

Tünde Sárvári

## LEXIKOGRAMMATIK

Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und  
Grammatik im Fremdsprachenunterricht



Tünde Sárvári

# LEXIKOGRAMMATIK

Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und  
Grammatik im Fremdsprachenunterricht



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó / Hochschulverlag Gyula Juhász  
Szeged, 2023

A kiadást támogatta/Mit Unterstützung von:  
*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar*  
*Universität Szeged, Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“*

Lektoriert von  
Dr. Katalin Boócz-Barna und Dorothee Lehr-Balló

ISBN 978-963-648-002-8

© Tünde Sárvári, 2023

Borító/Umschlag: Gergő Toldi

© Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó/Hochschulverlag Gyula Juhász, 2023

© Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás, fordítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadó/a szerző előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

Die Autorin des Bandes. Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion/der Autorin reproduziert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# INHALT

<b>EINLEITUNG</b> .....	7
<b>DANKSAGUNG</b> .....	10
<b>1 DAS MENTALE LEXIKON</b> .....	11
1.1 Zur Begrifflichkeit .....	11
1.2 Aufbau und Funktion des mentalen Lexikons .....	16
1.3 Das mehrsprachige mentale Lexikon .....	19
1.4 Bedeutung des mentalen Lexikons für den Fremdsprachenunterricht .....	20
<b>2 WORT UND WORTSCHATZ</b> .....	22
2.1 Zur Begrifflichkeit .....	22
2.2 Zu Umfang und Dynamik des Wortschatzes .....	26
2.3 Zur Auswahl des Wortschatzes für Lernzwecke .....	31
<b>3 ERWERB UND VERMITTLUNG VON WORTSCHATZ</b> .....	36
3.1 Zur Begrifflichkeit .....	36
3.2 Phasen der Wortschatzarbeit .....	39
3.2.1 Wortschatzpräsentation und Vorentlastung .....	41
3.2.2 Bedeutungsvermittlung .....	44
3.2.3 Verständnissicherung .....	50
3.2.4 Übung .....	51
<b>4 STRATEGIEN FÜR DAS WORTSCHATZLERNEN</b> .....	56
4.1 Zur Begrifflichkeit .....	56
4.2 Vokabellernen .....	58
4.3 Strategien für das Vokabellernen .....	63
4.4 Mnemotechniken .....	68
4.5 Arbeit mit dem Wörterbuch .....	71
<b>5 ERWERB UND VERMITTLUNG DER GRAMMATIK</b> .....	79
5.1 Zur Begrifflichkeit .....	79
5.2 Grammatikerwerb .....	82
5.3 Vorgehensweisen der Grammatikvermittlung .....	87
5.4 Visualisierung grammatischer Strukturen .....	90

<b>6 KREATIVE FÖRDERUNG DER LEXIKO-GRAMMATISCHEN KOMPETENZ</b> .....	101
6.1 Zur Begrifflichkeit .....	101
6.2 Übungsgrundsätze .....	103
6.3 Sprachlernspiele .....	106
6.4 Kreatives Schreiben .....	112
6.4.1 Geheimschriften .....	112
6.4.2 Gedichtformen .....	114
<b>LÖSUNGEN</b> .....	118
<b>GLOSSAR</b> .....	121
<b>LITERATUR</b> .....	137

# EINLEITUNG

Der Titel des vorliegenden Buches heißt **Lexikogrammatik** (auch Lexiko-Grammatik geschrieben). Dies ist ein Kompositum, d. h. ein zusammengesetztes Wort. Die deutsche Sprache ist sehr reich an Komposita, denn Wortzusammensetzung (Komposition) ist im Deutschen ein sehr häufiges Verfahren der Wortbildung. Dabei werden mindestens zwei Wörter zusammengesetzt. Mark Twain<sup>1</sup> machte sich lustig darüber, dass „manche deutschen Wörter so lang sind, dass man sie nur aus der Ferne ganz sehen kann“. Unser Kompositum ist nicht besonders lang, es besteht nur aus zwei Teilen: aus dem Grundwort ‚*Grammatik*‘ und aus dem Bestimmungswort ‚*lexiko-*‘, das sich auf das Wort ‚*Lexik*‘ (Wortschatz einer Sprache) zurückführen lässt. Die zwei Wörter deuten bereits darauf hin, dass Lexikogrammatik lexikalische und grammatische Sprachkompetenzen vernetzt betrachtet.

Im Fremdsprachenunterricht werden aber Wortschatz und Grammatik meist getrennt behandelt. Eine Ausnahme bildet dabei der Früherwerb, bei dem Wortschatz und Grammatik in einem engen Zusammenhang stehen. Aktuelle Entwicklungen in der Fachdiskussion führen jedoch zu der Schlussfolgerung, dass Lexik und Grammatik nicht nur im Früherwerb integriert vermittelt werden sollte. Das Lernfeldermodell von Nation (2007) (näher dazu in Kapitel 1) bietet eine mögliche theoretische Erklärung sowie konkrete Handlungsempfehlungen dafür, wie bei Sprachlernenden eine lexiko-grammatische Kompetenz aufgebaut werden kann. Mit Hilfe der Kapitel dieses Buches kann der Weg verfolgt werden, der von getrennter Behandlung von Wortschatz und Grammatik zur holistischen Vermittlung von lexiko-grammatischen Struktureinheiten im Fremdsprachenunterricht führt.

Meiner Ansicht nach ist die holistische Vermittlung von Lexik und Grammatik im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung und sollte auch in den Blickpunkt von (angehenden) Sprachlehrenden im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung rücken. Aus diesem Grund **spricht das vorliegende Buch** sowohl Lehramtsstudierende als auch Sprachlehrende **an**, die Fremdsprachen, vor allem Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren: DaF) unterrichten (werden). Die einzelnen Kapitel bieten zum einen Informationen über Wortschatz- bzw. Grammatikerwerb sowie deren Vermittlung, zum anderen eine Chance zur Professionalisierung.

Das Buch besteht aus 6 Kapiteln, die die verschiedenen Elemente, die bei der Förderung der lexiko-grammatischen Sprachkompetenz eine zentrale Rolle spielen, in ihrem Zusammenspiel darstellen und analysieren. **Kapitel 1** behandelt das Lernfeldermodell von Nation (2007) sowie die wichtigsten Merkmale des mentalen Ablageortes

---

<sup>1</sup> <https://www.viaggio-in-germania.de/twain-schreckliche-dt-sprache.pdf> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

der im Gedächtnis einer Person gespeicherten Informationen, des sog. mentalen Lexikons und seine Bedeutung für die fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse.

Die darauffolgenden Kapitel stellen die wichtigsten Aspekte der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht dar. **Kapitel 2** widmet sich dem Thema „Wort und Wortschatz“ und geht zuerst der Frage nach, was unter dem Begriff ‚Wort‘ zu verstehen ist. Im Weiteren befasst es sich mit Umfang, Gliederung und Dynamik des Wortschatzes sowie mit den Auswahlkriterien des Wortschatzes für Lernzwecke.

In **Kapitel 3** geht es um Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. Es werden zuerst die wesentlichen Faktoren gesichtet, die das Wortschatzlernen beeinflussen, dann werden Lernziele sowie Phasen der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht erläutert.

Im Fokus des **vierten Kapitels** stehen Lernstrategien, die das Lernen erleichtern können. Erstens wird behandelt, welche Faktoren für das gehirngerechte Lernen unentbehrlich sind. Zweitens werden konkrete Strategien beschrieben, die das erfolgreiche Einprägen von lexikalischen Einheiten positiv beeinflussen. Die Arbeit mit dem Wörterbuch ist eine wichtige Lernstrategie, die erlernt und geübt werden soll. (Angehende) Sprachlehrende bekommen Ideen und Anregungen dafür, wie sie diese Strategie im Fremdsprachenunterricht systematisch trainieren lassen können.

**Kapitel 5** fokussiert Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. Als Einstieg wird definiert, was der Begriff ‚Grammatik‘ bezeichnet. Dann werden Fragestellungen des Grammatikerwerbs sowie mögliche Vorgehensweisen der Grammatikvermittlung behandelt und miteinander verglichen. Die Leser\*innen setzen sich mit verschiedenen Visualisierungstechniken grammatischer Strukturen auseinander, erlernen, wie die SOS-Methode funktioniert, was Grammatik-Clips sind bzw. wie grammatische Inhalte auch mittels Dramapädagogik veranschaulicht werden können.

Im **letzten Kapitel** wird gezeigt, wie die lexiko-grammatische Kompetenz der Sprachlernenden kreativ gefördert werden kann. Es wird darauf eingegangen, worin der Unterschied zwischen Aufgaben und Übungen besteht, wie die Rückwärtsplanung funktioniert, nach welchen Grundsätzen Übungssequenzen geplant werden sollen. An konkreten Beispielen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis wird gezeigt, wie Sprachlernspiele und kreatives Schreiben zur Förderung der lexiko-grammatischen Kompetenz beitragen.

Jedes Kapitel beginnt mit einem **Zitat**, das als Warm-Up fungiert und sich zum Ziel setzt, Leser\*innen für das Thema zu motivieren bzw. ihre Aufmerksamkeit auf das Thema zu lenken. Dem Zitat folgt eine **Liste**, die hilft, einerseits die Schwerpunkte des jeweiligen Kapitels kurz zu überblicken, andererseits eine Leseerwartung aufzubauen bzw. Vorkenntnisse zu aktivieren. Die Kapitel enthalten **Aufgaben**, die es den Leser\*innen ermöglichen, das Thema des Kapitels zu bearbeiten, ihr Wissen und Können zu vertiefen. Viele Aufgaben ermöglichen die **Selbstreflexion** sowie den



**Austausch in der Gruppe.** Da sich das Buch sowohl an angehende als auch an DaF-Lehrende in der Praxis richtet, werden einige Aufgaben **differenziert** angeboten:



Dieses Symbol bedeutet, dass die Aufgabe angehende Lehrende anspricht.



Dieses Symbol weist darauf hin, dass die Aufgabe für DaF-Lehrende in der Praxis gedacht ist.

Jedes Kapitel endet mit einem **Selbstevaluationsbogen**, mit dessen Hilfe die Leser\*innen überprüfen können, inwiefern sie sich das jeweilige Thema erarbeitet bzw. ihre Lehrkompetenz erweitert haben.

Am Ende des Buches befinden sich ein **Lösungsschlüssel** mit den Antworten zu den geschlossenen Aufgaben, d. h. zu Aufgaben mit einer richtigen Lösung und ein **Glossar**, das die wichtigsten Fachbegriffe der Kapitel 1–6 umfasst. In das Buch sind einige QR-Codes eingefügt, damit die Leser\*innen die angegebenen Links leichter erreichen.

Ich wünsche den Leser\*innen bei der Arbeit mit diesem Buch und für ihre (zukünftige) Lehrtätigkeit viel Erfolg und Freude!

## DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieses Buches unterstützt und motiviert haben. Zuerst gebührt mein besonderer Dank meiner ehemaligen Doktormutter, Dr. Katalin Boócz-Barna für ihre immer hilfreichen und inspirierenden Anregungen sowie für ihre fachlich und menschlich kompetenten Ratschläge. Mein besonderer Dank gilt Frau Dorothee Lehr-Balló für Ihr sorgfältiges, fachkundiges Korrekturlesen. Ich bedanke mich im Weiteren bei den angehenden DaF-Lehrenden des Lehrstuhls Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged, bei denen die Aufgaben des Buches erprobt wurden. Ich richte ein Dankeschön an die Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged für die finanzielle Unterstützung und abschließend an meine Familie, die stets Geduld und ein offenes Ohr für mich hatte.

Szeged, den 30. Mai 2023

Tünde Sárvári

# 1

## DAS MENTALE LEXIKON

*Das Gedächtnis nimmt ab, wenn man es nicht übt.  
(Cicero)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmungen ‚Lerntheorien‘, ‚Spracherwerbstheorien‘, ‚Lernfeldermodell‘, ‚Focus-on-Form-Ansatz‘ und ‚mentales Lexikon‘
- Aufbau und Funktion des mentalen Lexikons
- das mehrsprachige mentale Lexikon
- die Bedeutung des mentalen Lexikons für die fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse.

