeutig sein sollten (siehe Studienbrief „Visualisierung im DaZ-Unterricht“) und dass es u.U. kulturelle Unterschiede beim Verständnis dieser Signale geben kann. Nicken bedeutet in Griechenland z.B. *Nein*, während in unserem Kulturkreis mit dieser Geste ein *Ja* ausgedrückt wird.

**a) Bilder und Realien:** Bilder und → Realien eignen sich natürlich besonders gut zur Darstellung konkreter Wortbedeutungen. So werden bei der Einführung von Vokabeln aus dem → Wortfeld *Möbel* häufig Bilder aus Einrichtungskatalogen verwendet und die Lernenden aufgefordert, den Möbelstücken Wörter zuzuordnen. Alternativ kann natürlich auch auf Realien, d.h. auf die entsprechenden Möbelstücke im Klassenraum gezeigt werden (z.B. *Das ist ein Stuhl.*). Lernende können aber auch dazu angeregt werden, Realien aus dem eigenen Umfeld mit in den Unterricht zu bringen. Beim Thema *Essen*, das ja in jedem Grundstufenlehrwerk vorkommt, könnten so beispielsweise Wörter aus dem Wortfeld *Nahrungsmittel* eingeführt oder auch wiederholt werden.

**b) Gestik, Mimik, Pantomime:** Visuelle Möglichkeiten der Wortvermittlung bieten auch Gestik, Mimik und pantomimische Darstellungen. Möchte man beispielsweise Wörter aus den → Wortfeldern *Gefühle* oder *Hobbys* einführen, könnte man hierzu natürlich ebenfalls Bilder verwenden. Andererseits hat man aber auch die Möglichkeit, diese Begriffe „vorzuführen“ oder vorzuspielen. Die Wörter *traurig* oder *glücklich* lassen sich wahrscheinlich relativ leicht am Gesichtsausdruck ablesen. Vokabeln wie *schwimmen*, *tanzen* oder *lesen* lassen sich leicht pantomimisch vermitteln.

**c) Skizzen:** Auch Wörter wie *kalt* und *heiß* lassen sich pantomimisch vermitteln, indem man sich zitternd vor den Kurs stellt bzw. sich den imaginären Schweiß von der Stirn wischt. Allerdings könnte es bei manchen Wortfeldern auch zu Schwierigkeiten der Gradierung kommen. Soll eine pantomimische Darstellung nun wirklich *heiß* oder doch nur *warm* vermitteln? Hier kann eine kurze Skizze mit einer Skala oder einem Thermometer helfen, die die Abstufung von *kalt* nach *heiß* illustriert. Ähnlich wie Bilder können kleine Zeichnungen an der Tafel oder auf Folie den Lernenden helfen, die Wortbedeutung zu erschließen.

### 3.1.2 Auditive Mittel

Neben visuellen Mitteln können bei bestimmten Bedeutungserklärungen auch auditive Hilfen eingesetzt werden. Genau wie Visualisierungen bieten diese Mittel die Möglichkeit, Teilnehmende mit geringeren Deutschkenntnissen besser einzubeziehen. Wörter wie *flüstern* und *schreien* können beispielsweise direkt praktisch vorgeführt werden. Viele andere Wörter, die Geräusche beschreiben, eignen sich zur auditiven Darstellung. Geräusch und Wortbedeutung werden dabei ohne größere verbale Erklärungen unmittelbar miteinander verbunden.

### 3.1.3 Verbale Mittel

Die oben beschriebenen visuellen und auditiven Mittel sind allerdings nur begrenzt einsatzfähig. Wenn man z.B. ein Wort wie *großzügig* oder *Mitspracherecht* erklären möchte, kann man hierzu schlecht Bilder oder Pantomimen einsetzen. Daher muss man in diesen Fällen dann auf sprachliche Techniken der Bedeutungserklärung zurückgreifen.

**a) Übersetzungen:** Die wohl am schnellsten verständliche Semantisierungsform ist die der Übersetzung eines Begriffs in die Muttersprache der Lernenden bzw. in eine andere gemeinsame Fremdsprache. Der Vorteil dieser Technik ist, dass Zweideutigkeiten weitgehend vermieden und gleichzeitig kulturelle oder stilistische Bedeutungen mit vermittelt werden können. Außerdem wird in der einschlägigen Literatur (z.B. Roche, 2005) auch darauf verwiesen, dass neue Wörter so in bereits bestehende Wissensmuster integriert werden können (s. Kap. 4.2). Hat man Gruppen ohne homogene Ausgangssprache oder will man den Unterricht ausschließlich in der Zielsprache abhalten, gibt es weitere Möglichkeiten der Semantisierung.

**b) Definitionen und Umschreibungen:** Wortbedeutungen können mithilfe von Definitionen und erklärenden Umschreibungen in der Zielsprache erläutert werden.

*Mitspracherecht:* ... bedeutet, dass man bei wichtigen Entscheidungen seine Meinung äußern darf und so mitbestimmen kann.

*großzügig:* ... ist jemand, der gerne und ohne die Erwartung einer Gegenleistung für andere Geld ausgibt.

**c) Beispiele:** Anstelle von Definitionen könnte man auch Beispielsätze geben oder Beispielsituationen beschreiben, in denen das unbekannte Wort vorkommt:

*Mitspracherecht:* Durch sein Mitspracherecht hat er eine wichtige Entscheidung verhindert.

*großzügig:* Er war sehr großzügig und hat für alle seine Freunde bezahlt.

**d) Synonyme:** → Synonyme haben die gleiche oder eine ähnliche Bedeutung wie das einzuführende Wort und können so zur Worterklärung eingesetzt werden:

*etwas besorgen* = etwas einkaufen

*das Mittel* = die Möglichkeit, das Instrument

*längst* = schon lange usw.

**e) Antonyme:** Viele Wörter können auch leicht erklärt werden, indem man ihre gegenteilige Bedeutung, d.h. ihr → Antonym, angibt. So ist das Gegenteil von *großzügig geizig* oder *kleinlich*. Im Anfängerunterricht ist diese Technik besonders gut anwendbar bei der Erklärung von Adjektiven wie *alt – neu*, *jung* oder *teuer – billig* usw.

**f) Gradierungen und Skalen:** Wie oben unter dem Punkt *Zeichnungen* schon angedeutet, können manche Wörter auch erklärt werden, indem man sie in Bezug zu Wörtern aus demselben Themenbereich oder → Wortfeld setzt. So kann die Bedeutung des Wortes *flüstern* durch die folgende Reihengliederung verwandter Begriffe erklärt werden: *flüstern – sprechen – rufen – brüllen*. Die Bedeutung von *nieselnd* könnte man ebenfalls durch eine solche gradierende Reihung erläutern: *nieselnd – regnen – schütten*.

**g) Übergeordnete Begriffe:** Wortbedeutungen können auch dadurch erklärt werden, dass sie einem schon bekannten übergeordneten Begriff oder einer Kategorie zugeordnet werden:

*Ein Lachs ist ein Fisch. / Eine Birke ist ein Baum.*

**h) Kontextuelle Ableitungen:** Eine weitere Hilfestellung bei der Erläuterung von Wortbedeutungen bietet der Kontext, in dem das Wort vorkommt. Im Abschnitt 3.2 dieses Studienbriefs werden entsprechende Techniken erläutert, die sowohl bei der Einführung von Wortschatz durch die Kursleitung wie auch bei der selbstständigen Texterschließung eingesetzt werden können.

## Aufgabe 6



Stellen Sie sich vor, Sie müssen in Ihrem Unterricht auf der Niveaustufe A1 des GER die unterstrichenen Vokabeln aus folgenden Sätzen einführen. Welche Möglichkeiten haben Sie?

Tabelle 3:

Vokabeln	Semantisierungsmöglichkeiten
a) Alexander kann sehr gut <u>tanzen</u> .	
b) Bitte, <u>nehmen</u> Sie doch <u>Platz</u> .	
c) <u>Brieffreunde</u> aus aller Welt gesucht.	
d) Der Film war sehr <u>langweilig</u> .	
e) Er hat viele <u>Hobbys</u> .	
f) Ich gehe <u>oft</u> ins Kino.	
g) Ich wohne an einer <u>lauten</u> Straße.	
h) Wie gefallen Ihnen die <u>Stühle</u> ?	
i) Das finden Sie bei den <u>Lebensmitteln</u> .	
j) Wo ist der <u>Käse</u> ? Wir brauchen doch Käse.	



## 3.2 Entschlüsselungsstrategien

Bei der Wortschatzvermittlung ist nicht nur wichtig, wie neuer Wortschatz im Unterricht präsentiert werden kann. Daneben sollten den Lernenden natürlich auch Techniken zur selbstständigen Erschließung unbekannter Wörter vermittelt werden. Die Möglichkeiten hierzu sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Lernungsgewohnte Teilnehmende bzw. diejenigen, die noch nie eine Fremdsprache gelernt haben, müssen langsam mit diesen Techniken vertraut gemacht werden und sollten häufig Gelegenheit zum Üben erhalten.

### 3.2.1 Auf Wortebene

Bei der Entschlüsselung von Wörtern, die auf den ersten Blick unbekannt erscheinen, können lerngewohnte Teilnehmende bzw. Teilnehmende mit Sprachlernerfahrung auf die Regeln der Wortbildung aufmerksam gemacht werden. Diesen Lernenden kann bewusst gemacht werden, dass es im Deutschen grundsätzlich zwei Möglichkeiten zur Wortbildung gibt:

- Zum einen können Komposita gebildet werden. Das bedeutet, dass bestimmte Wörter zusammengesetzt werden (z.B. *Kursteilnehmende*, *arbeitsintensiv*).
- Zum anderen können neue Wörter von einem → Wortstamm abgeleitet werden, indem man sie mit → Präfixen oder → Suffixen erweitert (*unwichtig*, *erklärbar*). An manche Stämme können sowohl Präfixe als auch Suffixe angehängt werden: *unaufhaltsam*.

Zur Bewusstmachung dieser Regeln können Übungen eingesetzt werden, bei denen Lernende z.B. Wörter mit gleichen Vor- bzw. Nachsilben ordnen oder finden müssen. Außerdem können die Lernenden auch dazu aufgefordert werden, Wortbedeutungen zu erklären und so Wortbildungsregeln selbstständig zu entdecken.

Nicht alle Wörter sind jedoch so problemlos in ihre Bestandteile zerlegbar, und nicht bei allen Vor- oder Nachsilben ist die Bedeutung so eindeutig. Deshalb ist es eigentlich immer ratsam, Wörter in dem größeren Zusammenhang zu erschließen, in dem sie vorkommen, also auf Satz- und Textebene.

### 3.2.2 Auf Satzebene

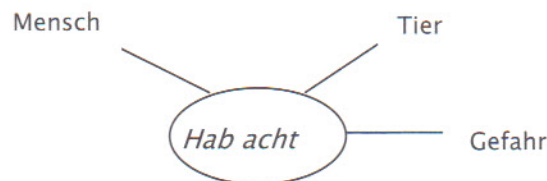
Das Folgende ist eine Zeile aus dem berühmten Unsinnsgedicht *Jabberwocky* von Lewis Carroll<sup>2</sup>.

„Hab acht vorm *Zipferlak*, mein Kind!“

Obwohl dieser Imperativsatz ein Fantasiewort enthält, kann man seine Hauptaussage doch durch die im Satz enthaltenen inhaltlichen und strukturellen Signale grob verstehen. Aus der Anweisung *Hab acht* lässt sich beispielsweise inhaltlich ableiten, dass ein *Zipferlak* wohl etwas ist, wovor man sich fürchten muss. Ein strukturelles Signal, dass es sich hier um ein Substantiv handelt, ist das Wort *vorm*, eine Kontraktion aus *vor* und *dem*. Außerdem deuten seine Position im Satz und die Schreibweise (Großschreibung) ebenfalls darauf hin, dass es sich hier um ein Substantiv handeln muss.

