

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Fakulta pedagogická**

**Katedra germanistiky**

**Akademický rok: 2011/2012**

Diplomová práce

**Uplatnění lexikálních strategií při osvojování německého  
jazyka jako L3**

Autor: Ondřej Laštovka

Studijní obor: Aj-Nj/ZŠ

Vedoucí práce: PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2012

**PROHLÁŠENÍ:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma «Uplatnění lexikálních strategií při osvojování německého jazyka jako L3» vypracoval samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script that is difficult to decipher but appears to be a personal name.

České Budějovice, 09. 05. 2012

**PODĚKOVÁNÍ:**

Děkuji své vedoucí práce, paní PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D., za podnětné komentáře ke konceptu diplomové práce a samozřejmě za její trpělivost a shovívavost s věčným studentem.

**Anotace práce:**

Diplomová práce na téma «Uplatnění lexikálních strategií při osvojování německého jazyka jako L3» se zabývá procesy osvojování slovní zásoby a lexikálními strategiemi, které by mohli uplatňovat žáci ZŠ při osvojování němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině.

Teoretická část práce je zaměřena na popis sémantizace slovní zásoby a na charakteristiku lexikálních strategií z hlediska L3. Na základě poznatků terciární didaktiky jsou prezentována a analyzována kritéria volby slovní zásoby.

V praktické části práce je provedena analýza dvou učebních souborů používaných na českých ZŠ. «Spaß mit Max 1» a «Planet 1 – Deutsch für Jugendliche» jsou analyzovány z hlediska volby slovní zásoby, jejího způsobu prezentace a procvičování a explicitně uváděných lexikálních strategií. Závěrem byly vypracovány takové metodické postupy, které usnadní žákům ZŠ osvojování si slovní zásoby v němčině na základě jejich stávajících znalostí a dovedností získaných studiem angličtiny.

**Anotace práce v angličtině:**

The diploma thesis «Application of lexical strategies in learning German language as a second language» deals with the processes of acquiring vocabulary and lexical strategies, which pupils should use while learning German as a further foreign language after English.

The theoretical part focuses on the description of semantization and the characteristics of lexical strategies in terms of tertiary language. On the basis of tertiary didactics are presented and analyzed criteria for vocabulary selection.

In the practical part two sets of textbooks used at Czech schools were analyzed. «Spaß mit Max 1» and «Planet 1 - Deutsch für Jugendliche» were analyzed in terms of vocabulary selection, its presentation and practice, and explicit presented lexical strategies. Finally, there were elaborated such methods which helps pupils at lower secondary schools to acquire vocabulary in German on the basis of their knowledge and skills acquired by learning English.

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	
<b>0. Einleitung</b>	<b>01</b>
<b>1. Vom Paradigmenwechsel zur Tertiärsprachendidaktik</b>	<b>03</b>
<b>1.1 Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung</b>	<b>03</b>
<b>1.2 Tertiärsprachenmodelle</b>	<b>04</b>
<b>1.3 Tertiärsprachendidaktik</b>	<b>06</b>
<b>2. Wortschatzerwerb und lexikale Strategien aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik</b>	<b>09</b>
<b>2.1 Grundprobleme der Wortschatzarbeit</b>	<b>09</b>
<b>2.2 Systematische Wortschatzarbeit und mentales Lexikon</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung</b>	<b>19</b>
<b>2.3.1 Semantisierungstechniken</b>	<b>19</b>
<b>2.3.2 Wortschatzstrategien</b>	<b>24</b>
<b>2.4 Kriterien der Wortschatzauswahl</b>	<b>33</b>
<b>3. Lehrwerkanalyse</b>	<b>37</b>
<b>3.1 «Spaß mit Max 1» – Beschreibung des Lehrwerks</b>	<b>37</b>
<b>3.1.1 Wortschatzvermittlung im «Spaß mit Max 1»</b>	<b>38</b>
<b>3.1.2 Wortschatzpräsentation</b>	<b>40</b>
<b>3.1.3 Wortschatzüben und –anwenden</b>	<b>41</b>
<b>3.1.4 Lexikale Lernstrategien</b>	<b>42</b>
<b>3.2 «Planet 1 – Deutsch für Jugendliche» – Beschreibung des Lehrwerks</b>	<b>44</b>
<b>3.2.1 Wortschatzvermittlung im Planet 1</b>	<b>44</b>
<b>3.2.2 Wortschatzpräsentation im Planet 1</b>	<b>45</b>
<b>3.2.3 Wortschatzüben und –anwenden mit Planet 1</b>	<b>46</b>
<b>3.2.4 Lexikale Lernstrategien im Planet 1</b>	<b>47</b>
<b>3.3 Vergleich der Lehrwerke «Spaß mit Max 1» und «Planet 1»</b>	<b>48</b>
<b>4. Methodische Verfahren zur Erleichterung des Wortschatzerwerbs</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Erläuterungen zur didaktischen Umsetzung</b>	<b>51</b>
<b>Zusammenfassung</b>	<b>55</b>
<b>Resumé</b>	<b>57</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>59</b>
<b>Internetverzeichnis</b>	<b>62</b>

<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>63</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>64</b>
<b>Anhang</b>	<b>65</b>

## **Einleitung**

In der Tschechischen Republik, sowie in der Mehrheit der EU-Länder rückt die Bedeutung der deutschen Sprache in den Hintergrund. Deutsch ist nach wie vor da, jedoch an der Stelle der zweiten Fremdsprache, nämlich nach Englisch. Auf der anderen Seite ist hier die allgemein bekannte Forderung der Europäischen Kommission, mindestens zwei Fremdsprachen zu sprechen. Von dieser Situation ausgehend setzte ich mir die Frage nach Vereinbarkeit dieser Tatsachen, mich interessiert, wie kann eine Schülerin oder ein Schüler von der dritten Klasse auf erworbenen Sprachkompetenzen beim Erlernen der deutschen Sprache profitieren. Mit welchen methodischen Verfahren kann der Wortschatzerwerb erleichtert werden?

Diese Arbeit soll die Wortschatzarbeit als einen wichtigen Bestandteil des DaF-Unterrichts im Kontext der Tertiärsprachendidaktik erfassen.

Im ersten Kapitel sollen relevante theoretische Ansätze in Bezug auf die Tertiärsprache(n) und Tertiärsprachendidaktik dargestellt werden. Hier sollen allgemeine Möglichkeiten erläutert werden, wie die Mehrsprachigkeit für die Sprachlernprozesse verwertbar gemacht werden kann.

Im nächsten Kapitel nach einer kurzen Einführung in die Wortschatzproblematik wird die kognitive Verarbeitung beim Wortschatzerwerb im FSU näher erleuchtet. Mentales Lexikon spielt in meiner Arbeit besonders in Hinblick auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler als Ort der Herstellung von Wortnetzten eine wichtige Rolle, die eine besondere Aufmerksamkeit erfordert. Des Weiteren werden unterschiedliche Methoden der Bedeutungsvermittlung und im Besonderen der Semantisierungstechniken thematisiert. Anschließend sollen Wortschatzstrategien erläutert werden, die via Transferstrategien beispielsweise das Erschließen der Wörter erleichtern. Als Letztes werden Kriterien für Wortschatzauswahl präsentiert.

Im praktischen Teil werden zwei Lehrwerke, nämlich «Spaß mit Max 1» und «Planet 1 – Deutsch für Jugendliche» auf oben beschriebenen Kriterien wie Wortschatzauswahl, Präsentation und Einübung des Wortschatzes und Wortschatzstrategien geprüft. Die Lehrwerke wurden anhand der hohen Nutzungsfrequenz in den tschechischen Grundschulen ausgewählt. Im letzten Teil

möchte ich einen Einblick in die praktische Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik ermöglichen, indem ich solche methodische Verfahren erarbeite, die den Schülerinnen und Schülern mit bestehenden Vorkenntnissen und Kompetenzen in Englisch den Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache erleichtern.

Ich möchte zunächst eine Übersicht über die wichtigsten Meilensteine in der Geschichte der Tertiärsprachendidaktik schaffen.

## **1. Vom Paradigmenwechsel zur Tertiärsprachendidaktik**

Dieses Kapitel soll eine grobe Darstellung und Hintergründe der Entwicklung einer Tertiärsprachendidaktik skizzieren, die auf den Gedanken des autonomen Lernens und der aktiven Nutzung der bestehenden Lernerfahrungen aufgebaut ist. Das erste Unterkapitel gibt einen kurzen Überblick über einen Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung. Im zweiten Unterkapitel werden Tertiärsprachenmodelle kurz erläutert und im Detail das Faktorenmodell beschrieben. Daraus folgend gehe ich im letzten Unterkapitel auf die Tertiärsprachendidaktik ein.

### **1.1 Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung**

Die traditionelle Fremdsprachendidaktik hat Neuner (2003, 13) zufolge Fokus auf die Fragen des Lernstoffs, auf Lehrmethoden oder auf die Lernerfolgsmessung gesetzt. Der Lerner und seine Bedürfnisse haben keine Rolle gespielt. Nach Hufeisen (2003, 7) wurde im Fremdsprachenunterricht die L1 als Ausweichsprache nur in absoluten Notfällen benutzt. Die L1 tauchte lediglich in Übersetzungsübungen auf. Zwischen Erwerb einer L2 und L3 gab es in der Forschung keinen Unterschied.

Um die 1970er Jahre wurden drei große Spracherwerbsforschungslinien etabliert:

- die kontrastive Hypothese geht auf Lado (1969) zurück (Sprachvergleich und –kontrast der L1 und L2 steht im Vordergrund, Ähnlichkeiten fördern einen positiven Transfer und Unterschiede verursachen Interferenzfehler, wobei die Beschreibung der Interferenz dieser Hypothese zu verdanken ist),
- die Identitätshypothese (der Erwerb von L1 und L2 läuft zwar identisch ab, im Kopf werden diese jedoch nicht verknüpft)
- und die Interlanguage-Hypothese (dieser zufolge enthält die Lerner Sprache Elemente aus L1 und L2, wobei diese sich in ständiger Entwicklung in Richtung Zielsprache befindet)

(vgl. Terizakis 2008, 20)

Diese Modelle beschreiben nur eine Beziehung zwischen L1 und L2, das Erlernen einer L3, L<sub>n</sub>... geschieht identisch wie das Erlernen der L2. Erst in den 1990er wurde

durch Beobachtungen im Schulalltag nachgewiesen, dass nicht alle Fehler im Fremdsprachenunterricht auf die L1 zurückzuführen sind. Der Einfluss von bereits gelernter L2 auf eine L3 bietet dem Fremdsprachenunterricht neue Möglichkeiten an. Beobachtungen von Forschern und Lehrenden, dass „Fehler in einer neu zu lernenden Sprache nicht nur einer Muttersprache, sondern auch einer anderen Fremdsprache entstammen könnten, haben zur Entwicklung des Forschungsfeldes L3 geführt.“ (Marx 2004, 67).

## **1.2 Tertiärsprachenmodelle**

Die neuen Modelle, die den Spracherwerb beschreiben, beziehen sich aus o. g. Gründen auf mehr als nur L1 und L2. Einige von diesen Modellen stelle ich in diesem Kapitel vor.

Das Dynamic Model of Multilingualism von Herdina & Jessner (2002) und das Language Switches Model von Williams & Hammarberg (2001) sind psycholinguistische Modelle, die die sprachliche Entwicklungen eines Lerners in Vordergrund setzen. Das Ecological Model of Multilinguality von Aronin & O’Laoire (2004) als soziolinguistisches Modell hebt Faktoren aus der Umwelt der Lerner (zB mehrsprachige Gesellschaft) hervor. Foreign Language Acquisition Model von Groseva (2000) ist ein kontrastiv-linguistisches Modell und setzt die L2 beim Erlernen einer L3 mit dieser in Kontrast. Das angewandt-linguistische Faktorenmodell von Hufeisen (2001) beschreibt die Unterschiede zwischen dem Erlernen der L1, der L2, L3 und L<sub>n</sub>. (vgl. Terizakis 2008, 20f.)

Das Faktorenmodell beschreibt meiner Meinung nach am genauesten die einzelnen Faktoren, die auf den Spracherwerb von L1 über L2, L3 bis hin zu L<sub>n</sub> einen Einfluss nehmen.

Hufeisen (2003) beschreibt die quantitativen und qualitativen Unterschiede im Faktorenmodell wie folgt:

The factor model chronologically describes the individual factors that constitute the four following stages: the acquisition of the first language (L1), the learning of a first foreign language (L2), the learning of a second foreign language (L3) and the learning of other

foreign languages (L<sub>x</sub>). From language to language, factors are added that did not apply to the learning of the previous foreign language. The model assumes that the largest qualitative jump in this systematic-dynamic learning process occurs between the learning of the first (L<sub>2</sub>) and the second foreign language (L<sub>3</sub>). All stages of acquisition and learning are governed by the fundamental language acquisition and learning capabilities of the individual and the various learning environments responsible for qualitative and quantitative input. (Hufeisen 2003, 8)

Während die L<sub>1</sub> lediglich unter zwei Einflussfaktoren, nämlich Universalien und Lernumwelt erworben wird, beim Erlernen einer L<sub>2</sub> interagiert die L<sub>1</sub> im Hintergrund und die Lerner verfügen zusätzlich über Weltwissen, eigene Lernerfahrungen und –strategien. Ein L<sub>3</sub>-Lerner ist noch ein Schritt erfahrener, d.h. er verfügt über bewährte Fremdsprachenlernstrategien, kennt seinen jeweiligen Lernertyp und er weiß wie er mit einer neuen Fremdsprache zurechtkommt. Gerade zwischen der L<sub>2</sub> und L<sub>3</sub> wird „folglich ein Grundstein für d[ie allgemeine Mehrsprachigkeit gelegt, und dies hat Folgen für das Sprachenlernen [der Folgefremdsprachen].“ (Hufeisen 2001, 649) Die erwähnten Erfahrungen mit Erlernen einer Fremdsprache können eine positive, aber auch eine negative Auswirkung auf das Erlernen einer L<sub>3</sub> haben. Marx (2008, 21) erwähnt in diesem Zusammenhang emotionale Faktoren. Wenn der L<sub>2</sub>-Unterricht den Lernern nicht gefallen hat, verlieren diese ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen und beim zukünftigen Fremdsprachenlernen machen sie ebenso schlechte Erfahrungen.

Die kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen der Lerner sind allerdings nicht die einzige Quelle von Transfererscheinungen auf das Erlernen einer Folgefremdsprache. Wenn die L<sub>1</sub> und/oder L<sub>2</sub> und/oder L<sub>3</sub> eine Ähnlichkeit aufweisen, kann diese Tatsache zu einem erleichterten Lernen beitragen. Man kann beim L<sub>3</sub>-Lernen vom sog. positiven Transfer profitieren. Ein Beispiel sind die Verwandtschaftsformen im Tschechischen und Deutschen bei der Bildung von Grundzahlen, wie *třiadvacet* – *dreiundzwanzig*. Wenn die Sprachen mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufzeigen, so ist Hufeisen (2003, 9) der Meinung, dass man den Schwerpunkt eher auf den Transfer von Lern- und Kommunikationsstrategien als auf den schwer nachweisbaren Transfer von sprachlichen Formen, bzw. Strukturen setzen soll. Die oben beschriebenen Faktoren sind als Bausteine der Tertiärsprachendidaktik zu verstehen.

### 1.3 Tertiärsprachendidaktik

In Hinblick auf das Thema meiner Diplomarbeit finde ich von besonderer Bedeutung die wesentlichen Merkmalen der Tertiärsprachendidaktik zu erwähnen, denn diese am Beispiel des Deutschlernens als zweite Fremdsprache nach Englisch die Bezüge zwischen Wörtern der zu erlernenden Sprache und dem bereits vorhandenem Material aus L1 und L2 erleuchtet und mir so hilft das Ziel der Diplomarbeit zu erreichen.

Die Erweiterung des deklarativen und prozeduralen Wissens bildet eine Basis der Tertiärsprachendidaktik, die sich die Frage stellt, ob beim Fremdsprachenlernen mehrere Sprachen im Kopf eine Barriere bilden oder Hilfe leisten. Aus der Gehirnforschung ist es allgemein bekannt, dass Sprache(n) über eigenes Zentrum, das sog. Broca- und Wernicke-Areal, im Gehirn verfügen. Riehl (2008) zufolge sieht das Gehirn keine eigenen separaten Gebiete für die eine oder andere Sprache vor. Ist eine Sprache aktiv, kann die andere nie völlig ausgeblendet sein. Das gegenseitige Vernetzen der Sprachen hat im Unterrichtsalltag folgende Auswirkungen:

Zum einen tauchen sog. Interferenzen auf, d.h. das Interagieren zwischen zwei Sprachsystemen führt zu Fehlern. Konform mit dem Gegenstand dieser Magisterarbeit führe ich ein Beispiel aus dem lexikalischen Bereich. *Dieses Gift ist für den Menschen tödlich. – I really enjoy receiving gifts.* Interferenzen auf der lexikalischen Ebene werden auch *falsche Freunde* genannt.

Zum anderen gibt es beim Fremdsprachenlernen das Phänomen des Transfers. Hier wiederum interagieren Elemente zweier Sprachen positiv miteinander. Auf der Wortschatzebene handelt sich um Internationalismen oder in der Konstellation Deutsch nach Englisch um Ähnlichkeiten vor allem in der Herkunft, aber auch in der Wortbildung. Zur Ähnlichkeiten in der Wortbildung gebe ich folgendes Beispiel: *Lehr-er – teach-er*. Dieses Beispiel erleuchtet, dass wenn ich aus dem Englischen weiß, dass durch Suffigieren eines produktiven Suffix «-er» zum Verbstamm ein einen Beruf bezeichnendes Nomen entsteht, dann kann ich dasselbe Prinzip im Deutschen anwenden.