### 1.1 Zur Begrifflichkeit

#### **Aufgabe 1**

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort „*Lexikon*“ hören? Sammeln Sie Ihre Assoziationen mit dem Ideenkreisel. Arbeiten Sie in Dreier- oder Vierergruppen. Sie brauchen ein großes Blatt Papier und Filzstifte in unterschiedlichen Farben.

1. Schreiben Sie in die Mitte des Papiers das Wort ‚*Lexikon*‘ und denken Sie gemeinsam darüber nach.
2. Teilen Sie das Blatt (je nach Anzahl der Personen) in drei bis vier Abschnitte ein. Jede Person wählt eine Farbe und notiert zuerst eine Minute lang auf ihrem Abschnitt des Blattes, was ihr zum Thema einfällt. Es reicht aus, mit Stichworten zu arbeiten.
3. Dann wird das Blatt im Uhrzeigersinn gedreht, sodass jede Person an den Notizen des/der Vorgänger\*in weiterarbeitet und diese Notizen ergänzt, kommentiert usw.
4. Es folgen weitere Runden, bis jede Person wieder den eigenen Abschnitt des Blattes vor sich liegen hat. Erst dann darf miteinander gesprochen werden.

Tauschen Sie sich dazu im Plenum aus.

Beim Ideenkreisel sind Ihnen sicher Stichworte wie z. B. *Nachschlagewerk, Wörterbuch, Enzyklopädie, dickes Buch, Fachlexikon, Wikipedia, Informationen, Stichwörter, Bedeutung, Wortart, Querverweis, Seite, Abkürzungen, alphabetisch geordnet, (im Lexikon) nachschlagen/nachlesen/nachsehen, jemand ist ein wandelndes/lebendes Lexikon* eingefallen. Es kann sein, dass Sie auch grammatische Merkmale des Wortes genannt haben, wie z. B. *das ist ein Substantiv/Nomen, das ist Neutrum/der Artikel von ‚Lexikon‘ ist das, die Pluralform von ‚Lexikon‘ heißt ‚Lexika‘/‚Lexiken‘*. Einige haben vielleicht gewusst, dass dieses Wort aus dem Griechischen kommt.

Woher wissen Sie das? Sie haben bestimmt schon früher das Wort ‚Lexikon‘ gehört. (Nicht unbedingt in einem deutschen, sondern vielleicht in einem ungarischen Kontext, denn es ist ein Internationalismus, d. h. ein Wort, das in gleicher Bedeutung und gleicher oder ähnlicher Form in verschiedenen Sprachen vorkommt.) Sie haben wahrscheinlich auch schon in einem Lexikon nachgelesen und wissen, wie es aufgebaut ist bzw. welche Informationen in einem Lexikon zu finden sind. Die grammatischen Merkmale des deutschen Wortes und die dazu passenden Kollokationen kennen Sie, weil Sie das früher bereits gehört/gelesen und in Ihrem Gedächtnis gespeichert haben.

Was gelernt wird, wird im Gedächtnis gespeichert. Menschen interessierten sich immer schon dafür, wie das Lernen funktioniert. So entstanden in der Geschichte verschiedene **Lerntheorien**.

### Aufgabe 2

Haben Sie schon von Lerntheorien gehört? Kennen Sie einige?  
Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Zu den bedeutendsten Theorien werden meistens Behaviorismus, Kognitivismus, Konnektionismus, Konstruktivismus und Interaktionismus gezählt. **Behaviorist\*innen** verstanden unter dem Lernen einen imitativen Prozess, dessen Ergebnis eine Verhaltensänderung ist. Vertreter\*innen des **Kognitivismus** meinten, dass während des Lernens neue Informationen mit zuvor bereits verarbeiteten und gespeicherten Informationen verknüpft und in das bestehende Wissen integriert werden. Für den **Konnektionismus** ist Lernen ein Prozess, bei dem Wissen in Form von Knotenpunkten in Netzen gespeichert wird. Die **Konstruktivistische Lerntheorie** bezeichnet das Lernen als die aktive Konstruktion von neuem Wissen. Der **Interaktionismus** geht davon aus, dass Lernen durch Interaktion ermöglicht wird. Diese Theorien fassen die Lernprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven heraus auf. Sie erweitern und ergänzen sich gegenseitig und sollten nicht als Gegensätze betrachtet werden<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Theorien ist in Hufeisen/Riemer (2010), Ballweg (2013) und Sárvári (2022b) zu lesen.

Die o. g. Theorien beziehen sich im Allgemeinen auf das Lernen. Mit den Fragen der Aneignung von (Fremd)Sprachen befassen sich die sog. **Spracherwerbshypothesen**, die sich auf die o. g. Lerntheorien stützen. Von großer Bedeutung sind folgende Hypothesen: Identitätshypothese, Lehr-/Lernbarkeitshypothese, Kontrastivhypothese, Interlanguage-Hypothese, Input-Hypothese und Interaktionshypothese. Die **Identitätshypothese** besagt, dass Fremdsprachen wie die Erstsprache, auf der Basis angeborener Sprachlernfähigkeiten gelernt werden. Gemäß der **Lehr-/Lernbarkeitshypothese** (auch Teachability-Hypothese bezeichnet) gibt es eine vorgegebene Reihenfolge beim Spracherwerb (Erwerbssequenzen), die sich nicht beeinflussen oder ändern lässt. Der Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, einerseits den Lernprozess durch Präsentation von passendem sprachlichem Material und Anleitung zu beschleunigen, andererseits zu helfen Fossilisierungen<sup>3</sup> zu vermeiden. Vertreter\*innen der **Kontrastivhypothese** meinen, dass Ähnlichkeiten das Lernen erleichtern, während strukturelle Unterschiede zwischen Erstsprache und Fremdsprache(n) zu sog. Interferenzfehlern führen. Eine neue Sprache ist deswegen schlechter/schwieriger zu lernen, wenn sie große strukturelle Unterschiede zur Erstsprache aufweist. Nach der **Interlanguage-Hypothese** bilden die Sprachlernenden eine eigenständige „Zwischensprache“ (Lernervarietät) aus, die sich ständig verändert und weiterentwickelt. Die Lernervarietäten weisen nicht nur Elemente der Erst- und Zielsprache auf, sondern auch eigene, nicht in einer der beiden anderen Sprachen auftretende Phänomene. Die **Input-Hypothese** besagt, dass Fremdsprachenlernen ohne qualitativ hochwertigen sprachlichen Input (Sprachangebot, sprachliches Material) nicht möglich ist. Der sprachliche Input darf nicht zu einfach, aber auch nicht zu schwierig sein, damit die Lernenden ihn aufnehmen und in ihr bestehendes Wissen integrieren können. Die Vertreter\*innen der **Interaktionshypothese** plädieren dafür, dass Spracherwerb ein kognitiver Prozess ist, der in und durch Interaktion stattfindet. Sie betonen, dass Input nicht gleich Intake ist. Lernende können den Input nicht gänzlich aufnehmen, denn bei dessen Verarbeitung erfolgt aufgrund vorhandenen Wissens sowie exogener und externer Faktoren unbewusst eine Auswahl, und diese wird dann als Intake<sup>4</sup> bezeichnet.

Ohne Üben gibt es allerdings kein erfolgreiches Lernen. Nation (2007) schlug aufgrund seiner Forschungserkenntnisse<sup>5</sup> vor, anstatt Fertigkeiten sowie Wortschatz und Grammatik separat zu trainieren, ein integriertes Training von ihnen in sog. **Lernfeldern** (*engl. Four Strands*) (Abbildung 1) anzubieten. Das Modell geht von vier Lernfeldern aus (Funk u. a. 2017: 22–26):

---

3 Der Spracherwerb der Lernenden stagniert auf einem Stand, der den Normen der Zielsprache nicht entspricht.

4 Ausführlicher zum Thema sieh noch Hufeisen/Riemer (2010), Ballweg (2013) und Sárvári (2022b).

5 Nation (2007) hat unterschiedliche Studien zum Fremdsprachenunterricht ausgewertet und Ergebnisse verglichen.

- Lernen durch Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen)
- Lernen durch Arbeit mit sprachlichen Formen/sprachformbezogenes Lernen (punktuelle Konzentration auf sprachliche Strukturen wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache)
- Lernen durch Training von Flüssigkeit im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen
- Lernen durch Produktion von bedeutungsvollem Output (Lernen durch Sprechen und Schreiben).

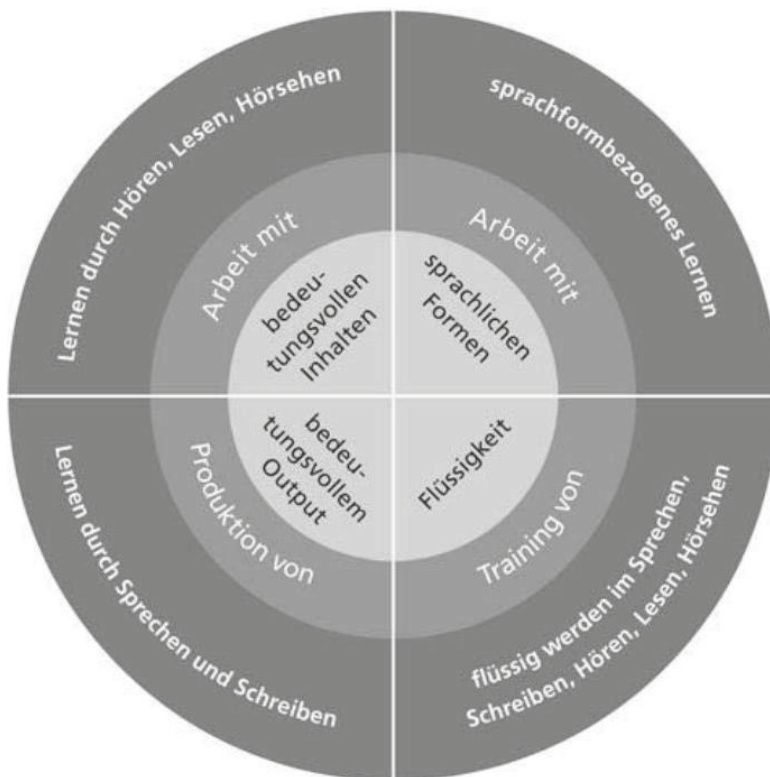


Abbildung 1: Das Lernfeldermodell von Nation/Newton (2009)  
Quelle: Funk u. a. (2017: 23)

### Aufgabe 3

Sehen Sie sich das Lernfeldermodell (Abbildung 1) aufmerksam an und beantworten Sie die folgen Fragen:

- Was decken die Lernfelder ab? Die Aktivitäten einer Unterrichtsstunde/einer Lektion/ eines Schuljahres/Kurses?
- Was meinen Sie, gibt es eine feste Abfolge der Lernfelder?
- Welches Lernfeld ist aus Sicht der Lexikogrammatik besonders relevant?

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Die vier Lernfelder sollten durch Lernaktivitäten in einem Schuljahr oder im Laufe eines gesamten Kurses in gleichem Umfang abgedeckt werden. Es gibt **keine festgelegte Abfolge** von Lernfeldern und -aktivitäten und **nicht alle** Lernfelder müssen **in jeder Stunde** angesprochen werden. Die **Übungen und Aufgaben** müssen **immer eindeutig einem Lernfeld zugeordnet** werden. Auf diese Weise werden die Lernenden erfolgreich zu einer aktiven Verwendung der gelernten Sprache gebracht, weil im Sinne des sog. **Time-on-Task-Prinzips** die zur Verfügung stehende Zeit für das gebraucht wird, was die Lernenden später wirklich können sollen (Funk u. a. 2017: 23).