<sup>2</sup> Aus: *Alice hinter den Spiegeln* (1871) von Lewis Carroll, übersetzt von Christian Enzensberger und zu finden unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Jabberwocky> (11.4.06)

Das Erkennen dieser inhaltlichen und strukturellen Signale kann im Sprachunterricht mit lerngewohnten Teilnehmenden trainiert werden, indem man sie regelmäßig Satzstrukturen analysieren lässt. Dabei sollte zum einen auf strukturelle Signale (zu Wortarten und Positionen im Satz) eingegangen werden. Zum anderen können inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden, indem gemeinsam → Wortigel erstellt werden (vgl. Neuner, 1990, S. 8). Diese inhaltliche Möglichkeit der Wortschließung kann auch mit lernungewohnten Teilnehmenden geübt werden. In unserem Beispiel könnte der Wortigel zu *Hab acht* folgendermaßen aussehen:



Durch die Sammlung entsprechender Begriffe wird zumindest eine grundlegende Tendenz in der Bedeutung klar, nämlich die, dass ein *Zipferlak* wahrscheinlich nichts Positives ist. Diese Tendenz in der Bedeutung eines unbekanntes Wortes zu entdecken, ist für das weitere Verständnis eines Textes natürlich hilfreich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beim Training von Entschlüsselungsstrategien auf Wort- und Satzebene stark auf Regeln zu Wortbildung und Grammatik eingegangen werden muss. Daher ist es sicher sinnvoller, dass vor allem mit Lernern, die vielleicht zum ersten Mal überhaupt eine Fremdsprache lernen oder über wenig Lernerfahrung verfügen, verstärkt Entschlüsselungsstrategien auf Textebene geübt werden.

### 3.2.3 Auf Textebene

#### Aufgabe 7



Lesen Sie den folgenden Text. Die *kursiv* gedruckten Wörter sind Fantasiewörter. Können Sie ihre Bedeutung aus dem Zusammenhang erschließen?

Es war ein kalter Tag, also wickelte ich mir schnell einen *Klikla* um den Hals, bevor ich aus dem Haus ging. Ich hatte verschlafen und kam deshalb viel zu *burut* zur Arbeit. Dagegen war ich am Tag vorher viel zu *paru* aufgewacht. Mein Chef war natürlich wieder mal *madi* auf mich. Naja, alles halb so schlimm. Schließlich bin ich der einzige *Kumkua* in unserem Bereich, und er braucht mich unbedingt.

Wie diese kleine Übung verdeutlicht, können Wortbedeutungen auch aus dem Textzusammenhang erschlossen werden. Dabei sollte vor allem auf Signalwörter wie *dagegen*, *aber*, *jedoch*, *entsprechend*, *während* usw. geachtet werden, die Sinnzusammenhänge innerhalb von Texten spiegeln. Außerdem können die → Wortpartnerschaften, die bestimmte Wörter eingehen, hilfreich sein, um ihre Bedeutung zu erschließen. So trifft man in Kombination mit *kommen* und *zu* häufig auf das Wort *spät* oder auch auf personale Ergänzungen (*zu jemandem kommen*). Andere Ergänzungen, wie z.B. *morgens* (\**zu morgens kommen*), wären nicht möglich. Auf diese Weise lässt sich die Fülle möglicher Wortbedeutungen einschränken, da es sich hier um eine Zeitangabe handeln muss, die eine Gradierung mit *zu* erlaubt. Strukturelle Signale lassen sich gemeinsam mit dem jeweiligen Weltwissen, das alle Lernenden besitzen, zur Texterschließung nutzen.

Bei der Textarbeit im Unterricht sollten diese Beziehungen zwischen Wörtern immer wieder deutlich gemacht werden. Mit entsprechenden Übungen kann so intelligentes Raten zur Bedeutungsermittlung trainiert werden. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, einen Lückentext zu verwenden und die Lernenden die fehlenden Wörter aus dem Kontext herleiten zu lassen. Daneben sind Übungen, bei denen Wortpartner einander zugeordnet werden oder möglichst viele Wortpartner zu einem Begriff ermittelt werden müssen, auch sehr hilfreich (siehe auch Kap. 4.3).

Eine weitere Hilfe bei der Texterschließung ist (v.a. für Lernende mit Leseproblemen) natürlich das Bildmaterial, das viele Lese- und auch Hörtexte begleitet. Dieses Bildmaterial kann unabhängig von individuellen Deutschkenntnissen ein gemeinsames Referenzfeld für Lernende schaffen. Um das Textverständnis zu erleichtern, kann das Material vor dem eigentlichen Lesen bzw. Hören präsentiert und beschrieben werden (z.B. eine Videosequenz zuerst ohne Ton abspielen). Alternativ können Lernende auch aufgefordert werden, zu den Bildern mündlich oder schriftlich Überschriften zu formulieren. Die Lernenden stellen so Hypothesen über einen Text auf, die sie dann bei der eigentlichen Lektüre bzw. beim eigentlichen Hören überprüfen. (In den Studienbriefen „Lesen im DaZ-Unterricht“ und „Hören im DaZ-Unterricht“ finden Sie weitere Hinweise zur Arbeit mit Texten.)

Generell kann gesagt werden, dass Lesetexte zum Training von Entschlüsselungsstrategien besser geeignet sind als Hörtexte. Neben begleitendem Bildmaterial geben Textüberschriften schon vor dem genauen Lesen Hinweise auf den Textinhalt. Die Lernenden können so erraten oder antizipieren, worum es in einem Text gehen wird. Gleichzeitig können sie auch mit dem Thema verbundenes und im Gehirn bereits gespeichertes Vorwissen bzw. mögliche Assoziationen und Vorerfahrungen aktivieren.

Wir alle besitzen aufgrund unserer individuellen Erfahrungen relativ genaue Vorstellungen davon, wie bestimmte Situationen, Ereignisse, Verhaltensweisen etc. auszusehen haben. Diese Vorstellungen oder „Blaupausen“ in unserem Gehirn werden auch Schemata<sup>3</sup> genannt. Sie unterstützen uns dabei, bekannte Informationen (z.B. Vokabeln) schneller zu erkennen und neue Informationen in unser bereits existierendes Wissen einzuordnen und besser zu verstehen. Basierend auf den Schemata, die wir kennen, können wir vorhersehen, welche Art Wortschatz uns in einem Text wahrscheinlich begegnen wird, und so auch unbekannte Wörter leichter erschließen, da wir wissen, in welchen größeren Zusammenhang sie passen müssen. Da unsere Schemata sich aus unseren Vorerfahrungen entwickelt haben, sind sie aber keineswegs universal gültig oder ableitbar. Vielmehr leiten sie sich aus unserer individuellen kulturellen Wirklichkeit ab. Wenn bestimmte Schemata nicht übereinstimmen und Lernende z.B. unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was in einer Stellenanzeige stehen muss, kann dies zu Verständnisproblemen führen.

Lesetexte enthalten neben Hauptüberschriften und Bildmaterial noch weitere Elemente, die das Textverständnis und die Entschlüsselung unbekannter Wörter erleichtern können. Zwischenüberschriften beispielsweise gliedern den Text. Sie fassen Inhalte zusammen und geben Hinweise darauf, worum es in einzelnen Abschnitten geht. Grafische Signale wie Nummerierungen und drucktechnische Hervorhebungen gliedern und „betonen“ Informationen. Genau wie Zwischenüberschriften erleichtern auch diese Signale die Orientierung im Text und können dabei helfen, unbekannte Elemente zu entschlüsseln.

---

<sup>3</sup> Laut Rummelhart (1977) ist ein Schema eine abstrakte Abbildung eines allgemeinen Konzepts. Z.B. haben wir alle eine abstrakte Vorstellung von dem Konzept „Familie“. Je nachdem, ob wir den Zusatz Klein- oder aber Patchwork- davor setzen, ändert sich unsere abstrakte Vorstellung.

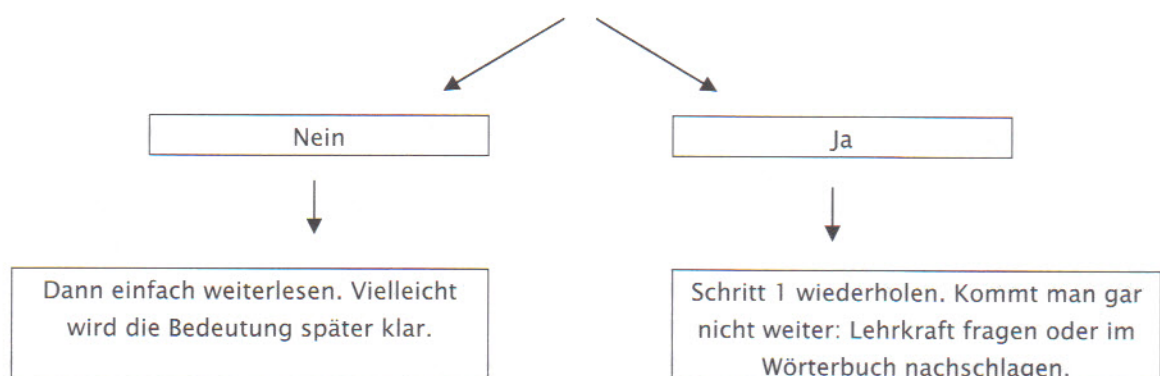
Während beim Hören zumindest anfangs die Zeit für eine detaillierte Analyse oder Entschlüsselung fehlt, kann man sich beim Lesen ein Wort länger oder auch mehrfach ansehen und Wortbedeutungen langsamer erschließen. Allerdings werden Lernende dadurch auch leichter dazu verleitet, sich an einem Wort „festzubeißen“, was sie daran hindert, satzübergreifende Beziehungen zu erkennen und Gesamtzusammenhänge zu verstehen. Daher sollten Entschlüsselungsstrategien auf Textebene immer wieder gezielt geübt werden.

Vielleicht ist Ihnen beim Bearbeiten des Textes in Aufgabe 7 schon aufgefallen, dass das Fantasiewort *Klikla* für das Gesamtverständnis des Textes eigentlich eher unwichtig ist. Es spielt keine Rolle, ob Sie genau verstehen, was dieses Wort bedeutet. Sie wissen, dass der Tag, um den es hier geht, kalt war. Es ist nicht ausschlaggebend, was der Erzähler denn nun um den Hals trug, da es im weiteren Verlauf um den Themenbereich Arbeit und nicht um den Bereich Kleidung geht.

Wie Sie sicher aus eigener Erfahrung wissen, ist es beim Lesen oder auch beim Hören meist gar nicht nötig, dass man jedes einzelne Wort versteht. Diese Erfahrung haben viele Lernende in ihrer Muttersprache sicher auch schon gemacht, allerdings wahrscheinlich eher unbewusst. Um den Teilnehmenden diesen Aspekt bewusst zu machen, aber auch, um denjenigen mit Leseproblemen mehr Vertrauen im Umgang mit Texten zu vermitteln, können Wörter in einfachen Lesetexten durch Fantasiewörter ersetzt werden (siehe Text in Aufgabe 8). Die Lernenden bestimmen dann, welche Wörter zentral für das Textverständnis sind und welche Wortbedeutungen sie daher unbedingt ermitteln müssen. Die restlichen unbekanntenen Wörter werden ignoriert.

Bei der Arbeit mit Hörtexten können Lernende dazu aufgefordert werden, die → Schlüsselwörter zu identifizieren und dann zu versuchen, deren Bedeutung aus dem Text zu erschließen. Andere unbekannte bzw. nicht verstandene Wörter werden ignoriert. (Sprach-)lerngewohnte Teilnehmende, die mehr lesen möchten und daher auch das selbstständige Erschließen von Wortbedeutungen üben müssen, können angeleitet werden, folgendermaßen vorzugehen (nach: Thornbury, 2002, S. 148):

1. Folgende Frage beantworten: Ist das Wort wichtig für das Gesamtverständnis?
2. Falls ja: Versuchen, die Wortbedeutung aufgrund der oben beschriebenen Strategien (auf Wort-, Satz- und Textebene) zu erschließen.
3. Dann weiterlesen und überprüfen, ob die erschlossene Bedeutung passt.
4. Wenn ja: Super, weiterlesen!
5. Wenn nein: Schritt 1 wiederholen und Frage beantworten: Ist das Wort wichtig für das Gesamtverständnis?