Die Frage nach der Interferenz der Sprachsysteme bildet dennoch nicht das Ziel oder den Forschungsgegenstand der Tertiärsprachendidaktik allein. Dieser Ansatz war für

die kontrastive Linguistik, dessen Erkenntnisse in der ersten Generation der DaF/E-Lehrwerke zum Tragen kamen, charakteristisch. Marx (2008, 22) führt als Beispiel dafür ein bulgarisches Lehrwerk «Deutsch is IN» auf, in dem es nur zur Reflektion der L2 in Bezug auf L3 kommt. Die L1 bleibt unreflektiert. Ausgehend vom Mehrsprachigkeitskonzept ergeben sich nach Neuner Fragen, wie „where can the learning of the foreign language link up with and expand existing language knowledge and fundamental language experience and language *learning* experience?“ (Neuner 2004, 24) Daraus ergeben sich zweifache Zielbereiche der Tertiärsprachendidaktik, nämlich Erweiterung des Sprachbesitzes und Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Diskussion über Sprachlernprozesse und Sprachlernerfahrungen.

Die Erweiterung des Sprachlernbesitzes, also des deklarativen Wissens, geschieht über sog. Transferbrücken zwischen der L1, L2 und Zielsprache L3. Hierbei spielt neben der sprachtypologischen Verwandtschaft unter den Sprachen auch die Intensität des Sprachkontakts eine wesentliche Rolle. Im Allgemeinen gilt es, dass Internationalismen und Lehnwörter eine gute Transferfähigkeit aufweisen.

Bei der zweiten Zielsetzung soll der Lerner im Hinblick auf effizientes Fremdsprachenlernen an bereits existierende Fremdsprachenlernerfahrungen und –prozesse sowie auf Sprachlernerfahrungen aus dem L1-Unterricht anknüpfen. Hier ist es wichtig Lerntechniken und –strategien genau unter die Lupe zu ziehen. Neuner (2004, 26) zufolge ist es beim Wortschatzlernen in einer L3 neben dem Sprachvergleich der sprachlichen Formen von großer Bedeutung sich mit Fragen auseinanderzusetzen, wie das mentale Lexikon aufgebaut ist und wie Wortschatzlernen funktioniert (Input, Speicherung und Aktivierung von sprachlichen Bedeutungs-Einheiten). Der bewusste Umgang mit Lern- und Kommunikationsstrategien beim Wortschatzlernen im L3-Unterricht ist im schulischen Tertiärsprachenunterricht als wichtiges Lernziel anzusehen. Betrachtet aus der Perspektive der Schulen als Institutionen, die auf lebenslanges selbstständiges Weiterlernen von Fremdsprachen vorzubereiten haben, führt Neuner (2004, 26) eigenständige und essenzielle Lernzielbereiche im Tertiärsprachenlernen auf: „learning techniques and strategies to improve the efficiency of foreign language learning [and] communication strategies for the more efficient use in life of what has

been learned in school.“ Dementsprechend kann die Zielsetzung auf den Wortschatzerwerb im L3-Unterricht übertragen werden.

Jedoch zunächst möchte ich einige Eckpunkte zur Wortschatzarbeit und zu Speicherung der Lexik im Gedächtnis skizzieren.

## **2. Wortschatzerwerb und lexikale Strategien aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik**

In diesem Kapitel wird nach einer kurzen Darstellung von Schwierigkeiten in der Wortschatzarbeit ausführlich der Frage zur Speicherung von Wörtern nachgegangen. Des Weiteren werden Semantisierungstechniken charakterisiert und darauf folgend lexikale Strategien aus der Perspektive der Tertiärsprachdidaktik präsentiert. Hier gehe ich ausführlich auf die Bedeutungerschließung aus dem Kontext ein. Abschließend skizziere ich Kriterien der Wortschatzauswahl.

### **2.1 Grundprobleme der Wortschatzarbeit**

Die Wortschatzarbeit bildet gemeinsam mit der Grammatik Basis um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. Wortschatz ist im Gegensatz zur Morphologie, Syntax und Textlinguistik scheinbar endlos. Im Laufe der Zeit kommt es in der offenen Klasse der Inhaltswörter<sup>1</sup> zu Veränderungen, d.h. Wörter entstehen, verschwinden oder verändern ihre Bedeutung. Vom vorhandenen Wortschatz hängt es ab, wie Gedanken verbalisiert und die Verständigung zwischen den Gesprächspartnern hergestellt werden können. Wenn persönliche Disposition, Gehirnstörungen oder andere Merkmale außer Acht gelassen werden, dann ist die Fähigkeit zur Kommunikation umso größer, je umfangreicher der Wortschatz ist. Die Vermittlung des Wortschatzes sollte im Fremdsprachenunterricht von Anfang an eine wichtige Rolle einnehmen.

Neuner (1990, 4) zufolge wurden die Probleme in Bezug auf die Wortschatzarbeit im Unterricht erst seit der Mitte der 80er Jahre erkannt, nämlich im Fremdsprachenunterricht wurden kognitive und kommunikative Aspekte bei der Wortschatzarbeit kaum berücksichtigt. Der in der Tertiärsprachendidaktik so wichtige Begriff «Lernerorientierung» beim Wortschatzerwerb nahm erst später an der Bedeutung zu. Bei der Literaturrecherche (Scherfer, 1997) wurde festgestellt,

---

<sup>1</sup> Offene Klasse der Inhaltswörter beinhaltet vor allem Substantive, Adjektive und Verben. Diese Wörter sind den Veränderungen in der Gesellschaft unterworfen. Das bedeutet, dass die Wortform bleibt, jedoch diese eine andere Bedeutung annimmt. Des Weiteren entstehen neue Wörter durch produktive Wortbildungsprozesse. Wörter und ihre Bedeutung können auch verschwinden, solche Wörter werden zu Historismen («Tschechei») oder zu veralteten Wörtern («Elle» für eine alte Längenmaßeinheit)

dass der Wortschatzerwerb und seine Erforschung erst seit Anfang der 90-er Jahre des letzten Jahrhunderts an Bedeutung gewinnen. Diese Tatsache zeigt auf die Defizite der theoretischen und empirischen Arbeiten in diesem Bereich. Scherfer (1997, 191f.) weist darauf hin, dass es beim Wortschatzlernen nicht nur um Erschließen einer Bedeutung geht. Ein Wort richtig zu lernen bedeutet sich allen grammatischen Strukturebenen bewusst zu werden und „Lexeme als komplexe Lerngegenstände“ anzunehmen. Es geht um folgende Bereiche: phonologische, syntaktische, morphologische, semantische Informationen und Registerindex.

Um eine Wortschatzdidaktik zu entwickeln, wurden linguistische Arbeiten in den Bereichen Lexikologie, Lexikografie, Psycholinguistik durchgeführt. Besonders wichtige Befunde für den Wortschatzerwerb und die Wortschatzverarbeitung sind in den kognitions- und mentalwissenschaftlichen Arbeiten zu finden (z. B. von Aitchinson, 1997), in welchen das mentale Lexikon<sup>2</sup> mit seinen Merkmalen und seiner Organisation aufgezeigt wird. Die Wissenschaftler, welche in diesem Bereich geforscht haben, betrachten Probleme, die bei der Wortschatzarbeit auftauchen, von verschiedenen Perspektiven. Römer und Matzke (Römer/Matzke, 2003) behandeln den Wortschatz auf dem Gebiet der Lexikologie. Sie beschäftigen sich also mit solchen Erscheinungen wie mit der Wortbildung, mit der lexikalischen Semantik der Wörter und mit der Phraseologie. Bohn hält Mehrdeutigkeit (Polysemie) bei der Wortschatzauswahl für das wichtigste Phänomen (vgl. Bohn, 2000, 6ff.). Das Phänomen Mehrdeutigkeit bringt immer bekannte Lernschwierigkeiten, die einen bedeutenden Charakter beim höheren Sprachniveau tragen. Das Problem liegt nun darin, dass die Bedeutungen zwischen den Sprachen nicht deckungsgleich sind. Die Ursachen hierfür können einen historischen, sozialen, kulturellen oder funktionalen Hintergrund haben. Zu weiteren werden gezählt: ungenügende Wortschatzaufbereitung in Lehrwerken, Umfang des Wortschatzes, Regeln der Wortbildung und Mangel an methodischen Hilfen für Lehrer.

Die Lernschwierigkeiten beim Wortschatzerwerb sind auch in Bezug auf die Phase der Wortschatzarbeit zu differenzieren. Wortschatzgewinnung, -verarbeitung oder – einprägung sind stets mit anderen Herausforderungen für den Lerner verbunden. Für

---

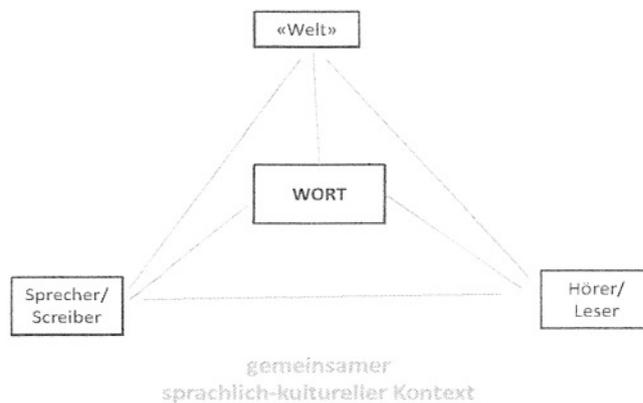
<sup>2</sup> = eine mentale Karte im Gehirn. Wie Wortschatz im Gehirn organisiert ist.

die Wortschatzdidaktik ist es essentiell solche Methoden zu entwickeln, die das Behalten der Wörter im Langzeitgedächtnis fördern.

## **2.2 Systematische Wortschatzarbeit und mentales Lexikon**

In diesem Kapitel möchte ich v. a. die Funktion des mentalen Lexikons näher erläutern, um die Hintergründe der Semantisierungstechniken, die beim Wortschatzlernen essentielle Bedeutung tragen, zu verstehen. Die Wortschatzarbeit ist ein Bereich, der mehrere Disziplinen einbezieht. Forschungsergebnisse aus der kognitiven Psychologie und der Psycholinguistik trugen zur Erforschung der Wortschatzarbeit mit Aspekten wie «Kognition» und «mentales Lexikon» bei. Die kommunikativ-interkulturelle Didaktik lenkte die Aufmerksamkeit auf die Orientierung der Lernenden und ihr kulturspezifisches Vorwissen (vgl. Köster, 2001, 887).

Die Unterrichtsplanung und -gestaltung orientiert sich in erster Linie an den Lernenden, z. B. an ihrem Vorwissen, ihren Interessen, Bedürfnissen und ihrem Lernverhalten. Erst dann wird die Unterrichtseinheit im Bereich der Wortschatzarbeit effektive Ergebnisse bringen. Mit ausländischen Studentinnen und Studenten wurden verschiedene Experimente durchgeführt (vgl. Neuner, 1990, 4ff.), die sehr interessante Ergebnisse auf dem Gebiet der semantischen Wortverbindungen zeigten, z. B. die Studentinnen und Studenten wurden in einem Experiment gebeten, Assoziationen zum Wort «Essen» zu nennen. Indonesische StudentInnen zählten «Wasser» zu den Nahrungsmitteln. Die Deutschen sahen überhaupt keine Verbindung dieses Wortes mit «Essen». Das Wort «Essen» gehört in der deutschsprachigen Kultur nicht zu den Getränken. Einige dachten an Nudeln, die anderen an Kartoffeln. Folgende Abbildung zeigt die Verständigung in der gemeinsamen Muttersprache:



(Neuner, 1990, 5)

Kulturspezifische und individuelle Erfahrungen sollen in Betracht gezogen werden. Wenn neue Wörter im Fremdsprachenunterricht behandelt werden, sind auch Wissens- und Erfahrungsvergleiche durchzuführen.

Viele Untersuchungen der kognitiven Linguistik wurden mit dem Ziel durchgeführt, eine detaillierte mentale Karte zu erstellen. Wie sind Wörter im mentalen Lexikon miteinander verbunden? Wie stark sind diese Verbindungen? Diese Karte kann dann den Schlüssel zur Problemlösung geben, wenn die Frage lautet, wie der Wortschatz beim Fremdsprachenerwerb vermittelt werden soll, damit er auf natürliche Weise gespeichert und abgerufen werden kann.

Das Problem ist, dass es bis jetzt keine einheitliche Auffassung für den Begriff «das mentale Lexikon» gibt. Lutjeharms (vgl. 2004, 10ff.) definiert «das mentale Lexikon» als das Sprachwissen im Gedächtnis. Die Struktur des mentalen Lexikons blieb bis jetzt jedoch unerforscht. Sie betont, dass dieser Bereich noch nicht ausreichend erforscht wurde, um die Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis effektiv zu verwenden. Zwar wurden Versuche von führenden Forschern auf diesem Gebiet unternommen, um die verschiedenen Perspektiven der Struktur darzustellen, z. B., Fodor (Lutjeharms 2004, zitiert nach Fodor, 1983) forschte auf der Ebene der Worterkennung. Er repräsentiert das Sprachwissen in modularer Form. Das Sprachwissen ist nach Fodor ein autonomes System, d.h., die Verarbeitungsprozesse laufen unabhängig von den höheren Verarbeitungsebenen. Diese Ergebnisse werden auch durch Untersuchungen von Aphasikern unterstützt, bei denen die Wörter aus

einem Bereich leicht und aus einem anderen Bereich kaum abgerufen werden. Sie werden in diesem Kapitel später beschrieben.

McQueen & Cutler (Lutjeharms 2004, 13 zitiert nach McQueen/Cutler 2001, 475ff.). untersuchen die Rolle der Morpheme im Lexikon, wobei die wichtigste Frage ist, ob abgeleitete oder zusammengesetzte Wörter als vollständige Wortform im mentalen Lexikon repräsentiert, oder eher in einzelne Morpheme zerlegt sind. In der Unterrichtspraxis spielt diese Erscheinung eine wichtige Rolle, die bei der Wortvermittlung, beispielsweise bei Ableitungen und zusammengesetzten Wörtern gelernt werden müssen.

Wichtige Befunde für die Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht sind bei Aitchison (1997, 105ff.) zu finden. Sie versuchte auf der Basis der frühen und späteren Arbeiten, die Gesamtstruktur des mentalen Lexikons zu definieren.

„Stellen wir uns vor, das mentale Lexikon sei eine Art zusammenhängender Graph, wobei die lexikalischen Einheiten die Knoten bilden, welche durch Pfade miteinander verbunden sind.“ (Aitchison 1997, 105 zitiert nach Fodor, 1983, 80)

Um diese Knoten und Pfade anschaulich in der Praxis zu definieren und zu zeigen, wurden Wortassoziationsexperimente durchgeführt, wobei folgende Entdeckungen gemacht wurden. Die Wörter wurden von den Versuchspersonen nach vier Haupttypen von Verbindungen zwischen Stimuluswort und Reaktion abgerufen (Aitchison, 1997, 107ff.):

- *Koordination.* Zu dieser Gruppe gehören die Wörter, die sich auf dasselbe Thema beziehen. Die Versuchspersonen entschieden sich am häufigsten für den Aspekt des Nächsten, z. B.: Salz und Pfeffer, rot, gelb und schwarz. Dazu gehören auch Gegensatzpaare, die normalerweise aus zwei Mitgliedern bestehen, wie links und rechts, heiß und kalt.
- *Kollokation.* In diese Kategorie gehören Wörter, die zusammen mit dem Stimuluswort in der Rede gemeinsam auftreten, z. B.: heißes Wetter, fleißiger Schüler.

- Bei der *Überordnung* geht es um einen Oberbegriff, z. B.: Schmetterling und Insekt.
- *Synonyme*, z. B.: verstehen und begreifen.

Die Befragung erfolgte in der Muttersprache. Ziel ist es, den Wortschatzerwerb in der Zielsprache möglichst zu erleichtern, auf der natürlichen Basis aufzubauen, die mentalen Prozesse zu fördern und nicht dadurch zu belasten, dass das Gehirn selbst diese Verbindungen erstellt. Aus diesen Experimenten folgt, dass die Wörter auch in den gegebenen Verbindungen im Unterricht vermittelt und abgerufen werden können. Eine wichtige Entdeckung bei diesen Experimenten war, dass die Erwachsenen meistens die Wörter, die derselben Wortklasse angehören, wählten, z. B. auf ein Adjektiv reagierten sie mit einem anderen Adjektiv. Dieses Phänomen weist auf ein weiteres Hilfsmittel bei der Wortschatzarbeit hin. Die Wörter werden leichter von den Erwachsenen behalten, wobei sie in den Paaren mit den anderen Wörtern aber derselben Wortklassen vermittelt werden, z. B. rot-schwarz.

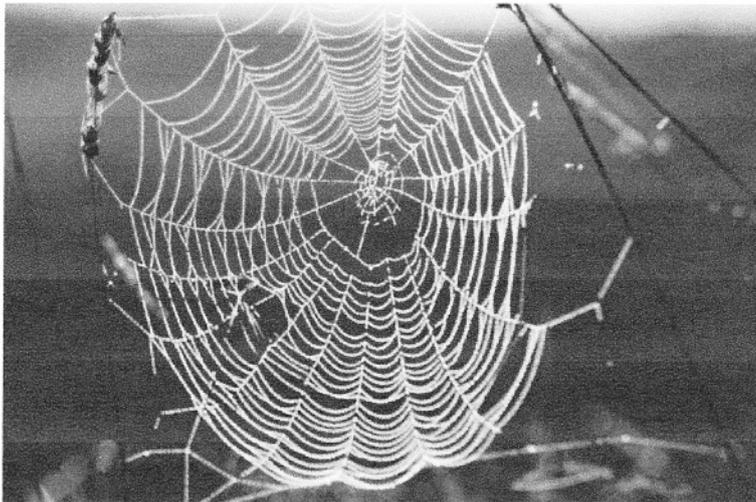
Es wurde auch die Frage gestellt, ob einige Verbindungen stärker als andere sind. Den Unterschied zeigten Experimente mit Aphasikern, z. B.: Auf einem Bild konnte der Aphasiker problemlos auf eine Zitrone zwischen Objekten völlig anderer Art (ein Stiefel, ein Sessel, eine Tasse) zeigen. Doch ein Problem eröffnete sich für ihn, als er die Zitrone aus den anderen Obstsorten auswählen sollte. Ein anderer Patient, der einen Schlaganfall erlitten hatte, konnte zuerst überhaupt nicht sprechen. Einige Zeit, als der Heilungsprozess vorangeschritten war, konnte er zwar weder Obst noch Gemüse unterscheiden und benennen, hatte jedoch keine Probleme mit den weniger gebräuchlichen Begriffen wie Abakus und Sphinx (Aitchison, 1997, 105ff.).

