

Wortschatvermittlung

1. Lernpsychologische Schwerpunkte

1.1. Gedächtnisprozesse

1.2. Lerntypen

2. Deutscher Wortschatz

3. Wie sind die Wörter im Gehirn miteinander verbunden?

3.1. Koordinationen

3.2. Kollokationen

3.3. Subordinationen

3.4. Synonyme

3.5. Antonyme

4. Neuer Wortschatz - Techniken der Bedeutungsvermittlung

4.1. Techniken der Bedeutungsvermittlung anhand der Wortschatz-Zusammenhänge

4.2. Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Hilfsmittel

4.3. Techniken der Bedeutungsvermittlung mit Hilfe der Klassensituation

4.4. Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Alltagswissen

4.5. Techniken der Bedeutungsvermittlung aus dem Kontext

4.6. Wortbildungsregeln als Hilfe

4.7. Verbal –visuelle Hilfsmittel

5. Festhalten von neuen Vokabeln

5.1. Das Vokabelheft

5.2. Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten

5.3. Das Memorieren der Vokabeln in typischen syntaktischen Kontexten

5.4. Das Vokabelringbuch

5.5. Die Vokabelkartei

6. Übungen

6.1. Kognitive Wortschatzübungen

6.1.2. Grammatische Aspekte

6.1.3. Lexikologische Aspekte

6.2. Situativ-pragmatische Wortschatzübungen

6.3. Wortschatzübungen im Überblick

6.3.1. Aktiver Wortschatz

6.3.2. Passiver Wortschatz

7. Übungstypologie und Testaufgaben

8. Schwierigkeiten bei Aneignung von Vokabeln

8.1. Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache aufgrund der außersprachlichen Realität

8.2. Schwierigkeiten mit Aussprache, Graphik, Bedeutung, grammatischen Eigenschaften des Begriffs – also mit Valenz und Phraseologie

8.3. Konvergenz

8.4. Innersprachliche Interferenz

8.5. Falsches Genus

8.6. „Falsche Freunde“

9. Kontrolle der Wortschatzkenntnisse

1. Lernpsychologische Schwerpunkte

1.1. Gedächtnisprozesse

Zum Thema Wortschatz sind einige Erkenntnisse der Psychologie notwendig. Beim Erlernen neuer Vokabeln wird nämlich das Gedächtnis der Lernenden gefördert. Neue Wörter müssen nicht nur gelernt, sondern auch im Gedächtnis behalten werden.

Folgende vier Gedächtnisprozesse werden unterschieden:

- Lernen/Enkodierung = Neues Einspeichern von Informationen in das Langzeitgedächtnis
- Behalten = Bewahren von wichtigen Informationen durch regelmäßigen Abruf
- Erinnern/Abruf = Reproduktion oder Rekonstruktion von Gedächtnisinhalten
- Vergessen = Zerfall von Gedächtnisspuren oder Abruf-Interferenzen durch konkurrierende Informationen

1.2. Lerntypen

Anregungen und Informationen kommen über verschiedene Wahrnehmungskanäle in unser Gedächtnis: Auge, Ohr, Geruchs-, Geschmacks- und Tastsinn. Mehrkanaliges Lernen ist also mehr als eine Kombination von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Beim mehrkanaligen Lernen wird unsere Vorstellung von Klängen, Melodien, visuellen Reizen, Geschmacks- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik aktiviert (vgl. BOHN/SCHREITER, 1996, 198).

Man unterscheidet verschiedene Lerntypen, je nach dem welcher Sinn für die Aufnahmefähigkeit des jeweiligen Lernalters der wichtigste ist. Die einzelnen Lerntypen treten nicht in reiner Form auf, sondern als individuelle Mischtypen. Als Entscheidungskriterium gelten dabei bemerkenswerte Fähigkeiten oder Schwäche in bestimmten Bereichen und typische Lerngewohnheiten (vgl. JANÍK/McGOVERN, 2004, 30ff). Der Lerntheoretiker Frederic VESTER unterscheidet folgende Lerntypen:

- Visueller (durch Sehen lernender) Typ
- Auditiver (durch Hören lernender) Typ
- Haptischer (durch den Tastsinn lernender) Typ
- Verbaler (durch sprachlich-abstrakte Erklärung lernender) Typ
- Interaktionsorientierter (im sozialen Kontakt und Gespräch lernender) Typ

(vgl. BAUR, 1990, 38).

Im FSU sollte der einzelne Lerner durch Selbstevaluierung darüber entscheiden, zu welchem Lerntyp er gehört. Eine Reflexion über das eigene Lernverhalten und dessen Effektivität kann vom Lehrer angeregt werden, z.B. dadurch dass auf den Zusammenhang zwischen der Form der Präsentation von Vokabeln und dem Einspeichern im Gedächtnis hingewiesen wird.

Wörter/lexikalische ausdrücke haben eine phonetische und eine orthographische Form, und sie übermitteln Bedeutungen. Das Wiedererkennen und Produzieren der jeweiligen Form des Wortes ist das Ziel von Aussprache- und Rechtschreibungsübungen. Wortschatzübungen begünstigen das Auswendiglernen (Memorieren) – d.h. Speichern und Abrufen – von Bedeutungen sowie das korrekte Verwenden der Wörter und Wendungen. (vgl. SCHERFER, 1991, 193.)