Bei der Vermittlung von Entschlüsselungstechniken muss natürlich auch berücksichtigt werden, dass Teilnehmende an Integrationskursen im Zielland leben und daher auch außerhalb ihres Unterrichts mit sprachlichem Input konfrontiert sind. Dieser Input entspricht häufig nicht dem standardisierten und didaktisierten Material, das sie aus ihrem Kursbuch gewohnt sind. Daher sollte im Unterricht auch auf die Unterschiede zwischen Standardvariante und regionaler Variante, sowie auch zwischen Schriftsprache und Umgangssprache hingewiesen werden. Nach Möglichkeit können zum Üben von Erschließungstechniken auch Hörtexte aus der direkten regionalen Umgebung eingesetzt werden.

### 3.3 Arbeiten mit zweisprachigen Lexika

Lesen Sie die folgenden Aussagen. Kreuzen Sie an, welchen Sie zustimmen können.

Aufgabe 8



Tabelle 4:

A. Lernende sollten im Unterricht auf keinen Fall zweisprachige Wörterbücher verwenden dürfen. Das macht sie nur abhängig.	<input type="checkbox"/>
B. Wörterbücher fördern das selbstständige Arbeiten mit Texten.	<input type="checkbox"/>
C. Wir durften früher auch keine Wörterbücher verwenden – das hat uns sicher nicht geschadet.	<input type="checkbox"/>
D. In meinem einsprachigen Unterricht kann ich kein zweisprachiges Wörterbuch brauchen!	<input type="checkbox"/>
E. Wörterbücher – wozu Wörterbücher? Die Lernenden haben doch mich, ich kann ihnen alle Wörter erklären.	<input type="checkbox"/>
F. Wir schlagen auch in unserer Muttersprache immer wieder etwas nach, da wir einfach nicht alles wissen können. Es ist also nur richtig, dass man Lernenden diese Möglichkeit ebenfalls anbietet.	<input type="checkbox"/>
G. Manche Wörter sind einfach sehr schwer zu erklären – vor allem das, was sozusagen kulturell mitschwingt. Da kann das Nachschlagen im Wörterbuch gelegentlich schon hilfreich sein.	<input type="checkbox"/>

Falls Sie den Einsatz von Wörterbüchern beim Erwerb von DaZ befürworten, befinden Sie sich in Übereinstimmung mit den gegenwärtigen Tendenzen innerhalb der Fachdidaktik. Rampillon (2001) erklärt beispielsweise, dass das Verwenden von Wörterbüchern Lernenden hilft, ihre Lernkompetenz weiterzuentwickeln. Durch den strategischen Einsatz eines Wörterbuchs erweitern sie ihre Möglichkeiten zur selbstständigen Erschließung von Texten. Außerdem stellen Wörterbücher laut Rampillon auch eine Lernhilfe dar, da sie für jedes Wort noch zusätzliche Informationen zu Aussprache, Betonung, Schreibweise usw. bieten. Wörterbücher können auch dann Hilfestellung bieten, wenn spezielle kulturelle Komponenten der Wortbedeutung sonst schwer zu übermitteln sind. Meißner (2003) bemerkt hierzu, dass mithilfe zweisprachiger Wörterbücher die „soziale Färbung eines Eintrags nachvollziehbarer“ wird (Meißner, 2003, S. 405).

Um Wörterbücher wirklich strategisch sinnvoll und an der entscheidenden Stelle einsetzen zu können, sollte ihre Verwendung im Unterricht geübt werden. Besonders für leseschwache und auch für lernungewohnte Teilnehmende stellt die Arbeit mit Wörterbüchern sicher eine große Herausforderung dar. Sie müssen besonders langsam an den Gebrauch von Wörterbüchern herangeführt werden und auch im Unterricht immer wieder Gelegenheit erhalten, das Nachschlagen von Wörtern zu

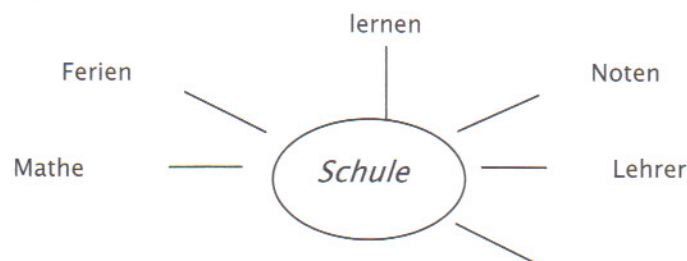
üben. Auf jeden Fall sollten Lernende natürlich die wichtigsten in Wörterbüchern verwendeten Abkürzungen und Zeichen verstehen. Funk (1990, S. 26) schlägt hier vor, ausgewählte Abkürzungen anhand von Beispielen aus verschiedenen Wörterbüchern aufzuzeigen. Hierzu könnten Zuordnungsaufgaben (Zeichen  $\Rightarrow$  Beispiel) gestellt werden.

Schon im Anfängerunterricht können Wörterbücher verwendet werden, um  $\rightarrow$  Wortfamilien und  $\rightarrow$  Wortfelder zu erarbeiten und so den Einsatz des Wörterbuchs zu trainieren. Lernende könnten z.B. aufgefordert werden, in ihrem Wörterbuch möglichst viele Wörter zu finden, die zur Wortfamilie *lernen* gehören. Diese Wörter könnten dann von lerngewohnteren Teilnehmenden auch weiter nach Wortklassen (z.B. Substantive, Verben, Adjektive) geordnet werden.

Tabelle 5:

Personen	Tätigkeiten	Beschreibungen
Lehrer/in	lehren	gelehrt
Lernende	lernen	ungelehrt
...	...	...

Beim Erstellen von Wortfeldern kann der zentrale Begriff in die Blattmitte geschrieben werden. Um ihn herum werden dann alle Wörter notiert, die einem zu diesem Begriff einfallen. Solche Begriffssammlungen werden auch Assoziogramme oder Wortigel genannt. Ein Assoziogramm zum Thema *Schule* könnte beispielsweise so aussehen:



Ein Assoziogramm kann noch weiter verfeinert und zu einer  $\rightarrow$  Mind Map ausgearbeitet werden. Hierbei werden die gefundenen Assoziationen noch weiter geordnet und kategorisiert (siehe Studienbrief „Visualisierung im DaZ-Unterricht“). Weshalb gerade das Erstellen von Assoziogrammen und Mind Maps für das Lernen und Üben von Wortschatz sehr hilfreich ist, wird in Kapitel 4 in Verbindung mit der Informationsspeicherung im Gehirn noch näher erläutert.

Wie Sie sicher auch selbst schon festgestellt haben, wählen Lernende beim Nachschlagen häufig die Übersetzung, die im Wörterbucheintrag an erster Stelle steht. Um ihnen bewusst zu machen, dass dies nicht immer die korrekte Wahl ist, kann mit fortgeschritteneren Lernenden folgende Übung gemacht werden (vgl. Funk, 1990, S. 26): Sie erhalten eine Liste mit Sätzen, in denen jeweils ein Wort unterstrichen ist. Das unterstrichene Wort hat mehrere Bedeutungen. Die Lernenden sollen entscheiden, welche Bedeutung die korrekte ist, indem sie das Wort im Wörterbuch nachschlagen.

Um zu überprüfen, ob sie beim Nachschlagen die richtige Wortbedeutung gewählt haben, sollten Lernende auch dazu angeleitet werden, jeweils die Gegenprobe zu machen. Wenn sie z.B. das deutsche Wort für das Englische *become* suchen und die Übersetzung *werden* finden, sollten sie das deutsche Wort anschließend ebenfalls nachschlagen und prüfen, ob bei der Gegenprobe auf Englisch ebenfalls wieder *become* erscheint.

Aufgaben wie die hier beschriebenen sollten im Unterricht eingesetzt werden, um die Arbeit mit dem Wörterbuch zu üben, denn:

„Nur wer den Umgang mit dem Wörterbuch trainiert hat, kann die Möglichkeiten des Arbeitsmittels realistisch einschätzen, flexibel nutzen, sich auf diese Weise unabhängiger – auch vom Wörterbuch selbst – machen, d.h. ein Stück ‚Lernerautonomie‘ gewinnen.“ (Funk, 1990, S. 28)

Um nicht zu abhängig vom Wörterbuch zu werden, müssen Lernende auf jeden Fall auch Strategien zur „intelligenten Vermeidung des Wörterbuchs“ (Rampillon, 2001, S. 8) trainieren. Eine Auswahl entsprechender Strategien wurde bereits in Abschnitt 3.2. (Entschlüsselungsstrategien) vorgestellt.

### 3.4 Zur Abfolge der Lexikvermittlung

Die folgenden Abschnitte sind Teile eines Unterrichtsentwurfs, die etwas durcheinander geraten sind. Bringen Sie die einzelnen Teile in eine sinnvolle Reihenfolge.

#### Aufgabe 9



- A. Die Lernenden lesen den Text und ordnen den Textabschnitten vier Fotos zu.
- B. Die Lernenden bekommen eine Auswahl mit Fotos einer Hochzeit und eine Liste von Wörtern, die am Rande der Fotos aufgeführt sind. Sie ordnen die Wörter den Gegenständen auf den Bildern zu.
- C. Die Lernenden wiederholen den Wortschatz aus dem Text anhand eines kleinen Fragebogens.
- D. Die Lernenden ‚brainstormen‘ in Dreier-Gruppen, was ihnen zum Thema *Heiraten* einfällt, und erstellen einen Wortigel.
- E. Die Lernenden beschreiben sich gegenseitig eine ungewöhnliche Hochzeit oder eine andere besondere Feier, zu der sie als Gast eingeladen waren.
- F. Die Lernenden identifizieren Wörter aus dem Text, die zur Wortfamilie *Heiraten* gehören.

Empfohlene Reihenfolge: .....

Bei der Vermittlung von Wortschatz ist es sinnvoll, die Lernenden zuerst auf einen bestimmten Themenbereich einzustimmen und so relevantes Vorwissen im Gehirn zu aktivieren. So wird im oben beschriebenen Beispiel durch das Brainstorming oder durch die Zuordnungsübung mit den Bildern der Kontext *Hochzeit/Heiraten* aktiviert. Weshalb diese Aktivierung für die Vermittlung von Wortschatz von zentraler Bedeutung ist, soll im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

Im Zusammenhang mit der Aktivierung eines bestimmten Themenbereichs sollte natürlich auch sofort schwieriges Material vorentlastet werden, d.h. neues Vokabular sollte eingeführt und erläutert werden. Nach der konkreten Arbeit mit einem Text können dann auch Wortfelder erweitert oder Puzzles und Rätsel zur Festigung des Wortschatzes gemacht werden. Diese Möglichkeiten des weiteren Übens und Festigens von Wortschatz sind ebenfalls Thema des nächsten Kapitels.

## 4 Wortschatzvermittlung und Verankerung

In diesem Kapitel geht es um die Speicherung von Wortschatz im Gehirn. Sie erfahren etwas zur unterstützenden Funktion sinnlicher Eindrücke beim Lernen und zu den Bedingungen der Überführung von Informationen vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis. Anschließend lernen Sie Übungsformen und Spiele zum Vermitteln und Einüben von Wortschatz kennen. Dann werden Lerntechniken für den Wortschatzerwerb vorgestellt.

### 4.1 Speicherung von Wortschatz

#### Erprobung 1

Versuchen Sie, sich die folgende Buchstabenfolge einzuprägen.<sup>4</sup>

A M E S A D S S A D S K I D W S I D H

Nun decken Sie die Buchstabenfolge ab und schreiben Sie sie aus dem Gedächtnis nach. ....

Schwierig? Wäre es vielleicht leichter gewesen, wenn Sie gewusst hätten, dass dies die Anfangsbuchstaben aller Wörter in dem Liedchen „Alle meine Entchen“ sind? Versuchen Sie es noch einmal. ....

Diese kleine Übung soll demonstrieren, dass sich neue Informationen leichter speichern lassen, wenn sie in schon vorhandenes Wissen eingebettet werden können. Man kann sich das so vorstellen, dass sich neue Informationen Punkte oder Knoten im Gehirn suchen, an die sie anknüpfen oder andocken können. Dieses Andocken ist aber nur möglich, wenn die Informationen in irgendeiner Form miteinander kombinierbar sind. Im Folgenden soll nun diese Informationsverarbeitung im Gehirn näher betrachtet werden.