Alle diese Experimente zeigen, dass verschiedene Themenbereiche unabhängig voneinander gespeichert werden und einige semantische Felder beschädigt sein können, ohne dass andere davon betroffen sind.

Trotz der enormen Menge an gewonnenen Informationen lässt sich eine detaillierte mentale Karte leider nicht erstellen. Es gibt viele verschiedene Probleme und Nuancen, die noch nicht untersucht wurden. Doch diese Versuche geben den Anstoß, eine grobe Vorstellung über dieses Phänomen zu schaffen.

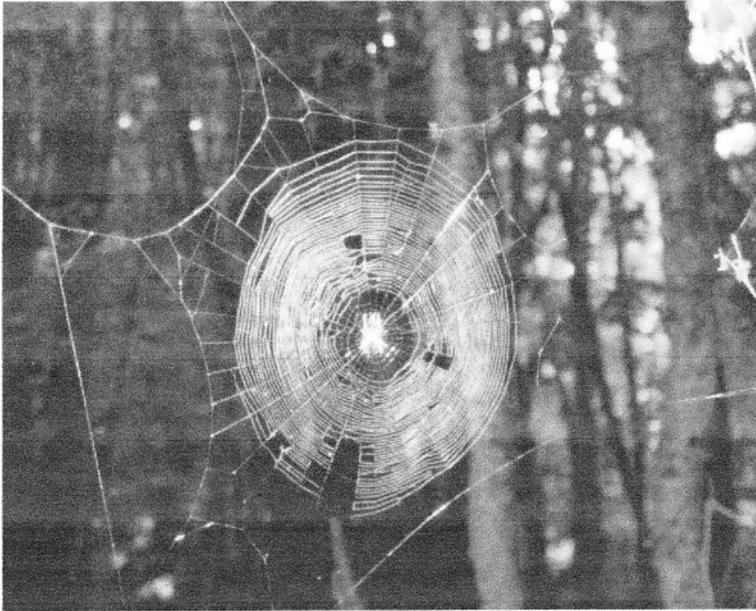
Es kann daher gesagt werden, dass Wortschatzarbeit lernerorientiert sein muss. Was bedeutet aber «lernerorientiert»? Nehmen wir als Beispiel drei Spinnennetze. Alle drei sind nach demselben Prinzip aufgebaut. Die Gesamtstruktur ist bei allen Spinnennetzen gleich. Wenn wir auf die Fotos (Abb. 1, 2, 3) schauen, sehen wir, dass diese drei Spinnennetze ganz unterschiedlich sind. Ein Spinnennetz (Abb. 3) hat große Löcher in der Struktur, das andere hat kleine (unsichtbare) Löcher. Die Strecken zwischen den Faden sind auch ganz unterschiedlich, usw. Die mentale Karte bei den Lernenden ist ebenso unterschiedlich, obwohl die Gesamtstruktur gleich ist.

Abb. 1: (<http://images.google.de>)



(Auf dem ersten Bild sind die Strecken zwischen den Faden länger. Das Spinnennetz hat auch ziemlich große Lücken.)

Abb. 2: (<http://go.mail.ru>)

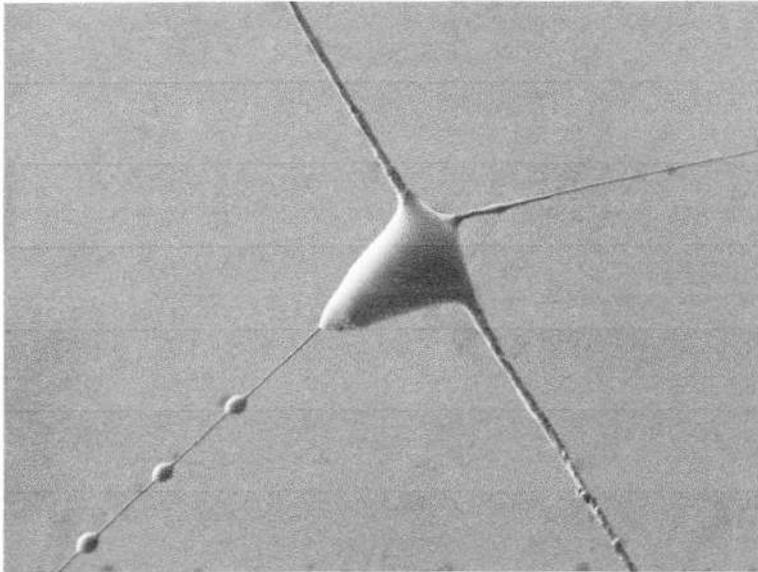


(Das zweite Spinnennetz hat engere Strecken zwischen den Faden und die Lücken sind kaum zu sehen.)

Abb. 3: (<http://images.yandex.ru>)



(Das dritte Spinnennetz hat eine andere Form im Vergleich mit den ersten zwei Spinnennetzen und hat viele große Lücken.)



(Das vierte Spinnennetz ist eine vergrößerte Nahaufnahme.)

Doch die viele große Lücken beim dritten Spinnennetz werden durch punktuell stärkere Verbindungen, bzw. Knoten kompensiert (siehe Abbildung 4). Wie aus der Tertiärsprachenforschung zu entnehmen ist (siehe Kapitel 1), lernen wir Sprachen und somit auch neue Wörter von den bereits gelernten Wörtern nicht isoliert. Wir versuchen das neu zu lernende Vokabular im Gedächtnis mit bereits bekannten Wörtern in Verbindung zu setzen und somit die Netzwerke im mentalen Lexikon zu stärken. Mit zunehmender Quantität an Sprachen, die man lernt, werden ebenfalls die Knoten stärker. Terizakis (2008, 23) erklärt sehr anschaulich die Prozesse der Wortschatzspeicherung im mentalen Lexikon beim L2- und L3-Erwerb. Beim L2-Erwerb sind im Anfangsstadium des Wortschatzerwerbs Wortformen (z. B. «les» und «wood» sowie Konzepte getrennt, da die L1 in dieser Phase dominiert. Mit steigender Kompetenz in L2 kommt es zu einer direkten Verbindung von L2 zu Konzepten. Die Stärke der Verbindungen untereinander ist asymmetrisch. Beim L3-Erwerb sind neue Wortformen (z. B. «Wald») in denselben Knoten präsent, die Stärke der Verbindungen untereinander ist vom Grad der Beherrschung von jeweiligen Wortformen zum Konzept abhängig. Mit der Kompetenz in jeweiliger Sprache steigt die Quantität der Wörter, die direkte Verbindungen zu Konzepten aufgebaut haben. Darüber hinaus werden Verbindungen zu anderen Wörtern etabliert, die aufgrund der semantischen Ähnlichkeit geordnet sind.

Um den Bogen zu den Spinnennetzen und somit dem Prinzip der systematischen Wortschatzarbeit zu schließen, möchte ich Folgendes ergänzen. Von der unterschiedlichen Qualität der Spinnennetze (=Teilziel) hängt es für die Spinne ab, ob sie zeitnah und effektiv zu ihrer Beute (=Hauptziel) kommt. Da jede Spinne ihre individuelle Vorlieben an die Beute hat, sollen auch in der Wortschatzarbeit (=Teilziel im FSU) lernerindividuelle Lernstrategien angeboten und besprochen werden. Für Beispiele siehe Kapitel 4 in meiner Diplomarbeit.

Bei der Übungsauswahl, mit deren Hilfe am Wortschatz gearbeitet wird, müssen genaue Lernziele definiert werden. Was übt man mit dieser oder jener Übung? Ist insofern wichtig, damit bei den methodischen Verfahren den Lernzielen entsprechende Übungstypen zu wählen. Der Wortschatz muss von verschiedenen Aspekten geübt werden, damit er produktiv verwendet werden kann. Die Lernziele können Bohn (2000) nach wie folgt lauten:

- Bedeutungen umschreiben und als positiv oder negativ differenzieren können,
- Bedeutungen definieren,
- Inhaltliche (= semantische) Verträglichkeit von Verben und Nomen ermitteln,
- Morphologische Korrektheit bestimmen,
- Wendungen einem Kontext zuordnen.

(vgl. Bohn, 2000)

Aus diesem Kapitel können folgende Konsequenzen gezogen werden: Systematische Wortschatzarbeit bedeutet nicht nur systematische Arbeit an sprachlichen Erscheinungen, sondern auch die Berücksichtigung kognitiver und kommunikativer Aspekte. Unter kognitiven Aspekten des Lernens verstehe ich die Berücksichtigung der Speicher- und Verarbeitungsprozesse im menschlichen Gedächtnis sowie die Einbeziehung des Lernprozesses, des Weltwissens und der vorhandenen Schemata bei den Lernern. Kommunikative Aspekte des Lernens beziehen auf der einen Seite

das kollaborative Lernen mit ein, auf der anderen Seite die Auswahl, der für die Lerner relevanten Themen, des Wortschatzes und der Kommunikationsstrategien.

Da ich zum Schluss gekommen bin, dass die Wortschatzarbeit „lernerorientiert“ ablaufen muss, sollen dann zu unterschiedlichen Lerntypen passende Strategien verwendet werden, d.h., die Bedeutungsvermittlung und Wortschatzarbeit insgesamt sollen von verschiedenen Seiten präsentiert und geübt werden. Zu diesem Zweck werden im Folgenden verschiedene Techniken der Bedeutungsvermittlung näher untersucht. Der erste Teil bietet einen kurzen Abriss der kulturunspezifischen und kulturspezifischen Erklärungstechniken einer zu lernenden Wortform. Im nächsten Unterkapitel gehe ich auf die Semantisierungstechniken näher ein.

### **2.3 Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung**

Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht bedeutet nicht nur die Präsentation des Wortschatzes selbst, sondern auch die Vermittlung dessen Bedeutung. Von der Qualität der Bedeutungsvermittlung hängt die Effektivität der Wortschatzarbeit ab, also die Tiefe der Verarbeitung und die Länge des Behaltens des neu gelernten Wortschatzes.

#### **2.3.1 Semantisierungstechniken**

Semantisierungstechniken nehmen bei der Wortschatzarbeit eine zentrale Rolle ein, denn sie helfen den Lernenden die Bedeutung in der Zielsprache zu erfassen, bzw. die Bedeutung der zu lernenden Wörter in der L1 zu projizieren oder im Tertiärsprachenunterricht mit der L1 und L2 in Verbindung zu setzen. Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Semantisierungstechniken in Anlehnung an (Müller, 1994, 54ff.) vorgestellt. Im Unterricht ist es immer sinnvoll, möglichst verschiedene Techniken anzuwenden. Zum einen gehören die Lernenden verschiedenen Lerntypen an, die unterschiedliche Lernstrategien benutzen. Eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers ist es, den Lernprozess zu erleichtern, wobei er die Besonderheiten jedes Lerntyps zu beachten hat. Zum anderen wird die Unterrichtseinheit abwechslungsreicher. Alle diese Aspekte erhöhen die Effektivität des Lernprozesses.

Zu unterscheiden ist es zwischen nonverbalen und verbalen Semantisierungstechniken. Die verbalen Semantisierungstechniken können die Bedeutung mit Hilfe von der L1, bzw. einer anderen Sprache oder in der Zielsprache vermitteln. (vgl. ebd.)

Semantisierung mit Hilfe von Originalen ist eine bewährte Art, um die Bedeutung eines Wortes zu erklären. Die Anschauungsobjekte ermöglichen den Lernenden eine multimodale Erfahrung, die Verarbeitung der neuen Vokabeln erfolgt tiefer. Diese Technik eignet sich für alle Konkreta. Semantisierung mit Hilfe von Zeichnungen, Bildern oder bewegten Bildern (Video) bildet eine gute Alternative zur erstgenannten Semantisierungstechnik, da nicht alles kann die Lehrperson ins Klassenzimmer mitschleppen. Auch hier eignet sich die Technik nur für Konkreta. Semantisierung durch Vorspielen eignet sich um die Bedeutung z. B. von ganzen Sätzen oder Verben zu vermitteln. Semantisierung durch komplexe Handlungen (non-verbale Elemente) eignet sich z. B. für die langfristige Speicherung von ganzen Syntagmen. Nach den non-verbalen folgen die verbalen Semantisierungstechniken.

Semantisierung durch Verwendung neuer Vokabeln in einem typischen Kontext gehört zu den effektivsten Formen der Bedeutungsvermittlung. Für dieses Verfahren ist es wichtig, dass der Kontext den Lernenden bekannt ist. Im Unterrichtskontext der homogenen Klassen mit SchülerInnen, die Lernerfahrung aus dem Englischunterricht mitbringen, kann einschlägiges Weltwissen vorausgesetzt werden. Semantisierung durch Synonyme oder Gleichung ist empfehlenswert, wenn es in der Bezugssprache Begriffe gibt, die in der Zielsprache gleiche Bedeutung aufweisen. Semantisierung durch Über-/Unterordnung ist dann möglich, wenn die für die Erklärung verwendeten Wörter bereits bekannt sind. Z. B. um den Begriff «Gemüse» zu erklären, sollten sie Lernenden mit einigen Unterbegriffen bereits vertraut sein. Semantisierung mit Hilfe der Antonyme ist dann praktikabel, wenn die zu lernende Wortform das Gegenteil eines bereits bekannten Lexems ist. Semantisierung mit Hilfe von Fremdwörtern ist für die Lernende motivierend, wenn es sich um Internationalismen oder ähnliche Wörter in der Bezugssprache gibt. «Taxi», «lang» oder «Föhn» um einige Beispiele zu nennen. Wörter für Gegenstände, Personen, aber auch Konzepte, die in der Realität kein sichtbares Äquivalent besitzen, können durch Paraphrasen semantisiert werden. Z. B. «Kutsche» ist ein Wagen, der mit einem,

zwei, vier oder sechs Pferden gezogen wird. Bei der Semantisierung mit Hilfe von einer Definition müssen die in der Definition verwendeten Wörter den Lernern bekannt sein. Semantisierung durch Analogie ist dann zu empfehlen, wenn es sich um Bedeutungsvermittlung von einem Teil einer zusammengehörigen Wortgruppe handelt. Z.B. «Katze», «Kätzchen» und «Hund» sind bekannt, «Welpen» soll eingeführt werden. Semantisierung durch Ableitung findet im DaF-Unterricht seinen Stellenwert, da es im Deutschen viele Derivate und Komposita gibt. Als letzte Art in dieser Aufzählung kann Semantisierung durch Ähnlichkeit(en) mit der Bezugssprache genannt werden. Z. B. eine phonetische Ähnlichkeit des Lexems «rybíz» zum zielsprachlichen «Ribisel».

Die vorletzte Möglichkeit Bedeutung zu vermitteln erfolgt durch Übersetzung. Diese Technik eignet sich vor allem dann, wenn die Konzepte in der Zielsprache unterschiedlich zu bereits Bekanntem sind oder das Konzept erst aufgebaut werden muss. Z. B. «Wohngemeinschaft» ist eine Wohnung die von mehreren Menschen geteilt wird. «Sdílené bydlení» ist in der tschechischsprachigen Kultur nicht üblich. Mit diesem Beispiel leite ich zur letzten Gruppe der Semantisierungstechniken über, die in verschiedenen Formen auf kulturspezifische Bedeutungen eingehen.

Diese Techniken fördern die kulturspezifische Begriffsbildung. Unter kulturspezifischer Begriffsbildung wird verstanden, dass manche Wörter bzw. Wortkollokationen bei den Lernern unterschiedliche Assoziationen hervorrufen. Zum Beispiel unter dem Wort «Baum» würde sich ein Lerner aus dem nordafrikanischen Kulturgebiet in einer Sprachschule in Moskau keine Linde (Nationalbaum Tschechiens) vorstellen. Um diese spezifische Unterschiede in der Ziel- und Herkunftssprache auszugleichen, bietet Müller (vgl. 1994, 61ff.) zehn Erklärungstechniken des fremden Ausdrucks an:

Semantisierung durch:

- *Einzelbegriff*: Die Erklärung erfolgt aus der gegebenen Situation bzw. aus dem Text. Der Begriff ist sehr eng mit dem Kontext verbunden. In diesem Fall gibt es für die Lernenden eine geringe Möglichkeit zum Generalisieren, z. B.: Die Mutter war «überrascht», dass sie von ihrem Sohn mit einer Rute zum Ostermontag geschlagen wurde. In der tschechischen Kultur ist es nicht

überraschend, wenn Frauen zu diesem Anlass geschlagen werden. Bei zunehmender Information kann das Verständnis des Begriffes schrittweise auf die Zielkultur erweitert werden.