2. Deutscher Wortschatz

Der Wortschatz stellt die Summe aller Wörter einer bestimmten Sprache dar. Er bildet ein offenes System, das sich ständig ändert. Neue Wörter entstehen und wenig gebrauchte bzw. veraltete Wörter schwinden. Man kann daher den genauen Wortschatzumfang kaum bestimmen. In Bezug auf das Deutsche wird die genaue Anzahl von Wörtern zwischen 300.000 und 500.000 Wörter. In der linguistischen Fachliteratur wird der Termin *Wort* nicht eindeutig festgelegt, da sich lexikalische Einheiten im Sinne von Stichwörtern, die man in einem Wörterbuch findet, im Satz verändern.

Die linguistische Einteilung des deutschen Wortschatzes in Wortarten (bzw. Wortklassen) erfolgt deswegen nach semantischen, morphologischen und syntaktischen Kriterien. Für die sprachdidaktische Zwecke ist sinnvoll, die Wörter in zwei Klassen zu unterteilen:

- offene Klasse der Inhaltswörter (Substantive, Adjektive, Verben), die sich ständig entwickelt. Diese Wörter bezeichnen nämlich Gegenstände und Sachverhalte der sich verändernden Wirklichkeit, so dass man auf diesem Gebiet des Wortschatzes mit dem

Anwuchs neuer Bezeichnungen (u. a. durch neue Fachausdrücke) aber zugleich mit Veraltern einigen Wörtern rechnen muss.

- Geschlossene Klasse der Strukturwörter (Pronomina, Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Partikel). Ihre Zahl ist begrenzt und verändert sich nicht besonders schnell.

Der Unterschied in den Angaben über die Anzahl von Wörtern ist ferner darauf zurückzuführen, ob auch regionale Varianten, Internationalismen und vor allem durch Wortbildungsprozesse entstandene lexikalische Einheiten dazugezählt werden. Solche Fragen sind für Lehrwerkautoren von Belang; für den Fremdsprachenunterricht ist es nötig, das lexikalische Minimum zu bestimmen, d. h. Wörter, die für die allgemeine Verständigung in täglichen Situationen unentbehrlich sind. In der Unterrichtspraxis unterscheidet man:

- Den produktiven/aktiven Wortschatz: die lexikalischen Einheiten, welche der Lerner aktiv verwenden muss
- Den rezeptiven/passiven Wortschatz: die lexikalischen Einheiten, welche der Lerner im Kontext versteht, einmal gelernt hat, aber nicht fähig ist, sie aktiv zu verwenden.
- Den potenziellen Wortschatz: alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, die zwar vollkommen neu sind, jedoch der Schüler ist im Stande, auf Grund der Wortbildungsstruktur ihre Bedeutung zu begreifen.

Allgemein kann man das lexikalische Minimum folgendermaßen definieren:

- Mindestanzahl der Wörter, die für die einfachste Verständigung nötig ist:
750 – 1 000 Wörter
- Grundwortschatz, der für die geläufige Kommunikation nötig ist:
1 500 – 2 000 Wörter
- Überdurchschnittlicher Wortschatz
3 000 – 4 000 Wörter

Bei den Überlegungen hinsichtlich des beizubringenden Wortschatzumfangs ist zu erwähnen, dass für Sprechen und Schreiben – im Unterschied zu Lesen und Hören - eine geringere Wortschatzkenntnis erforderlich ist. Im Falle des Lesens und Hörens sind wir oft an die Schätzung aus dem Kontext angewiesen. Bei der Wortschatzarbeit darf keine von diesen Kenntnissen vernachlässigt werden. Jede Art der folgenden Wortschatzkenntnis ist für die Verwendung der Sprache nötig.

3. Wie sind die Wörter im Gehirn miteinander verbunden?

Niemand beherrscht den gesamten Wortschatz seiner Muttersprache, der durchschnittliche Muttersprachler verwendet aktiv „nur“ 15 000 Wörter seiner Sprache. Daraus folgert, dass der Wortschatz, der im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird noch weiter gegliedert werden muss. Nach JANÍK/McGOVERN, 2004, 28 kann man mit den ersten 1000 Wörtern mehr als 80% des Wortschatzes aller Normaltexte begreifen. Die zweite Tausend ermöglicht weitere 8 bis 10 Prozent der Wörter, die dritte nochmals 4 Prozent, die vierte und fünfte nur noch jeweils 2 Prozent des Wortschatzes der Alltagstexte zu verstehen.

Die Gedächtnispsychologie ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die „riesige Informationszentrale Gedächtnis“ verschiedene Typen von Verbindungen zwischen Einzelelementen aufweist. Die Assoziationen zu einem Einzelwort können in fünf grundlegende Typen der Verbindung eingeteilt werden (vgl. MÜLLER, 1994, 13).

3.1. Koordinationen

bedeuten im Wortschatzsystem solche lexikalische Einheiten, die in einem engen Verwendungszusammenhang stehen, einem Themenbereich angeordnet werden, und deshalb beim Sprechen/Schreiben oft nebeneinander anzutreffen sind.

BS

der Löffel, die Gabel, das Messer

die Sonne, der Mond, der Stern

3.2. Kollokationen

Vom linguistischen Gesichtspunkt aus bedeutet Kollokation das Zusammenstehenkönnen von Wörtern. „*Der Stein fällt*“ ist ein semantisch, also inhaltlich, richtiger Satz. Bei „*Der Stein schwebt*“ ist keine Kollokation gegeben, denn die Kombination von Stein und schwebt ist zwar grammatikalisch, nicht aber inhaltlich richtig. *Stein* und *schwebt* enthalten keine gemeinsame Seme. Für die sprachdidaktische Zwecke ist wichtig, dass die Bestandteile der Syntagmen automatisch assoziiert werden und häufig vorkommen.