In Bezug auf die Lexikogrammatik ist **das Lernfeld ‚sprachformbezogenes Lernen‘** von großer Relevanz. Dieses Lernen lässt sich auf den Ansatz Focus on Form (FoF) zurückführen, der aus dem angloamerikanischen Raum stammt und zuerst 1991 von Michael Long formuliert wurde. Es geht dabei darum, dass der Hauptfokus weiterhin auf der Kommunikation liegt, aber die Konzentration im Fremdsprachenunterricht gelegentlich auf der Formseite der sprachlichen Zeichen auf Wort-, Satz- und Textebene liegt. Dies ist notwendig für die Anwendung der im Lernfeld „Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen“ zu bearbeitenden bedeutungsvollen Inhalte. Die Aufmerksamkeit der Lernenden soll dementsprechend erst dann auf die sprachlichen Elemente, d. h. auf Wortschatz, Grammatik und Aussprache gelenkt werden, wenn sie benötigt werden. Die sprachlichen Elemente werden dabei in einen primär inhaltsorientierten Unterricht eingebettet, miteinander verbunden und begründet fokussiert. Diese Informationen werden im mentalen Lexikon gespeichert.

### Aufgabe 4

Haben Sie schon vom mentalen Lexikon gehört oder darüber gelernt? Was ist das? Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

**Das mentale Lexikon** ist ein Konzept aus der Psycholinguistik und beschreibt, wie mentale Repräsentationen von Wörtern miteinander verbunden sind und wie sie uns Menschen ermöglichen, Sprache zu benutzen. Unter mentaler (interner) Repräsentation wird die Darstellung und Speicherung von Wissen im menschlichen Gehirn verstanden. Das mentale Lexikon ist also die Gesamtheit von gespeicherten Wörtern und den lexikalischen Ordnungs- und Aufrufprinzipien des Gehirns. (Gósy 2005, Schwarz 2008, Ballweg u. a. 2013)

Ein Wort wird nicht als Ganzes im mentalen Lexikon gespeichert, sondern als eine Menge von unterschiedlichen, eng miteinander verbundenen Eigenschaften. Ein Beweis dafür ist das sog. TOT-Phänomen. Die Abkürzung TOT stammt vom englischen Begriff „*tip of the tongue*“, d. h. „etw. auf der Zunge liegen haben“ oder auch **Zungenspitzenphänomen** auf Deutsch (Schwarz 2008: 106) und „*a nyelvem hegyén van jelenség*“, „*átmeneti szótalálási nehézség*“ auf Ungarisch (Gósy 2005: 218). Das ist ein Zustand, in dem das Wort „auf der Zunge liegt“, trotzdem nicht artikuliert werden kann. In diesem Fall wurde fehlerhaft auf das mentale Lexikon zurückgegriffen und nur ein Teil der Information konnte abgerufen werden. Fremdsprachenlernende befinden sich oft in solchen Situationen: der Begriff ist präsent, aber die entsprechende Wortform fehlt.

## 1.2 Aufbau und Funktion des mentalen Lexikons

### Aufgabe 5

Lesen Sie den folgenden Text:

Afugrnod enier Sduite an enier Elingshcen Unvirestiät ist es eagl, in wlecher Rienhnelfoge die Bcuhtsbaen in eniem Wrot sethen, das enizg wcihitge dbaei ist, dsas der estre und lzete Bcuhtsbae am rcihgiten Paltz snid. Der Rset knan ttolaer Bölsdinn sien, und du knasnt es torztedm onhe Porbelme lseen. Das ghet dseahlb, wiel wir nchit Bcuhtsbae für Bcuhtsbae enizlen lseen, snodren Wröetr als Gnaezs.

Ist es Ihnen gelungen, den Text zu lesen? Was hat dies ermöglicht?

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Dieser Text wurde von Joe Dramiga im Internet veröffentlicht<sup>6</sup>. Am Anfang schien Ihnen dieser Text vielleicht wie Kauderwelsch, d. h. eine unverständliche Sprache. Wenn Sie aber nicht gleich aufgegeben haben, konnten Sie den Inhalt des Textes doch

<sup>6</sup><https://scilogs.spektrum.de/die-sankore-schriften/teste-dein-mentales-lexikon/> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)



entschlüsseln und beim Lesen die Erklärung für dieses Phänomen finden. Es war für Sie möglich, weil Sie einerseits (auf Deutsch) lesen können, andererseits, weil wir Menschen, wie es auch im Text steht, „nicht Buchstabe für Buchstabe einzeln lesen, sondern Wörter als Ganzes“. Dementsprechend sind auch Texte dieser Art lesbar und verstehbar, unter der Voraussetzung, dass „der erste und letzte Buchstabe am richtigen Platz sind“. Wir können aber nur Wörter verstehen, die in unserem sprachlichen Wissensvorrat gespeichert sind. Da dieser Text in deutscher Sprache verfasst wurde, ist eine weitere wichtige Voraussetzung für das Verstehen, dass wir über Deutschkenntnisse verfügen und die meisten im Text vorkommenden Wörter für uns bekannt sind, weil wir sie sonst nicht wiedererkennen könnten. Beim Wiedererkennen rufen wir die Informationen aus dem Gedächtnis ab. Nur solche Informationen sind wieder abrufbar, die in unserem Langzeitgedächtnis gespeichert sind.

Vieles davon, was wir erleben oder erlernen, merkt sich unser **Gedächtnis**. Aber nicht alles und nicht für immer, denn das Gehirn wählt gezielt aus, was es überhaupt speichert und wie lange. Alles, was wir mit Hilfe unserer Sinnesorgane (das Auge, das Ohr, die Nase, der Mund und die Haut) wahrnehmen, kreist 20 Sekunden lang im Großhirn. Wenn es innerhalb dieses Zeitraumes nicht verarbeitet wird, dann wird es gelöscht und vergessen. Relevante Informationen werden jedoch vom **Ultrakurzzeitgedächtnis** ins **Kurzzeitgedächtnis** übertragen. Der Wissensspeicher der Menschen ist das **Langzeitgedächtnis**. Dabei wird das deklarative Gedächtnis vom implizierten (prozeduralen) Gedächtnis unterschieden. Das **deklarative Gedächtnis** speichert Informationen ab, die bewusst abgerufen werden können, wie Kindheitserlebnisse oder Vokabeln. Informationen im **prozeduralen Gedächtnis** können unbewusst abgerufen werden. Dazu gehören motorische Abläufe wie Schwimmen und Fahrradfahren. Das mentale Lexikon ist ein Teil des Langzeitgedächtnisses. (Gósy 2005, Schwarz 2008, Neveling 2017a)

In Aufgabe 1 haben Sie bereits überlegt, was ein Lexikon ist. In einem Lexikon können wir Wörter nachschlagen, die über Querverweise miteinander verbunden sind. Das mentale Lexikon kann damit verglichen werden, aber hier sind die Einträge nicht alphabetisch geordnet, sondern auf mehrere Repräsentationsebenen verteilt. Auf einer Ebene wird die Bedeutung, auf der anderen die Form (z. B. Wortart, grammatisches Genus der Substantive), auf einer weiteren die akustische Struktur eines Wortes kodiert. Früher (z. B. Forster 1976) wurde davon ausgegangen, dass diese Informationen im mentalen Lexikon nach Häufigkeit in Form einer Liste angeordnet sind (**Listenmodelle**). Häufig verwendete Wörter stehen oben in der Liste und sind früher und schneller zu finden. Wenn auf ein Wort zugegriffen werden sollte, wird die Liste von oben beginnend durchgesehen, bis das gesuchte Wort gefunden wird.

Neuere Modelle (z. B. Levelt 1989) stellen das mentale Lexikon als ein **Netzwerk** mit untereinander verbundenen Knoten dar. Jeder Knoten stellt eine Repräsentation eines Wortes/einer Wortgemeinschaft dar. Wenn ein Wort mit mehreren anderen vernetzt ist,

kann es schneller abgerufen und gebraucht werden. In seinem Modell unterscheidet Level (1989) ‚Lemma‘ von ‚Lexem‘. Das **Lemma** ist die Grundform des Wortes, d. h. die Form, unter der das Wort im Lexikon gesucht wird. Sie beschreibt die Bedeutung und die Wortart (z. B. Verb, Substantiv, Adjektiv). Das **Lexem** enthält die morphologischen und phonologischen Informationen eines Wortes, also wie das Wort in einem Satz verwendet wird, wie es ausgesprochen/geschrieben wird.

Dass im mentalen Lexikon nicht nur Wörter, sondern zugleich auch kleinere sprachliche Einheiten miteinander verknüpft sind, beweisen die Erkenntnisse der **Versprecherforschung**. Diese wissenschaftliche Disziplin gehört zur Psycholinguistik und befasst sich mit der Erforschung von Versprechern. Bezüglich des mentalen Lexikons sind drei Typen von Versprechern zu erwähnen: (1) semantisch bedingte Wortersetzungen, (2) formal bedingte Wortersetzungen (Malapropismen) und (3) Morphemvertauschungen (Strandings) (Spalek 2012). Bei semantisch bedingten Wortersetzungen wird das ursprünglich gemeinte Wort durch ein semantisch ähnliches Wort ersetzt (z. B. *Ich habe diesen Film schon gelesen.* statt *Ich habe diesen Film schon gesehen.*). Bei Malapropismen wird das Wort durch ein orthographisch oder phonologisch ähnliches Wort ersetzt (z. B. *Schüssel* statt *Schlüssel*). Im Falle von Morphemvertauschungen landen die Flexionsmorpheme am falschen Wort (z. B. *Glihwurst und Bockwein* statt *Bockwurst und Glühwein*).

Da jede sprachliche Einheit im Schnittpunkt zweier Arten von Relationen steht (Abbildung 2), bestehen **paradigmatische (vertikale) und syntagmatische (horizontale) Beziehungen** im mentalen Lexikon zwischen den Einträgen. Paradigmen können untereinander, Syntagmen miteinander ausgetauscht werden. Für jede Art von Syntagma gibt es **Kombinationsregeln**, die dafür verantwortlich sind, wie die Einheiten im Syntagma zusammengefasst werden können.

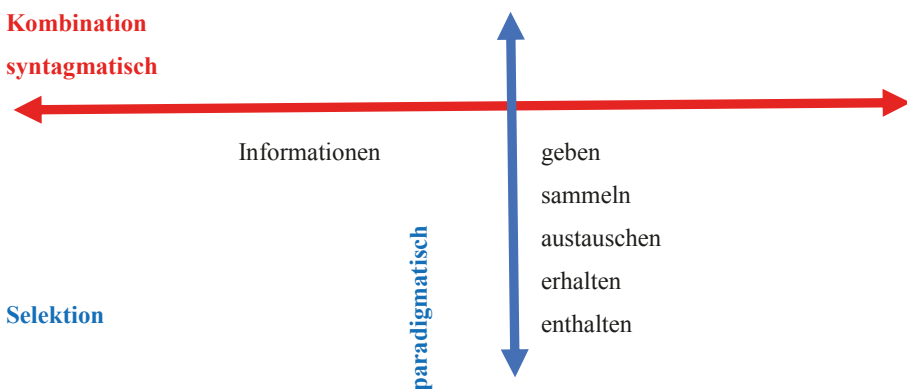


Abbildung 2: Paradigmatische und syntagmatische Beziehungen im mentalen Lexikon  
(in Anlehnung an [https://www.christianlehmann.eu/ling/lg\\_system/paradigmat\\_syntagmat\\_relation.php](https://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/paradigmat_syntagmat_relation.php))

Innerhalb von **paradigmatischen Beziehungen** werden Äquivalenzrelationen (Synonymie) und hierarchische Relationen voneinander unterschieden. Hierarchische Relationen lassen sich in zwei weitere Untergruppen einteilen: Hyperonymie/Hyponymie (Hierarchiebeziehung) und Meronymie (Teil-Ganze-Beziehung). Beim **Abruf aus dem mentalen Lexikon** wird der jeweilige Begriff aus einer Reihe möglicher Einträge ausgewählt. Bei der Suche helfen Klang, Orthografie und Kontext.

### **Aufgabe 6**

Welche paradigmatischen Relationen sind in den folgenden Beispielen dargestellt?