- *Ober-/Unterbegriff*: In unserem Gedächtnis werden Begriffe hierarchisch gespeichert. Unterbegriffe werden dem Oberbegriff zugeordnet. Deswegen ist diese Technik auch beim Fremdsprachenerwerb sehr effektiv. Diese Zuordnung kann jedoch in verschiedenen Kulturen unterschiedlich sein, z. B.: «Intelligent» ist eine positive Eigenschaft (= Oberbegriff). Die Person, die «intelligent» ist, ist vernünftig, gebildet, klug. In der tschechischsprachigen Kultur wird unter «intelligent sein» auch die soziale Herkunft (obere Schicht) verstanden.
- Semantisieren mit Hilfe von einem kulturspezifischen *Prototyps* ist weitere Möglichkeit eine Bedeutung zu vermitteln. Dadurch wird angegeben, nach welchen Vorstellungen sich Unterbegriffe distanzieren lassen. Z. B., das Lexem «Korn», das je nach Region «Weizen», «Dinkel», «Roggen» oder «Hafer» bedeutet. Korn mit der Bedeutung «Roggen» kann es nicht als Oberbegriff verwendet werden.
- *Konnotationen* sind kulturspezifische Bedeutungsassoziationen, sog. Stereotype bzw. Vorstellungen, z. B.: Die typische deutsche Frau ist ungeschminkt, im unauffälligen Outfit gekleidet und Piercing irgendwo in der Haut.
- *Historische Begriffsentwicklung*, z. B.: «Jeans» wurden früher nur als Arbeitskleidung getragen. Sie waren indigo gefärbt. Zurzeit existieren Jeans in allen Farben und werden überall getragen. Der Inhalt des Ausdrucks hat sich im Laufe der Zeit verändert.
- *Anbindung an ein Kulturspezifikum*. Das heißt Erklärung eines Begriffs oder Ausdrucks, wobei er kulturbezogen ist, z. B.: «Fahrrad» bedeutet generell ein Verkehrsmittel. Für Deutsche ist es ein generations- und statusunabhängiges Verkehrsmittel. In Tschechien wird das Fahrrad nur von jungen Leuten in der

Freizeit benutzt. Die Leute, die z. B. in einem Büro in Tschechien arbeiten, kommen selten mit dem Fahrrad zur Arbeit.

- *Kulturspezifisches Bedeutungssystem.* Die semantische Markiertheit eines Begriffs in der Ausgangssprache kann wegen des unterschiedlichen Kulturverständnisses in der Zielsprache eine engere Bedeutung aufweisen, z. B.: «Gastfreundlichkeit» existiert in beiden Kulturen. In der tschechischen Kultur steht der Gast hierarchisch ganz oben. Die ganze Aufmerksamkeit muss somit dem Gast geschenkt werden. Besonders offensichtlich zeigt sich dies bei den Mahlzeiten. Ohne den Gast zu fragen, wird alles, was im Haus ist, auf den Tisch gebracht, wobei der Gast alles, v.a. hauseigenen Sliwowitz kosten muss. Würde er dies ablehnen, so könnte sich der Gastgeber beleidigt fühlen. Die überwiegende Zeit wird mit dem Gast am Tisch verbracht. Das bedeutet, der Gast muss die ganze Zeit etwas essen. In Deutschland ist die Gastfreundlichkeit mit dem „Essen“ nicht so eng verbunden.
- *Abgrenzung zur muttersprachlichen Bedeutung.* Die Begriffe werden in Kontrast mit den Begriffen in der Muttersprache gesetzt, z. B.: Im Vergleich mit Tschechien, wo die Arbeitszeit um 14 Uhr zu Ende ist, erfolgt «Mittagessen» danach und zu Hause, während in Deutschland eine Mittagspause in der Regel um 12 Uhr gemacht wird und da wird auch draußen gegessen.
- *Kulturspezifische Gegenthemen/-begriffe.* Einige Begriffe oder Vorstellungen in der Zielsprache sind Gegenteile zu den Muttersprachlichen, z. B. «kein Auto haben», bedeutet in der deutschen Kultur noch keine finanziellen Defizite. Das kann eine Einstellung zur Mobilität und Umwelt sein. Wenn man kein Auto in der tschechischsprachigen Kultur besitzt, bedeutet es ausschließlich, dass man kein Geld für den Kauf eines Autos hat.
- *Übertragene Bedeutung,* z. B.: Bei der Erklärung wird der Gebrauch des Wortes im übertragenen Sinn verstanden. Fast in allen Sprachen werden Tierbezeichnungen im übertragenen Sinn für die Menschen verwendet.

Bei der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht ist es unabdingbar, die Zielkultur bei der Bedeutungserklärung mit einzubeziehen. Wörter sollen in situativ-kulturellen Kontexten eingebettet sein, um das Begriffsverständnis zu präzisieren. Mit der Wortschatzaneignung wird gleichzeitig landeskundliches Wissen vermittelt, das dazu dient, die Semantik des zu lernenden Wortschatzes zu verstehen.

Nach der kurzen Skizzierung der Semantisierungstechniken in der Zielsprache wird im nächsten Kapitel die Charakterisierung der Wortschatzstrategien aus der Perspektive der Tertiärsprachdidaktik eingegangen. Abschließend in diesem Unterkapitel erläutere ich im Detail eine konkrete Strategie «die Bedeutungserschließung aus dem Kontext».

### **2.3.2 Wortschatzstrategien**

Dieses Kapitel soll nach einer kurzen Darstellung des Strategiekonzepts im FSU auf lexikalische Lernstrategien, die zum effektiven Wortschatzlernen und –behalten führen, eingehen.

Unter effektivem Wortschatzlernen verstehe ich, dass die Lerner über Lernstrategien und Lerntechniken verfügen, damit der Spracherwerb auch selbstständig (autonom) erweitert werden kann. Der Lernprozess kann effektiv und erfolgreich sein, wenn der Lerner seine Bedürfnisse und darüber hinaus erkennt, welcher Lerntyp er ist und er somit die für ihn geeigneten Lernstrategien anwendet, damit er sich den Wortschatz möglichst schnell aneignet und auch lange behält. Dazu verlangt „[E]ffektives Lernen [...] auch Kontrollstrategien, mit deren Hilfe der eigene Lernverlauf [...] geplant [...], überwacht [...] und evaluiert [...] wird.“ (Friedrich, 1997, 251) Nicht zuletzt ist für das effektive Wortschatzlernen die Motivation der Lerner von Bedeutung.

Das autonome Lernen nimmt in der Fremdsprachendidaktik seit dem Anfang der 1980er Jahre immer stärker an Bedeutung zu. In Anlehnung an Holec definiert Wollf (1999) die „Lernerautonomie als die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst gestalten zu können. Dies bedeutet, daß der Lerner in der Lage ist, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, daß er seine Lernstrategien und Arbeitstechniken

selbständig auswählen kann und daß er die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse bewerten kann.“ (Wolff, 1999, 38). Die Lerner sollen also fähig sein, die ihnen angebotenen Lernstrategien und Arbeitstechniken auszuprobieren und sie kritisch zu reflektieren, um somit den besten individuell angepassten Lernweg zu finden.

Auf die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht bezogen, bedeutet autonomes Lernen die Fähigkeit, den Wörterumfang in Deutsch selbstständig zu erarbeiten und sich anzueignen. Dazu muss der Lerner wissen, wie er die Wörter am effektivsten lernt. Bohn (2000) betont, dass der Unterricht den Raum geben soll, „über Möglichkeiten des hirngerechten, vernetzten und mehrkanaligen Lernens zu sprechen und sie auszuprobieren“ (Bohn, 2000, 94). Die Lehrperson soll mit den Lernern Metagespräche über das Wortschatzlernen führen, den Lernern Lernstrategien und Lerntechniken anbieten und sie dazu auffordern, sich mit den Lernmitteln kritisch auseinanderzusetzen. Sowohl die Lernstrategien als auch die Lerntechniken gelten als essenzielles Mittel für die Förderung des autonomen Wortschatzlernens. Bohn (2000, 96) unterscheidet zwischen einer Lernstrategie als einem bewussten Plan und Lerntechnik als einer Fertigkeit, um ein Lernziel zu erreichen. Neveling (2004) differenziert ebenso Lernstrategien von Lerntechniken. Sie lehnt sich an das Strategiemodell von Færch/Kasper (1980) an, nach dem in der Planungsphase anhand einer Problemanalyse der Lösungsweg inklusive der Auswahl von Lerntechniken festgelegt wird. Der Vorgang wird überwacht und das Ergebnis ausgewertet. „Techniken [können] auch auf externe Anleitung hin ohne eigene Reflexion vollzogen werden“. (Neveling, 2004, S. 61)

Für den Bereich der Wortschatzarbeit im FSU-Unterricht allgemein sind die Phasen der Wortschatzgewinnung, -verarbeitung und -einprägung von Relevanz. Bei entsprechender Aktivierung soll der Lerner auf den erlernten Wortschatz zurückgreifen können.

Neue Wörter werden aus den Texten gewonnen, in Lehrwerken wird die Entscheidung vorweggenommen, welche Vokabeln aus dem jeweiligen Text für den Lerner wichtig sind. Neue lexikalische Einheiten aus dem Text werden an existierende Erfahrungs- und Wissensbestände des mentalen Lexikons gebunden. Im Gedächtnis werden Netze zwischen den Wörtern aus der Zielsprache mit den Wörtern aus den L1 und L2 aufgebaut und gestärkt, ferner wird eine Verbindung

zwischen neuen lexikalischen Formen und gespeicherten Konzepten hergestellt. Neuner (2004, 16f.) besagt, dass die individuelle Mehrsprachigkeit in der Phase der Vokabulargewinnung strategisch genutzt werden kann. Rampillon (2004) zufolge bringen die Lerner aus dem L2-Unterricht die Strategie «Wortkarten schreiben» mit. Diese Strategie kann im L3-Unterricht zu «Vokabelkartei verwalten» optimiert werden. Die Lerner sollen z. B. die Vokabeln in ihrer Kartei z. B. nach Grad der Beherrschung sortieren können. Bei aktiver Nutzung dieser Strategie ist fortlaufende Überwachung und Evaluierung von eigenem Lernen gefordert, was meiner Meinung nach zum unterschweligen Wortschatzlernen führt.

Nach der Gewinnung des neuen Wortschatzes ist der nächste Schritt dessen Einprägung. Als Beispiel einer kognitiven Lernstrategie bei der Wortschatzarbeit führt Bohn (2000, 98) die Mnemotechniken auf. Löschmann (1993, 69) findet Schade, dass diese im FSU wenig Anwendung finden. Da könnte ihm zufolge an deren fehlenden Erforschung. Mnemotechniken sind „Erinnerungsstützen, deren Wirkung auf verbaler und nichtverbaler (visuell-ikonischer Kodierung), auf Bildhaftigkeit und Konkretheit, auf ganzheitlicher Erfassung, auch Rhythmisierung beruht“ (ebd.). Die Lerner sollen sich auf Bohns (2000, 98ff.) Empfehlung mit ihnen im Unterricht vertraut machen, er führt folgende Beispiele von Mnemotechniken an:

- Merkverse; Der Behaltenseffekt beruht hier auf dem Reim, also auf der Klangähnlichkeit bzw. Rhythmik. Die Zahl der Merkverse für den Wortschatz ist begrenzt.
- Verkettungstechniken; Das Erlernen neuer Lexeme wird durch Verbindung mit räumlichen, zeitlichen, visuellen Vorstellungen oder Erlebnissen erleichtert.
- Die Loci-Technik; Sie eignet sich besonders gut zum Behalten von isolierten Begriffen in ihrer richtigen Reihenfolge. Zum Beispiel, um Namen von Organen oder Körperteilen, welche bei der Verdauung relevant sind, zu behalten. Diese Methode funktioniert sehr gut, da das menschliche Gehirn Daten ortsabhängig abspeichern kann und assoziativ arbeitet.

- Die Geschichtentechnik; Darunter versteht man die Verknüpfung von zu lernenden Wörtern zu einer Geschichte.
- Akronyme; Anfangsbuchstaben eines imaginären Wortes helfen, andere Wörterfelder oder Zusammenhänge im Gedächtnis zu behalten.
- Visualisierungen; Bilder als Gedächtnisstütze spielen beim Wortschatzlernen eine große Rolle. Die Lernenden nutzen nicht nur ein Medium (die Schrift), sondern zwei (Schrift und Bild), was das Lernen unterstützt. Von dieser Methode profitieren besonders visuelle Lerntypen. Der Wortschatz wird nämlich durch Zuordnung der Begriffe zu Bildern präsentiert und geübt. Wenn die Lerner zu den zu lernenden Wörtern selbst eine Skizze zeichnen, ist der Behaltenseffekt noch stärker, denn hier kommt noch die Motorik zum Tragen.
- «Gute Freunde»; Die lautlichen, grafischen oder semantischen Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen wirken bei der Wortschatzaneignung fördernd.
- Die Schlüsselwortmethode besteht darin, dass das zu lernende Wort an ein ähnlich klingendes und konkretes Wort in der Muttersprache gebunden wird. Das Behalten des Wortes wird noch zusätzlich durch das visuelle Gedächtnis unterstützt, indem der Lerner eine visuelle Vorstellung generiert. Diese Methode instrumentalisiert die Mehrsprachigkeit und die L1 bekommt hier eine wichtige Rolle. Z. B. das zu lernende Wort «spät» kann an das tschechische Wort «spát» (=schlafen) gekoppelt werden. Die sog. Eselsbrücke besteht darin, dass man spät «spát» geht.

Hulstijn (1997, 171) widmet sich der Schlüsselwortmethode ausführlich in seinem Aufsatz, in dem er belegt, dass Studien den Effekt dieser Methode durchaus mit Erfolg postulieren. Sie wird im FSU mit Einschränkung angewendet. „Die SM ersetzt nicht die herkömmlichen Methoden, sie ergänzt sie.“ (Hulstijn, 1997, 179) Sie kann dann angewendet, wenn zwischen der L1/L2 und der L3 keine direkte Assoziation zu finden ist. Für die seltene Nutzung dieser Methode spricht auch Fakt, dass es sich eher um eine Technik für einzelne Lerner handelt. Die sog. Eselsbrücke

muss jeder Lerner für sich selbst bauen, damit die Methode auch zum Erfolg führt. Hulstijn (1997, 181f.) meint, dass erfahrene Lerner für die Nutzung eigener Strategien Freiraum haben sollen.

Mnemotechniken als kognitive Lernstrategien sollen den Lernern bei der Aneignung des Wortschatzes und dessen Speicherung dienen. Die Anwendung von Mnemotechniken kann jedoch nicht erzwungen werden. Jeder Lerner benutzt seine eigenen Strategien. Die Mnemotechniken können aber eine effektive Hilfe darstellen.

Wenn das zielsprachliche Vokabular gelernt wurde, muss es geübt und angewendet werden, damit es im Langzeitgedächtnis gespeichert wird. Die Anwendung findet im Rahmen der vier Grundfertigkeiten statt. Daneben gibt es noch andere Möglichkeiten der Einübung, indem die neuen Wörter sortiert, geordnet und systematisiert werden. Rampillon (2004, 96f.) zufolge können neue Wörter durch Reihengliederung, Hierarchisierung, Assoziierung oder Gegenüberstellung von Antonymen und Synonymen oder in bestehende Ordnungsschemata integriert werden. Beziehungen zwischen Wörtern werden somit verglichen und transferiert.

Die nächste Gruppe der Wortschatzstrategien, die eng mit der Aneignung von Wortschatz verbunden ist, bezieht sich auf das Erschließen. Nach Löschmann (1993, 96ff.) wird zwischen ein- und zweisprachigen Erschließungstechniken differenziert. Hier geht es darum Lücken im deklarativen Wissen des mentalen Lexikons durch prozedurales Wissen zu kompensieren.

Bei zwei- oder mehrsprachigen Erschließungstechniken geht es darum, die zielsprachliche Bedeutungen anhand der Ähnlichkeit mit L1 oder L2, bzw. Internationalismen zu erschließen. Dabei ist es zu beachten, dass es in der Sprache Formen gibt, die identische (Homonyme) oder fast identische (Homophone, Homographen) Eigenschaften aufweisen, jedoch unterschiedliche Bedeutung besitzen. Solche Wörter werden «false friends» genannt. Im Tertiärsprachenunterricht ist es in diesem Zusammenhang auf lautliche Beziehungen zwischen einzelnen Sprachen aufmerksam zu machen. Z. B. engl. – dt. t → s: water → Wasser – voda.

Während die zuletzt beschriebene Erschließungstechnik Rampillon (2004, 97) zufolge unsere Lerner bereits aus dem L2-Unterricht mitbringen, sollen die

einsprachige Erschließungsverfahren aufgrund ihrer Komplexität erst im L3-Unterricht ausgebaut werden. Dabei geht es zum einen um auf die Systembeziehungen ausgerichtete Verfahren. Paradigmatische Bedeutungsbeziehungen wie Synonymie, Antonymie, Hyperonymie oder Komplementarität werden innerhalb der Zielsprache erfasst, um an die gesuchte Wortbedeutung zu kommen. Ähnlich funktioniert es bei syntagmatischen Beziehungen wie die semantische Valenz des Verbs.

Zum anderen kann man die Bedeutung mit Hilfe von Kontext erschließen. In den folgenden Absätzen wird das kontextuelle Erschließen als eine in der Tertiärsprachendidaktik bedeutendste Erschließungsstrategie erläutert. Die Techniken der Bedeutungsvermittlung, wie bereits oben erwähnt, spielen eine wichtige Rolle beim Erschließen der Bedeutung einer unbekanntem lexikalischen Einheit.

Röhr (vgl. 2000, 209ff.) beschreibt Schwierigkeiten der Bedeutungserschließung aus dem Kontext. Bei den Muttersprachlern läuft der Prozess der Bedeutungserschließung intuitiv ab. Die Nutzung des Kontextes wird dabei nicht bewusst, obwohl das kontextuelle Erschließen bestimmte Strategien verlangt, die beim Erschließen ablaufende kognitive Prozesse berücksichtigen. Das Problem ist, dass die Nicht-Muttersprachler diese Strategien auf die Zielsprache nicht übernehmen können, d.h., sie können in der Zielsprache die unbekanntem Wörter aus dem Kontext intuitiv wie in der Muttersprache nicht erschließen. Deswegen muss dieser Prozess für die Lernenden im FSU in ein bewusst zu nutzendes, logisch-diskursives Durcharbeiten des Kontextes aufgelöst werden. Die Strategien sollen zielgerichtet und systematisch gelernt und geübt werden.

Um dieses Verfahren zu erleichtern, greift Röhr auf die angewandte Fremdsprachenpsychologie zurück, die als Lösung für den Lernerfolg die eigenständige Suche und Nutzung lernerleichternder, komplexitätsreduzierender Merkmale anbietet. Die Strategie muss auf diesen Merkmalen beruhen und lehr-, lern- und trainierbar sein (vgl. Röhr, 2000, 211).