BS:

s Geschirr abwaschen, zerbrechen

Eis essen, kaufen

Salz steuern

3.3. Subordinationen

ist die Unterordnung, in der linguistischen Fachsprache begegnet man in diesem Sinne den Terminus „Hyponymie“: Terminus für die Relation der Unterordnung im Sinne einer inhaltmäßigen Spezifizierung. Z. B. ist *Apfel* Hyponym zu *Obst*, da Apfel eine spezifischere Bedeutung als Obst hat“ (vgl. BUSSMANN, 1990, 317). Im Fremdspracheunterricht gilt es zu einem Überbegriff untergeordnete Wörter zu suchen:

BS:

s Waldtier: r Hirsch, s Wildschwein, s Reh, s Eichhörnchen, e Eule

3.4. Synonyme

Eine semantische Relation: Bedeutungsidentität (im engeren oder strengeren Sinne) bzw. Bedeutungsähnlichkeit / Sinnverwandtschaft (im weiteren Sinne) unterschiedlicher Formen, «ein Sinn mit mehreren Namen» – eine allgemeinsprachliche Erscheinung auf lexikalisch-semantischer, stilistischer und grammatischer Ebene, d. h. dass die Synonymie morphologischer, morphologisch-syntaktischer, lexikalisch-semantischer und stilistischer Art sein kann (vgl. LEWANDOWSKI, T. ,1990, 709). In unserem Zusammenhang ist die Bedeutungsähnlichkeit wichtig, denn sie erstens Austauschbarkeit der Synonyme beim Verwenden ermöglicht und zweitens der Bezug zum gleichen oder ähnlichen Referenten (Gegenstand oder Erscheinung der außersprachlichen Wirklichkeit) die Assoziationen unterstützt. Einem Wort wird das gleiche Äquivalent zugeordnet.

BS:

schnell – rasch, schon – bereits, einführen – importieren, e Rechnung – e Faktura

3.5. Antonyme

Da werden die Wörter in Paare gesetzt, die einander im Gegensatz stehen.

BS:

schnell – langsam, lustig – traurig, e Ankunft – e Abfahrt

Aus diesen linguistischen und psychologischen Erkenntnissen kann man didaktische Konsequenzen ableiten. In der Wortschatzdidaktik heißt das, Vokabeln nur in logischen

Zusammenhängen zu präsentieren. Bei der Berücksichtigung dieses Faktors sollte man möglichst viele Methoden ausnutzen.

4. Neuer Wortschatz - Techniken der Bedeutungsvermittlung

Die Arbeit mit neuen Vokabeln kann sehr mannigfaltig sein. Dem Lehrer stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung, die er zur Gestaltung einer interessanten Unterrichtsstunde benutzen kann. In der folgenden Übersicht werden die Techniken der Bedeutungserklärung aufgelistet:

4.1. Techniken der Bedeutungsvermittlung anhand der Wortschatz-Zusammenhänge

Der fremde Ausdruck wird mündlich erklärt – mit Hilfe von:

- Wortableitung
- Synonyme
- Über-/Unterordnung
- Antonyme
- Fremdwörter
- Übersetzung
- Paraphrase
- Definition
- Kollokation
- Idiom

4.2. Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Hilfsmittel

Der fremde Ausdruck wird mit Hilfsmittel erklärt – mit Hilfe von:

- Anschauungsobjekt
- Zeichnung
- Bild
- authentische Dokumentation – Foto, Video
- Gestik / Mimik
- Vorspielen

4.3. Techniken der Bedeutungsvermittlung mit Hilfe der Klassensituation

Bei der Erklärung des fremden Ausdrucks wird die Klassensituation ausgenutzt:

- Bezug auf Teilnehmer

- Bezug auf Vorwissen von Teilnehmern
- Bezug auf bekannte Lektion
- Beschreibung einer neuen Situation

4.4. Techniken der Bedeutungsvermittlung durch Alltagswissen

Bei der Erklärung des fremden **Ausdrucks** werden Alltagswissen / -logik eingeschaltet:

- mentales Anschauungsobjekt
- Finalkonsequenz
- Kausalkonsequenz
- Temporalkonsequenz

4.5. Techniken der Bedeutungsvermittlung aus dem Kontext

Der Grundsatz, Neues nur anhand von Bekanntem einzuführen, gilt auch für die Wortschatzarbeit. Um neues Vokabular einzuführen, sollten nur den Schülern bereits bekannte Strukturen genutzt werden. Würde man gleichzeitig neue grammatische Strukturen einführen, würde das bei den Schülern zu Verwirrungen führen.

Idealerweise sollten die Schüler die Bedeutung neuer Wörter aus einem situativen Zusammenhang oder einem Kontext erschließen. Für das Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext eines neuen Textes, müssen zwei wesentliche Gesichtspunkte berücksichtigt werden: zum einen die Struktur des Textes und zum anderen das Vorwissen und die subjektiven Eigenschaften der Schüler.