Wir nehmen ständig Informationen durch unsere Sinneskanäle auf. Wir können Wörter zum Beispiel gleichzeitig hören oder sehen, wobei hier nicht nur das Lesen der Wörter gemeint ist. Wie oben schon erläutert, können Wortbedeutungen auch durch pantomimische Darstellungen ausgedrückt werden. Wir können Wörter aber auch riechen, wenn ein bestimmter Geruch das Gehörte oder Gelesene begleitet. Wird ein Wort mit einer Berührung illustriert, können wir es sogar fühlen (z.B. *Ich streichle dich.*).

Zu einem Wort treffen also unterschiedliche Sinneseindrücke im Gehirn ein, die dann mit diesem Wort abgespeichert werden. Je vielfältiger diese Sinneseindrücke sind, d.h. je mehr Sinneskanäle bei der Informationsaufnahme genutzt werden, desto mehr Informationen oder Merkmale stehen für die Abspeicherung des Wortes zur Verfügung. Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass speziell visuelle Informationen, also Signale, die wir durch den Kanal „Sehen“ aufnehmen, bei der Speicherung von Informationen von Bedeutung sind, da die Regionen, die verbale bzw. visuelle Informationen speichern, sehr eng zusammenarbeiten (siehe Studienbrief „Visualisierung im DaZ-Unterricht“).



<sup>4</sup> adaptiert aus: Blakemore/Frith (2005, S. 152)



Je mehr zusätzliche Informationen wir also zu einem bestimmten Wort über Sinneseindrücke erhalten (z.B. Schreibweise, Bewegung, Geruch, Situation usw.), desto mehr Merkmale oder Bezugspunkte haben wir, unter denen wir das Wort abspeichern können. Dieses Abspeichern unter verschiedenen Merkmalen erleichtert das spätere Abrufen des Wortes, da wir nach mehr als einem Merkmal suchen können und sich die Chance, dieses Wort zu finden, so erhöht. Bohn (2000) schreibt dazu:

„So sind die Wörter gleichzeitig Elemente verschiedener Teilnetze, z.B. des semantischen, des morphologischen, des syntaktischen, des affektiven und des phonetischen Netzes [...]. Je strukturierter und vielfältiger ein Wort vernetzt ist, desto sicherer ist es im Gedächtnis aufbewahrt und desto besser kann es abgerufen werden.“ (Bohn, 2000, S. 82)

Aitchison (1994, S. 228) beschreibt diese Vernetzung der Wörter mit einem sehr anschaulichen Bild. Sie vergleicht die Wörter mit den Bewohnern einer Stadt, die in vielfältigen sozialen Beziehungen zueinander stehen. In jeder Stadt gibt es dabei bestimmte Gruppen von Personen, die sehr häufig miteinander zu tun haben und sich relativ vertraut sind. Diese Personengruppen sind allerdings nicht in sich geschlossen, denn es wird sicher immer auch Beziehungen der Gruppenmitglieder nach außen zu anderen Gruppen geben. Diese Beziehungen sind vielleicht nicht so stark und vertraut wie diejenigen innerhalb der eigenen Gruppe, aber sie sind dennoch vorhanden.

Aitchison überträgt dieses Bild auf die Speicherung und Vernetzung von Wortschatz im Gehirn. Wörter sind die Bausteine von „Wortstädten“. Jede „Wortstadt“ enthält unzählige Wörter, die über einzelne Merkmale miteinander verbunden sind, die aber auch Verbindungen zu anderen „Wortstädten“ eingehen können. Wie zwischenmenschliche Beziehungen können sich auch die Beziehungen zwischen Wörtern verändern. Allerdings weist Aitchison auf einen wesentlichen Unterschied zwischen ihren „Wortstädten“ und menschlichen Städten hin: Ein abgespeichertes Wort wird immer und auf jeden Fall mehr Verbindungen entwickeln als es einem einzelnen Menschen je möglich wäre.

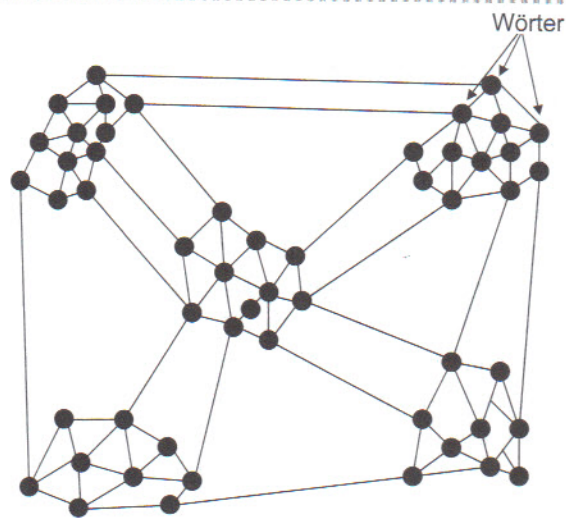


Abb. 1: Aitchison, 1994, S. 228

Die in unserem Gehirn abgespeicherten Wörter sind also auf vielfältige Weise miteinander vernetzt. Wenn ein Wort abgerufen wird, kommt es dabei gleichzeitig zur Aktivierung der mit diesem Wort verbundenen anderen Begriffe. Diese Tatsache kann man sich bei der Wortschatzvermittlung sowie beim Einüben von neuem Wortschatz zunutze machen. Wird neuer Wortschatz im Zusammenhang

mit schon bekannten Begrifflichkeiten vermittelt bzw. geübt, kann er so mit diesen schon vorhandenen Bezugspunkten oder Wissensmustern vernetzt werden. Wortigel oder Mind Maps eignen sich zum Beispiel hervorragend, um schon vorhandene Wissensmuster zu aktivieren. Übungen zur Vor-entlastung von Texten vor dem Hören oder Lesen bauen übrigens auf dieser Funktionsweise des Gehirns auf. So werden beispielsweise durch Bilder Themenbereiche eingeführt und der relevante Wortschatz wird aktiviert. Wie aber kommt es, dass bestimmte Wörter scheinbar dauerhaft in unserem Gehirn abgespeichert sind, andere dagegen sofort wieder aus dem Gedächtnis verschwinden? Auf diese Frage soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden.

## 4.2 Das Gedächtnis

Ob wir uns gerade in einer Lernsituation befinden oder nicht, wir sind ständig umgeben von Informationen und nehmen auch laufend über unterschiedliche Sinneskanäle Neues in uns auf. Natürlich ist nicht alles von dem, was wir aufnehmen, gleich relevant, und vieles wird auch sofort wieder vergessen. Anderes behalten wir länger, manches sogar über Jahrzehnte. Wie funktioniert die Behaltensleistung des Gehirns? Wie schaffen wir es, uns an Informationen zu erinnern?

In vielen Beschreibungen zur Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses wird von einem System ausgegangen, das aus mehreren Speichern mit unterschiedlichen Funktionen besteht (z.B. Kostrzewa, 1994; Roche, 2005). Schönplflug (2003) bezeichnet dieses Modell als „ein Grundmodell, das in vielerlei Varianten in der psychologischen Literatur zu finden ist“ (Schönplflug, 2003, S. 51).

Neue Information wird zuerst im **Ultrakurzzeitgedächtnis** (Roche, 2005) oder **sensorischen Speicher** (Schönplflug, 2003) registriert. Dort bleibt sie aber nur für den Bruchteil einer Sekunde und wird nach unterschiedlichen Sinneseindrücken gefiltert und gespeichert. Verbale Information wird hier als visuelle und auditive Information abgespeichert, allerdings wird ihre Bedeutung nicht weiter analysiert. Eine als relevant eingestufte Information wird dann an das Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet.

Im **Kurzzeitgedächtnis**, auch **Arbeitsgedächtnis** (Roche, 2005) genannt, kann die Information bis zu vier Minuten bearbeitet werden. Vermutlich wird hier auch entschieden, welche Informationen an das Langzeitgedächtnis weitergeleitet werden sollen (Bergemann, 2005).

Im **Langzeitgedächtnis** wird neue Information in das vorhandene Wissen eingebettet, also in die bestehenden Vernetzungen aufgenommen. Dabei kommt es laut Roche (2005) immer wieder zu einer Neuordnung der Informationen und Vernetzungen, da bestehendes Wissen möglicherweise an neu eintreffendes angepasst und umstrukturiert werden muss. Das Langzeitgedächtnis muss man sich als Kontinuum mit unterschiedlichen Speicherzeiten vorstellen. Es ist möglich, dass Informationen über Jahrzehnte gespeichert werden, während andere nach wenigen Wochen oder Monaten wieder vergessen werden. Rohrer (1990) unterscheidet hier übrigens noch weiter zwischen einem „aktiven Langzeitspeicher“, aus dem Informationen leicht abgerufen werden können, und einem „inaktiven Langzeitspeicher“, in dem „Informationen gespeichert sind, die lediglich für das Wiedererkennen benötigt werden“ (Rohrer, 1990, S. 16). Je nach Art und Häufigkeit ihrer Aktivierung können Informationen auch vom einen in den anderen Speicher übergehen.

Bei der Verankerung von Wissen im Langzeitgedächtnis spielt die **Verarbeitungstiefe** eine große Rolle (Thornbury, 2002; Roche, 2005). Je stärker bereits bestehende Vernetzungen aktiviert werden, desto leichter kann neues Wissen an bereits gespeichertes Wissen andocken. Lernt man Wortbe-

deutungen, z.B. indem man ein Wort und sein Synonym auswendig lernt, werden bestimmte Verbindungen aktiviert. Belässt man es allerdings nun bei dieser einen Übungsart, flacht das Aktivierungspotential mit der Zeit ab. Die Aktivierung findet dann nach einigem Üben nämlich automatisch statt und man muss sich nicht mehr darauf konzentrieren. Übungstypen sollten daher variiert und so gestaltet werden, dass sie auf Verarbeitungstiefe abzielen. Auf Möglichkeiten, die Verarbeitungstiefe bei der Wortschatzarbeit zu verstärken, soll im Zusammenhang mit entsprechenden Übungsformen (Kapitel 4.3) näher eingegangen werden.

Thornbury (2002, S. 25) empfiehlt, dass Lernende im Zusammenhang mit Wortschatzübungen zu Entscheidungen aufgefordert werden sollten, um diese aktive Beteiligung sicherzustellen. Er erklärt dazu, dass ein Wort umso intensiver verarbeitet wird, je mehr es in Entscheidungsprozesse eingebunden ist. Je anspruchsvoller die jeweiligen Entscheidungen, die im Zusammenhang mit einem Wort getroffen werden müssen, desto dauerhafter wird es im Gedächtnis verankert. Besonders hilfreich sind zudem solche Entscheidungen, die einen konkreten Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden haben. Um dies zu unterstreichen, führt Thornbury eine Studie an, in der eine Gruppe von Lernenden aufgefordert wurde, neue Wörter zu lernen, indem sie neue Sätze mit diesen Wörtern bildeten. Die Behaltensleistung dieser Gruppe war höher als die einer Vergleichsgruppe, die die Wörter mit bereits vorgegebenen Sätzen wiederholt hatte.

Für das Behalten wichtig ist auch, dass die Lernenden das neue Wissen personalisieren, also in einen Zusammenhang bringen können, der für sie selbst von Bedeutung ist, bzw. dass sie sich bei Entscheidungsübungen zum Wortschatz auch emotional angesprochen fühlen. Thornbury spricht in diesem Zusammenhang von **affektiver Tiefe**. Lernende speichern nämlich zu den einzelnen Wörtern neben Bedeutung und Form auch emotionale Informationen. Wichtige Fragen sind daher auch: „Gefällt mir, wie das Wort klingt und aussieht? Mag ich den Gegenstand, den das Wort repräsentiert? Habe ich positive oder negative Assoziationen zu diesem Wort?“ (Thornbury, 2002, S. 26).

Ein weiterer wichtiger Faktor, der bei der festen Verankerung von Information im Langzeitgedächtnis eine Rolle spielt, ist die **Zeit**. Laut Nation (2001) belegen zahlreiche Studien zur Wortschatzarbeit, dass die Wahrscheinlichkeit, neue Information wieder zu vergessen, direkt nach dem ersten Lernen am höchsten ist. Danach verlangsamt sich die Rate des Vergessens. Es nützt daher wenig, neue Information geballt zu „pauken“. Sinnvoller ist es, das gleiche Lernpensum über einen längeren Zeitraum zu verteilen, Wörter also nach einer gewissen Zeit zu wiederholen. Dabei sollte der Abstand zwischen den einzelnen Wiederholungen immer größer werden.