Die von Röhr vorgeschlagene Strategie basiert auf der Prämissenkonzeption. Die Prämissenkonzeption definiert die «Merkmale», die diesen komplexen Prozess erleichtern. Zum Beispiel:

*Peter hat seinen Mantel angezogen. Jetzt will er ihn schließen.*

*Der Mantel hat fünf X, aber ein X fehlt, Peter hat ihn verloren.*

Hier wirken bestimmte lexikalische Einheiten bei der Erschließung der Bedeutung:

- a) ... Mantel hat ... X ...
- b) ... fünf X ...
- c) ... X fehlt ...
- d) ... X verloren ...

Röhr hat solche Wörter als Prämissen bezeichnet. Sie haben bestimmte Beziehungen zum zu erschließenden Wort. Die Beziehungen können vielseitig sein. Betrachten wir die Kriterien für die Prämissen:

- *Qualität der Prämissen.* Dieses Kriterium beinhaltet den Beitrag zur Bedeutungserschließung. Je größer der Beitrag ist, desto höher ist die Qualität der Prämisse, z. B.: X ist grau. X ist blond. Im ersten Satz ist die Prämisse von niedrigerer Qualität. Es gibt viele Möglichkeiten, was alles grau sein kann. Im zweiten Satz wird der Kreis dadurch bedeutend enger, wenn gefragt wird, was blond sein kann. Bestimmt ist hier blondes Haar gemeint. Die Qualität hängt auch von der Art der begrifflichen Relationen zwischen Stammwort und Prämisse und von bestehenden grammatischen Relationen ab.
- *Anzahl der Prämissen.* Je mehr Prämissen der Kontext enthält, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit der schnellen und richtigen Bedeutungserschließung des unbekanntes Wortes. Die Qualität spielt auch dabei eine große Rolle, z. B., zwei Prämissen von hoher Qualität können viel wirksamer als fünf schwache Prämissen sein. Das Zusammenwirken von allen Prämissen ist von Bedeutung.

- *Räumliche Anordnung der Prämissen.* Es gibt drei Möglichkeiten, wie die Prämissen im Bezug zum Stammwort auftreten können:
  - a) Alle Prämissen stehen *vor* dem Stammwort im Text.
  - b) Die Prämissen tauchen *vor* und *nach* dem Stammwort auf.
  - c) Alle Prämissen sind *nach* dem Stammwort aufgelistet.

Den Lernern bereitet vor allem der dritte Fall Probleme. In der Regel haben sie keinen Mut, den Text weiter zu lesen, wenn sie auf ein unbekanntes Wort stoßen, um die Bedeutung zu erschließen. Die Lerner bleiben bei dem unbekanntem Wort hängen.

Die Bewusstmachung der Prämissenkonzeption erhöht die Erschließungsleistungen bei den Lernern. Das muss gelehrt und geübt werden, damit die Lerner diese Konzeption nutzen können. Dazu gehören die Kriterien und das bewusste Suchen und Nutzen der Prämissen. Im folgenden Abschnitt wird darauf fokussiert, wie diese Kenntnisse den Lernern vermittelt werden können.

Diese Kompetenz kann durch Beispiele entwickelt werden. Folgende Übungen können hilfreich und wirksam beim Training sein:

- *Übungen zum Erfassen von Zusammengehörendem.* Die Lerner müssen bestimmen, ob, und wenn ja, welche Relationen zwischen den lexikalischen Einheiten bestehen, z. B.:

**Welche Wörter passen auf die freien Plätze?**

Universität	
Kino	Rathaus
	Schule
Institut	Museum

Ausstellung, Theater, Raum, Sommer, Vorlesung, Sport, Kaufhaus, Konzert, Unterricht, Film (Röhr, 2000, 217)

- *Übungen zum logischen Bearbeiten.* Das logisch-diskursive Bearbeiten kommt ins Spiel. Dabei können Bilder zum Text angeboten werden. Zum Beispiel: auf dem Bild ist ein Gemälde (Stammwort) an der Wand im Museum dargestellt und die Lernenden müssen selbst Prämissen auf dem Bild bestimmen, sie produzieren dabei den mündlichen Text («die Wand» oder «hängen»); dazu können sie auch die Qualität der Prämissen bestimmen, z. B. «die Wand» ist höher von Qualität als «hängen», weil «hängen» mehr Assoziationen als «die Wand» weckt).
- *Übungen zur Prämissenauswahl.* Es wird das Stammwort gegeben und die Lerner müssen unter den angegebenen lexikalischen Einheiten (auch Wortgruppen und Wörter, die zu unterschiedlichen Wortklassen gehören) die Prämissen zu diesem Wort auswählen.
- *Übungen zur Prämissenbildung.* Die Lerner müssen sich selbst zu einem Wort Prämissen ausdenken.
- *Übungen zur Prämissensuche aus Texten.* Zu den hervorgehobenen Wörtern (Stammwörter) im Text sollen die Prämissen im Text gefunden werden. Diese Übung kann auch kommunikativ orientiert sein. Ergebnisse können in der Gruppe oder in der Partnerarbeit diskutiert und erklärt werden.
- *Übungen zum Erschließen unbekannter lexikalischer Einheiten aus dem Kontext.* In dieser Übung ist das Stammwort noch unbekannt. Das Stammwort kann auch durch X ersetzt werden.

Bei der Vermittlung der Prämissenkonzeption und dem Training von Prämissen ist es wichtig, dass der Lerner das kontextuelle Erschließen als ein weiteres ergänzendes Verfahren der Semantisierungsmethoden erkennt. Die Kompetenz in der Prämissenkonzeption kann nicht immer zu der richtigen Bedeutungserschließung führen.

Die Wörterbuchnutzung als eine Sonderform der Strategien zur Bedeutungserschließung postuliert Rampillon (2004, 97) für den FSU. Diese gehört auch von Anfang an gefördert. Ihr Potenzial wurde im DaF-Unterricht noch nicht völlig entfaltet. Löschmann (1993, 174) nennt dafür drei Gründe. Der Mehrwert der

Wörterbücher für den Wortschatzerwerb wird einfach unterschätzt, zweitens die Benutzung eines Wörterbuchs evoziert ein Eingeständnis von Nichtwissen. Dadurch verliert das Wörterbuch sein Prestige und sein Gebrauch führt zur Frustration. (vgl. Löschmann, 1993, 174). Das Nachschlagen in einem zwei- oder mehrsprachigen Wörterbuch gehört von Anfang an trainiert. Die Wörterbücher sollen den Lernern zur Verfügung stehen, damit sie es in Anspruch nehmen, falls andere Erschließungsstrategien nicht zum gewünschten Erfolg führen.

Wortschatzstrategien stellen den Lernern vielfältige Mittel und Wege sich mit dem Vokabular zu beschäftigen. Der gezielte Strategieeinsatz bei der Wortschatzarbeit ist erst mit zunehmender Erfahrung unbewusst. Anfangs im L3-Unterricht sollten von der Lehrkraft entsprechende Aufgabenstellungen und Impulse zur Strategienutzung initiiert werden. Gar im Tertiärsprachenunterricht ist das Nutzen von Lernstrategien zu reflektieren, zu hinterfragen, um die Lerner zu autonomen Fremdsprachennutzern und zur Mehrsprachigkeit zu erziehen. Auch im «fast» homogenen Klassenzimmer in Tschechien bietet sich von selbst an alle Sprachen der SchülerInnen ans Bord zu holen und deren Potenzial für den DaFmE-Unterricht zu nutzen.

Im weiteren Verlauf möchte ich allgemeine Kriterien der Wortschatzauswahl präsentieren und analysieren. Den Parameter des deklarativen Wissens über die Sprachsysteme (Tschechisch, Englisch in Bezug auf Deutsch) werde ich außer Acht lassen.

#### **2.4 Kriterien der Wortschatzauswahl**

Der Faktor Umfang spielt zweifellos eine wesentliche Rolle bei der Auswahl des Wortschatzes. Dies ist nicht zuletzt von der Ausbildung, dem Beruf und den Interessen der Lernenden abhängig.

Der Wortschatz umfasst die Gesamtheit der Wörter einer Sprache. So hat das Deutsche etwa 300.000 bis 500.000 Wörter. Wenn man die Fachsprachen dazu nimmt, so ist der Umfang des Wortschatzes viel größer. Ein durchschnittlicher Muttersprachler beherrscht davon nur einen geringen Teil. Während der rezeptive Wortschatz (der passive Wortschatz, den die Lernenden selbst nicht aktiv gebrauchen

können; sie sollen die Wörter aber beim Hören oder Lesen erkennen und mit Hilfe des Kontextes verstehen (vgl. Schatz, 2006, 57)) etwa 100.000 Wörter umfasst, macht der produktive (der aktive Wortschatz, darunter versteht man die Wörter, welche die Lernenden selbst aktiv beherrschen sollen, um sie beim Sprechen oder Schreiben selbst benutzen zu können (vgl. Schatz, 2006, 57)) nur etwa 12.000 Wörter aus. Die individuelle Verfügbarkeit schwankt zwischen 2.000 und 20.000 Wörtern.

Von Sprachlerninstitutionen für DaF wurde festgestellt, dass man für die Alltagskommunikation 8000 Worteinheiten verstehen und 2000 aktiv beherrschen müsse (vgl. Bohn, 2000, 16). Nach welchen Kriterien wird nun die Wortschatzliste für den Unterricht ausgewählt? Die Hauptkriterien können auf statistische, pragmatische und lernpsychologische Aspekte bezogen werden, z. B.: Themenbezogenheit, Produktivität, Häufigkeit, Situationsbezogenheit, Universalität, Aktualität. Die Wortschatzliste muss nach bestimmten Kriterien gefiltert werden, z. B., hat Neuner (1991) folgende Kriterien vorgeschlagen:

- Brauchbarkeit – sie berücksichtigt die sprachlich-pragmatischen Bedürfnisse der Lerner. Zu welchem Zweck lernt man die Fremdsprache? In welchem Bereich wird sie verwendet? Das sind einige Parameter, die die Wahl von Sprachmitteln bestimmen.
- Verstehbarkeit – bei der Bestimmung des Vokabulars sind auch das Verhältnis von L1 und L3 oder L2 und L3 und natürlich die Distanzen zwischen den Kulturen zu berücksichtigen. Hier spielen eine zentrale Rolle die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen einzelnen Sprachen. In unserem Fall ist wäre es vor allem Tschechisch – Deutsch, oder Englisch – Deutsch.
- Lernbarkeit - die Wörter müssen in solchen Situationen verwendet werden, mit denen die Lernenden bereits konfrontiert wurden, sie müssen ferner inhaltlich und formal gut in Kontexte eingebettet sein, emotionale und visuelle Aspekte darf man nicht außer Acht lassen. Neuner (1991) zufolge sind folgende Wörter leicht zu lernen:

- Wörter, zu denen es in der Erfahrung der Lernenden klare Situations- und Handlungsbezüge gibt,
- Wörter, die inhaltlich und formal gut in Kontexte eingebettet sind,
- Wörter, deren Inhalt die Lernenden affektiv anspricht,
- Wörter, die visuell dargestellt werden können (vgl. Neuner 1991, 79)

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (Trim, 2001, 148) empfiehlt die Kriterien wie folgt:

- Frequenz, die Häufigkeit des Auftretens des Wortes,
- Auswahl wichtiger Wörter und Redewendungen nach den thematischen Bereichen und nach den kulturellen Unterschieden, die diese lexikalische Einheiten beinhalten,
- Auswahl (authentischer) gesprochener oder schriftlicher Texte und lehren/lernen aller Wörter, die in ihnen vorkommen,
- keine Vorausplanung der Wortschatzentwicklung, die Lehrperson muss sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren. (vgl. Trim, 2001, 148)

Bevor die Kriterien ausgewählt werden, muss die Lerngruppe definiert werden. Was für ein Sprachniveau hat die Gruppe? Ist die Gruppe heterogen oder eher homogen? Sind die Teilnehmer ungefähr im selben Alter? Sind in der Gruppe verschiedene Muttersprachen vertreten? Haben die Lerner gleiche Ausbildung? Welcher sozialen Schicht gehören die Lernenden an? Wenn diese Fragen beantwortet wurden, können die Auswahlkriterien für die Wortschatzarbeit erstellt werden.

Die Lerngruppe ist nun definiert und der Wortschatz ist nach den Kriterien ausgewählt. Diese zwei Etappen, die Erkenntnissen aus der Tertiärsprachmediaktik und die Darstellung von Wortschatzstrategien waren nur die Vorbereitung auf den praktischen Teil dieser Diplomarbeit, nämlich auf die Analyse zweier Lehrwerke für die Grundschule in Tschechien.

Bei der Analyse zweier Lehrwerke habe ich mich für ein regionales Lehrwerk „Spaß mit Max 1“ und ein internationales Deutschlehrwerk „Planet 1“ entschieden, da beide Lehrwerke in den tschechischen Grundschulen häufig im DaF-Unterricht benutzt werden. Bei der Analyse beschränke ich mich zum einen nur auf das Kurs- und Arbeitsbuch, weil die anderen festen Bestandteile eines Lehrwerks (Audio-CD, Lehrerhandreichung sowie online Übungen) nichts Neues in Bezug auf den Wortschatz mitbringen. Zum anderen die Analyse beider Lehrwerke begrenze ich auf Wortschatzauswahl, -präsentation und -üben sowie auf explizit erwähnte lexikale Lernstrategien.

### **3. Lehrwerkanalyse**

Im praktischen Teil meiner Diplomarbeit werden die oben beschriebenen Ausgangspunkte durch eine Lehrwerkanalyse zweier Lehrwerke, nämlich «Spaß mit Max 1» und «Planet 1» überprüft. Den Schwerpunkt der Lehrwerkanalyse setze ich auf die Analyse der Wortschatzauswahl, auf die Wortschatzpräsentation / auf das Einüben von Wortschatz und auf Wortschatzstrategien.

Die beiden analysierten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache sind für die Zielgruppe Jugendliche in der Sekundarstufe I konzipiert. Sie führen die Schülerinnen und Schüler zur Niveaustufe A1 nach GERR. Beide Lehrwerke bauen neben dem Sprachwissen auch Sprachbewusstsein auf und werden in den tschechischen Grundschulen häufig im DaF-Unterricht verwendet.

#### **3.1 «Spaß mit Max 1» – Beschreibung des Lehrwerks**

Spaß mit Max 1 als erster Teil der dreibändigen Lehrwerkreihe führt zum Sprachniveau A1. Dieses Lehrwerk wurde im Jahre 2002 von Petr Tlustý, Vítězlava Cihlářová und Mariele U. Wicke herausgegeben und ist als Fortsetzung der Lehrwerke Start mit Max zu verstehen. Der Lernstoff umfasst Themen für die Sekundarstufe I.

Das Lehrwerk setzt sich aus einem Lehr-, Arbeits- und Lehrerhandbuch, aus Audio-CDs und aus Onlinematerial auf der Verlagswebseite. Das Lehrbuch sowie das Arbeitsbuch bestehen aus 8 thematischen Einheiten, die in Kapiteln unterteilt sind. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Einheiten, Grammatik und den Wortschatz vom Max, einem Handy, begleitet. In jeder Einheit werden vier Grundfertigkeiten schrittweise entwickelt. Am Seitenrand finden die Schülerinnen und Schüler Tipps zum Wortschatz, zur Grammatik, zu Lernstrategien oder landeskundlichen Informationen.

### 3.1.1 Wortschatzvermittlung im «Spaß mit Max 1»

Nach eigenen Angaben des Autorenteam bezieht sich die Wortschatzwahl einerseits auf Themenbereiche, die den Lernenden bereits aus dem Lehrwerk „Start mit Max“ bekannt sind (Schule, Hobbys, Wohnen und Kleidung). Andererseits wird Wortschatz zu vier neuen Themen (Tiere, Essen und Trinken, Märchen, Kommunikation) ausgewählt.

Im Lehrwerk selbst gibt es etwa 450 neue lexikalische Einheiten, die die AutorInnen zum produktiven Wortschatz zuordnen. Innerhalb einer Einheit wird der Wortschatz an seinem Ende zusammenfassend dargestellt. Die Wortschatzwahl folgt offensichtlich Kriterien innerhalb jeder Einheit wie Internationalismen, produktiver Wortschatz, feste Verbindungen und erweiterter Wortschatz.

Die von den AutorInnen angepriesenen Internationalismen sind nicht in alle Fällen klassische Internationalismen griechischer und lateinischer Herkunft, sondern auch Anglizismen, Austriazismen oder Wörter die einem Germanismus im Tschechischen entsprechen. Die Wortschatzauswahl nach diesem „möchtegern Kriterium eines Internationalismus“ wurde planlos durchgeführt. Als Beispiel hierfür findet man auf der Seite 18 des Kursbuchs. Das im Bereich W1 stehende Wort «das Regal» wird im Tschechischen als «police» übersetzt. Das Wort entspricht auch einem sehr verbreiteten Germanismus in der Tschechischen Sprache «regál». Auf derselben Seite findet man im Bereich W2 (also Wörtern, die eine Übersetzung benötigen) das deutsche Wort «der Teppich» mit der tschechischen Übersetzung «koberec». Jedoch auch hier wage ich mich zu behaupten gibt es ein nicht weniger verbreiteter Germanismus für dieses Wort «tebich». Ein Beispiel für einen Anglizismus auf der Seite 18 «faxen» steht neben einem anderen Anglizismus, der jedoch einer Umgangssprache angehört, was nicht vermerkt wurde. «die Mail» wird heute immer noch nur in informellen Kommunikationssituationen verwendet, üblich ist jedoch «die E-Mail» zu schreiben. Die Kreativität, mit der das Autorenteam Internationalismen erfunden hat, ist bedenklich und der Mehrwert für Erwerb des Deutschen als erste oder zweite Fremdsprache bei fehlenden Übungen zur Festigung oder Erweiterung von lexikalischen Strategien gleich Null. Dieser Wortschatz wurde mit Hinblick auf Lernenden mit Tschechisch als L1 ausgewählt, jedoch seine Rolle und Gewichtung überbewertet.