Zur Struktur des Textes zählen neben dem Thema und dem gewählten Inhalt auch die Anzahl der Variablen in einem Text. Diese bestimmen die Interpretationsmöglichkeiten einzelner Wörter und damit auch, wie konkret ihre Bedeutung für den Schüler zu fassen ist. Inwieweit der einzelne Schüler Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen kann, hängt wesentlich von seinen individuellen Erfahrungen, seinem Entwicklungs- und Bildungsstand. Insbesondere Alter, Schultyp und Lernstufe, allgemeine Sprachkompetenz und Erwartungshorizonte der Schüler spielen bei der Integration der neuen lexikalischen Einheiten in das vorhandene Wissen eine wichtige Rolle.

Kann die Wortbedeutung nicht im Kontext erschlossen werden, wie z. B. in authentischen Gesprächssituationen in Hörverstehensübungen, erleichtert die Einbindung neuen Vokabulars in situative Zusammenhänge den Schüler die Bedeutungserschließung. Ausgehend von den vorliegenden Situationen können unterstützend Fragen eingesetzt werden, um die Bedeutung eines Wortes einzukreisen: **was? wer? wo? wann? welcher Zweck?** etc.

4.6. Wortbildungsregeln als Hilfe

Begegnet der Schüler nun einem neuen Begriff, muss er für die Erschließung der Wortbedeutungen im einsprachig geführten Deutschunterricht nicht nur Situation oder Kontext verstehen, sondern auch wissen, wie im Deutschen Worte gebildet werden. Daher ist es notwendig, den Schülern die wichtigsten Wortbildungsgesetze bewusst zu machen und ihre Anwendung häufig zu üben. Als Beispiel sei hier der Einsatz von Präfixen und Suffixen erwähnt:

Präfixe - Suffixe

BS:

verkäuflich - unverkäuflich

möglich – unmöglich,

intensiv – Intensität, organisieren - Organisation

Im Deutschen kann man als Beispiel folgende Ableitungsmöglichkeiten anführen:

- Substantive von Verben: *kaufen (V) – der Kauf (S)*
- Substantive von Adjektiven: *egoistisch (Adj.) – der Egoismus (S)*
- Substantive von Substantiven: *die Pharmazie (S) – der Pharmazeut (S)*
- Adjektive von Verben: *maximalisieren (V) – maximal (Adj.)*
- Adjektive von Adjektiven: *interessiert (Adj.) – interessant (Adj.)*
- Adjektive von Substantiven: *Rose (S) – rosig (Adj.)*

Vor diesem Hintergrund stehen dem Lehrer zur Erklärung der neuen Vokabeln verschiedene verbale und visuelle Techniken zur Verfügung. Die folgende Übersicht gibt eine Auswahl, die abhängig von der Art der einzuführenden Wörter angewendet werden kann.

4.7. Verbal –visuelle Hilfsmittel

- Erklärung durch Beschreibung, Definition, Paraphrase Tafelzeichnungen, Diagramme, Kartenskizzen, Bilder, Fotos, Tabellen, Symbole
- Angeben weiterer Kontexte Realien, Modelle
- Synonyme und Antonyme, mimische Darstellung
- Sachfelder, Wortfamilien, Demonstration

Welche Form ausgewählt wird, hängt u. a. von der Art der Wörter, den vorhandenen Materialien und Fähigkeiten der Lehrkraft ab. Ein weiterer Einflussfaktor ist wiederum in den

Schüler selbst zu sehen. So wird bei niedrigem Leistungsniveau und Lernstand sicher häufiger auf visuelle Hilfsmittel zurückgegriffen, während mit steigendem Leistungsniveau damit gerechnet, dass immer häufiger Wörter umschrieben oder definiert werden.

5. Festhalten von neuen Vokabeln

Beim Erlernen der neuen Begriffe sieht sich der Schüler einerseits der Bedeutungskomponente gegenüber, die für ihn zunächst im Vordergrund steht. Ebenso muss er jedoch auch **phonologische, morphologische** und **syntaktische Informationen** und Regularitäten verarbeiten, um diese Wörter in kommunikativen Zusammenhängen aktiv anwenden zu können. Das macht Vokabeln zu komplexen Lerngegenständen, die nicht mit einmaligem Aufnehmen verinnerlicht werden.

Um Vokabeln lernen und üben zu können, brauchen die meisten Menschen eine schriftliche Vorlage, die sie systematisch durchgehen können. Es bieten sich verschiedene Anordnungsmöglichkeiten an:

5.1. Das Vokabelheft

Das Memorieren zweisprachiger Vokabelgleichungen (Paarassoziationslernen)
Der Einsatz eines handelsüblichen Vokabelheftes, dessen Seiten durch eine Mittellinie halbiert werden, ist nicht empfehlenswert, da hier einfache Vokabelgleichungen ohne Situationszusammenhang aufgestellt werden. Diese sind abzulehnen, weil eine semantische Gleichsetzung von Wörtern aus der Ziel- und der Ausgangssprache fast unmöglich ist, das Lernen von Vokabelgleichung keine kognitive Verarbeitung beinhaltet, so dass die neuen Wörter nicht ins Langzeitgedächtnis übergehen. Vokabelgleichungen aus dem Lehrbuch abzuschreiben stellt eine eher mechanische Aufgabe dar und daher kann monoton und lernhemmend wirken. Obwohl dieses Verfahren in der Fremdsprachendidaktik kritisiert wird, scheinen die Lerner diese erste über die Muttersprache laufende Annäherung an die fremdsprachliche Bedeutung zu benötigen.