Bergemann (2005) fasst zusammen, wie eine gehirngerechte Wortschatzarbeit aussehen sollte: Wortschatz sollte vom Lerner

- in sinnvollen Kontexten gelernt werden,
- beim Lernen sinnvoll strukturiert werden, sodass begriffliche Zusammenhänge entstehen,
- in möglichst vielen Bezugssystemen abgespeichert werden,
- extensiv (verteilt) und nicht intensiv (massiert) gelernt werden,
- mit bildhaften Vorstellungen verknüpft werden,
- mit Humorvollem oder Absurdem verknüpft werden,
- sowohl kognitiv als auch unter Berücksichtigung der Sinne verarbeitet werden,
- mit persönlichen Inhalten gefüllt werden (vgl. Bergemann, 2005, S. 16).

Im nächsten Abschnitt dieses Studienbriefs sollen nun konkrete Techniken präsentiert werden, die diese Art der Wortschatzarbeit unterstützen können.

## 4.3 Übungsformen

Thornbury (2002, S. 93ff.) schlägt folgende Aktivitäten vor, um neuen Wortschatz in dem oben beschriebenen Sinne zu üben. Die Verarbeitungstiefe steigert sich mit der Reihenfolge der beschriebenen Aktivitäten.

### 1. Wiedererkennen von Wortschatz

Bei dieser Art von Übungen werden Lernende aufgefordert, bestimmte Wörter in einem Text zu identifizieren. Hierbei bietet es sich an, das gleiche Wortmaterial mithilfe unterschiedlicher Übungsformen zu wiederholen, um ein abwechslungsreicheres Arbeiten zu garantieren. Lernende können aufgefordert werden:

1. zu zählen, wie häufig ein bestimmtes Wort in einem Lese- oder Hörtext vorkommt,
2. vier Wörter im Text zu finden, die mit einem bestimmten Themenbereich oder Oberbegriff zu tun haben,
3. alle Wörter, die z.B. auf *-ig* enden, zu unterstreichen,
4. einen Text zu hören und auf einer Wortliste die Wörter anzukreuzen, die auch in dem Hörtext vorkommen. Für Teilnehmende mit Leseproblemen könnten die Wörter auch visuell dargestellt werden. Sie markieren dann z.B. ein Bild, wenn sie ein bestimmtes Wort hören,
5. während des Hörens ein Handzeichen zu geben, sobald im Text ein Wort vorkommt, das zu einem vorher bestimmten Wortfeld (z.B. *Kleidung* oder *Essen*) gehört,
6. Buchstabenfolgen zu entwirren und so bestimmte Zielwörter zu entschlüsseln,
7. in einem Rätsel bestimmte Wörter zu identifizieren.

### Erprobung 2

Probieren Sie die letzte Aufgabenstellung gleich selbst einmal aus. In diesem Suchrätsel sind waagrecht sieben Wörter versteckt. Können Sie sie finden?

D	M	V	O	R	S	I	L	B	E	F
Z	D	A	I	O	P	A	S	S	I	V
X	N	A	C	H	S	I	L	B	E	N
K	W	V	W	O	R	T	I	G	E	L
W	I	E	D	E	R	H	O	L	E	N
R	S	A	K	T	I	V	Z	I	M	K
S	E	S	T	R	A	T	E	G	I	E
K	O	V	O	L	N	F	Q	M	R	X

### Aufgabe 10



Wählen Sie ein für die Integrationskurse zugelassenes Lehrwerk und finden Sie Aktivitäten, bei denen die Lernenden die Aufgabe haben, bestimmte Wörter zu identifizieren. Was ist jeweils das Lernziel? .....

.....

.....

## 2. Auswählen von Wortschatz

Übungsformen, die mehr Verarbeitungstiefe erfordern als die bloße Identifikation von Wortmaterial, sind solche, die zusätzlich die Auswahl bestimmter Informationen verlangen. Dabei können Lernende aufgefordert werden,

1. Wörter auszusortieren, die nicht in eine bestimmte Reihe passen (z.B. *Kaffee, Tee, Kuchen, Saft, Mineralwasser*). Dabei können leseschwache Lernende auch mit Bildmaterial arbeiten, das sie mündlich benennen.
2. fünf Wörter auszusuchen, die ihnen in der Unterrichtsstunde bzw. in einem Lese- oder Hörtext besonders gefallen haben oder die für sie persönlich eine besondere Bedeutung haben.
3. fünf Wörter z.B. aus der Stunde oder einem Text auszuwählen, die sie lernen möchten. Während die unter Punkt 2 vorgeschlagene Wortauswahl eher emotional gesteuert ist, können sich Lernende bei diesem Auswahlkriterium beispielsweise auch überlegen, wie nützlich bestimmte Wörter sind, und Wortschatz dementsprechend auswählen.

## 3. Zuordnen von Wörtern

Wiederum mehr Verarbeitungstiefe als die Wortschatzauswahl erfordert das Zuordnen von Wörtern zu Bild- oder Textmaterial. Beispielsweise werden die Lernenden in der folgenden Aktivität aufgefordert, Bilder von Sportarten und Wörter zuzuordnen:

### D1 Ordnen Sie zu.

Handball Fußball Tischtennis Tanzen Turnen/Gymnastik Radsport Tennis



Abb. 2: Schritte 3, S. 45, D1

Lernenden mit Leseproblemen kann hier die Mitarbeit erleichtert werden, wenn die Lehrkraft eine Sportart jeweils laut vorspricht und die Lernenden dann auffordert, ein entsprechendes Bild hochzuhalten.

Zuordnungsübungen können übrigens auch so gestellt werden, dass ein Wort seinem Synonym, seinem Antonym oder einer Definition zugeordnet werden muss.

### E1 Was passt zusammen? Markieren Sie.

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| 1 in <u>M</u> ode kommen          | 3 a) etwas ist erfolgreich                |
| 2 zur <u>R</u> uhe kommen         | b) nicht helfen                           |
| 3 <u>E</u> rfolg bringen          | c) aktuell werden, immer öfter auftauchen |
| 4 keine <u>B</u> esserung bringen | d) sich hinsetzen                         |
| 5 zu <u>E</u> nde bringen         | e) etwas lösen                            |
| 6 <u>P</u> latz nehmen            | f) fragen                                 |
| 7 die <u>H</u> offnung aufgeben   | g) nicht mehr hoffen                      |
| 8 eine <u>U</u> rsache finden     | h) etwas beenden                          |
| 9 eine <u>L</u> ösung finden      | i) sich beruhigen, entspannen             |
| 10 eine <u>F</u> rage stellen     | j) einen Grund finden                     |

Abb. 3: *Tangram aktuell* 3, 2005, S. 25, E1

Eine weitere Art von Zuordnungsübung arbeitet mit Wortpartnerschaften oder → Kollokationen. In jeder Sprache gibt es Wörter, die häufig gemeinsam auftreten. Wenn das eine Wort aus einer solchen Partnerschaft auftritt, kann mit einiger Sicherheit schon vorhergesagt werden, welches andere Wort ebenfalls auftreten muss. Diese Wortpartnerschaften, die Wörter eingehen, können von Sprache zu Sprache variieren. Während es im Englischen z.B. heißt *to take a photo*, wäre diese Kombination im Deutschen in ihrer wörtlichen Übersetzung *ein Foto \*nehmen* nicht gebräuchlich. Hier heißt es statt *nehmen* dann *machen*.

Wortpartnerschaften können ganz unterschiedliche Wortkonstruktionen beinhalten. Es gibt Wortpartnerschaften, die stark fixiert und kaum veränderlich sind, z.B. *Das ist ein alter Hut* für etwas, was längst bekannt ist. Andere Wortpartnerschaften sind häufig gebrauchte Satzanfänge (z.B. *Könntest du bitte ...*), formelhafte Ausdrücke (z.B. *Bis bald!*) oder Wortpaare wie *einerseits* und *andererseits*. Diese letzteren Wortpartnerschaften sind nicht ganz so unveränderlich wie *alter Hut* und erlauben Variationen wie z.B. im Falle von *bis bald*: *bis später*, *bis morgen*, *bis heute Abend* usw. Wenn Wortpartnerschaften in ihrer Gesamtkonstruktion gelernt werden und auch konkrete Formulierungen gemeinsam abgespeichert werden, erhöht dies die Vernetzung der einzelnen Bestandteile und erleichtert das Abrufen der Information.

### Erprobung 3

Probieren Sie selbst eine Zuordnungsübung zu Wortpartnerschaften aus: Welches Wort in der linken Spalte passt zu welcher Wortgruppe?

1. <b>fahren</b>	a) alt, gesund, krank, geboren
2. <b>können</b>	b) Auto, Fahrrad, Zug, Bus, Boot
3. <b>waschen</b>	c) Deutsch, schwimmen, klettern
4. <b>werden</b>	d) sich die Haare, die Wäsche, das Obst, „schmutzige Wäsche“ oder „Geld“

### Aufgabe 11



Wählen Sie ein für die Integrationskurse zugelassenes Lehrwerk und finden Sie Aktivitäten, bei denen die Lernenden aufgefordert werden, Wörter mit weiterem Text- oder Bildmaterial zu kombinieren. Was genau ist jeweils das Lernziel? .....

.....

.....

#### 4. Sortieren

Ein weiterer Schritt zu noch mehr Verarbeitungstiefe sind Aktivitäten, bei denen Wörter in bestimmte Kategorien sortiert werden müssen. Die entsprechenden Kategorien können vorgegeben sein. Alternativ können Lernende aber auch selbst Kategorien entwickeln. In der folgenden Aufgabe könnten beispielsweise folgende zwei Kategorienamen abgeleitet werden: Gefühle und Körpermerkmale.



Sortieren Sie die folgenden Wörter in zwei Gruppen und finden Sie einen Namen für jede Gruppe:  
klein, glücklich, schlank, schmal, traurig, enttäuscht, stämmig, verliebt, zierlich.

#### 5. Reihengliederungen

Der Aufgabentypus, der laut Thornbury (2002) das höchste Maß an Verarbeitungstiefe verlangt, ist die Reihengliederung. Hierbei sollen Lernende vorgegebene Wörter in eine sinnvolle Reihenfolge bringen. Diese Aufgabenstellung findet sich in vielen Lehrwerken in Zusammenhang mit den Häufigkeitsadverbien, die entlang einer Skala anzuordnen sind: *nie – selten – manchmal – oft – immer*.



Wählen Sie ein für die Integrationskurse zugelassenes Lehrwerk und finden Sie Aktivitäten, bei denen die Lernenden Wörter in eine Reihengliederung bringen sollen. Aus welchen Bereichen kommt der zu sortierende Wortschatz? .....

.....  
.....

**6. Die produktive Verwendung von neuem Wortschatz**

Die bisher hier beschriebenen Übungen zur Vermittlung und Festigung von Wortschatz verlangen nicht unbedingt, dass die Lernenden den neuen Wortschatz auch produktiv verwenden. Um diese produktive Verwendung zu üben, bieten sich Lückentexte (Thornbury, 2002) an. Hierbei kann man wählen zwischen einer geschlossenen Aufgabenstellung, bei der die Lernenden den Lückentext zusammen mit Lösungsvorschlägen erhalten, und einer offenen Aufgabenstellung, bei der die Lernenden auf ihr eigenes Wissen zurückgreifen und das neue Wort selbst produzieren müssen. Eine weitere offene Form der Aufgabenstellung wäre auch ein Kreuzworträtsel, bei dem aufgrund von Definitionen Wörter erarbeitet werden müssen.

Probieren Sie es selbst einmal aus: Welches Wort passt in die Lücke?

1. In einem ..... sammelt man Wörter, die man mit einem bestimmten Begriff verbindet.  
 a) Wortfamilie                                      b) Wortigel                                      c) Wortdiagramm
2. Der ..... Wortschatz ist der Wortschatz, den Lernende erkennen können, wenn sie ihm im Kontext begegnen.  
 a) aktive    b) passive    c) neue

Daneben kann der produktive Einsatz von neuem Wortschatz natürlich auch geübt werden, indem man Lernende auffordert, neue Wörter in selbst verfassten Sätzen oder kleineren Texten zu verwenden. Thornbury (2002, S. 101) schlägt dazu folgende Arbeitsanweisungen vor:

- Verwenden Sie jedes der vorgegebenen Wörter jeweils in einem Satz, der ganz klar die Wortbedeutung zeigt.
- Verwenden Sie diese Wörter und schreiben oder sagen Sie einen **wahren** Satz über sich selbst.
- Denken Sie sich eine kurze Erzählung oder einen kurzen Bericht aus, in der/dem mindestens fünf Wörter aus der Liste vorkommen.