- a) *Obst: Apfel, Birne, Banane, Trauben* usw.
- b) *Samstag – Sonnabend*
- c) *Computer – Bildschirm*

Sammeln Sie in Gruppen weitere Beispiele für die einzelnen paradigmatischen Relationen.

## **1.3 Das mehrsprachige mentale Lexikon**

### **Aufgabe 7**

Was meinen Sie? Ist das mentale Lexikon einer Fremdsprache (L2) eine eigene Entität oder ist es mit dem mentalen Lexikon der Erstsprache (L1) der Sprachverwendenden verbunden?

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Die in Aufgabe 7 gestellte Frage, ob das mentale Lexikon einer Fremdsprache (L2) eine eigene Entität ist oder mit dem mentalen Lexikon der Erstsprache (L1) der Sprachverwendenden verbunden ist, wird kontrovers diskutiert. Als einer der Ersten befasste sich **Weinreich** (1953) mit dieser Problematik (Weinreich (1953: 9–11)). Er ging von einem Zusammenhang zwischen der Art des L2-Erwerbs und der Organisation der beiden Sprachen im mentalen Lexikon aus und unterschied **drei Formen**: (1) subordinierte Zweisprachigkeit, wenn das Lernen der L2 durch das Medium der L1 erfolgt, (2) kombinierte Zweisprachigkeit, wenn im Umfeld zwei Sprachen gleichberechtigt verwendet werden und (3) koordinierter Bilingualismus, wenn der Fremdspracherwerb im Fremdsprachenunterricht geschieht (Kersten 2009: 68). Weinreich (1953: 10) sagt aber auch, dass die Organisation des sprachlichen Wissens nicht automatisch nur einem Typus folgen muss, weil sich Sprachwissen mit der Zeit unterschiedlich entwickeln kann.

In den 1960er und 1970er Jahren stand im Fokus die Frage der sog. **compound/coordinate-Dichotomie**, d. h. der Unterschied zwischen dem kombinierten (*engl. compound*) und koordinierten (*engl. coordinate*) Sprachsystemen (Raupach 1997: 29). Seit den 1990er Jahren wird dafür plädiert, dass die strenge Unterteilung der Organisation in *compound*, *coordinate* oder *subordinate* nicht Erfolg bringend ist und **ein kombinierter Speicher** angenommen werden soll (Nation 1993; Lutjeharms 2004, Navracscics 2007).

## 1.4 Bedeutung des mentalen Lexikons für den Fremdsprachenunterricht

### Aufgabe 8

In diesem Kapitel haben Sie viele Informationen über das mentale Lexikon gesammelt. Was leitet sich daraus für den Fremdsprachenunterricht ab? Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Wie oben bereits angedeutet, sind die Einträge im mentalen Lexikon miteinander vernetzt. Daraus ergibt sich, dass das neue Wort, das man eben lernt, in das vorhandene Netzwerk aufgenommen wird. Um dies zu erleichtern, sollten die neuen Vokabeln an das bereits vorhandene Wissen aus L1 oder L2 angedockt werden (vgl. Kapitel 4.2). Deshalb sollte im Unterricht immer genügend Zeit für die **Vorentlastung** eingeplant werden, um Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren (vgl. Kapitel 3.2.1) Vokabeln sollten **nie isoliert** und wenn es möglich ist, **in Syntagmen gelernt** werden. Die Verbindungen zwischen den Wörtern sind in Syntagmen stärker. Demzufolge werden Bahnen zwischen den Knotenpunkten im mentalen Lexikon schneller entwickelt und die Abrufbarkeit der Wörter wird erhöht. Ein anderer Grund dafür ist, dass die Lernenden einen Satz nicht aus isolierten Wörtern, sondern aus festen Wortverbindungen (sog. Chunks) bilden. Sprachlernende brauchen **Übungen, Aufgaben und Strategien**, um ihr mentales Lexikon zu organisieren (vgl. Kapitel 4). Da zwischen den Einträgen im mentalen Lexikon sowohl paradigmatische als auch syntagmatische Beziehungen bestehen, sollten die Übungen nicht nur **paradigmatisch**, sondern auch **syntagmatisch angelegt** sein. In Bezug auf **Fehler** kann aufgrund der Erkenntnisse der Versprecherforschung festgestellt werden, dass es Fehler gibt, die aus der Verknüpfung von Konzepten entstehen. Wenn der Fehler nur einmal auftritt, kann er ignoriert werden. Kommt derselbe Fehler häufiger vor, kann von einem Interferenzfehler die Rede sein. In diesem Fall müssen die Unterschiede wieder besprochen werden.

### **Selbstevaluation**

1. Ich weiß, was die wichtigsten Lerntheorien unter dem Begriff „Lernen“ verstehen.
2. Ich kann aus den Lerntheorien Schlussfolgerungen für meinen Unterricht ableiten.
3. Ich kenne Spracherwerbshypothesen.
4. Ich kenne das Lernfeldermodell von Nation.
5. Ich kann anhand des Lernfeldermodells von Nation ein integriertes Training von Fertigkeiten sowie Wortschatz und Grammatik planen und durchführen.
6. Ich kann im Sinne vom Focus-on-Form-Ansatz meinen Lernenden Wortschatz und Grammatik vermitteln.
7. Ich weiß, was das mentale Lexikon ist.
8. Ich weiß, wie das mentale Lexikon aufgebaut ist.
9. Ich kann das Zungenspitzenphänomen erklären.
10. Ich weiß, wie die Informationen im Gedächtnis verarbeitet und gespeichert werden.
11. Ich kann Beispiele für die paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen im mentalen Lexikon zwischen den Einträgen anführen.
12. Ich weiß, welche Theorien über das mehrsprachige mentale Lexikon existieren.
13. Ich kann meinen Lernenden Ratschläge geben, wie sie neue Vokabeln in ihrem mentalen Lexikon leichter an das vorhandene Wissen anknüpfen können.
14. Ich kann neue Informationen so vermitteln und üben lassen, dass die Lernenden sie leichter in ihrem mentalen Lexikon an das vorhandene Wissen anknüpfen können.

## WORT UND WORTSCHATZ

„Worte sind Luft. Aber die Luft wird zum Wind und Wind macht die Schiffe segeln.“  
(Gotthold Ephraim Lessing)

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmungen ‚Wort‘, ‚Wortschatz‘ und ‚lexikalische Kompetenz‘
- Umfang, Gliederung und Dynamik des Wortschatzes
- Auswahlkriterien des Wortschatzes für Lernzwecke.

### 2.1 Zur Begrifflichkeit

#### Aufgabe 9

Lesen Sie die folgenden Sätze:

*Die **Kinder** spielen Fußball.*

*Mit den **Kindern** gehen wir in den Zoo.*

*Das eine **Kind** ist müde.*

Um wie viele Wörter handelt es sich bei den fettgedruckten Wörtern?

Vergleichen Sie Ihre Antworten in der Gruppe. Begründen Sie Ihre Meinung.

Wie haben Sie die o. g. Frage beantwortet?

- 1 Wort: Nämlich einmal das Wort ‚*Kind*‘ in drei Sätzen.
- 3 Wörter: Einmal das Wort ‚*Kinder*‘, einmal das Wort ‚*Kindern*‘ und einmal das Wort ‚*Kind*‘?
- 2 Wörter: Zweimal das Wort ‚*Kind*‘ im Nominativ, einmal im Dativ?

Sie haben auf jeden Fall richtig geantwortet! Wie das möglich ist? Alle Antworten sind richtig, weil hinter jeder der drei Antworten eine bestimmte Vorstellung von ‚Wort‘ steht. Gesprochene und geschriebene Wörter bilden die elementare Grundlage aller

menschlichen Sprachen. Dementsprechend spielen die Wortschatzvermittlung und das Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Aber was sind Wörter? Sie sind hochkomplexe Gebilde, deswegen ist es nicht einfach zu definieren, was ein Wort ist. In der Linguistik wird das **Wort** als ein sprachliches Zeichen zwischen Morphem und Syntagma betrachtet, bei dessen Beschreibung eine Vielfalt von Definitionskriterien wahrzunehmen ist. Von diesen Kriterien werden in den verschiedenen **Wortdefinitionen** jeweils **andere Aspekte** in den Vordergrund gestellt. Pittner (2016: 769–770) zählt vier Definitionskriterien auf: (1) orthographische, (2) morphologische, (3) semantische und (4) syntaktische Kriterien. Einen ähnlichen Kriterienkatalog gibt Drahotová-Szabó (2022: 111) an, indem sie folgende Aspekte der Wortdefinitionen nennt: (1) den semantischen, (2) den syntaktischen, (3) den phonologischen und graphematischen/orthographischen und (4) den distributionalen Aspekt.

In beiden Auflistungen werden orthographische, semantische und syntaktische Kriterien genannt, aber nur teilweise gleich interpretiert. Beide definieren **nach dem phonologischen und graphematischen/orthographischen Aspekt** die Wörter als Laut-/Buchstabenfolgen der Sprache, die durch Pausen/Leerzeichen voneinander getrennt werden. Diese Definition gilt aber nur für verschriftete Sprachen mit alphabetischem Schriftsystem, das Leerzeichen verwendet. Der Wortstatus wird nach diesem Aspekt von veränderbaren Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung abhängig gemacht. Im Falle der **semantischen Kriterien** gehen beide davon aus, dass Wörter die kleinsten Sinneinheiten sind. Als kleinste selbständige bedeutungstragende Einheit der Sprache gilt aber in der Linguistik das Morphem, das ein Baustein des Wortes darstellt. Bei der Beschreibung des **syntaktischen Aspekts** weichen die Beschreibungen stellenweise voneinander ab. Darüber herrscht Konsens, dass Wörter als kleinste Einheiten gelten. Pittner (2016: 770) betont dabei aber die Verschiebbarkeit dieser Einheiten innerhalb des Satzes, während Drahotová-Szabó (2022: 112) in diesem Zusammenhang die Textwort-Funktion der Einheiten hervorhebt. Unter Textwort versteht sie die „Realisationsform in möglichen Äußerungen“ (ebd.). Die Verschiebbarkeit der Einheiten thematisiert sie (Drahotová-Szabó 2022: 113) bezüglich des **distributionalen Aspektes**, indem sie Wörter als sprachliche Einheiten betrachtet, die ihre Position im Raum frei verändern können. Die bei Pittner (2016: 770) erwähnten **morphologischen Kriterien**, wobei das Wort als „eine minimale freie Form“ gilt, „die selbständig anstelle eines Satzes auftreten kann“, findet bei Drahotová-Szabó keine Erwähnung.

Die Schwierigkeiten bei der Definition von ‚Wort‘ führten dazu, dass in der Regel das Wort als Basiseinheit des Lexikons (**Lexem**) vom Wort als grammatisches Wort (**Wortform**) unterschieden wird. Beim Lexem bleiben die verschiedenen Flexionsformen des Wortes unberücksichtigt, während das grammatische Wort als flektiertes Wort bestimmte grammatische Kategorien wie Kasus, Numerus, Genus, Tempus u. a.

aufweist. So repräsentieren ‚*Kind*‘ und ‚*Kinder*‘ dasselbe Lexem, aber verschiedene grammatische Wörter. Wörter sind also aus linguistischer Sicht sprachliche Zeichen mit Form- und Ausdrucksseite.

In morphologischer Hinsicht werden einfache (Simplizia) und zusammengesetzte Wörter (Komposita), in semantischer Hinsicht Inhaltswörter (Autosemantika) und Funktionswörter (Synsemantika) unterschieden. **Simplizia** sind Lexeme, die anders als Wortbildungsprodukte synchron nicht segmentierbar sind. Sie sind freie Grundmorpheme, die als Grund- oder Bestimmungswörter von Komposita oder als Basen von Ableitungen für die Wortbildung verwendet werden können. **Komposita** sind Zusammensetzungen, die mindestens aus zwei lexikalischen Morphemen bestehen. Sie setzen sich aus dem Grundwort und dem Bestimmungswort zusammen. Das Grundwort steht am Ende und bestimmt Genus und Bedeutung. Das Bestimmungswort (oder mehrere Wörter) beschreiben das Grundwort genauer.