Der auf blauen Hintergrund Bereich mit produktivem Wortschatz ist noch in einzelne Kapitel unterteilt. Dieser Bereich heißt W2 oder «Jetzt zeig mal, was du kannst» müssen die Lernenden aktiv beherrschen. Bei den Vokabeln erscheinen mit der Progression immer mehrere ergänzende Angaben (Betonung, Pluralform, 2. Person Singular, Präteritum oder Partizip II). Im Vergleich zum ersten Bereich sind die Vokabeln hier mit einer entsprechenden Übersetzung versehen.

Ähnlich der dritte Bereich mit Beispielen und festen Verbindungen, auch hier ist eine tschechische Übersetzung angeführt. Diese Wortverbindungen sind da, damit Lernende Vokabeln nicht isoliert, sondern in Zusammenhängen benutzen.

Der vierte und letzte Bereich bildet den sog. «Wortschatz für Feinschmecker». Dieser befindet sich im Kursbuch hinten, nach einzelnen Einheiten geordnet. Die Wortschatzauswahl für diesen Teil wurde Binnendifferenzierung wegen für begabte SchülerInnen, so die AutorInnen, konzipiert. Die SchülerInnen können sich einen größeren Umfang an Vokabeln aneignen.

An der Quantität der sog. Internationalismen und dem im W2-Bereich versteckten Wortschatz, den man mit Hilfe von Tschechisch und Englischkenntnissen leicht erschließen kann, kommt man zu Schluss, dass die Verstehbarkeit und Lernbarkeit zu den wichtigsten Kriterien bei der Wortschatzauswahl waren. Das erstgenannte Kriterium, Wortschatzauswahl nach thematischen Bereichen, gehört zum dritten und letzten Kriterium, wonach die Lexik im analysierten Lehrwerk ausgewählt wird. Ich konnte allerdings feststellen, dass weitere Kriterien, die Profile Deutsch vorsehen (siehe Kapitel 2.4) hier offensichtlich keine Berücksichtigung finden. Die lexikalischen Einheiten zum Thema «Märchen» dürfen, meiner Meinung nach, in der kritiklosen Darstellung bei den SchülerInnen auf keine Begeisterung stoßen. Die Thematik knüpft zwar auf die Erfahrungswelt der Lernenden, entspricht allerdings nicht ihren Bedürfnissen. Darüber hinaus ist die Auswahl an Wortschatz und v.a. ihre Präsentation in Bezug auf die Genderperspektive. Die Märchen und der in diesem Zusammenhang ausgewählter Wortschatz sind Träger von stereotypischen und in heutiger Gesellschaft der deutschsprachigen Länder überlebten Rollen.

Kritisch zu betrachten ist auch der Fakt, dass im analysierten Lehrwerk der Wortschatz aus den authentischen gesprochenen oder schriftlichen Texten nicht

ausgewählt wurde. Damit ist die Wortschatzpräsentation, der nächste Punkt der Analyse verbunden.

### **3.1.2 Wortschatzpräsentation**

Die neuen Vokabeln werden in Lese- oder Hörtexten präsentiert. Die Texte sind mit visuellen Elementen begleitet, wodurch die Bedeutung der neuen Vokabeln erschlossen wird. Zur Orientierung in der Wortschatzpräsentation verhelfen auch Randbemerkungen auf den Lehrbuchseiten. Darüber hinaus verstecken sich dort auch Tipps zum effektiven Wortschatzlernen. Die Vokabeln sind im Lehrbuch am Ende jeder Einheit nach bereits erwähntem Muster präsentiert. Der produktive Wortschatz ist noch in Kapitel untergliedert. Bei der Wortschatzpräsentation findet man im Lehrbuch Markierung zur Betonung der Wörter, bei Substantiven ist stets die Pluralform hinten angehängt und bei den Verben kann man aus der Wortschatzliste sämtliche Informationen zum Verb entnehmen. Bei unregelmäßigen Verben ist die Form des Perfekts, bzw. Präteritums nach dem Infinitiv präsentiert und bei Präfixverben erfährt man aus einer visuellen Markierung, ob es sich um ein Verb mit trennbarem oder untrennbarem Präfix handelt. Am Ende des Lehrbuches gibt es eine alphabetisch geordnete tschechisch-deutsche und deutsch-tschechische mit der Angabe der jeweiligen Einheit, in der die Vokabel eingeführt wird. Darüber hinaus findet man auf der Seite 92 die Vokabeln für die Feinschmecker, wie sie vom Autorenteam benannt werden.

Als Beispiel für die Wortschatzpräsentation habe ich mir die vierte Einheit ausgesucht. In der vierten Einheit wird der Wortschatz zum Thema «Stadt» in mehrere monologische sowie dialogische Texte eingebettet präsentiert, wobei das erste Kapitel der Wissensaktivierung dient, denn die darin enthaltenen Vokabeln bereits als bekannt aus dem Lehrwerk «Start mit Max 2» wiederholt werden. Mit dem bekannten Wortschatz wird auch im zweiten und dritten Kapitel weiter gearbeitet. Im vierten Kapitel wird im monologischen Hörtext «Christine möchte umziehen» die Lexik zu Wohnmöglichkeiten und Redemittel zu deren Beschreibung präsentiert. Das fünfte Kapitel präsentiert den Schülerinnen und Schülern den neuen Wortschatz in vier kurzen Statements, in denen sich vmtl. Mitschülerinnen und

Mitschüler zu ihren Wohnungssituation äußern. Im sechsten Kapitel werden Vokabeln aus dem Themenfeld «in der Stadt» wiederholt und das letzte Kapitel «Mein Traum vom Wohnen» führt Wortschatz in einem dialogischen Text zum Kapitelthema ein.

Die Texte dienen nicht nur der Wortschatzpräsentation, sondern sie bilden für die Schülerinnen und Schüler auch die Übungsgrundlage, mittels deren der Wortschatz reproduziert und automatisiert wird. Übungs- und Anwendungsübungen werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

### **3.1.3 Wortschatzüben und –anwenden**

Für die einfachere Erschließung der Bedeutung von neuen Wörtern sind die Lehrbuchtexte mit neuem Wortschatz reichlich visuell ergänzt. Im Lehrbuch beschränken sich die Wortschatzübungen implizit auf ihre Reproduktion, bzw. Zuordnung. Übung 5.2 in der zweiten Einheit ist ein Beispiel zur Reproduktion der neuen Vokabeln. Darin müssen die Schülerinnen und Schüler die neu gelernten Tiere im Text finden und wiederholen. Die Übung 2.1 in der fünften Einheit ist wiederum eine typische Zuordnungsübung, indem neuer Wortschatz zu vorgegebenen Themenfeldern, bzw. zu Oberbegriffen zuzuordnen ist.

Eine größere Vielfalt an Wortschatzübungen befindet sich im Arbeitsbuch, in dem dennoch Zuordnungsübungen aller Art dominieren. Auf dieser Stelle führe ich einige Beispiele aus der zweiten Einheit auf. So sind z. B. in der Übung 1 den Tierbezeichnungen ihre Geräusche und folglich entsprechende Verben zuzuordnen. In der Übung 3 müssen Schülerinnen und Schüler das Tierbild mit seiner entsprechenden deutschen Bezeichnung verbinden. Die Übung 4 fordert die Lernenden Wörter aus Wortschlangen zu isolieren und diese dann nach bestimmten Kriterien zu ordnen. In der Übung 6 sind Tierteile einem bestimmten Tier zuzuordnen. Übung 7 ist eine Testaufgabe und zwar müssen zu vorgegebenen Wörtern ihre Pluralformen ergänzt werden. Übungen 11 und 12 fordern das erste Mal in dieser Einheit die aktive Anwendung der gelernten Vokabeln, indem die Lernenden ein Tier in Form eines Rätsels so beschreiben, ohne es zu nennen. Folglich ist dann eine klassische Beschreibung gefragt. In der Übung 16 wird die

Beschreibung eines Tieres schriftlich verlangt. Hier wird in der Tat die Mehrheit der Vokabeln der Einheit ihre Anwendung finden.

In anderen Einheiten findet man im Allgemeinen die gleichen Übungstypen wieder: Wortreihen ergänzen, Wörter zu Oberbegriffen aufschreiben, in Wortschlangen einzelne Wörter suchen oder den definiten Artikel ergänzen. Darüber hinaus findet man zu jeder Einheit im Arbeitsbuch Kreuzworträtsel und sog. Wortsalat, die jedoch nicht thematisch an die jeweilige Einheit gebunden sind. Die Anwendung von Wörtern und festen Verbindungen wird im Arbeitsbuch mithilfe eines eigenständigen Miniprojekts unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler müssen über etwas oder jemanden schreiben oder erzählen.

Als letzter Gegenstand der Analyse ist die Thematisierung der lexikalen Lernstrategien.

#### **3.1.4 Lexikale Lernstrategien**

Tipps, Hinweise, Strategien zum Wortschatzlernen gibt es im Lehrwerk «Spaß mit Max 1» ausschließlich im Lehrbuch am Seitenrand. Diese lassen sich in zwei Gruppen teilen.

Zum einen findet man Erläuterungen, die explizit auf die Mehrsprachigkeit zurückgreifen. Die Schülerinnen und Schüler werden auf Entsprechungen zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht. Das Autorenteam lenkt im Lehrbuch die Aufmerksamkeit auf die deutsch-tschechischen Äquivalente in folgenden Beispielen:

- S. 22 -> Kompositum «Tierarzt» im Deutschen und Tschechischen.
- S. 44 -> Das Wort «Sanieren» wird am Seitenrand semantisiert und somit die Ähnlichkeit zum tschechischen Wort «sanovat» verdeutlicht.
- S. 50 -> Die Lernenden werden hier explizit dazu aufgefordert Ähnlichkeiten im Tschechischen und Deutschen im Wortfeld Lebensmittel zu suchen.

Die Autoren weisen jedoch auch auf Gemeinsamkeiten mit der englischen Sprache hin, die das Verstehen und Erlernen der deutschen Vokabeln positiv beeinflussen:

- S. 10 -> Das Akronym «SMS» wird hier ausgeschrieben und auf die Herkunft verwiesen.
- S. 47 -> Dank des gleich gebildeten Worts «Swimmingpool» sollen die Lernenden das deutsche «Schwimmbad» erschließen.
- S. 72 -> Anglizismen «hi», «Girl», «Hobby», «shoppen» sollen auch hier das Lernen und Verstehen der Zielsprache erleichtern.

Darüber hinaus wird auf die Internationalismen hingewiesen, die ohne Übersetzung zu verstehen sind. Begrenzt werden auch Austriazismen thematisiert (S. 57), die implizit die Ähnlichkeit mit den tschechischen Äquivalenten ahnen lassen.

Zum anderen sind Lehrbuch Lernstrategien zum Wortschatzlernen zu finden, die ebenso am Seitenrand explizit aufgeführt sind.

- S. 29 -> Im Tschechischen steht dort der Hinweis, dass Vokabeln gemeinsam mit dem definiten Artikel und Plural zu lernen sind.
- S. 69 -> Hier wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass Verben gemeinsam mit der Form des Partizips II und Präteritums zu lernen sind.

Des Weiteren wird oft auf die Nutzung des Wörterbuchs verwiesen, im Buch stehen auch Hinweise zur richtigen Nutzung des Wörterbuchs und dazu, welche Information zum Wort man darin finden kann. Man kann noch davon ausgehen, dass die Lernenden die neuen Vokabeln mithilfe von Wortigeln oder Wortnetzen lernen werden, denn diese Strategie explizit im Lehrerhandbuch vorgeschlagen ist.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die explizite Angabe von lexikalen Lernstrategien im Lehrwerk selten vorhanden ist. Es gibt auch keine Übungen, die die Nutzung von Wortschatzstrategien trainieren würden. Im Weiteren werde ich das Lehrwerk «Planet 1» einer Analyse unterziehen.

### **3.2 «Planet 1 – Deutsch für Jugendliche» – Beschreibung des Lehrwerks**

Das Lehrwerk «Planet 1 – Deutsch für Jugendliche» (Planet 1) als erster Teil der vierbändigen Lehrwerkreihe führt zum Niveaustufe A1. Planet 1 wurde im Jahre 2004 von Gabriele Kopp und Siegfried Büttner herausgegeben. Es handelt sich hier um ein überregionales Lehrwerk, dessen Lernstoff Themen für die Sekundarstufe I umfasst.

Das Lehrwerk setzt sich aus einem Kurs-, Arbeits- und Lehrerhandbuch, aus Audio-CDs und aus Onlinematerial auf der Verlagswebseite. Das Kursbuch sowie das Arbeitsbuch bestehen aus 4 Themenkreisen, die jeweils 4 kurze Lektionen beinhalten. Immer nach zwei Lektionen werden die erarbeiteten Sprechintentionen und Redemittel und die gelernte Grammatik auf einer Seite «Das kann ich schon» bewusst gemacht. Jeder Themenkreis ist mit einer Wiederholungslektion abgeschlossen, in der die gelernten sprachlichen Mittel und Strategien gebündelt einzusetzen sind. Zum Schluss wird das Gelernte durch komplexe Lesetexte, Projekte oder Wiederholungsübungen vertieft. In jeder Lektion gibt es Tipps zum Lernprozess und zu Lese- und Hörstrategien.

#### **3.2.1 Wortschatzvermittlung im Planet 1**

Die Wortschatzwahl bezieht sich auf vier große Themenkreise («Ich und Du», «Schule und Lernen», «Freizeit» und «Zu Hause»). Diese werden um landeskundliche Informationen aus deutschsprachigem Raum erweitert.

Im Lehrwerk selbst gibt es etwa 1200 neue lexikalische Einheiten, die zum produktiven sowie passiven Wortschatz zuzuordnen sind. Die Wortschatzwahl folgt offensichtlich gleiche Kriterien innerhalb jeder Lektion wie Brauchbarkeit, Verstehbarkeit, Lernbarkeit und Authentizität. Die hohe Quantität der neuen Vokabeln wird mit der Auswahl von vielen Internationalismen und Anglizismen kompensiert. Selbst die lange Quellenverzeichnis lässt ahnen, dass das Autorenteam den Fokus auf Authentizität der Texte und somit des Wortschatzes gesetzt hat.

Wie der Wortschatz im Lehrwerk präsentiert wird, beschreibe ich im nächsten Kapitel.

### 3.2.2 Wortschatzpräsentation im Planet 1

Neuer Wortschatz wird im Lehrbuch Planet 1 in modernen Lese- oder Hörtexten und natürlich in bekannten grammatischen Strukturen präsentiert. Für einfaches Erlernen und Behalten des neuen Wortschatzes werden Texte durch erklärende Bilder ergänzt und die Vokabeln werden wenn möglich in Wortfeldern zusammengefasst (z. B. S. 13 Wortfeld «Getränke» oder S. 19 Wortfeld «Familienmitglieder»).

Neue Vokabeln werden zusätzlich mit einsprachigen Worterklärungen (S. 9), durch eine thematische Wortliste (S. 19) und natürlich durch Glossar im Arbeitsbuch erklärt. Darüber hinaus verstecken sich im Kursbuch auch Tipps zum effektiven Wortschatzlernen, auf die ich später zurückkommen werde.

Die neuen Vokabeln sind im Kursbuch am Ende chronologisch gegliedert. Neben der Angabe der Lektion findet man hier auch die Information zur Seite, auf der sich die neue lexikalische Einheit befindet. Darüber hinaus erkennen die Lernenden auf den ersten Blick, ob es sich um ein Wort aus dem produktiven oder passiven Wortschatz handelt. Der passive Wortschatz ist visuell mit einer Kursivschrift deutlich von dem zu lernendem Wortschatz zu unterscheiden. Bei der Wortschatzpräsentation in der Wortliste findet man im Kursbuch Angaben zur Pluralform bei Substantiven sowie die Information, ob sie meistens im Singular oder Plural verwendet werden. In der Wortliste findet man nicht nur isolierte Wörter sondern auch Floskeln oder Phrasen, die man häufig benutzt. Im Arbeitsbuch ist die Wortliste um tschechische Entsprechungen ergänzt. Weder im Kurs- noch im Arbeitsbuch sind in der Wortliste Angaben zu Betonung sowie Verbformen zu finden.

Als Beispiel für die Wortschatzpräsentation habe ich mir den zweiten Themenkreis ausgesucht. In der fünften Lektion wird der Wortschatz zum Thema «Schule und Lernen» in mehreren kurzen Sprechblasen zu einer Bildfolge präsentiert. Die Präsentation auf der nächsten Seite (S. 35) erfolgt über einen Hörtext mit sehr kurzen Sequenzen. Auf der nächsten Seite sind neue Vokabeln in einem etwas längeren dialogischen Text präsentiert. Auf der Seite 38 dient der Wortschatzpräsentation ein langer in vier Abschnitten gegliederter Text. Am Anfang der sechsten Lektion wird Wortschatz in Form einer Liste mit Bildern als ihre Entsprechungen präsentiert. Diese Wortliste ist zudem in drei Spalten nach Genus gegliedert. In der siebten

Lektion führt eine kurze Bildgeschichte in das Thema «Verschlafen», darunter wird dann der neue Wortschatz durch erklärende Bilder semantisiert. In der letzten Lektion aus diesem Themenkreis werden anhand einer Bildgeschichte und dazu passenden Textteilen Vokabeln zum Thema «Pause» präsentiert. Auf der Seite 52 gibt es sechs neue Lexik tragende SMS-Nachrichten. Seiten 53 bis 55 beinhalten monologische sowie dialogische Texte zum Hörverstehen, die neuen Lektionswortschatz präsentieren.

Die Vielfalt an in der realen Welt der Schülerinnen und Schüler vorkommende Texte ermöglicht denen neben der bloßen Wortschatzpräsentation auch eine Übungsgrundlage zur Automatisierung des neuen Wortschatzes. Übungs- und Anwendungsübungen werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

### **3.2.3 Wortschatzüben und –anwenden mit Planet 1**

Im Kursbuch findet man Übungen zur Bedeutungserschließung, Wortschatzreproduktion, -automatisierung und –anwendung. Auf der Seite 35 wurden Unterrichtsfächer auditiv präsentiert und im Anschluss gibt es dort eine Zuordnungsübung. Dieselben Vokabeln werden auf Seite 37 mithilfe von einem Partner-Suchspiel automatisiert.