In diesem Teil des Studienbriefs wurden Übungsmöglichkeiten zur Wortschatzvermittlung und Festigung vorgestellt. Die Mehrzahl dieser Übungen besteht darin, dass neuer Wortschatz in irgendeiner Form geordnet und so leichter in bestehendes Wissen integrierbar wird. Dies entspricht dem, was Kilhöfer unter dem Prozess des „Lernens“ versteht: „Lernen heißt, in der Fülle und dem Durcheinander der Wörter Ordnungen zu erkennen und zu schaffen“ (Kilhöfer, 1994, S. 211).

Natürlich müssen neben der Verarbeitungstiefe bei Wortschatzübungen auch weitere Faktoren berücksichtigt werden, die die Aufnahme und Speicherung von neuem Wortschatz im Gehirn erleichtern können. Diese Faktoren wurden in Abschnitt 4.2 bereits vorgestellt. Wählen Sie ein für die Integrationskurse zugelassenes Lehrwerk und finden Sie Wortschatzübungen, die einen oder mehrere dieser Faktoren berücksichtigen und mit einbauen. ....



.....  
.....

## 4.4 Spiele

### Aufgabe 14



Denken Sie an Ihren eigenen Unterricht. Haben Sie schon einmal Spiele verwendet? Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht? Und weshalb setzt man überhaupt Spiele im Sprachunterricht ein?

Wie Sie sicher aus eigener Erfahrung wissen, sind Spiele ein beliebtes Mittel zur Unterhaltung, sei es bei Kindergeburtstagen, an Familienabenden oder bei Treffen im Freundeskreis. Aber auch im Sprachunterricht können Spiele ihren Platz haben. Speziell in Integrationskursen mit sehr heterogenen Lernergruppen können kooperative Spiele auch eine verbindende Funktion haben und das Gruppengefüge stärken. (Mehr zu ihrer Funktion und ihrem Einsatz erfahren Sie im Studienbrief „Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht“. Im Kapitel „Für Ihren Unterricht“, S. 28–30, finden Sie einige Spiele für den Bereich der Wortschatzvermittlung vorgestellt und beschrieben.)



### Aufgabe 15



Wählen Sie ein Spiel, das Sie in Ihrem Unterricht ausprobieren möchten. Notieren Sie, was Sie alles zur Durchführung brauchen und mit welchen Arbeitsanweisungen Sie das Spiel einleiten. ....

.....

.....

Spiele im Sprachunterricht einzusetzen, ist sicher sinnvoll, da diese Art der Interaktion meist Lernenden wie Lehrenden Spaß macht. Allerdings sollte man dabei auch Thornburys (2002) Hinweis beachten, dass sich viele Spiele eher auf der Wortebene bewegen und Wortschatz nicht innerhalb eines größeren Zusammenhangs präsentieren und üben. Daher sollte man Spiele sehr gezielt und in Kombination mit zusätzlichen Aktivitäten einsetzen, die mehr Verarbeitungstiefe anregen.

## 4.5 Lerntechniken für den Wortschatzerwerb

### Aufgabe 16



Denken Sie an Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lernen von Wortschatz. Welche der folgenden Strategien wenden Sie selbst an bzw. haben Sie selbst schon angewandt? Kreuzen Sie an. Welches ist Ihre „Lieblingsstrategie“?

#### Wenn ich ein Wort lernen möchte,

- ... muss ich es aufschreiben.
- ... male ich ein Bild, das seine Bedeutung ausdrückt.
- ... muss ich es aussprechen.
- ... verwende ich es in einem ganzen Satz und lerne den.
- ... zeichne ich mir dazu einen Wortigel.
- ... arbeite ich mit einem Wortfeld.
- ... notiere ich mir auch andere Wörter, mit denen dieses Wort oft vorkommt.
- ... muss ich es mit einer bestimmten Bewegung verbinden.
- ... muss ich es mit irgendetwas, was ich kenne, in Verbindung bringen.


Damit Lernende effektiv und selbstständig Wortschatz einüben können, sollten sie auch darüber reflektieren, wie sie am besten lernen. Indem sie sich der Strategien bewusst werden, die sie am besten und effektivsten an ihr Lernziel bringen, können sie diese auch kontrollierter und gezielter



einsetzen. Einige der Techniken, die weiter oben im Zusammenhang mit dem Üben von Wortschatz beschrieben wurden, können von Lernenden natürlich auch außerhalb des Unterrichts verwendet werden. So ist es für viele Lernende sicher hilfreich, neue Wörter innerhalb von Wortfeldern oder Wortfamilien zu lernen. Um die Behaltensleistung zu steigern, können Wortigel bzw. Assoziogramme gezeichnet werden. Daneben können Lernende aber auch auf folgende Strategien zurückgreifen:

### A Meine Wörter

Wie oben schon erläutert, spielt die affektive Verarbeitungstiefe bei der Verankerung von Wortschatz im Gehirn eine große Rolle. Lernende behalten Wörter, die für sie persönlich eine bestimmte Bedeutung haben oder mit denen sie bestimmte Situationen bzw. Gefühle verbinden, besser als Wörter mit weniger „persönlichem Gehalt“. Lernende sollten daher dazu angehalten werden, für sie selbst bedeutungsvolle Sätze mit neu zu lernenden Vokabeln zu bilden. Außerdem können sie auch die Wörter, die sie in bestimmten Texten besonders „ansprechen“, zum individuellen Lernen auswählen.

### B Karteikarten

Für lerngewohnte Teilnehmende, die auch gerne schreiben, bieten Vokabelkarten auch eine Methode zur Wiederholung von Wortschatz. Dabei wird das zu lernende Wort auf die Vorderseite der Karte geschrieben, die zugehörige Erklärung kommt auf die Rückseite (auf Deutsch, in der Muttersprache oder auch als Bild). Wiederholt werden die neuen Wörter, indem man sich eine Kartenseite anschaut und sich an die zugehörige Information auf der anderen Seite zu erinnern versucht. Man wiederholt zuerst täglich, später wöchentlich usw. Die Zeiträume zwischen den Wiederholungen werden immer größer.

### C Nutzung der Muttersprache

Bei dieser Methode versucht man, ein neu zu lernendes Wort mit einem Wort zu verbinden, das in der Muttersprache ähnlich klingt (vgl. Bohn, 2000, S. 99). Die Bedeutung des muttersprachlichen Wortes kann dabei völlig unterschiedlich sein. Durch diese Vernetzung wird das neue Wort „lernbarer“. Einmal angenommen, Sie als Deutsche möchten das Englische Wort *desert* (Wüste) lernen. Das Wort klingt ähnlich wie *das Dessert* im Deutschen. Also merken Sie sich das englische Wort folgendermaßen: „In der *desert* gibt es kein Dessert.“

### D Die Loci-Methode

Die Bezeichnung dieser Methode kommt aus dem Lateinischen (*loci* = Plätze, Orte). Bei dieser Strategie stellt man sich bildlich vor, dass man einen bestimmten Weg geht, den man gut kennt. Entlang dieses Weges wählt man Gegenstände oder Objekte, an die man sich leicht erinnern kann. Man verbindet nun die neu zu lernenden Wörter mit diesen Objekten entlang des Weges. Wenn man diesen Weg später in Gedanken abgeht, kann man an den entsprechenden Punkten auch jeweils die damit verbundenen Wörter abrufen. Durch diese Strategie wird neue Information mit bereits vorhandenen Mustern vernetzt und so stärker im Gedächtnis verankert (vgl. Bohn, 2000, S. 99).

## D Die Geschichten-Technik

Bei dieser Technik werden einzelne Wörter, die man lernen möchte, in Form einer Geschichte miteinander verbunden (vgl. Bohn, 2000, S. 100). Besonders wirksam ist diese Technik, wenn man sich den Ablauf der Geschichte zusätzlich noch visuell vorstellt. Speziell auch Lernende mit Schreibproblemen könnten diese Technik leicht ausprobieren.

## F Akronyme

Neuer Wortschatz kann auch im Gedächtnis verankert werden, indem man die neuen Wörter in ein tatsächliches Wort oder ein Fantasiewort integriert und anschließend die neuen Wörter mithilfe dieses Grundwortes abrufen (vgl. Bohn, 2000, S. 101). Man könnte sich z.B. verschiedene Transportmittel mithilfe des Fantasiewortes ZUFAM merken:

- Z – Zug
- U – U-Bahn
- F – Fahrrad
- A – Auto
- M – Motorrad

Dies sind einige Techniken und Strategien, die Lernende bei der selbstständigen Wortschatzarbeit einsetzen können. Außer bei der Karteikarten-Methode muss bei keiner der Lerntechniken zwingend geschrieben werden, was Teilnehmenden mit Schreibproblemen zugutekommt. Im Studienbrief „Visualisierung im DaZ-Unterricht“ finden Sie weitere Vorschläge dazu, wie visuelle Hilfsmittel das selbstständige Arbeiten unterstützen können.



# 5 Wortschatz und Texte

Ein Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Ausarbeitung von Worterklärungen für eine definierte Zielgruppe. Sie lernen hier außerdem, Aufgabenstellungen zum Üben der respektiven lexikalischen Einheiten zu entwerfen.

## 5.1 Worterklärungen erarbeiten

Im Rahmen dieses Studienbriefs haben Sie sich Gedanken gemacht zum Stellenwert des Wortschatzes für die Zielgruppe der Zugewanderten. Sie haben außerdem Semantisierungsformen sowie Übungsformen zur Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht kennengelernt und näher betrachtet. Das fünfte Kapitel dieses Studienbriefs möchte diese letzten beiden Themen, Semantisierungs- und Übungsformen, nochmals aufgreifen und mithilfe einiger Aufgaben anwendungsorientiert wiederholen.

### Aufgabe 17



Der folgende Text stammt aus Lektion 4 von *Schritte 3*, einem Lehrwerk, das Lernende auf das Niveau A2 des GER bringen soll. Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie die Wörter, die Ihren Lernenden wahrscheinlich unbekannt sein werden und die Sie erklären müssen. Erarbeiten Sie Worterklärungen für diese Wörter.

Berücksichtigen Sie bei der Auswahl der einzuführenden Wörter auch, dass Lernende bestimmte unbekannte Wörter vielleicht selbst entschlüsseln können (siehe Kapitel 3.2.3). Zur Ausarbeitung der Worterklärungen können Sie auch Anregungen aus Kapitel 3.1 verwenden.

**E2** Lesen Sie und vergleichen Sie mit E1.

**Studie**

**Deutsche sind Freizeitweltmeister**

Köln – Deutsche Arbeitnehmer sind international Spitze – zumindest, was die Zahl freier Tage betrifft. Nach Informationen des Instituts der Deutschen Wirtschaft in Köln vom Mittwoch hatten die Arbeitnehmer im letzten Jahr ca. 28 bis 30 Tage Urlaub und 11 bis 13 bezahlte Feiertage. Insgesamt macht das rund 40 freie Tage, also fast acht Wochen.



Hinter Deutschland folgen Luxemburg mit insgesamt 38 freien Tagen, vor Österreich und Spanien mit 37 Tagen. Am unteren Ende liegt Japan, vor Irland und den USA. In Japan hatten die Arbeitnehmer 31 freie Tage, in Irland 29 und in den USA nur 12 Urlaubstage und 11 Feiertage.

Abb. 4: Schritte 3, S. 38

## 5.2 Übungsformen erarbeiten

Für eine erfolgreiche Lexikvermittlung ist es natürlich nicht ausreichend, neue Wörter lediglich einzuführen und Texte so für den Augenblick des Unterrichts „verstehbar“ zu machen. Sollen lexikalische Einheiten dauerhaft im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden, muss mit diesen neuen Elementen auch noch weiter und über einen längeren Zeitraum gearbeitet werden. Dazu stehen verschiedene Übungsformen zur Auswahl (siehe Kapitel 4).