5.2. Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten

Dem Zielsprachigen Wort in der linken Spalte der Liste wird eine Zielsprachige Entsprechung (Paraphrase, Definition) zugeordnet. Diese Übung ist auf eine strenge Einsprachigkeit orientiert. Da nach allem, was man heute weiß, solche Versuche von vornherein zum Scheitern verurteilt sind, kombinieren manche Lehrwerke die Technik der

Vokabelgleichungen mit den einsprachigen Vokabellisten. (vgl. SCHERFER, 1991,194). Das Üben der zielsprachigen Erklärungen hat seinen Wert, wenn der Lerner mit den Angehörigen der Zielsprache kommuniziert.

5.3. Das Memorieren der Vokabeln in typischen syntaktischen Kontexten

Es handelt sich ebenfalls um Wortlisten mit zielsprachigen Vokabeln, denen aber nicht muttersprachliche Äquivalent, sondern kurze Sätze, Kollokationen, Wortverbindungen gegenüber gestellt sind, in denen das jeweilige Wort vorkommt. Es kann auch die Übersetzung der zu lernenden Vokabel (bzw. des jeweiligen Ausdrucks) angeführt werden. Das Vokabellernen in syntaktischen Kontexten wird positiv bewertet, denn das Wort im Kontext eingebettet ist.

5.4. Das Vokabelringbuch

Vorteilhafter erscheint der Einsatz eines Ringbuches, das je nach Bedarf aufgeteilt werden kann, wobei die einzelnen Blätter ergänzt, ausgetauscht oder neu arrangiert werden können. Die Gesamteinteilung eines solchen Ringbuches kann nach Sachgebieten (z. B. Urlaub, Natur, Gesundheit, Sport, Einkaufen, Essen ...) und/oder nach linguistischen Kategorien (z. B. Hauptteil, Homonyma, Synonyma, unregelmäßige Verben, Präpositionen, ...) vorgenommen werden. Die Vokabeln sollten auf jeden Fall zweimal in das Ringbuch eingetragen werden: einmal unter Hauptteil und zum zweiten in die jeweils geeignete Unterrubrik.

Das einzelne Ringbuchblatt kann wiederum in 2 oder 3 Spalten aufgeteilt werden (2=einsprachig, 3=zweisprachig). Beim einsprachig geführten Unterricht sollten 2 Spalten angefertigt werden. Die linke enthält die neuen Wörter, in der rechten werden die entsprechenden Kontextualisierungsbeispiele festgehalten. Darunter fallen einfache Wendungen ebenso wie mehrere kurze Sätze. Der Vorteil der Kontextualisierung liegt darin, dass die Vokabeln in unterschiedlichen semantischen Umgebungen auftreten und damit ihr Gebrauch in differenzierterer Form deutlich wird. Gleichzeitig wird durch verschiedene Assoziationen das Gedächtnis unterstützt, was für das spätere Abrufen aus dem Langzeitgedächtnis in verschiedenen kommunikativen Situationen wichtig ist.

Voraussetzung für ein solches kontextuelles Vokabellernen ist das Verständnis der semantisierenden Beispielsätze und Erklärungen, das gesichert wird, indem nur vorher behandeltes Vokabular verwendet wird.

5.5. Die Vokabelkartei

Die Vokabelkartei schließlich besteht aus einer Sammlung von Kärtchen, die die deutschen Vokabeln mit ihrer Aussprache und verschiedenen Kontextualisierungsmöglichkeiten festgehalten werden. Auf der Rückseite werden die muttersprachlichen Entsprechungen festgehalten:

Vorderseite	Rückseite
schreiben [šraibõn] einen Brief schreiben die Schreibmaschine der Schreibtisch das Schreiben	psát psát dopis psací stroj psací stůl psaní

Die Vorteile einer solchen Kartei sind vielfältig:

- flexible Ordnungsmöglichkeiten
- kontinuierliche Ergänzung möglich
- Lernen in überschaubaren Päckchen
- Konzentration auf schwere oder noch zu lernende Vokabeln möglich
- Lernanreiz durch spielerische Handhabung

Man darf jedoch nicht einmal die Nachteile nicht vernachlässigt werden. Je nach Jahrgangsstufe und Erfahrungen der Schüler müssen die Schüler langsam an die methodische Kompetenz, die Vokabelkarten selbständig zu erstellen, herangeführt werden. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich in der Kontrolle, ob die Karten angefertigt und in die Kartei eingeordnet wurden.

6. Übungen

6.1. Kognitive Wortschatzübungen

Die Nachteile des Memorierens von vereinzelt Vokabeln versucht man durch kognitive Wortschatzübungen zu vermeiden. Sie basieren auf der Erfahrung, dass alles, was Beziehungen zwischen Wörtern und/oder Bedeutungen stiften kann, positive Auswirkungen

für das Wortschatzlernen hat. Wenn man von den sprachwissenschaftlichen Überlegungen ausgeht, können folgende sprachliche Phänomene zu Ordnungsprinzipien werden:

6.1.2. Grammatische Aspekte

Übungen - Wortbildung

Wortbildungsverfahren, die zur Entstehung der **Wortfamilien** führen. morphologische Klassen (Wortarten). Unter Wortfamilie versteht man eine Reihe von Wörtern, die sich um denselben Wortstamm gruppieren. Ihnen ist also dasselbe Stammwort (etymologische Wurzel) gemeinsam.

BS:

ziehen: abziehen, wegziehen, hinausziehen...Abzug, Verzug, Entzug etc.