### Aufgabe 10

Die deutsche Sprache ist bekannt für ihre Langwörter. Wissen Sie, welches das längste deutsche Wort nach DUDEN ist?

Recherchieren Sie im Internet und vergleichen Sie in der Gruppe Ihre Suchergebnisse.

Es ist nicht einfach, zu bestimmen, welches das längste Wort der deutschen Sprache insgesamt ist, weil vielleicht in diesem Augenblick ein noch längeres Wort gebildet wird. Das liegt an den Möglichkeiten der Komposition (Zusammensetzung). Das ist ein zentrales Verfahren der Wortbildung, bei dem Komposita zusammengesetzt werden. In der Einleitung wurde schon auf den amerikanischen Autor Mark Twain hingewiesen, der 1880 seinen Essay „Die schreckliche deutsche Sprache“<sup>7</sup> (Originaltitel: *The Awful German Language*) veröffentlichte, in dem er seine Erfahrungen als Deutschlernender Ende der 1870er schildert. Darin beschwert er sich u. a. über die langen Wortzusammensetzungen und diesem Essay ist der in der Einleitung dieses Buches zitierte Satz „manche deutschen Wörter sind so lang, dass man sie nur aus der Ferne ganz sehen kann“ entnommen.

Die meisten deutschen „Wortgiganten“ stammen aus der Rechts- und Verwaltungssprache und sind substantivische Zusammensetzungen. In die Top-Ten-Liste der Duden-Redaktion<sup>8</sup> werden nur die Wörter aufgenommen, die mindestens fünfmal

<sup>7</sup> <https://www.viaggio-in-germania.de/twain-schreckliche-dt-sprache.pdf> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

<sup>8</sup> <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-langsten-Woerter-im-Dudenkorpus> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)



im Dudenkorpus, der digitalen Datenbank der Redaktion zu finden sind. Das längste dokumentierte deutsche Kompositum der Top-Ten-Liste der Duden-Redaktion besteht aus 79 Buchstaben und heißt „*Rinderkennzeichnungsfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz*“ (ung. *szarvasmarhát azonosító húscímkézés felügyeleti feladatátruházásáról szóló törvény*). Mit solchen Langwörtern wird gerne gespielt, aber nicht einmal deutsche Komposita beinhalten in der Regel mehr als zwei oder drei Wörter. Mehr wäre nämlich beim Lesen unübersichtlich und beim Sprechen anstrengend.

**Inhaltswörter** sind Lexeme, die eine vom Kontext unabhängige und selbständig lexikalische Bedeutung aufweisen; d. h. aus sich selbst heraus verständlich sind. Wortarten, die in der Regel Autosemantika enthalten, sind Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien. **Funktionswörter** sind Wörter, die in erster Linie eine grammatische Funktion haben, aber oft nur eine schwache lexikalische Bedeutung aufweisen. Zu dieser Gruppe gehören Artikel, Hilfsverben, Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen und Subjunktionen.

Aufgrund morphologischer, semantischer und syntaktischer Eigenschaften werden Wörter in **Wortarten** klassifiziert. Traditionell erfolgt die Einteilung der Wörter in 10 Wortarten (Zehnwortartenlehre): Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Zahlwörter, Pronomen, Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Partikeln. Bedeutungsverwandte Wörter, bei denen ein gleicher oder ähnlicher Stamm die Zusammengehörigkeit ähnlicher Wörter begründet, bilden sog. **Wortfelder**. So bilden beispielsweise die Lexeme *laufen, gehen, rennen, wandern, spazieren* u. a. das Wortfeld ‚*Fortbewegung*‘. Aufgrund gleicher Herkunft ergeben sich **Wortfamilien**. Im Deutschen basiert diese Verwandtschaft meist auf Ablautbeziehungen. Zur Wortfamilie mit dem Stamm *essen* gehören z. B. folgende Begriffe: *essen, abessen, aufessen, Essbesteck, Essgewohnheiten, Esslöffel, Abendessen, Mittagessen, essbar, esslöffelweise*. Wortfamilien helfen bei dem Prozess der Rechtschreibsicherheit. Wortfamilien werden in sog. Wortfamilienwörterbüchern gesammelt und kommentiert.

Die **Gesamtheit der Lexeme einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt** umfasst der **Wortschatz** (oder auch mit anderen Namen Vokabular, Lexik bzw. Lexikon). So spricht man vom Wortschatz des Deutschen oder des Ungarischen im 21. Jahrhundert bzw. vom Wortschatz von bekannten Dichtern wie Goethe, János Arany oder Sándor Petőfi, d. h. von der Gesamtmenge aller in ihren Werken vorkommenden Wörter. Der Wortschatz ist einerseits ein Gegenstand der Linguistik, andererseits ein wichtiges sprachliches Mittel. Die Wissenschaft, die den Wortschatz beschreibt und erforscht, nennt sich **Lexikologie**. (Heyd 1991; Köster 2010a; Tschirner 2010)

Das Vokabular einer Sprache besteht aus lexikalischen und grammatischen Elementen, deren Kenntnis **die lexikalische Kompetenz** der Sprachbenutzer\*innen

ausmacht. Die lexikalische Kompetenz lässt sich nach Nation (2001: 27) in drei Kategorien einordnen: Form (Phonetik/Graphemik), Inhalt (Semantik) und Verwendung (Grammatik/Pragmatik). Innerhalb dieser Bereiche wird nach Produktion und Rezeption ein Unterschied gemacht. Bezüglich der **Form** sollen Sprachbenutzer\*innen wissen, wie sich ein Wort anhört und wie es schriftlich festgehalten wird (Rezeption). Sie brauchen aber auch Kenntnisse darüber, wie ein Wort ausgesprochen oder geschrieben wird (Produktion). Auch Wortbildungskennntnisse gehören zu diesem Wissensbereich. In Bezug auf den **Inhalt** sollen Sprachbenutzer\*innen einerseits die allgemeine Bedeutung des Wortes, andererseits die Bedeutung des Wortes in einem konkreten Kontext sowie Konnotationen und Assoziationen kennen, die dieses Wort hervorruft (Rezeption). Auf der produktiven Seite sollen sie Kenntnisse darüber haben, welches Wort sie allgemein oder in einem konkreten Kontext benutzen sowie welche Assoziationen sie bei einer bestimmten Sprechintention auswählen sollen. Hinsichtlich der **Verwendung** sollen sie auf der rezeptiven Seite zum einen wissen, welche konjugierten oder deklinierten Wortformen in welcher Reihenfolge in einer Äußerung welche grammatischen Zusammenhänge bewirken. Zum anderen sollen sie auch die pragmatischen Wirkungen der Sprache (z. B. Textsorten, Register) kennen. Auf der produktiven Seite brauchen sie sowohl Wissen darüber, welche Wörter in welchen Kontexten bzw. mit welchen anderen Wörtern verwendet werden können/müssen, als auch Grammatikkenntnisse, die helfen, Wortformen in Satzzusammenhängen richtig zu verwenden. Darüber hinaus sollen Sprachbenutzer\*innen sich auch dessen bewusst sein, welche Wörter welche Assoziationen bei den Gesprächspartner\*innen hervorrufen werden.

## 2.2 Zu Umfang und Dynamik des Wortschatzes

### **Aufgabe 11**

Was meinen Sie? Wie groß ist die derzeitige Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes? Und wie viele Wörter benutzt ein deutscher Sprecher oder eine deutsche Sprecherin im Durchschnitt? Recherchieren Sie im Internet und vergleichen Sie in der Gruppe Ihre Suchergebnisse.

Der Wortschatz einer Sprache lässt sich in einen Allgemeinwortschatz und eine Vielfalt von varietätentypischen Wortschätzen unterteilen. Unter **Allgemeinwortschatz** wird derjenige Wortschatz verstanden, der einer ganzen Sprachgemeinschaft zur Verfügung steht und nicht auf bestimmte Sprechergruppen begrenzt ist. **Varietätentypische**

**Wortschätze** sind im Gegenteil dazu auf bestimmte Sprechergruppen begrenzt. Sie können regional (Schwäbisch, Bairisch, Österreichisch, Schweizerisch u. a.), diachron (Sprache der Reformation, der Aufklärung u. a.), sozial- und gruppenbezogen (Sprache der Wissenschaft, der Technik, Berufswortschätze u. a.) geprägt sein.

Die Übergänge zwischen diesen Kategorien sind fließend, deswegen schwanken die geschätzten Zahlen für die deutsche Standardsprache zwischen 300 000 und 500 000 Lexemen. Da die deutsche Sprache eine lebende Sprache ist, verändert sich der Wortschatz kontinuierlich. Jährlich kommen etwa 4000 neue Wörter bzw. Wortbedeutungen hinzu (Bohn 1999: 9).

Nicht einmal Muttersprachler\*innen beherrschen diese Wortmenge. Im Durchschnitt benutzt ein Muttersprachler oder eine Muttersprachlerin etwa 12 000 bis 16 000 Wörter. Verstanden wird aber viel mehr. Sowohl bei ihnen als auch bei Fremdsprachenlernenden wird deshalb ein Unterschied zwischen Verstehenswortschatz und Mitteilungswortschatz gemacht.

Zum **Verstehenswortschatz** gehören Lexeme, die Sprachbenutzer\*innen in einem gesprochenen oder geschriebenen Text wiedererkennen und verstehen, aber nicht ohne Weiteres selbstständig in der eigenen Sprachproduktion verwenden (können). Dieser Wortschatz wird aus diesem Grund auch **rezeptiver** Wortschatz genannt. Zum **Mitteilungswortschatz** zählen Wörter, die Sprachbenutzer\*innen aus dem Gedächtnis abrufen können, um sich mündlich oder schriftlich zu äußern. Da dieser Wortschatz in der Sprachproduktion zum Einsatz kommt, wird er auch als **produktiver** Wortschatz bezeichnet. Früher wurden auch die Bezeichnungen **aktiv und passiv** verwendet, aber sie waren nicht ganz zutreffend, weil auch das Verstehen ein aktiver Prozess ist. Zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz gibt es keine starren Grenzen. Der produktive Wortschatz kommt aus dem rezeptiven, aber wenn er nicht gebraucht wird, geht er in den rezeptiven zurück. In der Sprachdidaktik wird auch eine dritte Gruppe unterschieden, **der** sog. **potenzielle Wortschatz**. Dazu gehören alle zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter, die Sprachlernende als solche nicht kennen, aber ohne Erklärung verstehen können, weil

- ihnen die Bedeutung der Bestandteile klar ist;
- sie entsprechende Wortbildungsregeln kennen;
- sie ihr Sach- und Sprachwissen einsetzen;
- sie Hypothesen bilden.

Die meisten deutschen Wörter sind mehrdeutig, deshalb soll an dieser Stelle auch das Phänomen der **Mehrdeutigkeit** (Ambiguität) angesprochen werden. Wenn ein Zeichen zwei Bedeutungen hat, wird von **Doppeldeutigkeit** oder **Zweideutigkeit** gesprochen. Wenn Wörter mehrere, miteinander zusammenhängende Bedeutungen haben, werden sie **Polyseme** genannt. Sie können aus einer Grundbedeutung heraus in ganz

verschiedenen Kontexten verwendet werden. Die Mehrdeutigkeit entsteht dabei häufig durch eine bildliche Übertragung. Bei dem Wort ‚Pferd‘ liegt beispielsweise Polysemie vor: das Wort bezeichnet eine spezielle Art von Tier und ebenso ein Turngerät. Die ähnliche Form der gemeinten Objekte ist die Verbindung zwischen diesen Bedeutungen. Wörter, die dieselbe Form, aber eine andere Bedeutung haben, werden **Homonyme** genannt. Ein Beispiel ist dafür das deutsche Wort ‚Ball‘, das laut DUDEN einerseits u. a. ein „kugelförmiger, gewöhnlich mit Luft gefüllter (elastischer) Gegenstand [ist], der als Spielzeug oder Sportgerät verwendet wird“<sup>9</sup>; andererseits „eine größere (festliche) Tanzveranstaltung“<sup>10</sup> bedeutet. Homonyme können weiter in Homographie und Homophone unterteilt werden. **Homographie** sind Wörter, die zwar unterschiedliche Bedeutungen haben, gleich geschrieben, aber unterschiedlich betont oder ausgesprochen werden, wie beispielsweise das deutsche Substantiv *August*: *August* (Vorname) – *August* (Monat) oder das deutsche Verb *umgehen*: *umgehen* (etwas aus dem Weg gehen) – *umgehen* (mit jemandem Umgang haben). **Homophone** sind Wörter, die gleich ausgesprochen, aber unterschiedlich geschrieben werden, z. B. *der Mann* (erwachsene Person männlichen Geschlechts) – *man* (Indefinitpronomen) oder *arm* (wenig besitzend, bedürftig, mittellos) – *der Arm* (besonders zum Greifen und Halten dienender Körperteil).