Eine größere Vielfalt an Wortschatzüben befindet sich im Arbeitsbuch. Lektion 5 beginnt mit einer Zuordnungsübung. Vokabeln sollen zu zwei Oberbegriffen «Unterrichtsfächer» und «Schulsachen» zugeordnet werden. Unmittelbar danach werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, Vokabeln zum Lektionsthema, die sie sich gemerkt haben, aufzuschreiben. Weitere Zuordnungsübung findet man im Arbeitsbuch auf Seite 32, in der Eigenschaften zu abgebildeten Personen zuzuordnen sind. In der nächsten Übung auf derselben Seite sollen gelernte Wörter wiedererkannt werden. Als Nächstes sind Unterrichtsfächer zu passenden Verben zuzuordnen. Auf Seite 34 werden Zahlen zu der Reihenfolge der Wochentage zugeteilt und anschließend sollen die Lernenden die Wochentage mithilfe von Buchstabenanzahl und einem vorgegebenen Buchstaben erkennen und aufschreiben. Übung sieben fordert die Lernenden dazu auf, die Wochentage und Unterrichtsfächer zu automatisieren. Zur Anwendung der neuen Vokabeln gibt es auf

Seite 36 Übungen elf und zwölf. Hier sollen die Lernenden vier kleine Dialoge schreiben, bzw. Fragen beantworten. Der Wortschatz dieser Lektion wird noch in den ersten beiden Übungen in der Lektion 6 via Kreuzworträtsel und einer Übung zu Wortfeldern wiederholt.

In anderen Einheiten findet man im Allgemeinen die gleichen Übungstypen wieder: Wortketten und -reihen ergänzen, Satz schrittweise mit Wörtern füllen, Wörter zu Oberbegriffen aufschreiben, in Wortschlangen einzelne Wörter suchen, Platzhalterübung, Wörter zu einem Wortfeld nennen, Selektierungsübungen, Wort-Bingo, Buchstabenspinne Ratespiel oder Worträtsel. Die Anwendung von Wörtern und festen Verbindungen kommt im Kursbuch jeweils am Ende des Themenkreises zum Tragen. Die Schülerinnen und Schüler müssen in kleinen Projekten Wörter verstehen, sie in komplexen Texten schreiben oder mündlich in monologischen sowie dialogischen Textsorten anwenden können.

Als letzter Gegenstand der Analyse ist die Thematisierung der lexikalen Lernstrategien.

### **3.2.4 Lexikale Lernstrategien im Planet 1**

Im Kursbuch gibt es Lerntipps zum Wortschatzlernen gesondert auf gelben Kärtchen, in Wortschatzübungen einbezogen oder am Ende eines Themenkreises zusammengefasst, bzw. werden dort Anregungen zum aktiven Einsatz von Wortschatzstrategien angeboten. Im Themenkreis «Schule und Lernen» gibt es folgende Wortschatzstrategien:

- S. 35 -> Tipp! Sprich neue Wörter beim Lernen laut.
- S. 36 -> Übung 5: Hier gibt es eine Anweisung, wie ein Wörterkasten zu benutzen ist.
- S. 40 -> Tipp! Lern immer nur fünf bis sieben Wörter auf einmal. Aber wiederhole regelmäßig!
- S. 49 -> Tipp! Wenn du die Nomen mit Farben merkierst, kannst du das Genus besser behalten.

- S. 52 -> Übung 4: Hier gibt es wieder ein Tipp für die Handhabung von einem Wörterkasten. Dazu gibt es eine Empfehlung die Vokabeln zu fünft oder sechst zu üben.
- S. 53 -> Tipp! Lern immer den ganzen Satz, denn der Artikel hängt vom Verb ab.
- S. 59 -> Tipp! Lern Nomen immer mit dem Plural.
- S. 59 -> Übung 4: Diese Übung ist dem Lernprozess mit Wörterkasten und Sprachheft gewidmet.

Die Wortschatzstrategien aus dem Kursbuch sind im Arbeitsbuch auf Seiten 126-127 zusammenfasst und mit einem tschechischen Äquivalent versehen. Darüber hinaus am Ende jedes Themenkreises ist ein Kapitel den Lernstrategien und –techniken gewidmet. Z. B. auf Seite 57 steht ausführlich auf Tschechisch beschrieben, wie man mit einer Vokabelkartei und Notizbuch Wortschatz lernt. Die Wortschatzstrategien stehen im engen Zusammenhang mit dem Kursbuch, jedoch nach dem Vergleich kann man feststellen, dass es hier noch zusätzliche Ratschläge zum autonomen Lernen gibt, und zusätzliche Lerntechniken vorgestellt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Wortschatzstrategien im Lehrwerk Planet 1 eine bedeutende Rolle spielen, wenn auch praktisch nur Arbeit mit dem Wörterkasten zum Training des Wortschatzes und Arbeit mit dem Sprachheft zum Training der Redemittel ausführlich vorgestellt wird.

### **3.3 Vergleich der Lehrwerke «Spaß mit Max 1» und «Planet 1»**

Das Ziel der Lehrwerkanalyse war es drei Komponenten der Wortschatzarbeit unter Lupe zu ziehen:

- Analyse der Wortschatzauswahl
- Wortschatzpräsentation und Wortschatzüben
- Wortschatzstrategien

Das regionale Lehrwerk «Spaß mit Max 1» ist dem Autorenteam zufolge für den Unterricht Deutsch als erste Fremdsprache konzipiert, jedoch bei der

Wortschatzauswahl dominiert das Kriterium der Lernbarkeit. Ein bedeutender Teil des Wortschatzes bilden Internationalismen und Anglizismen. Im Lehrwerk wird mehrmals auf Englischkenntnisse verwiesen. Das Lehrwerk weist Hinweise auf ein Mehrsprachigkeitskonzept auf. Das Autorenteam setzt viel zu oft auf positiven Transfer zwischen Englisch – Deutsch und Tschechisch – Deutsch. Im überregionalen Lehrwerk «Planet 1» gibt es quantitativ mehr Vokabeln, die etwa zu Hälfte dem sog. passiven Wortschatz zuzuordnen sind. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass bei der Wortschatzauswahl die Authentizität eine bedeutende Rolle gespielt hat.

Auf der Ebene des Analyse Kriteriums «Wortschatzpräsentation und Wortschatzüben» lässt sich als größter Unterschied feststellen, dass während im «Planet 1» der Lernwortschatz nur am Ende des Kurs- und Arbeitsbuches aufgelistet ist, befindet sich im Lehrbuch «Spaß mit Max 1» der Lernwortschatz zusätzlich am Ende jeder Einheit. In beiden Lehrwerken wird in den Wortlisten eine Unterscheidung zwischen aktivem und passivem Wortschatz getroffen und die neuen Vokabeln werden in Lese- und Hörtexte integriert. Diese bilden dann die Grundlage für weitere Wortschatzarbeit. Im Lehrwerk «Planet 1» findet man eine größere Vielfalt an Aktivität zum Üben des Wortschatzes.

In expliziter Nutzung der Wortschatzstrategien weisen beide Lehrwerke signifikante Unterschiede auf. Im überregionalen Lehrwerk «Planet 1» wird dem Aneignen von Wortschatzstrategien mehr Bedeutung eingeräumt. Das Lehrwerk bietet nicht nur Tipps an, sondern versucht die Wortschatzstrategien auch in die Übungen zu implementieren. Ansatzweise werden im «Planet 1» Anforderungen an Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt, indem den Lernenden ihre mitgebrachten Vorteile aus dem L2-Unterricht bewusst gemacht werden. Im Vergleich zum Lehrwerk «Spaß mit Max 1» wird weniger sprachkontrastiv gearbeitet, bestehendes Wissen aus dem Englischen wird selten angesprochen. Der dialogische Lesetext «Papa, ich und Rockmusik» auf Seite 29 ist ein seltenes Beispiel. In beiden Lehrwerken wird zwar mit Wortschatzstrategien mehr oder weniger gearbeitet, was jedoch überall fehlt, ist eine Übungsphase, die zum expliziten Probieren der Wortschatzstrategien führen würde. Ohne Aufforderung bleiben die Tipps im Vakuum hängen und finden somit keinen Mehrwert für den Lernprozess. Genauso

wie Übungen zur Einsetzung von lexikalischen Lernstrategien fehlen in beiden Lehrwerken interlinguale Erschließungsstrategien.

Die letzten beiden Ergebnisse der Lehrwerkanalyse werde ich im Folgenden bei der Entwicklung einer Unterrichtssequenz im DaF/E-Unterricht berücksichtigen.

#### **4. Methodische Verfahren zur Erleichterung des Wortschatzerwerbs**

In diesem Kapitel möchte ich einen Einblick in die praktische Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik ermöglichen, indem ich solche methodische Verfahren erarbeite, die den Schülerinnen und Schüler mit bestehenden Vorkenntnissen und Kompetenzen in Englisch den Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache erleichtern.

Ich gehe von einer Lerngruppe aus, deren L1 vorwiegend Tschechisch ist. Die Lerngruppe verbindet das gemeinsame Alter von 12-14 Jahren und 4 bis 5 Jahren Lernerfahrung im L2-Englischunterricht. Zielsprache ist Deutsch, da in den tschechischen Schulen Angaben des Eurostats (S. 67) zufolge Deutsch als zweite Fremdsprache weitaus verbreitet ist.

Die Schüler sollen durch den von mir erstellten Beispieltext dazu motiviert werden, die oben beschriebenen Strategien beim Wortschatzlernen gezielt anzuwenden und auf ihr Vorwissen explizit zurückzugreifen. Das gesamtsprachliche Potenzial der Schüler, also das der L1 und L2, soll zum Tragen kommen. Dieses möchte ich auf verschiedenen Stufen des Wortschatzerwerbs anhand von entsprechenden Aufgaben zum Text mit unterschiedlicher Teilzielsetzung aufzeigen.

##### **4.1 Erläuterungen zur didaktischen Umsetzung**

Die dritte Aufgabe, die das vorhandene Sprachwissen der Lerner in Beziehung zu setzen erfordert, und die dazu gehörige Tabelle kann alteriert werden. Die einzutragenden Items können beliebig nach Ziel variieren. In meinem Beispiel für die Tabelle bin ich vom Anfangsunterricht DaF ausgegangen und dementsprechend ein paar Begriffe zur Orientierung vorgegeben. Die Schüler haben neben der notwendigen Orientierung genug Freiraum für eigene Eintragungen, wobei die Aufgabe nicht bestimmte Sprachen impliziert. So können Schüler in der letzten Spalte ihre L1, bzw. dominante Familiensprache eintragen. Das kann auch in der scheinbar sprachlich homogenen Klasse in Tschechien bedeuten, dass z. B. Vietnamesisch, Ukrainisch, aber auch Roma oder Dialektausdruck zum Vorschein kommen. Mit den Kenntnissen des Englischen als L2 lässt sich vermuten, dass die

meisten Vokabeln in die Kategorien «bereits bekannt», bzw. «habe schon mal gehört» eingeordnet werden.

Der Lesetext als Wortschatzquelle sollte für den Unterrichtseinsatz ohne fettgedruckte Wörter sein, hier habe die neuen Vokabeln wegen der Übersichtlichkeit und Orientierung hervorgehoben. Je nach Sprachniveau in der Lerngruppe würde ich in der Tabelle mehr oder weniger Begriffe zur Orientierung vorgeben. Das Lernziel in dieser Übung ist das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler über Verbindung zu anderen Sprachen zu aktivieren. Bei dieser Aufgabenstellung soll die Strategie des Transfers bewusst trainiert werden. Strategietraining allgemein bewirkt die Automatisierung bestimmter Prozesse. Reinfried (1998) zufolge „Interlinguale Transferstrategien bedürfen auch der gezielten intensiven Einübung, sonst werden sie nicht in die Fertigkeit des kontextuellen Bedeutungserschließens überführt.“ (Reinfried 1998, S. 42) Dadurch kann nachhaltig gewährleistet werden, dass bei den Schülerinnen und Schülern ihre Motivation beim Deutschlernen steigt.

Im Sinne des kooperativen Lernens könnte die Lehrperson die Tabelle nach dem gemeinsamen Lesen des Textes in Partnerarbeit erstellen lassen. In dieser peer-to-peer Konstellation kommt es zu einem Austausch über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Zielsprache und anderen Sprachen. Im anschließenden Plenumsgespräch soll der Transfer explizit thematisiert werden. Diese Gespräch sowie alle andere Metagespräche sollen auf dem A1/A2-Niveau immer in der dominanten Sprache geführt werden. Folgende Fragen können zur Reflektion über die Sprache helfen:

- «Která slova šlo jednoduše a která hůře rozpoznat a proč?»
- «Co ti pomohlo k porozumění textu?»
- «Našel / našla jsi některá slova, na jejichž význam jsi nepřišel / nepřišla?»

Die Schülerinnen und Schüler verstärken dadurch ihr Sprach(en)bewusstsein und sie bekommen Gelegenheit über ihre individuelle Herangehensweise zur selbstständigen Erschließung des Textes zu reflektieren. Für das Gespräch sollte man genügend Zeit und Raum lassen. Je nach Lernergruppe könnte man an das Strategietraining um entsprechende Wortfeldaufgaben erweitern. Die Schülerinnen und Schüler können

die Themen «Familie» oder «Essen und Trinken» bearbeiten und dann im Plenum vorstellen. Zur Ergänzung wäre eine Erstellung von Präsentationspostern denkbar. Allerdings sollen die Schülerinnen und Schüler selbst die Entscheidung treffen, welche Themen sie bearbeiten werden, welche Sprachen wollen Sie einbeziehen, bzw. wie sie ihre Arbeitsergebnisse präsentieren. In dieser Aufgabe lassen sich gut Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen L1 und L3 und vor allem L2 und L3 ausarbeiten.

Weitere Möglichkeit, den Text zu nutzen wäre die Wörter «Schal», «Gift» oder «Prospekt» als Herausforderung zu nehmen und das Phänomen «false friends» mit der Lerngruppe zum Unterrichtsthema machen. Hier wäre es für die Schülerinnen und Schüler interessant zu entdecken, dass falsche Freunde keine Gefahr für den Lernprozess darstellen, sogar Spaß machen können. Wörter «der Schal» und «der Prospekt» sind in Bezug auf das Englische als falsche Freunde einzustufen, in Hinblick auf die tschechische Sprache ganz im Gegenteil. Außerdem könnten solche Fehler durch entsprechende Situationstexte vermieden werden, indem die Bedeutungsunterschiede mithilfe von kurzen Videosequenzen erläutert werden können.

Die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch, aber auch Tschechisch und Deutsch können im DaF-Unterricht positiv lern- und motivationsfördernd eingesetzt werden. Internationalismen, Anglizismen und Austriazismen bieten für Schülerinnen und Schüler mit Familiensprache Tschechisch bieten im DaF-Unterricht viele Möglichkeiten, da dieser Wortschatz in der Lebenswelt der Jugendlichen oft vorzufinden ist.

Den Ausganstext kann man auf ein Diktiergerät als Hörspiel aufsprechen (lassen) und ihn in dieser Form den Schülerinnen und Schülern abschnittsweise vorspielen. Die auditive Wahrnehmung ermöglicht den Lernenden sich auf die Lautform zu konzentrieren und sich ihnen bekannte Wörter aufzuschreiben. Es geht hier auch darum die Unterschiede in der Betonung einzelner Wörter wahrzunehmen. Man kann das Hörspiel mehrmals oder schrittweise mit differenzierten Aufgabenstellungen auf die Lernenden wirken lassen. Bei Vorgabe der Englischen Äquivalenten könnte man einen phonetischen Sprachvergleich ziehen lassen, indem die Schülerinnen und Schüler sich die englischen Ausdrücke in der Reihenfolge wie im Hörspiel

und ihnen bekannte Wörter aufzuschreiben. Es geht hier auch darum die Unterschiede in der Betonung einzelner Wörter wahrzunehmen. Man kann das Hörspiel mehrmals oder schrittweise mit differenzierten Aufgabenstellungen auf die Lernenden wirken lassen. Bei Vorgabe der englischen Äquivalenten könnte man einen phonetischen Sprachvergleich ziehen lassen, indem die Schülerinnen und Schüler sich die englischen Ausdrücke in der Reihenfolge wie im Hörspiel aufschreiben würden und dann hören, ob die deutschen Wörter gleich, ähnlich oder unterschiedlich klingen.

Das Sprachlernbewusstsein kann entsprechend gefördert werden, wenn Transfer- und Inferierungsprozesse, Interlexeme, Intermorpheme, Falsche Freunde oder lautliche Entsprechungen im Unterricht thematisiert werden. Des Weiteren ist es wichtig andere Sprachen mit in das Lernprozess einzubinden und über die sprachlichen sowie außersprachlichen Unterschiede zu diskutieren. Das regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, ihr eigenes Lernen zu reflektieren und ihre Lernerfahrungen auszutauschen. Darüber hinaus Reinfried (1998) zufolge ist es bewiesen, dass durch ein explizites Strategietraining allgemein die Erschließungsleistung bedeutend steigt.

## **Zusammenfassung**

Die erstellten methodischen Verfahren für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache sollen andeutungsweise veranschaulichen, wie die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus der Familien- und der ersten Fremdsprache sinnvoll eingesetzt werden können. Lerner mit Kenntnissen anderer Sprachen und Wissen über verschiedene Lernstrategien tragen einen großen Schatz mit sich, den sie jedoch ohne ausreichendes Strategietraining und ohne gelenkte Reflektionen nicht vollkommen entfalten können. Ich konnte auf meinen Arbeitsblättern und in didaktischen Hinweisen zeigen, dass so ein Unterricht durchaus Spaß machen kann.