6.1.3. Lexikologischer Aspekt

Übungen – nach lexikologischen Kriterien

- Wortfelder

Der Begriff **Wortfeldes** bezeichnet nach Jost TRIER eine Gruppe von **sinnverwandten Wörtern** einer Sprache, deren Bedeutungen sich gegenseitig begrenzen und die lückenlos einen bestimmten begrifflichen Bereich abdecken sollen.

BS:

Wortfeld *Wasserlauf: See, Meer, Ozean, Teich, Pfütze*

semantische Oppositionen: Antonymie, Komplementarität, Konversion,

- semantische Kontraste (Inkompatibilität, Skalen)
- Hyponymie
- Synonymie

Aus gedächtnispsychologischer Sicht schlägt ROHRER (1985) Wortschatzübungen vor, die bestimmten Teil des menschlichen Denkens aktivieren und dadurch das Behalten der erlernten Vokabeln unterstützen.

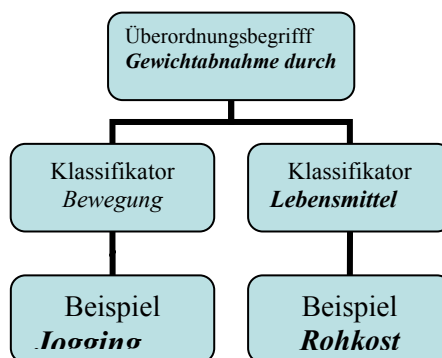
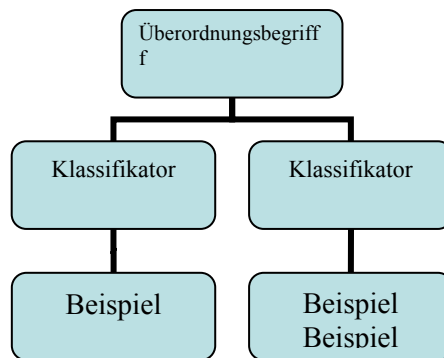
Begrifflich abstrahierendes Denken: Suchen nach Begriffen von gemeinsamen Merkmalen für bestimmte Gegebenheiten.

BEISPIEL

Einen gemeinsamen adjektivischen Begriff für *König, Gold, Millionär* (mögliche Lösung: *reich*)

Taxonomisches Denken: Durch Überordnung und Nebenordnung werden Abstraktionsleiter gebildet. Diese Übungsform besteht darin, dass dem Schüler Diagramme angeboten werden, in die er Klassifikatoren und Beispiele einträgt.

BEISPIEL



Die Wörter, die der Schüler einfüllen soll, werden angegeben. Es sollen je fünf Kästen erfüllt werden, in einer Spalte sind es Namen von Bewegungen, in der zweiten Spalte sind es Bezeichnungen der Lebensmittel:

Es können auch Vokabeln angeführt werden, die überflüssig sind.

- Assoziationsübungen

Freie oder gelenkte Assoziationen. Die Lerner suchen zu bestimmten Wörtern Korrelate auf Grund der Grundlage solcher Relationen wie: *a hat Ähnlichkeit mit b, a ist Gegenbegriff zu b.*

BEISPIEL:

Sein Lehrer warf Kaspar Hauser Lügenhaftigkeit und Faulheit vor; er meinte also, es fehle seinem Schüler an..... und.....

Aus: Goethe-Institut, Oberstufenprüfung, Übungssatz Ü 86, S. 6, München 1986

Schließendes Denken. Wenn die Schüler solche Aufgaben lösen, müssen sie sowohl ihr Weltwissen, wie auch ihre Lebenserfahrungen aktivieren. Bei diesen Übungen wird auch der syntagmatische Bezug der Wörter zueinander aktiviert.

BEISPIEL:

Lückentexte:

Ann Ladies,

Mann, du bist gemein

Ich habe im..... unter Polizei nachgesehen und die Nummer angerufen, hinter der steht: verbindetallen Dienststellen.

- Christof ist nichtgekommen.-

hab ich zu der Männerstimme am gesagt.

(vgl. SCHERFER, 1991, 194.)

6.2. Situativ-pragmatische Wortschatzübungen

Bei diesen Übungsformen wird auch der Handlungsaspekt von Sprache in Wortschatzübungen berücksichtigt. Die Schüler müssen also die Entscheidungen darüber treffen, welche Sprechhandlungen sie ausführen und in welche sprachliche Form sie diese jeweils kleiden wollen.

BEISPIEL:

Missfallen äußern:

Die Sprechabsicht „Gefallen/Missfallen“ äußern gehört zur Übergreifenden Kategorie „Ausdruck evaluativer Einstellungen, Werthaltungen“. Wenn also jemand sagt *Das Bild finde*

ich scheußlich!, dann drückt er die Sprechabsicht „Missfallen“ aus. In den einschlägigen Übungen werden nicht nur synonyme Einzelwörter ausgetauscht, sondern auch unterschiedliche sprachliche Mittel benutzt.