---

9 [https://www.duden.de/rechtschreibung/Ball\\_Sport\\_und\\_Spielgeraet](https://www.duden.de/rechtschreibung/Ball_Sport_und_Spielgeraet) (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

10 [https://www.duden.de/rechtschreibung/Ball\\_Tanzveranstaltung](https://www.duden.de/rechtschreibung/Ball_Tanzveranstaltung) (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

**Aufgabe 12**

Mit Homonymen können sogar komplizierte Sätze gebildet werden. Arbeiten Sie in Paaren. Wissen Sie, wie ein Partnerdiktat funktioniert? Einigen Sie sich zuerst darauf, wer diktiert und wer schreibt. Dann liest der-/diejenige, der/der/die diktiert, zunächst den ersten Satz vor. Wenn Ihr Partner/Ihre Partnerin fertig ist, lesen Sie ihm/ihr bitte den Satz noch einmal vor, um sicherzustellen, dass er/sie kein Wort vergessen hat. Jetzt korrigieren Sie gemeinsam das Diktat, indem Sie den Satz mit dem Original vergleichen. Streichen Sie alles an, was nicht richtig oder nicht eindeutig lesbar ist. Besprechen Sie die Fehler. Danach tauschen Sie die Rollen. Jetzt liest Ihnen Ihr Partner/Ihre Partnerin den nächsten Satz vor und Sie schreiben ihn auf. Wenn Sie fertig sind, kontrollieren Sie das Diktat wieder gemeinsam und besprechen Sie die Fehler.

- (1) *Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen nach.*
- (2) *Wenn hinter Robben Robben robben, robben Robben Robben hinterher.*
- (3) *Wenn das die Wüste wüsste, wie das Meer die Küste küsste.*
- (4) *Wenn ich die See seh, brauch ich kein Meer mehr.*
- (5) *Wenn Hasen über den Rasen rasen, rasen Hasen über den Rasen.*
- (6) *Glücklich ist der Tourist, wenn er auf einer Tour ist und in einer Tour isst.*
- (7) *Der Lehrer meinte, dass das Das, das das das grüne Kleid tragende Mädchen an die Tafel geschrieben hatte, falsch sei.*
- (8) *Weichen Weichen weichen Weichen, weichen Weichen weichen Weichen.*

Auf Formgleichheit von Wörtern baut das bekannte **Wortspiel „Teekesselchen“** auf. Das ist ein Sprachspiel, bei dem ein Wort mit mehreren Bedeutungen (ein Homonym oder ein Polyssem) aufgrund der Definition der Bedeutungen erraten werden muss<sup>11</sup>.

**Aufgabe 13**

Was meinen Sie? Welches deutsche Wort hat die meisten Bedeutungen? Gemäß dem Guinness Buch der Rekorde hat das deutsche Wort Läufer mit 24 die meisten Bedeutungen. Recherchieren Sie im Internet und vergleichen Sie in der Gruppe Ihre Suchergebnisse. Haben Sie alle 24 Bedeutungen gefunden?

<sup>11</sup> So geht das Spiel Teekesselchen: Die Spielleitung überlegt sich ein Wortpaar. Zu jedem Begriff des Wortpaares gibt sie einen Hinweis, z. B. *Mein Teekesselchen ist eine Obstsorte./Mein Teekesselchen leuchtet*. Die Hinweise können abwechselnd zu jedem Begriff, aber auch gemischt gegeben werden. Die Spielenden müssen das gesuchte Teekesselchen erraten. In unserem Beispiel ist ‚die Birne‘ das Teekesselchen.

Die Mehrdeutigkeit der Wörter ist ein wichtiger Grund dafür, dass **neue Wörter im Kontext eingeführt** werden. Obwohl vor allem Sprachlernende auf einem höheren Sprachniveau auf Polyseme und Homonyme treffen, ist dieses Verfahren von Anfang an empfehlenswert. Wörterbücher können den Lernenden helfen, mit Polysemie bzw. Homonymie effektiv umzugehen. Dazu müssen die Lernenden aber wissen, wie Polyseme und Homonyme im Wörterbuch markiert sind. Kapitel 4.5 befasst sich detaillierter mit der Arbeit mit dem Wörterbuch.

#### **Aufgabe 14**

Wählen Sie ein für Sie bekanntes ein- oder zweisprachiges Wörterbuch aus. Wie werden Polyseme bzw. Homonyme in diesem Wörterbuch gekennzeichnet? Besprechen Sie in der Gruppe Ihre Erfahrungen.

Die Definitionen der (einsprachigen) Wörterbücher geben nur die **Hauptbedeutung** der Wörter an, die den begrifflichen Inhalt des sprachlichen Zeichens betrifft. Neben dieser denotativen Bedeutung haben die Wörter aber meistens **Nebenbedeutungen**. Sie sind konnotativ und/oder intentional. **Konnotative** Bedeutungen sind zusätzliche assoziative, emotionale, stilistische, wertende Bedeutungen eines sprachlichen Zeichens, die die Grundbedeutung eines Wortes begleiten. Die **intentionale** Bedeutung ist subjektiv geprägt und zweckbestimmt. Die meisten Wörter verfügen auch über eine **kulturspezifische** Bedeutung. Diese Komponente wird im Unterricht nicht immer bedacht, obwohl sie unter landeskundlichem Aspekt von großer Relevanz ist.

Im Zusammenhang mit Umfang und Dynamik des Wortschatzes soll als Fazit die Meinung von Bohn (1999: 15) stehen, die ich voll und ganz teile:

Kenntnisse zur Konjugation der Verben, zur Deklination der Substantive und Adjektive (Morphologie), zu Satzstellungsregeln (Syntax), zur Rechtschreibung (Orthographie) und auch zur Phonetik werden mit Hilfe einer endlichen Menge von Regeln vermittelt, die zudem über einen längeren Zeitraum hinweg relativ stabil bleiben. Der Wortschatz einer Sprache hingegen verändert sich ständig. Die Offenheit gegenüber Veränderungen – alles, was sich in der menschlichen Gesellschaft entwickelt und entsteht, braucht einen „Namen“ – macht das Lexikon zum dynamischsten und umfangreichsten Bereich der Sprache.

### 2.3 Zur Auswahl des Wortschatzes für Lernzwecke

Der Wortschatz einer Sprache muss für Lernzwecke reduziert werden. Eine derartige Reduzierung ist nie willkürlich, sondern orientiert sich an didaktischen und sprachpsychologischen Überlegungen.

#### **Aufgabe 15**

Heutzutage werden Sprachkenntnisse nach den Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001) eingestuft. Laut GER gibt es sechs Niveaustufen: A1 und A2 (elementare Sprachverwendung), B1 und B2 (selbständige Sprachverwendung), C1 und C2 (kompetente Sprachverwendung)<sup>12</sup>. Was meinen Sie? Wie viele und welche Wörter braucht man für die einzelnen Niveaustufen? Tauschen Sie sich in der Gruppe darüber aus.

Als Mitteilungswortschatz sollten einem Deutschlernenden auf der Stufe A1 circa 650 Wörter zur Verfügung stehen. Der beispielsweise dem Goethe-Zertifikat A2 zugrundeliegende Wortschatz umfasst etwa 1300 lexikalische Einheiten, die Deutschlernende auf der Niveaustufe A2 kennen sollten. Diese Zahl an Wörtern entspricht in etwa dem Grundwortschatz Deutsch. Mit einem Grundwortschatz kann man bereits 85 % der Texte auf Deutsch verstehen und Small Talk machen. Auf der Niveaustufe B1 sollten Deutschlernende ungefähr 2500 Wörter kennen. Um sich spontan und fließend, ohne große Anstrengung auch mit deutschen Muttersprachler\*innen zu verständigen, braucht man ungefähr 3000 Vokabeln, was dem Deutsch B2 Wortschatz entspricht. Ab 5000 Wörtern, die man selbst aktiv beherrscht, beginnt das Sprachniveau eines deutschen Muttersprachlers/einer deutschen Muttersprachlerin. Der Deutsch C1 Wortschatz umfasst ungefähr 6000 Wörter im Mitteilungswortschatz. Es wird geschätzt, dass ein deutscher Muttersprachler/eine deutsche Muttersprachlerin im Durchschnitt etwa 12000 bis 16 000 Wörter verwendet. Dies hängt von dem Alter und/oder dem Bildungsstand der jeweiligen Person ab. Je gebildeter eine Person ist, umso größer ist ihr durchschnittlicher Wortschatz. Mit einem Verstehenswortschatz von 20000 Wörtern Deutsch kann man ohne große Schwierigkeiten gehörte oder gelesene deutsche Texte verstehen.

---

<sup>12</sup> Im Jahre 2020 erschien der Begleitband zum GER (Europarat 2020), in dem die neue Stufe „vor A1“ eingeführt wurde. Für diese Stufe sind aber nur wenige Beschreibungen vorhanden, weshalb an dieser Stelle nicht darauf eingegangen wird.

Welche Wörter gebraucht werden, hängt in erster Linie vom Alter und dem Sprachniveau der Sprachlernenden ab. Die Auswahl thematischer und sprachlicher Lerninhalte richtet sich nach den Interessen der jeweiligen Zielgruppe. Kinder interessieren sich für andere Themen als Jugendliche oder Erwachsene. Auf dem Grundniveau erfolgt die Auswahl auf Grundlage der Alltagskommunikation. Es werden einfache Wörter und Redemittel ausgewählt, die zum privaten Bereich, zum beruflichen Bereich, zum Bereich Ausbildung oder Bildung bzw. zum öffentlichen Bereich gehören. Als selbständige Sprachverwendende sollten Lernende über einen ausreichend großen Wortschatz verfügen, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können. Auf C1 und C2 Niveau sollten die Sprachverwendenden einen großen Wortschatz sowie idiomatische Ausdrücke und umgangssprachliche Wendungen beherrschen (vgl. Europarat 2001: 112).

Lehrenden, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) und/oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichten, bietet „**Profile deutsch**“<sup>13</sup> (Glaboniat u. a. 2017) bezüglich der Auswahl des Wortschatzes Hilfe an. „Profile deutsch“ ist die Umsetzung des GER für DaF und DaZ. Dieses Hilfsmittel enthält u. a. das Kapitel „Sprachliche Mittel A1–B2“, das aus folgenden Teilen besteht: thematischer Wortschatz, Sprachhandlungen, allgemeine Begriffe und Wörterbuch. Sie enthalten wichtige Wörter mit Angaben zu den Sprachniveaus und zur Grammatik. Das Wörterbuch entspricht dem „e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ (Langenscheidt 2003). Das Autorenteam betont, dass die Unterteilung der sprachlichen Mittel in verschiedenen Kapitel eine künstliche Trennung ist (Glaboniat 2017: 69). Über die Auswahl der Einträge schreibt das Autorenteam wie folgt (ebd.):

Trotz der vielen Referenzwerke und Vergleichslisten, die als Anhaltspunkte und Orientierungsrahmen für die Auswahl und Zuordnung der Begriffe dienen, beruhen die Listen immer auch auf intersubjektiven Entscheidungen des Autorenteams. Diese Entscheidungen wurden u. a. aufgrund persönlicher Lern- und Lehrerfahrungen getroffen und im Team abgestimmt. Im Umfang und Ausmaß stellen die Listen ein notwendiges und tragfähiges Minimum an Inhalten und Wortschatzmenge dar, um bestimmte Aufgaben und Situationen dem Niveau entsprechend sprachlich bewältigen zu können.