Nehmen Sie an, Ihre Lernenden haben den Text aus Aufgabe 17 gelesen und auch Fragen zum Textverständnis beantwortet. Nun sollen sie Übungen zur Festigung des neuen Wortschatzes machen. Erarbeiten Sie entsprechende Übungen, mit denen die lexikalischen Einheiten aus Aufgabe 17 weiter gefestigt werden könnten. Beachten Sie bei der Abfolge der vorgeschlagenen Übungen auch Thornburys (2002) Anmerkungen zu den Auswirkungen der Verarbeitungstiefe, die die einzelnen Aufgabenstellungen verlangen (Kapitel 4.3).

**Aufgabe 18**



Die folgenden Fragen dienen der Reflexion und dem Transfer des Gelernten. Bitte wählen Sie eine der folgenden Aufgaben zur Bearbeitung aus.

**Aufgabe 19**



1. Führen Sie in Ihrem Kurs eine Umfrage dazu durch, wie Ihre Teilnehmenden am liebsten Wortschatz lernen. Verwenden Sie zu Ihrer Umfrage den Fragebogen aus Aufgabe 16 oder entwerfen Sie einen ähnlichen Fragenkatalog. Beschreiben Sie anschließend, welche Möglichkeiten Sie haben, bei der Einführung und Einübung von Wortschatz auf die unterschiedlichen Lernpräferenzen Ihrer Teilnehmenden einzugehen.

2. Wählen Sie aus einem für Integrationskurse zugelassenen Lehrwerk einen Lese- oder Hörtext aus. Beschreiben Sie, wie Sie bei der Vermittlung des unbekanntes Wortschatzes aus diesem Text vorgehen würden. Berücksichtigen Sie dabei folgende Fragestellungen:

- Welche Wörter sind Ihren Lernenden unbekannt? Welches Vokabular muss „vorentlastet“ werden? Wie?
- Welche Übungen würden Sie vorschlagen, um den unbekanntes Wortschatz aus dem Text einzuüben? Gehen Sie beim Entwurf der Übungsabfolge auch auf die Verarbeitungstiefe, die die einzelnen Übungen fordern, ein.

## 6 Für Ihren Unterricht

### 1. Assoziationen

In Dreier-Gruppen: Jede/r Teilnehmer/in (TN) erhält 5 Zahnstocher. Jede Gruppe erhält auch eine Anzahl von Karten mit bestimmten Begriffen (Bilder oder Wörter). TN A zieht eine Karte und schreibt oder zeichnet zwei Begriffe auf, die er/sie mit dem Begriff auf der Karte assoziiert (z.B. *HOCHZEIT – Braut, Ring*). Dann liest TN A der Gruppe den Begriff auf der Karte vor. Die anderen TN raten, welche zwei Begriffe TN A wohl mit diesem Begriff assoziiert. Jede/r TN kann fünfmal raten. Für jedes Mal, das falsch geraten wird, muss ein Zahnstocher abgegeben werden. Für jedes Mal, das richtig geraten wird, bekommt der Rater einen Zahnstocher. Sind alle Begriffe erraten oder haben die TN keine Zahnstocher mehr übrig, geht es in die nächste Runde und die TN bekommen neue Zahnstocher. TN B zieht jetzt eine Karte mit einem Begriff, schreibt zwei Assoziationen dazu auf usw. Gewonnen hat, wer am Ende die meisten Zahnstocher hat (adaptiert aus: Oakley/Harvey, 2003).

### 2. Domino

Pro Gruppe oder Paar werden je ca. 20 Dominokarten vorbereitet. Auf einem Doppelkärtchen stehen jeweils zwei Wörter, die NICHT zusammenpassen (z.B. Verben und Nomen, Kollokationen). Das passende Wort steht jeweils auf einer anderen Doppelkarte und muss gefunden werden. Die 20 Karten werden gleichmäßig an alle Mitspieler verteilt. Eine Karte wird in der Mitte ausgelegt. Ein Spieler beginnt und prüft, ob er eine passende Karte hat. Dann ist der zweite Spieler an der Reihe usw. Gewonnen hat, wer als Erstes alle Karten abgelegt hat. Statt mit Wörtern kann hier natürlich auch mit einer Wort-Bild-Kombination auf jeder Dominokarte gespielt werden.

gehen	Auto	fahren	Tennis
-------	------	--------	--------

### 3. Drei gewinnt

An die Tafel/auf Folie wird ein Raster mit neun Feldern gezeichnet. In die Felder werden Beschreibungen/Definitionen/Bilder von Wörtern eingetragen, die zu wiederholen sind (z.B. *das Gegenteil von alt?* ⇒ Antwort: *neu*). Der Kurs wird in zwei Gruppen geteilt: „O“ und „X“. Eine Gruppe fängt an, sucht sich ein Feld aus und beantwortet die Frage in diesem Feld. Ist die Antwort korrekt, darf die Gruppe ihr Zeichen („O“ oder „X“) in das Feld setzen. Ziel ist es, drei „X“ bzw. drei „O“ waagrecht, senkrecht oder diagonal in einer Reihe zu haben. Die Gruppe, die dies zuerst schafft, hat gewonnen.

#### 4. Hot Seat

Schreiben Sie Vokabeln aus früheren Stunden/aus der Lektion an die Tafel. Ein freiwilliger TN setzt sich mit dem Rücken zur Tafel nach vorne. Ein anderer TN steht an der Tafel und deutet auf ein Wort, das nun von den restlichen TN zu umschreiben ist. Der „freiwillige TN“, der mit dem Rücken zur Tafel sitzt, muss dieses Wort nun erraten.

#### 5. Kreuzworträtsel

Ein TN schreibt ein Wort aus der Lektion in die Mitte der Tafel. Die Lehrkraft denkt sich dann ein Wort aus, das angeschlossen werden kann, und macht ein paar Angaben, die das Wort beschreiben. Wer das Wort errät, darf weitermachen und ein anderes Wort beschreiben.

W  
O  
H A U S  
N O  
E F  
N A

#### 6. Montagsmaler

Dazu Zettel vorbereiten, auf denen jeweils ein Begriff geschrieben/abgebildet ist. Den Kurs in zwei Gruppen teilen. Ein TN aus Gruppe A kommt zur Tafel und zieht einen Zettel mit einem Begriff, den er nun zeichnen muss. Die TN in Gruppe A raten, um welchen Begriff es sich handelt. Schaffen sie es, dürfen sie einen weiteren TN zum Malen des nächsten Begriffs an die Tafel schicken. Schaffen sie es nicht, ist Gruppe B an der Reihe. Statt zu malen, kann man Begriffe auch pantomimisch darstellen lassen.

#### 7. Packen wir's

In Dreier-Gruppen: Die TN sammeln Einträge zu drei Wortlisten: *Essen*, *Kleidung*, *Verschiedenes*. In diese Listen sollen sie eintragen, was sie gerne dabei hätten, wenn sie auf einer einsamen Insel gestrandet wären. In jede Liste sollen 10 Einträge gemacht werden, je abwegiger oder seltsamer die Einträge, desto besser. Anschließend lesen die Gruppen nacheinander ihre Einträge vor. Wenn eine Gruppe einen Eintrag vorliest, den eine andere Gruppe ebenfalls auf ihrer Liste hat, muss dieser Eintrag durchgestrichen werden. Danach begründen die Gruppen, warum sie diese Gegenstände auf ihrer Insel brauchen. Die anderen TN stimmen jeweils darüber ab, ob der Gegenstand wirklich nützlich ist. Wenn die Mehrheit zustimmt, darf die Gruppe den Gegenstand mitnehmen. Gewonnen hat die Gruppe, die am Ende die meisten Gegenstände mitnehmen darf.

Hinweis: Diese Aktivität kann mit unterschiedlichen Themenbereichen/Wortfeldern durchgeführt werden. Die Situation wird dann einfach entsprechend abgeändert, z.B.: Sie sind Lehrerin. Erstellen Sie eine Liste mit 5 Dingen, die Ihre Schüler mitbringen sollen/eine Liste mit Berufen, die Ihre Schüler einmal ergreifen sollen/eine Liste mit Dingen, die Sie selbst im Unterricht brauchen (adaptiert aus: Oakley/Harvey, 2003).

## 8. Setzen Sie sich!

Zuerst wird eine Liste mit Wörtern erstellt, die wiederholt werden sollen (z.B. *Was ich besitze. / Wie fühle ich mich? / Wann bin ich gestern ins Bett gegangen? / Welche Speisen mag ich überhaupt nicht?*). Alle TN stehen. Die Kursleitung liest die Liste mit Begriffen vor. Wenn die TN einen Begriff hören, der auf sie zutrifft, dürfen sie sich setzen (nach: Rinvoluceri, 2002).

## 9. Ohne Vokale

In Gruppen: Die TN schreiben schwierige Wörter (aus der jeweiligen Lektion oder allgemein) ohne ihre Vokale auf kleine Karten und geben diese Karten an eine andere Gruppe, die dann versucht, die Wörter zu rekonstruieren.

## 10. Wörter-Bingo

10 bis 15 Wörter, die wiederholt werden sollen, stehen an der Tafel. Jede/r TN wählt sich fünf davon aus und schreibt diese auf. Die Kursleitung liest Definitionen der an der Tafel stehenden Wörter in einer beliebigen Reihenfolge langsam vor. Wer eines der definierten Wörter auf seiner Liste hat, streicht es durch. Wer alle fünf Wörter durchgestrichen hat, ruft „Bingo!“ (Hinweis: Selbst auch notieren, welche Wörter man definiert hat, um nachzuprüfen, ob die TN wirklich alle Wörter erkannt haben).

## 10. Wortschlange

Ein TN sagt ein Wort, z.B. *Birne*, der nächste versucht, ein Wort zu finden, das mit dem letzten Buchstaben dieses Wortes beginnt. Die Wörter können willkürlich gewählt werden. Es kann aber auch vorgegeben werden, dass alle Wörter, die genannt werden, zu einem bestimmten Wortfeld gehören sollen (*Birne – Erdbeere – Eis – Salat – Tomate – E...*)

# 7 Lösungen und Lösungsvorschläge

### Aufgabe 1:

Lernziel	Wie wichtig?
Sprechfertigkeit trainieren	1
Grammatik üben	5
Wortschatz erweitern und üben	3
Schreibfertigkeit trainieren	7
Leseverstehen üben	6
Hörverstehen trainieren	2
Interkulturelle Aspekte diskutieren	4

**Aufgabe 2:** 1 A, 2 A, 3 B, 4 C, 5 B

**Aufgabe 3:** Mögliche Antworten: Ein Wort könnte in die Liste aufgenommen werden, wenn es besonders häufig vorkommt, Ähnlichkeit zur Muttersprache oder zu anderen schon bekannten Sprachen besitzt, ein internationales Wort ist und daher in mehreren Sprachen vorkommt, für die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden von Bedeutung ist, sich leicht in schon vorhandenes Wissen integrieren lässt (z.B. als zusätzlicher Bestandteil einer schon bekannten Wortfamilie) usw.

**Aufgabe 6:** Semantisierungsmöglichkeiten

- a) tanzen: pantomimische Darstellung
- b) Platz nehmen: Synonym geben (*sich setzen*) oder pantomimische Darstellung
- c) Brieffreunde: Definition oder Umschreibung: Das sind Personen, mit denen man über Briefe in Kontakt ist.
- d) langweilig: Gegenteil geben (*interessant*)
- e) Hobbys: Erklären, für welche Wörter dies der übergeordnete Begriff ist: *Hobbys sind Tanzen, Fußball spielen, Lesen usw.*
- f) oft: Gradierung: *nie – selten – oft – immer*
- g) laut: Gegenteil geben (*leise*), Beispielsituation beschreiben (*In meiner Straße ist sehr viel Verkehr und ich schließe immer die Fenster, wenn ich fernsehe, da ich sonst nichts höre.*), oder mit auditiven Mitteln illustrieren, indem man einmal laut und danach leise spricht.
- h) Stühle: Realien verwenden und auf Stühle zeigen.
- i) Lebensmittel: Beispiel geben: *Lebensmittel sind Brot, Tomaten, Milch usw.*
- j) Käse: Bild verwenden oder an die Tafel zeichnen.