- *Das (Bild) finde ich scheußlich!*

- *Furchtbar!* (- es wird auf das Bild gezeigt)

- *Gefällt dir das (Bild) etwa?!*

(vgl. NEUNER/ HUNFELD, 1993, 89)

6.3. Wortschatzübungen im Überblick

6.3.1. Aktiver Wortschatz

Als Übungsmöglichkeiten des aktiven Wortschatzes werden folgende Arten angeführt:

1. Bezeichnung von Gegenständen
2. Ergänzung der Wörter in den Kontext
3. Wortbildung nach Muster
4. Gruppierung von Wörtern nach Wortfamilien
5. Gruppierung von Wörtern nach Themenbereichen
6. Abänderung von Wortverbindungen bzw. Sätzen mit Ergänzung von neuen Begriffen
7. Antworten auf so formulierte Fragen, dass der Schüler bestimmte Begriffe benutzen muss
8. Übersetzung von Einzelwörtern in die Fremdsprache, ergänzt durch Wortverbindung oder in der Kontext
9. Übersetzung von Wortverbindungen, kurzer Sätze bzw. längeren Einheiten in die Fremdsprache

Bei den Übungen des aktiven Wortschatzes wird die einwandfreie Bewältigung einer kleineren Menge der oberflächlichen Durchnahme einer großen Menge vorgezogen.

6.3.2. Passiver Wortschatz

Zum Üben von passiven Wortschatz eignen sich:

1. Lesen (mit zahlreicher Wiederholung schwieriger Stellen)
2. Übersetzung lexikalischer Einheiten in die Muttersprache, bzw. Bedeutungserschließung nach der Kontext
3. Exzerpieren von Begriffen
4. Wortgruppierung nach bestimmten Kriterien

Die Wortschatzübungen werden mit dem Ziel konstruiert, Bedeutungen zu memorieren. Aus diesem Grunde unterscheiden sie sich von Übungen mit anderen Lernzielen dadurch, dass für jeden Übungssatz ein jeweils neuer Inhalt zur Versprachlichung vorgegeben wird.

7. Übungstypologie und Testaufgaben

In diesem Teil gehe ich von der „*Typologie der Testaufgaben*“ von Peter DOYÉ aus. Die von ihm vorgeschlagenen Typen der Testaufgabe können nämlich im Unterricht als Übungen verwendet werden. In Anlehnung an den deutschen Pädagogen Karl Josef KLAUER und den amerikanischen Testtheoretiker Edward J. FURST, unterscheidet die sog. **S-Komponente** (Stimulus- Komponente) und **R-Komponente** (Reaktions- Komponente). „*Ein Beispiel aus dem Bereich des Sprechens: Als S-Komponente wird dem Schüler eine Tabelle vorgelegt; die R-Komponente besteht darin dass er sich über die in der Tabelle enthaltenen Daten äußert. In Kurzform:*

S-Komponente

Tabelle

(vgl. DOYÉ, 1992, 14).

R-Komponente

Äußerung über die dargestellten Daten.

Neben diesen zwei Komponenten bringt DOYÉ noch die sog. **I-Komponente** an, die „*in das Zweier-Schema...ein drittes Element, die kognitive Komponente einbringt, also das, was im Kopf des Schülers vorgeht, wenn er auf die präsentierte Situation in bestimmter Form reagiert*“ (vgl. ebd.)

BEISPIEL

S-Komponente	I-Komponente	R-Komponente
Bilder und Wörter zur Auswahl dazu	Auswählen von Wörtern zu den dargestellten Inhalten	Ankreuzen im Antwort-Auswahl-Verfahren
Unvollständiger Text	Assoziieren von Wörtern zu den inhaltlichen Leerstellen	Eintragen der Wörter in den Text
Unvollständige Sätze	Assoziieren von Wörtern zu den inhaltlichen Leerstellen	Eintragen der Wörter in die Sätzen
Unvollständige Sätze und	Assoziieren von Wörtern zu den	Eintragen der Wörter in

ungeordnete Wörter dazu	inhaltlichen Leerstellen	die Sätzen
Wörter im Kontext	Assoziieren von Wörtern mit ähnlichem Inhalt	Nennen von Synonymen
Wörter im Kontext	Assoziieren von Wörtern mit gegenteiligem Inhalt	Nennen von Antonymen
Wörter im Kontext *	Konzipieren von Umschreibungen der Wörter	Nennen der Umschreibungen
Wörter und Umschreibungen	Auswählen von zu den Wörtern passenden Umschreibungen	Ankreuzen im Antwort-Auswahl-Verfahren
Wörter	Konzipieren von Definitionen der Wörter	
Muttersprachliche und deutsche Wörter	Entscheiden über das Zusammenpassen der Wörter	Zuordnen der inhaltsgleichen Wörter
Kreuzworträtsel	Finden der umschriebenen Wörter	Eintragen der umschriebenen Wörter
Zwei Listen von Wörtern	Entscheidung über die möglichen Kollokationen von Wörtern	Zuordnen von Wörtern aus den beiden Listen

(vgl. DOYÉ, 1992 , 150 -151).

BEISPIEL + KOMMENTAR

Der Anschaulichkeit halber führe ich bei einem mit „“ gekennzeichneten Testaufgaben die Beispiele so, wie sie bei P. DOYÉ zu finden sind.*

S: Den Schülern werden Wörter in einem Kontext präsentiert

I: Sie konzipieren Umschreibungen der Wörter

R: Sie nennen die Umschreibungen bzw. schreiben sie auf.

Beispiel:

Umschreiben Sie bitte die unterstrichenen Ausdrücke:

Die Verhandlungen zogen sich in die Länge.

.....

Sein schriftlicher Ausdruck wurde sehr gelobt.

.....

Man warf ihm Ausländerfeindlichkeit vor.

.....