13 „Profile deutsch“ ist auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Österreich, Deutschland und der Schweiz entwickelt worden. Es ist ein Hilfsmittel für Entwickler\*innen von Curricula, Leiter\*innen von Institutionen, Lehrbuchautor\*innen, Prüfungsspezialist\*innen, Lehrende und Lernende. Es besteht aus einer CD-Rom und einem dazu gehörenden Begleitbuch. Es bezieht sich auf zwei vom Europarat vorgelegte Grundsatzpapiere, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und das Europäische Sprachenportfolio. Die erste Fassung von „Profile deutsch“ wurde auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2001 in Luzern einem größeren Kreis des Fachpublikums vorgestellt. Um die Niveaus C1 und C2 erweiterte neue Version erschien 2005.



Dem Zitat ist zu entnehmen, dass die Auswahl des Wortschatzes für Lernzwecke kein einfacher Prozess ist. Diese Problematik beschäftigt Linguist\*innen und Didaktiker\*innen bereits jahrzehntlang. Es wurde sog. Lernwortschatzlisten für Deutsch als Fremdsprache entwickelt, die den benötigten Grundwortschatz enthalten. Bei der Auswahl waren vor allem die statistischen Faktoren von großer Bedeutung. Seit Ende der 1970er Jahre gilt für den Anfänger\*innenunterricht im deutschsprachigen Raum der mehrfach überarbeitete sog. Zertifikatswortschatz als allgemein verbindliche Bezugsgröße. Bei der Auswahl spielten folgende Kriterien eine zentrale Rolle: Themenbezogenheit, Ästhetik, Produktivität, Hochsprache, Internationalismen, Häufigkeit, Aktualität (vgl. Bohn 1999: 16–17).

Die aufgelisteten Kriterien berücksichtigen statistische, pragmatische und lernpsychologische Faktoren. Mit **Themenbezogenheit** sind lexikalische Mittel gemeint, die notwendig sind, um sich über ein bestimmtes Thema, wie z. B. *Familie, Wohnen, Schule, Freizeit* informieren oder äußern zu können. Das Kriterium **Ästhetik** bezieht sich auf den Wohlklang der Wörter oder auf die Schriftform. Bei **Produktivität** sind Wörter in den Fokus gestellt, die eine relativ große Wortfamilie bilden können. Das Kriterium **Hochsprache** besagt, dass für Lernzwecke Wörter ausgewählt werden sollten, die nicht umgangssprachlich oder dialektal geprägt sind. **Internationalismen** sind Wörter, die in mehreren Sprachen in gleicher oder ähnlicher Form vorkommen und die gleiche Bedeutung haben. Unter **Häufigkeit** wird das überdurchschnittlich häufige Vorkommen der Wörter in einer Sprache verstanden. Das Kriterium **Aktualität** weist darauf hin, dass für Lernzwecke Wörter und Ausdrücke ausgewählt werden sollten, die im gegenwärtigen Sprachgebrauch in bestimmten Situationen bevorzugt werden.

### Aufgabe 16

Lesen Sie die o. g. Kriterien noch einmal durch und beantworten Sie die folgenden Fragen:

Welche der Kriterien wären für Sie bei der Auswahl des Wortschatzes besonders wichtig?

Welche der Kriterien finden Sie weniger hilfreich?

Gibt es Kriterien, die Ihrer Meinung nach noch fehlen?

Tauschen Sie sich in der Gruppe darüber aus.

Die drei wichtigsten von den o. g. Auswahlkriterien sind Themenbezogenheit, Produktivität und Häufigkeit. Bei der Kommunikativen Didaktik stehen die Bedürfnisse, die Interessen und Wünsche der Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Lernorientierung (früher Lernerorientierung genannt) ist ein wichtiges Prinzip der

modernen Unterrichtsplanung und -gestaltung. Neuner (1991: 79) schlug drei weitere Auswahlkriterien vor, die eine lernorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung gegenüber Frequenzanalysen ermöglichen: die Brauchbarkeit, die Verstehbarkeit und die Lernbarkeit. Mit **Brauchbarkeit** meint er die Berücksichtigung der sprachlich-pragmatischen Bedürfnisse der Lernenden. Er hält die Bestimmung der für den fremdsprachlichen Gebrauch der jeweiligen Zielgruppe wichtigen Inhaltswörter für äußerst relevant. Modellhaft dafür findet er die Bedürfnisanalyse von Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (Baldegger u. a. 1980). In diesem Buch wurde der Fremdsprachenbedarf von Erwachsenen in nichtberuflichen Kontaktsituationen im europäischen Kontext dargestellt. Das Autorenteam bestimmte übergreifende inhaltlich-thematische Kategorien, die aufgegliedert und mit sprachlichen Exponenten versehen wurden.

Für eine lernorientierte Wortschatzauswahl ist auch die Berücksichtigung der spezifischen Kontaktbereiche der Lerngruppe hinsichtlich der Zielsprache und -kultur wichtig. Damit mein Neuner, dass die **Verstehbarkeit** der neuen Lexik auch davon abhängt, wie das Verhältnis von Erstsprache(n) der Lernenden und Zielsprache ist bzw. welche Kontakte die Lernenden zur Kultur der Zielsprache haben (z. B. Nähe/Distanz/Attraktivität/Tabuzonen).

Aus der Perspektive der Lernenden scheint das dritte von Neuner vorgeschlagene Kriterium besonders wichtig zu sein. Bei **Lernbarkeit** wird überprüft, welche Wörter leicht und welche schwierig zu lernen sind.

### Aufgabe 17

Denken Sie darüber nach, welche deutschen Wörter Sie leicht und schnell lernen konnten. Mit welchen deutschen Wörtern hatten Sie Probleme beim Lernen/Speichern?

Tauschen Sie Ihre Erfahrungen in der Gruppe aus.

Sie sind wahrscheinlich in der Gruppe zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen. Es ist schwer vorauszusagen, welche Wörter einer Fremdsprache für die einzelnen Lernenden leicht oder schwierig zu lernen sind, weil Lernen ein individueller Vorgang ist. Die Lernenden haben unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Voraussetzungen. Sie gehören zu unterschiedlichen Lerntypen und haben unterschiedliche Lernerfahrungen. Trotzdem können wir die Auffassung von Neuner (1991: 81) teilen, die besagt, dass Wörter leicht zu lernen sind,

- die visuell dargestellt werden können;
- die Lernende affektiv ansprechen;

- die inhaltlich und formal gut in Kontexte eingebettet werden können;
- zu denen es in der Erfahrung der Lernenden klare Situations- und Handlungsbezüge gibt.

Wörter, die möglichst viele der o. g. Kriterien erfüllen, werden vielfältig vernetzt und sind dadurch leichter zu behalten und zu aktivieren. Es gibt jedoch subjektive und objektive Faktoren, die das Lernen einer fremden Sprache bzw. das Wortschatzlernen beeinflussen. Auf diese Faktoren wird im nächsten Kapitel eingegangen.

### **Selbstevaluation**

1. Ich kann erklären, warum der Begriff ‚Wort‘ schwer zu definieren ist.
2. Ich weiß, worin der Unterschied zwischen Lexem und Wortform steht.
3. Ich kann die Wörter nach morphologischen und semantischen Aspekten klassifizieren.
4. Ich kann den Unterschied zwischen Inhalts- und Funktionswörtern erklären.
5. Ich kann Beispiele für Wortfelder und Wortfamilien nennen.
6. Ich kann den Begriff ‚Wortschatz‘ definieren.
7. Ich weiß, was unter dem Begriff ‚lexikalische Kompetenz‘ verstanden wird.
8. Ich kann die drei Kategorien der lexikalischen Kompetenz benennen und beschreiben.
9. Ich weiß, wie der Wortschatz in der Sprachdidaktik gegliedert wird.
10. Ich kann Verstehenswortschatz von Mitteilungswortschatz unterscheiden.
11. Ich weiß, welche lexikalischen Einheiten dem „potenziellen Wortschatz“ angehören.
12. Ich kann Beispiele für die Mehrdeutigkeit der deutschen Wörter anführen.
13. Ich kann das Wortspiel „Teekesselchen“ in der Klasse durchführen.
14. Ich kann Beispiele für die verschiedenen Arten der Bedeutung geben.
15. Ich kann den Umfang des Wortschatzes auf den unterschiedlichen Sprachniveaus angeben.
16. Ich weiß, was „Profile deutsch“ ist.
17. Ich kenne Kriterien, nach denen Wörter für Lernzwecke ausgewählt werden.

## ERWERB UND VERMITTLUNG VON WORTSCHATZ

*Die Wörter, wo kommen die Wörter denn her?  
 Aus dem Wörtersee, ja, aus dem Wörtermeer.  
 Wirf deine Netze aus,  
 Fang dir die Wörter raus,  
 Beutel's am Ufer aus,  
 Nimm sie zu dir nach Haus!  
 Und was machen die Wörter dann bei mir?  
 Die Wörter, sie spielen, sie spielen mit dir!  
 (Hugo Ramnek)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmungen ‚Wortschatzerwerb‘, ‚Wortschatzvermittlung‘, ‚Wortschatzarbeit‘
- die Faktoren, die das Wortschatzlernen beeinflussen
- die Lernziele der Wortschatzarbeit
- die Phasen der Wortschatzarbeit.

### 3.1 Zur Begrifflichkeit

Der Wortschatz gehört zu den zentralen Mitteln, um sprachlich handeln zu können, trotzdem spielte er bei vielen älteren Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise in der Grammatik-Übersetzungsmethode, keine Rolle. Wortschatzkenntnisse wurden als Selbstzweck gesehen. Die kommunikative Wende am Anfang der 1970er Jahre, die die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts erklärte, brachte auch keine Veränderung mit sich. Es wurde angenommen, dass der Wortschatz durch die Förderung der Fertigkeiten (z. B. in Gesprächen, beim Lesen/Hören eines Textes, beim Sehen eines Filmes) beiläufig erworben wird. In diesem Fall wird vom **inzidentellen (beiläufigen) Wortschatzerwerb** gesprochen.

Erst in den 1990er Jahren nahm das Interesse an Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung aufgrund von Forschungsergebnissen aus Bereichen der lexikalischen

Semantik, der korpusbasierten Lexikographie, der Psycholinguistik, der Kognitiven Linguistik und der Kognitiven Psychologie zu und den Fragen des unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerbs wurde mehr Aufmerksamkeit geschenkt (Köster 2010b; Neveling 2016, 2017b; Stork 2013). **Unterrichtlich gesteuerter Wortschatzerwerb** wird auch als Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung (aus der Sicht der Lehrperson) oder Wortschatzlernen (aus der Sicht der Lernenden) bezeichnet (Stork 2013: 105). Dieser Erwerb ist aber nicht nur ein gesteuerter, sondern zugleich ein textorientierter Prozess. Ich bin mit Feld-Knapp (2020: 32) einverstanden, wenn sie sagt, dass dieser Prozess im Unterricht „vom Text zum Text, vom Input (gelesener und verstandener Text) zum Output (von den Lernenden im Unterricht produzierter Text)“ geht. Ich betone aber auch die Bedeutung des Hörens von Inputtexten, denn das Hören ermöglicht – dem Lesen ähnlich – einen direkten Zugang zum Wortschatz. Vor allem beim Frühbeginn des Sprachenlernens, bei Kindern, die noch nicht lesen und schreiben können, werden neue Begriffe und Vokabeln mündlich vermittelt (Sárvári 2019, 2022a).