**Aufgabe 7:**

*Klikla* Der unbestimmte Artikel *einen* vor diesem Wort signalisiert, dass es sich hier um ein Substantiv handeln muss. Das Wort bedeutet wahrscheinlich *Schal*. Dies ist aus dem Weltwissen ableitbar, denn *Klikla* bezeichnet offensichtlich etwas, das man sich um den Hals wickelt.

*Burut* kann kein Substantiv sein, da es klein geschrieben ist. Das Wort bedeutet *spät* und ist ebenfalls aus dem Weltwissen ableitbar. Wenn man verschläft, kommt man zu spät zur Arbeit. Die Konjunktion *deshalb* deutet die Kausalbeziehung zwischen *verschlafen* und *burut* an.

*Paru* steht für *früh*. Diese Bedeutung lässt sich erschließen, wenn man die Konjunktion *dagegen* beachtet. *Dagegen* drückt den Gegensatz zur entsprechenden Struktur *zu burut* im vorhergehenden Satz aus.

*Madi* muss nach Schreibweise und Stellung im Satz ein Adjektiv sein. Es beschreibt die gegenwärtige Verfassung oder Haltung des Chefs. Welche Laune dieser Chef hat, ist ableitbar, wenn man den vorhergehenden Text liest und sein Weltwissen einsetzt. Ein Mitarbeiter, der zu spät kommt, wird wohl eher negative Gefühlsregungen auslösen. Dass *madi* einen bestimmten Zustand beschreibt, kann auch aus den Wortpartnerschaften abgeleitet werden, die das Wort *sein* in Verbindung mit einer Personenbeschreibung eingeht, z.B. *glücklich, fröhlich, müde* usw.

Die Grundbedeutung von *Kumkua* ist erschließbar, wenn man den Gesamtkontext betrachtet. Es geht hier um den Themenbereich Arbeit. Das Wort ist großgeschrieben, also ein Substantiv, und bezeichnet eine Person. Dass diese Person etwas Besonderes sein muss, wird durch das Adjektiv *einzig* deutlich. *Kumkua* könnte daher *Experte* bedeuten.

**Aufgabe 9:** empfohlene Reihenfolge: D, B, A, F, C, E

**Erprobung 2:**

		V	O	R	S	I	L	B	E	
					P	A	S	S	I	V
	N	A	C	H	S	I	L	B	E	
			W	O	R	T	I	G	E	L
W	I	E	D	E	R	H	O	L	E	N
		A	K	T	I	V				
		S	T	R	A	T	E	G	I	E

**Erprobung 3:** 1b, 2c, 3d, 4a**Erprobung 4:** 1. Wortigel 2. der passive Wortschatz**Aufgabe 17:**

Arbeitnehmer ⇒ Definition = *jemand, der bei einer Firma arbeitet*

Spitze ⇒ Synonym = *die besten*

betrifft ⇒ Umschreibung = *Wenn es um die Zahl freier Tage geht*

bezahlte Feiertage ⇒ Definition = *Feiertage, an denen man frei hat und Geld verdient*

rund ⇒ Synonym = *ungefähr*

am unteren Ende ⇒ Zeichnung, einfache Grafik, die die beschriebenen Verhältnisse visualisiert

**Aufgabe 18:** Ein Vorschlag für eine mögliche Übungsabfolge, bei der die Verarbeitungstiefe des Wortschatzes mit jeder Übung zunimmt:

1. Wörter wiedererkennen: Die Lernenden bekommen ein Suchrätsel (siehe Kap. 4.3), in dem die zuvor neu eingeführten Vokabeln bzw. die Schlüsselwörter aus dem Text versteckt sind.
2. Wörter auswählen: Die Lernenden suchen sich im Text fünf Wörter aus, die sie besonders ansprechen und die für sie persönlich eine besondere Bedeutung haben. Sie nehmen sich vor, diese Wörter zu lernen.

Alternativ könnte hier z.B. auch folgende Aufgabe zur Wortauswahl gestellt werden: Die Lernenden erhalten verschiedene Reihen, in denen das Element ausgewählt werden muss, das nicht passt:

- *Urlaubstage, Feiertage, Arbeitstage*
  - *Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Arbeiter*
  - *schlecht, spitze, super*
3. Wörter zuordnen: Memory: Definitionen aus der Wortschatzeinführung vor dem Lesen auf Kärtchen schreiben. Die Wörter ebenfalls auf Kärtchen schreiben und alle Kärtchen verdeckt hinlegen. Die Lernenden arbeiten mit einem Partner/einer Partnerin und decken abwechselnd immer zwei Kärtchen auf. Passen diese zusammen (Wort + Definition), darf man die Kärtchen behalten. Passen sie nicht, ist der/die Nächste an der Reihe.
  4. Wörter sortieren: Wörter vorgeben, die entweder mit Urlaub oder mit Arbeit zu tun haben, und diese sortieren lassen.

Reihengliederung: Die Lernenden bringen folgende Wörter in eine sinnvolle Reihenfolge: *spitze, gut, schlecht, miserabel, o.k.* ⇒ *miserabel, schlecht, o.k., gut, spitze*



## 8 Glossar

**Antonym:** Wort mit einer gegenteiligen Bedeutung. Beispiel: *alt* ↔ *jung*

**Assoziogramm:** auch Wortigel. Sammlung von Wörtern, die einem zu einem bestimmten zentralen Begriff einfallen. Der zentrale Begriff wird in die Blattmitte geschrieben, die Wörter, die einem dazu einfallen, um ihn herum notiert.

**Inhaltswörter:** Wörter mit einer vorwiegend lexikalischen Bedeutung (Verben, Nomen und Adjektive). Im Gegensatz zu sog. Funktionswörtern können Inhaltswörter auch kontextunabhängig eine Bedeutung vermitteln. Die Gruppe der Inhaltswörter ist nicht geschlossen und kann ständig mit neuen Wörtern erweitert und ergänzt werden.

**Kollokation:** Bezeichnung für häufig zusammen auftretende Wörter, die semantisch – also von ihrer Bedeutung her – verbunden sind, z.B. *Katze – miauen, Tag – hell*

**Mind Map:** grafische Darstellungsmöglichkeit, mit deren Hilfe man Begriffe oder Ideen zu einem Thema strukturieren kann. Ein zentraler Begriff, z.B. *Schule*, wird in die Blattmitte geschrieben. Weitere Begriffe oder Ideen werden nicht wie bei einem Assoziogramm „einfach“ um den zentralen Begriff herum gesammelt. Sie werden viel eher so gruppiert, dass aus der Darstellungsform schon deutlich wird, welche Begriffe inhaltlich zusammengehören.

**Präfix:** Vorsilbe, z.B. *ver-*, *ent-*, *un-*

**Realien:** Anschauungsobjekte, Gegenstände im Unterricht werden als Realien bezeichnet.

**Schlüsselwörter:** Wörter, die die Hauptinformation tragen und besonders betont sind

**Semantisierung:** Erklärung der Bedeutung zielsprachiger lexikalischer Einheiten

**Suffix:** Nachsilbe, z.B. *-ung*, *-ig*, *-tion*

**Synonym:** Wort mit der gleichen bzw. einer ähnlichen Bedeutung, z.B. *schnell: rasend, flink, fix*

**Wortfamilie:** beinhaltet Wörter, die vom gleichen Stamm abgeleitet werden. Zur Wortfamilie *fahren* gehören beispielsweise folgende Wörter: *die Fahrt, das Fuhrwerk, fahrend, sich verfahren* usw.

**Wortfeld:** beinhaltet Wörter, die zu einem Thema, einem Sachgebiet oder einer Kategorie gehören. Dem Wortfeld *Obst* können z.B. folgende Wörter zugeordnet werden: *Apfel, Banane, Orange* usw.

**Wortigel:** auch Assoziogramm. Sammlung von Wörtern, die einem zu einem bestimmten zentralen Begriff einfallen. Der zentrale Begriff wird in die Blattmitte geschrieben, die Wörter, die einem dazu einfallen, um ihn herum notiert.

**Wortpartner:** auch Kollokationen. Die Wörter, mit denen ein bestimmtes Wort häufig auftritt, z.B. *die Sonne + scheint; nach Hause + gehen; eine Prüfung + bestehen*

**Wortstamm** = der „Kern“ eines Wortes, der nicht weiter zerlegt werden kann. Von ihm werden andere Wörter abgeleitet, er ist das zentrale Element der → Wortfamilie (z.B. *fahr-* für die Wortfamilie *Fahrt, fahrend, sich verfahren ...*).

## 9 Literatur

Aitchison, Jean (1994): *Words in the mind*. Oxford: Blackwell.

Bahns, Jens (2004): Was gibt's Neues in der Wortschatzdidaktik? In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 33, S. 192–212.

Bergemann, Nicole (2005): Wörter lernen – Lerntechniken. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, S. 15–20.

Blakemore, Sarah-Jayne; Frith, Uta (2005): *The learning brain*. Oxford: Blackwell.

Böttger, Heiner (2005): Neue Wörter sinnvoll auswählen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, S. 19–21.

Bohn, Rainer (2000): Probleme der Wortschatzarbeit. (Fernstudieneinheit 22). Berlin/München: Langenscheidt.

Duden – Deutsches Universalwörterbuch (2006). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Freyermuth, Gundolf S. (1999): Heimkehr. In: Lodewick, Klaus: *Gegensätze Neu*. Textbuch. Göttingen: Fabouda Verlag, S. 18.

Funk, Hermann (1990): Wörterbuch – nein danke. Arbeit mit dem Wörterbuch im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, S. 22–28.

- Hueber Verlag (2006): em neu Einstufungstest. [http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=pg\\_lehren\\_tests\\_ern](http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=pg_lehren_tests_ern) (21.08.2007).
- Kielhöfer, Bernd (1994): Wörter lernen, behalten und erinnern. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4 (47), S. 211–220.
- Kostrzewa, Frank (1994): Sprache und Gedächtnis. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4 (47), S. 221–228.
- Krüsmann, Gabriele (2004): Word by Word. Erfolgreiche Wortschatzarbeit für autonome Lerner. In: Lernchancen 41, S. 50–55.
- Löschmann, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt/M: Lang.
- Meißner, Franz-Josef (2003<sup>4</sup>): Wörterbücher. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke, S. 402–406.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. (Fernstudieneinheit 8). Berlin/München: Langenscheidt.
- Nation, I.S.P. (2001): Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, Gerhard (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. In: Fremdsprache Deutsch 3, S. 4–11.
- Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 76–83.
- Neveling, Christiane (2005): Die Konstruktion von Wörternetzen. Eine Speicherstrategie nach dem mentalen Lexikon. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 1, S. 28–32.
- Oakley, Andy; Harvey, John (2003): Game on. 150 Activities for English Language Learners. Newbury: Express Publishing.
- Quetz, Jürgen (1998): Der systematische Aufbau des mentalen Lexikons. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, S. 272–290.
- Rampillon, Ute (2001): Das Wörterbuch – unbeliebt, aber unentbehrlich. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 2, S. 4–10.
- Rampillon, Ute; Reisner, Helmut (1995): Words – Words – Words. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch 1, S. 4–10.
- Rinoluceri, Mario (2002): Humanising your Coursebook. Peaslake: Delta Publishing.
- Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Röhr, Gerhard; Neuner, Gerhard; Richter, Helga (1993): Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren. München, Berlin: Langenscheidt.
- Rohrer, Josef (1990): Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. Bochum: Kamp.
- Rohrer, Josef (1993): Vernetzendes Denken im Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 4, S. 212–217.
- Rummelhart, David (1977): Understanding and summarizing brief stories. In: Laberge, David; Samuel, S. Jay (Hrsg.): Basic processes in reading: Perception and comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scherfer, Peter (2003<sup>4</sup>): Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, S. 280–283. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Schiffler, Ludger (2002): Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren. Donauwörth: Auer.
- Schiffler, Ludger (2003): Interhemisphärisches Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Unterrichtsversuch zum Vokabellernen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 50 (1), S. 82–89.
- Schmitt, Norbert; Schmitt, Diane (1995): Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal* 49 (2), S. 133–143.
- Schönpflug, Ute (2003<sup>4</sup>): Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke, S. 49–54.
- Thornbury, Scott (2002): How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education.
- Wahrig – Die deutsche Rechtschreibung (2006). Berlin: Cornelsen.