Darüber hinaus konnte ich aus der durchgeführten Lehrwerkanalyse feststellen, mithilfe von welchen Übungen Wortschatz präsentiert, geübt und angewendet wird. In Bezug auf Lernstrategien wurden in beiden Lehrwerken einige explizit angegeben, jedoch Aufforderungen diese Wortschatzstrategien auszuprobieren haben gefehlt. Es hängt also von den Schülerinnen und Schülern ab wie intensiv sie sich mit lexikalischen Lernstrategien befassen werden. Die Erkenntnisse aus der Tertiärsprachendidaktik, die ich im ersten Teil der Diplomarbeit erläutert habe, konnten keineswegs in Beziehung zu den analysierten Lehrwerken gesetzt werden. Ich konnte weder beim «Spaß mit Max 1» noch beim «Planet 1» feststellen, dass Tertiärsprachendidaktik als ergänzende Methode umgesetzt wurde. Englische Sprache wurde zwar im Falle «Spaß mit Max 1» einige Male angesprochen, jedoch z. B. so wichtige interlinguale Erschließungsstrategien sind eindeutig zu kurz gekommen. Die beiden Lehrwerke scheinen nur andeutungsweise sich der Tertiärsprachendidaktik anzuschließen. Das kann man daraus entnehmen, dass neben der L3 und zum Teil L2 auch die Muttersprache in den Lehrwerken eine Rolle spielen «darf». Aus dem Deutsch als Zweitsprachenunterricht im Kindergarten weiß ich, welche Bedeutung jede Sprache des Kindes beim Erwerb einer anderen hat. Bereits 1987 hat Rehbein nach einem Versuch festgestellt, dass türkische Kinder einen deutschen Text besser verstehen und wiedergeben können, wenn sie denselben zuvor auf Türkisch vorgelesen bekommen haben. Daraus ist es deutlich geworden, dass der gezielte Einsatz der starken Familiensprache die latente Fähigkeit in der Zweitsprache aktivieren kann.

Das ist wiederum mit dem mentalen Lexikon verbunden, denn hier besteht Löschmann (1993, 29) zufolge ein direkter Zusammenhang mit der Vielfalt und Tiefe der Wortschatzverarbeitung. Bei der Wortschatzarbeit kommt es darauf an, die Schülerinnen und Schüler dazu zu motivieren, sich selbstständig neue Wörter oder Bedeutungen zu erschließen. Die Qualität des gelernten Wortschatz Besitzes kann man nach dessen Anwendbarkeit in der Kommunikation messen. (vgl. Löschmann, 1993, 29)

Abschließend möchte ich auch auf meine Unterrichtserfahrung zurückgreifen und bestätigen, dass meine Studierende ihren neu erworbenen Wortschatz, dann gut behalten, wenn sie sich selbstständig mit dem Wortschatz auseinandersetzen und wenn ich im Unterricht eine kleine Geschichte erzähle, mit der sie sich bestimmte Worte gut verbinden können.

## **Resumé:**

Diplomová práce na téma „Uplatnění lexikálních strategií při osvojování německého jazyka jako L3“ se zabývá procesy osvojování slovní zásoby a lexikálními strategiemi, které uplatňují, popř. by mohli/měli žáci ZŠ uplatňovat při osvojování si němčiny jako jazyka dalšího po angličtině.

Svou práci jsem zaměřil na analýzu dvou učebních celků, které jsou určené pro žáky a žáky druhého stupně základních škol. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části se zabývám teoretickými východisky jako popisem sémantizace slovní zásoby a charakteristikou lexikálních strategií z hlediska L3. Na základě poznatků terciární didaktiky vzniknou kritéria volby slovní zásoby, přičemž bude přihlíženo ke znalostem žáků získaných osvojováním angličtiny.

Zde jsem po krátkém nastínění vývoje terciární didaktiky zaměřil hlavně na problematiku mentálního lexikonu a jeho uspořádání a možnostem. Zde jsem zjistil, že uspořádání nahrává podpory a rozvoji vícejazyčnosti, poněvadž slovní zásoba se ukládá v mozku na jednom místě a je tedy jednoznačné, že díky této lokální blízkosti se v procesu osvojování si nového cizího jazyka různé tvary slov (více jazyků) pro jeden význam mezi sebou propojí. Tudíž prototyp kočky domácí v mé kultuře je uložen v mozku na jednom místě a spolu s ní na téže místě je „kočka“, „Katze“, „cat“, „koshka“ a je tam místo i pro další jazyky.

Dále jsem se zaměřil na různé druhy sémantizace slov, které jsem podrobně představil. Zrovna tak lexikální strategie, které rovněž jsou mezi sebou více či méně přenosné. To zda mohu konkrétní lexikální strategii uplatnit v osvojování si anglických a německých slovíček závisí na jejím druhu a v jaké fázi ji hodlám použít. Jako poslední část teoretické části jsou shrnuta hlavní kritéria pro volbu slovní zásoby. Tato kritéria, jsou obecně platná a nezávisí přímo od typu jazyku.

V praktické části práce předložená teoretická východiska jsou použita pro ověření učebního souboru „Spaß mit Max 1“ a „Planet 1“. Od původně plánované analýzy učebnice „Deutsch.com“ jsem ustoupil, neboť tento učební soubor je určen pro mládež 15+ a tudíž ne pro základní školu, kterou studuji a již se má práce týkat.

Důraz při rozboru jsem kladl na analýzu volby slovní zásoby, způsoby prezentace a procvičování a na explicitně uváděné lexikální strategie. Učebnice „Spaß mit Max 1“ je regionální učebnicí, která je psaná přímo pro její užití v České Republice. To má výhodu v tom, že autoři se mohou více zaměřit na specifické potřeby českých žáků. Tím mám na mysli jak slovní zásobu s převahou internacionalismů, tak i na spousty germanismů v hovorové „češtině“.

U „Planet 1“ je zase výhoda v autentičnosti slovní zásoby a pestrosti slovních cvičení. Bohužel ani jedna z nich nevyužívá potenciálů terciární didaktiky.

V poslední části diplomové práce bylo cílem vypracovat takové metodické postupy, které usnadní žákům ZŠ osvojování si slovní zásoby v němčině na základě jejich stávajících znalostí a dovedností získaných studiem angličtiny. Myslím, že se metodické postupy povedly a brzy najdou uplatnění v nějaké z nových učebnic. Mám za to, že jsem dal dostatečný důraz na vzájemnou reflexi v procesu osvojování si slovní zásoby a na mezijazykovou sémantizaci. Samozřejmě kriticky vidím, že se jedná pouze o metodické postupy a výuka by vypadala jinak. A k tomu jsem určité věci pouze nakouzl a nedotáhl do konce. Myslím, si ale, že každý si může na tomto základě sestavit svoje jasné kurikulum pro implementaci lexikálních strategií do procesu osvojování si německé slovní zásoby. U mě se jedná pouze o návrh.

Celkově mohu říci, že diplomová práce mi některé jevy opravdu ujasnila a jsem rád, že oblast mentálního lexikonu a jeho předností, funkce a práce a vůbec vše, co s ním souvisí, se teď stala mojí doménou. Myslím, že to svědčí i o hloubce, studia literatury pro sepsání této práce.

V rámci obhajoby diplomové práce bych rád vypíchl některé skutečnosti, např. kulturní hledisko sémantizace slovní zásoby, které se zdá být ne v úplně jasné souvislosti se zadáním práce.

## **Literaturverzeichnis:**

Aitchinson, Jean (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Bohn, Rainer (2000): Probleme der Wortschatzarbeit. München: Langenscheidt

Friedrich, Helmut F. / Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung des selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Verlag für Psychologie, 237-293

Hulstijn, Jan H. (1997): Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd & Götze, Lutz et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, 648-653.

Hufeisen, Britta (2004): A brief introduction to the linguistic foundations. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hg.): The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English. Council of Europe Publishing

Köster, Lutz (2001): Wortschatzvermittlung. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, 887-893.

Löschmann, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion). Frankfurt/M.: P. Lang

Lutjeharms, Modeline (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: G. Königs, Frank et al. (Hg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Gunter Narr, 10-26.

Marx, Nicole (2004): Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hg.): Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt am Main: Lang, 65-79

- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistung im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF+nE“. Hohengehren: Schneider.
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: Bimmel, Peter et al. (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Ismaning. Hueber, 19-25
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. München: Langenscheidt
- Neuner, Gerhard (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Klett Edition Deutsch, 4-11.
- Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache 28, 76-83.
- Neuner, Gerhard (2004): The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hg.): The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English. Council of Europe Publishing
- Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Gunter Narr
- Rampillon, Ute (2004): Learning strategies for the L2 to L3 threshold: the minimum profile. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hg.): The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English. Council of Europe Publishing
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber, 113-172
- Röhr, Gerhard (2000): Bedeutungserschließung aus dem Kontext. Eine Strategie für den Lerner. In: Kühn, Peter (Hg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 209-221.
- Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. München: Langenscheidt

Scherfer, Peter (1997): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, 185-216.

Terizakis, Corinna Caspar (2008): Das Lehren und Lernen einer Tertiärsprache in Slowenien: DaF nach Englisch. In: SCHAUREIN. Zeitschrift der slowenischen Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen. Maribor: Nr. 20/2008

Trim, John et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt

Wolff, Ralf (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralph (Hg): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber, 37-48.

#### **Analysierte Lehrwerke:**

Tlustý, P. & Cihlářová, V. & Wicke, M. U. (2002): Spaß mit Max 1. Učebnice. Plzeň: Nakladatelství Fraus

Tlustý, P. & Cihlářová, V. & Wicke, M. U. (2002): Spaß mit Max 1. Pracovní sešit. Plzeň: Nakladatelství Fraus

Kopp, Gabriele & Büttner, Siegfried (2004): Planet A1 Kursbuch 1. Ismaning: Hueber

Kopp, Gabriele & Büttner, Siegfried (2006): Planet A1 Arbeitsbuch 1. Ismaning: Hueber

**Internetquellen:**

EACEA P9 Eurydice (2008): Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě.

Brussels: Eurostat

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095CS.pdf)

(07. 02. 2012)

Riehl, Claudia Maria (2008): Mehrsprachigkeit: Grundlagen, Vorteile und didaktische Konsequenzen. (<http://lesen-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Lesen%20Newsroom/Lesen%20International/Freigegebene%20Dokumente/Streiflichter%20Mehrsprachigkeit.pdf>, 11.03.2012)

## **Abkürzungsverzeichnis**

L1 – Darunter verstehe ich die erste Sprache eines Menschen, d.h. Familiensprache(n)

L2, L3, Ln – die erste, zweite n-te Fremdsprache

FSU – Fremdsprachenunterricht

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cc/Spinnennetz\\_im\\_Gegenlicht.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cc/Spinnennetz_im_Gegenlicht.jpg) (05.04.2012)

Abb.2 <http://www.fotoplex.ru/photos/lala/NATURE/i-45790.jpg> (05.04.2012)

Abb. 3 <http://shishov.nm.ru/rd/2000/foto/06.07.00.2.jpg> (05.04.2012)

Abb.4 [http://nano-planet.org/uploads/posts/2010-12/1291493515\\_Pautina\\_2.jpg](http://nano-planet.org/uploads/posts/2010-12/1291493515_Pautina_2.jpg) (05.04.2012)

## Anhang

### Arbeitsblatt 1: (Úvod aneb vytvoření slovní řady nebo slovního pole k daným slovům. Rozpoznat a reprodukovat anglicko-německá slova)

1. Welche Wörter gehören zusammen? Která slova patří k sobě?

#### Zahlen:

numbers:

_____ one	_____ two	_____ three	_____ four
_____ five	_____ six	_____ seven	_____ eight
_____ nine	_____ ten	_____ eleven	_____ twelve

#### Farben:

colours:

_____ blue	_____ brown	_____ green	_____ orange
_____ pink	_____ red	_____ white	_____ yellow

#### Die Familie:

family:

_____ mother	_____ father	_____ sister	_____ brother
_____ daughter	_____ son	_____ grandmother and grandfather	

#### Wochentage:

days of the week:

_____ Monday	_____ Tuesday	_____ Wednesday	_____ Thursday
_____ Friday	_____ Saturday	_____ Sunday	

#### Monatsnamen:

names of the months:

\_\_\_\_\_ January    \_\_\_\_\_ February    \_\_\_\_\_ March    \_\_\_\_\_ April  
\_\_\_\_\_ May    \_\_\_\_\_ June    \_\_\_\_\_ July    \_\_\_\_\_ August  
\_\_\_\_\_ September    \_\_\_\_\_ October    \_\_\_\_\_ November    \_\_\_\_\_ December

Naučte se názvy číslovek, dnů v týdnu a měsíců v roce jako slovní řadu.

## Arbeitsblatt 2

Lerntext:

Mein **Name** ist Alina und ich erzähle euch von meiner großen **Familie**.

Letzten **Samstag** war ich auf dem **Tanzball** von meiner **Schwester** Jasmin, die zwei **Jahre älter** ist als ich. Unser **Bruder** Tobias war auch dabei, er ist drei Jahre **jünger** als ich. Meine Schwester Jasmin hat einen **Tanzkurs** seit September gemacht und jetzt will sie uns zeigen, wie viele moderne **Tänze** sie **tanzen** kann. Sie haben auch **eine Polonaise** getanzt.

Es war eine riesige **Show** mit vielen **Gästen**, **Lifemusik** und mit ganz viel **Essen** und **Trinken**. Es gab zum Beispiel **Pizza** und **Gulasch**, was mein **Vater** so gerne isst und cooles **Sushi** mit **Fisch**, was ich so sehr mag! Besonders die mit **Lachs** und **Garnelen** sind lecker. Mein Vater sagt dann immer, dass nach solchen **Feiern**, müsse er am nächsten Tag **joggen** gehen, was er eh nie macht. Meine **Mutter** antwortet dann, dass man ja zwischendurch eine **Obstschale** oder einen **Salat** essen könne. Meine **Tante** Lisa isst eine **Palatschinke** nach der anderen und mein **Onkel** Peter stand immer am **Buffet** mit **Spaghetti**. Meine **Großeltern** trinken nur **Tee** oder **Kaffee**, **Bier** kommt für die beiden nicht in Frage. Die beste **Freundin** meiner Schwester, von der ich diesen wunderschönen **Schal** habe, war auch da. Pia schimpfte die ganze Zeit, dass es keine **Suppe** ohne **Fleisch** gab. Selbst der Salat war mit **Speckwürfeln**! Für die **Vegetarier** blieben da nur **Brot**, **Brötchen**, **Käse** und rohes **Gemüse**.

Nach dem Tanzball hatten wir noch eine **Afterparty**. Da kam auch meine **Cousine** Franzi, die am Buffet einen teureren **Champagner** und **Baguette** mit **Butter** und rotem **Kaviar** fand. Mein Bruder ist mit unseren **Eltern** schon nach Hause gefahren, wir **Geschwister** und meine Tante haben jedoch noch richtig gefeiert und sogar lateinamerikanische Tänze wie Samba, Cha-Cha-Cha und Jive ausprobiert. Meine Tante hat jedoch immer betont, dass Kaviar wie **Gift** sei, wenn man ihn einmal probiert hat, dann gibt es kein Gegenmittel.

Wenn mein Onkel seine **Pension** einmal bekommt, möchte er sich am Baikalsee ein Sommerhaus kaufen. Dort gibt es bestimmt genug Fisch und Kaviar. Das ist meine Tante!

Auf dem Weg nach Hause habe ich an der Bar **Prospekte** zu Salsakursen entdeckt. Ich werde mich dafür wohl registrieren.

## Aufgaben:

1. Lies den Text und fasse den Inhalt in 2-3 Sätzen zusammen. Přečti si text a shrň do dvou až tří vět hlavní obsah textu.
2. Markiere nun Wörter, die du kennst oder die dir bekannt erscheinen. Označ ta slova, která znáš nebo se ti jeví jako známá.
3. Ergänze die Tabelle, indem du die markierten Wörter mit dem Englischen und deiner Sprache(n) vergleichst. Doplň tabulku tak, že označená slova srovnáš se svým jazykem / jazyky.
4. Ordne Begriffe anschließend nach Themen wie «Familie», «Speisen», «Getränke». Welche Ähnlichkeiten / Unterschiede zu anderen Sprachen erkennst du? Erstelle in deiner Gruppe ein Poster, das ihr den Mitschülerinnen und Mitschülern am Ende präsentiert. Seřad názvy podle témat «rodina», «jídlo», «nápoje». Které podobnosti / rozdíly k jiným jazykům si poznal? Sestav ve své skupině plakát, který pak odprezentujete ve třídě.

Deutsch	Englisch	Deine Sprache(n)
Name	name	
Bruder	brother	
Feier		
Tanzball		
Gernelen		
		taneční

### Arbeitsblatt 3: (Cíl: vypracování slovního pole rodina)

1. Bilde Paare aus den Wörtern im Kasten. Die englischen Bezeichnungen helfen dir.  
Utvoř páry ze slovíček v rámečku. Anglické ekvivalenty ti pomohou.

der Bruder – die Großeltern – die Mutter – die Nichte – die Cousine – die Eltern –  
der Onkel – die Schwester – der Cousin – die Frau – die Enkelkinder – der Sohn –  
die Tochter – die Großmutter – die Kinder – der Neffe – der Vater – der Großvater –  
die Tante – der Mann

mother – father - husband – wife – sister – brother – parents – uncle – aunt – niece –  
nephew – grandfather – grandmother – grandparents – grandchildren – cousin

2. Zeichne den Familienstammbaum von Jasmin. Wer gehört zu ihrer Familie? Nakresli  
rodokmen Jasmíny. Kdo patří k její rodině?

3. Zeichne deinen Familienstammbaum. Wer gehört zu deiner Familie? Erzähle in  
der Kleingruppe über deine Familie. Nakresli svůj rodokmen. Kdo patří k tvé rodině? Vyprávěj v malé  
skupince o své rodině.

Ich habe eine Schwester...

Mein Onkel wohnt in...

Meine Großmutter ist...

Meine Cousine heißt...