8. Schwierigkeiten bei Aneignung von Vokabeln

Die Schüler werden beim Fremdsprachenlernen mit zahlreichen Problemen konfrontiert. Im Folgenden werden häufigste Schwierigkeiten erwähnt, die bei der Wortschatz –Aneignung vorkommen.

8.1. Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache aufgrund der außersprachlichen Realität

Verschiedene Sprachen weisen Unterschiede in der außersprachlichen Realität auf. Was heißt das? Eine Bezeichnung einer Sprache muss nicht nach dem Übersetzen in eine andere Sprache inhaltlich äquivalent sein. Die Engländer stellen sich unter „Mittagessen“ etwas Anderes vor als die Tschechen oder Deutschen.

BS:

In England isst man nur eine *Jause* zu Mittag. Das richtige, warme Essen kommt bei ihnen erst am späten Nachmittag.

Dieses Phänomen wird als **Interferenz** bezeichnet. Solche Wörter, die durch Interferenz bedroht sind, sollen gründlich erklärt und oft geübt werden.

8.2. Schwierigkeiten mit Aussprache, Graphik, Bedeutung, grammatischen Eigenschaften des Begriffs – also mit Valenz und Phraseologie

Zu den schwerwiegendsten Bereichen zählen die Bedeutung und Valenz. Im Bereich der Bedeutung sind das vor allem semantische Divergenz und Konvergenz. Über **Divergenz** spricht man, wenn eine lexikalische Einheit der Muttersprache durch mehrere Begriffe der Fremdsprache vertreten ist.

BS:

Das tschechische Wort „*cesta*“ kann im Deutschen je nach Kontext übersetzt werden: *die Reise, der Weg*

8.3. Konvergenz

Über **Konvergenz** spricht man, wenn ein fremdsprachiger Begriff in der Muttersprache mehrere Äquivalente hat.

BS:

Da bieten sich viele Beispiele aus dem Englischen: *sound: gesund, ordentlich, der Schall, die Stimme, der Sund*

8.4. Innersprachliche Interferenz

Schwierigkeiten verursachen Wörter, die **formal ähnlich jedoch inhaltlich unterschiedlich sind**. Es handelt sich um die sog. **innersprachliche Interferenz**.

BS:

Z. B. *sonst – sondern – besonders*.

Hierher gehören auch Wörter, die einen gleichen Stamm haben, deren Bedeutung durch Präfix geändert wird.

BS:

Z. B. *abnehmen, annehmen, aufnehmen, ausnehmen, vornehmen*.

8.5. Falsches Genus

Fehler werden oft verursacht durch **Zuordnung eines falschen Artikels**. Im Deutschen ist dieses Phänomen besonders deutlich. Probleme verursachen auch Wörter, deren Bedeutung von dem grammatischen Genus abhängt.

BS:

Z. B.: *das Tor – der Tor, die Otter – der Otter*.

Die Aufmerksamkeit wird auch den Wörtern gewidmet, die in zwei Sprachen unterschiedlichen Numerus aufweisen.

BS:

Z. B. *das Geld – peníze, die Schere - nůžky*.

8.6. „Falsche Freunde“

Man darf nicht auf den Einfluss der sog. „**falschen Freunde**“ vergessen. Das sind jene Wörter, die sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache formal gleich bzw. sehr ähnlich sind, aber in beiden Sprachen unterschiedliche Bedeutung tragen. Dies führt oft zur falschen Interpretation.

BS:

Z. B. *das Gesicht – obličej (nikoliv ksicht), der Stuhl – židle (nikoliv stůl)*.

9. Kontrolle der Wortschatzkenntnisse

Die allgemeine Regel, dass der Unterricht gewisse Ordnung haben sollte gilt ebenso gut für die Wiederholungs- bzw. Kontrollstunden. Die Schüler sind froh, wenn sie über die zu erwartenden Tests sowie Prüfungen informiert sind. Das didaktische Prinzip der Kontinuität besagt, dass die Lernenden ständig im Kontakt mit dem jeweiligen Unterrichtsstoff bleiben müssen. Wenn sie gute Ergebnisse haben wollen, müssen sie sich mit Deutsch täglich aktiv beschäftigen; besonders der Wortschatz leider unter der Vernachlässigung. Man kann sogar sagen, dass das Vokabelnvergessen zum ewigen Problem des Fremdsprachenlernens gehört.

Die Vokabeln sollten jede Unterrichtsstunde geprüft werden, z. B.: kurz am Anfang jeder Stunde kann ein Schüler nur nach Vokabeln der letzten Stunde gefragt werden. Jede solche Prüfung kann mit einer kleinen Note benotet werden, die für den Lehrer Orientierungsbedeutung haben wird. In regelmäßigen Abständen sollten die Lerner einen Test schreiben, wo die früher erlernten Wortschatz-Kenntnisse überprüft werden. Da muss jedoch genau bestimmt sein, welche Vokabeln die Schüler wiederholen sollen – z. B. die letzten fünf Kopien mit den Themenbereichen: 1. Urlaub, 2. Gesundheit, 3. Umwelt, 4. Wetter, 5. Straßenverkehr und die Lektion 1 – 3 aus dem Buch *Sprechen Sie Deutsch? II*. Der Zweck von diesem Test sehe ich darin, dass die Schüler ihren Wortschatz in regelmäßigen Abständen abstauben, so dass er in langzeitiges Gedächtnis gerät. Später sind sie bereit ihn aktiv zu verwenden.