Das Wortschatzlernen gilt im Fremdsprachenunterricht als ein großes Lernproblem. Als Grund dafür werden subjektive und objektive Faktoren angegeben. **Subjektive Faktoren** sind solche, die bei den Lernenden liegen. **Objektive Faktoren** beziehen sich auf bestimmte objektive Merkmale des Wortschatzes.

### Aufgabe 18

Im Folgenden finden Sie Faktoren nach Bohn (1999: 8), die das Wortschatzlernen beeinflussen können. Ordnen Sie sie zu: Welche von diesen Faktoren sind subjektiv und welche gehören zu den objektiven Faktoren?

Welche Faktoren haben Ihrer Meinung nach einen sehr starken Einfluss auf das Wortschatzlernen?

Vergleichen Sie Ihre Lösungen in der Gruppe.

<i>Faktoren, die das Wortschatzlernen beeinflussen</i>	<i>objektiv</i>	<i>subjektiv</i>
Umfang des Wortschatzes	x	
subjektive Lernhemmnisse (z. B. Angst, Desinteresse)		
ungenügende Wortschatzaufbereitung im Lehrwerk		
Mehrdeutigkeit von Wörtern		
objektive Lernhemmnisse (z. B. Lernumgebung, Zeitmangel)		
ineffektive Lerntechniken		
fehlende/falsche Wiederholungen		
fehlende Anwendungsmöglichkeiten		

Der Umfang des Wortschatzes und die Mehrdeutigkeit von Wörtern gehören den objektiven Faktoren an. Sie beziehen sich auf objektive Merkmale des Wortschatzes. Mit Lernhemmnissen ist ein für das Lernen nicht gewünschter, störender Zustand gemeint. Objektive Lernhemmnisse lassen sich auch nicht immer ändern. Die Ausstattung von Lernräumen (z. B. Tafel, verschiebbare Tische und Stühle, Regale, Computer, Beamer) und die Sitzordnung bestimmen die Lernumgebung. Im Idealfall ist der Lernraum so gestaltet, dass Lernende und Lehrperson einander gut sehen können und jederzeit miteinander interagieren können. Jede Veränderung des Lernraumes wirkt sich auf die pädagogischen Möglichkeiten und auf die sozialen Prozesse im Klassenraum aus. Subjektive Lernhemmnisse sollten reflektiert werden, um die Ursachen herauszufinden. Ein Auslöser ist oft die negative Lernbiografie. Negative Lernerfahrungen aus der Vergangenheit können durch positive Erfahrungen in der Gegenwart überspielt werden. Ein weiterer Auslöser können aktuelle Rahmenbedingungen sein. Den Lernenden muss der Zusammenhang zwischen diesen Problemen und dem langsamen Lernfortschritt bewusstgemacht werden.

In Bezug auf das Wortschatzlernen muss auch die entscheidende Rolle des **Vergessens** erwähnt werden. Sprachlernende, die nicht ständig von der Fremdsprache umgeben sind, kämpfen permanent gegen das Vergessen von Wörtern. Alles, was nicht regelmäßig verwendet oder wiederholt wird, verschwindet schnell aus dem Gedächtnis. In keinem anderen Bereich des Fremdsprachenlernens hat das Vergessen eine so zentrale Bedeutung, weil Kommunikation meist an fehlendem Wortschatz (und nur selten an fehlender Grammatik) scheitert. Verstehen und sich Äußern gehören zu den Grundbedürfnissen der Menschen. Um gehörte und gelesene Texte zu verstehen sowie mündliche bzw. schriftliche Texte selbst zu produzieren, werden vor allem Wortkenntnisse gebraucht. Deshalb spielt das Wortschatzlernen eine herausragende Rolle beim Fremdsprachenlernen.

Das Wortschatzlernen ist erfahrungsgemäß ein sehr komplexer Lernprozess, bei dem die Lernenden nicht nur semantische Informationen aufnehmen, sondern auch die grammatisch-syntaktischen Funktionen, die korrekte Aussprache, die orthographische Form sowie den Verwendungsradius der zu lernenden Wörter erfassen sollen. All das spricht auch dafür, dass es sich um eine lexiko-grammatische Kompetenz handelt, die lexikalische und grammatische Kompetenzen vernetzt. Daraus ergibt sich eine Vielfalt von **Lernzielen** für den unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerb. Das Wortschatzlernen ist kein Selbstzweck mehr. Der Wortschatz als sprachliches Mittel hat eine dienende Funktion, er ist den kommunikativen Fertigkeiten untergeordnet. Die Lernenden sollen sich einen Wortschatz aneignen, der

- sicher und schnell abrufbar und
- je nach Absicht und Situation verfügbar ist sowie
- variabel und korrekt angewandt werden kann (Löschmann 1993: 29).

Erst dann sind sie imstande,

- Wörter in der Fremdsprache zu verstehen,
- Wörter in der Fremdsprache korrekt auszusprechen und zu schreiben,
- Wortbedeutungen zu differenzieren,
- Wörter morphologisch und syntaktisch korrekt zu verwenden sowie
- Wörter situativ angemessen gebrauchen zu können.

Um all diese Ziele zu erreichen, brauchen die Lernenden eine **systematische Wortschatzvermittlung**. Obwohl Doyé bereits 1971 über die systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht berichtete, beklagten Neuner (1990, 1991) und Freudenstein (1995) zwanzig Jahre später immer noch, dass im Deutschunterricht das systematische Wörterlernen neu zu entdecken ist, da die systematische Wortschatzvermittlung weiterhin der Grammatik nachgeordnet ist. In Kapitel 3.2 werden die Phasen einer systematischen Wortschatzvermittlung erörtert. Dabei werden Aspekte beider Perspektiven des unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerbs (Wortschatzlernen und Wortschatzvermittlung) behandelt, deswegen verwende ich im Weiteren die Bezeichnung **Wortschatzarbeit** für den unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerb. Sie drückt meiner Auffassung nach aus, dass an der Erweiterung des Wortschatzes nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Lernenden aktiv beteiligt sind.

Wortschatzerwerb kann aber nicht nur unterrichtlich, sondern auch lernergesteuert sein. **Lernergesteuerter Wortschatzerwerb** wird auch als Vokabellernen bezeichnet (Stork 2013: 106). Diese Form des Wortschatzerwerbs ist besonders notwendig, weil es im Unterricht zeitlich nicht möglich ist, den zu lernenden Wortschatz ausreichend zu festigen. Ein weiterer Grund dafür ist das Prinzip der Lernerautonomie und des lebenslangen Lernens. Um den Wortschatz selbständig erwerben zu können, brauchen die Lernenden Strategien zum Wortschatzlernen (ausführlicher dazu s. Kapitel 4).

Es soll betont werden, dass die drei Formen des Wortschatzerwerbs einander nicht ausschließen, sondern sich ergänzen und zusammenspielen.

### 3.2 Phasen der Wortschatzarbeit

Die Wortschatzarbeit wird im Unterricht nicht isoliert, sondern als integrierter Teil der Textarbeit behandelt. Sie besteht aus mehreren **Phasen**. Traditionellerweise werden in Anlehnung an Doyé (1971) **drei Phasen** unterschieden: (1) Darbietung, (2) Übung und (3) Integrierung. Bei Darbietung geht es um die Wortschatzpräsentation und die Bedeutungsvermittlung. Dann werden die neuen lexikalischen Mittel geübt und in der letzten Phase werden die aufgenommenen lexikalischen Einheiten in den

Sprachstand der Lernenden eingegliedert. Die Einheiten werden in immer neuen Situationen rezeptiv und produktiv angemessen angewendet.

**Neveling** (2017b: 379–381) nennt **vier Schritte** der Vermittlung: (1) Semantisierung, (2) Festigung, (3) Sprachanwendung und (4) Kontrolle. In der ersten Phase wird – ähnlich wie bei Doyé – die Wortform mit Bedeutung dargeboten. Dann kommt die Festigungsphase, die teilweise mit der Übungsphase von Doyé gleichgesetzt werden kann. Neveling (2017b: 380–381) betont hier die Wichtigkeit der Lernstrategien und der Sprachbewusstheit. Während bei der Festigung der neue Wortschatz in isolierter Form geübt wird, zielt die Sprachanwendung

auf den rein syntagmatischen Abruf. Sie fördert den morphosyntaktisch, kollokatorisch richtigen und pragmatisch angemessenen Gebrauch in der Kommunikation sowie die entsprechenden Kommunikationsstrategien zur Aufrechterhaltung des Gesprächs. Aufgaben zum Training der Sprachanwendung sind umfassender als Festigungsübungen, sie sind ganzheitlich, mitteilungsorientiert und in authentische bzw. authentizitätsnahe kommunikative Situationen eingebettet. (Neveling 2017b: 381)

Die Kontrolle ist ein neues Element. In dieser Phase werden „der Umfang, die Verarbeitungstiefe (rezeptiv/produktiv), die deklarative und prozedurale Beherrschung der formalen und inhaltlichen Wortkomponente sowie die lexikalischen Strategien“ überprüft (Neveling 2017b: 381). Dabei gilt grundsätzlich, „dass so getestet werden muss, wie geübt wurde“ (ebd.).

**Lundquist-Mog/Widlok** (2015: 66) teilen die Vorgehensweise bei der Wortschatzarbeit in **fünf Phasen** ein: (1) Präsentation, (2) Semantisierung, (3) Verständnissicherung, (4) Üben und (5) Anwendung. Die ersten zwei Phasen entsprechen der Darbietung bei Doyé bzw. der Semantisierung bei Neveling. Als neue Phase erscheint bei Lundquist-Mog/Widlok die Verständnissicherung vor dem Üben. Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung bin ich davon überzeugt, dass es nicht genügt, die Bedeutung des neuen Wortschatzes zu erklären. Das Verstehen eines neuen Wortes muss immer kontrolliert werden, weil es eine wichtige Voraussetzung für das Einprägen, Wiedererkennen und Verwenden desselben ist. Anschließend wird der neue Wortschatz mit Hilfe von Übungen und Aufgaben eingeübt und gefestigt. Auf die Unterscheidung von Aufgaben und Übungen wird in Kapitel 6 eingegangen.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Wortschatzarbeit immer mit der Darbietung beginnt. Sie dient der Wortschatzpräsentation und der Bedeutungsvermittlung. Neue Lexik kann vor der Behandlung des Textes (Vorentlastung) oder während der Arbeit am Text eingeführt und erklärt werden. Aus diesem Grund zähle ich zur Darbietung die möglichen Formen der Wortschatzpräsentation und der Vorentlastung, wobei die Bedeutungsvermittlung der Schlüsselwörter eine zentrale Rolle spielt. Um zu betonen,



dass neue Lexik auch während der Arbeit am Text eingeführt und semantisiert wird, betrachte ich Semantisierung als eigenständige Phase. Dieser Phase folgt die Verständnissicherung. Die letzte Phase der Wortschatzarbeit ist die Übungsphase, die teilweise im Unterricht, teilweise außerhalb des Unterrichts erfolgt.

### 3.2.1 Wortschatzpräsentation und Vorentlastung

Wenn die Bedeutung der neuen Lexik vor dem Lesen oder Hören des Textes vermittelt wird, ist die Rede von **Vorentlastung**. Es ist wichtig, dass bei der Vorentlastung die neue Lexik nicht isoliert eingeführt werden darf. Zuerst sollen die Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert werden und während der Vorentlastung wird das aktivierte Vorwissen um neue Lerninhalte erweitert.

#### Aufgabe 19



Denken Sie an Ihre Schulzeit zurück. Welche Vorentlastungsübungen wurden im Fremdsprachenunterricht gemacht?



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie darüber nach, welche Vorentlastungsübungen Sie in Ihrem DaF-Unterricht regelmäßig einsetzen. Tauschen Sie sich in der Gruppe dazu aus.

Vielleicht haben Sie auch Aktivitäten wie Brainstorming, Assoziogramm, Spekulieren anhand von Bildern/Wörtern über Inhalte oder ein einführendes Klassengespräch genannt. Sie sind besonders beliebte **Vorentlastungsübungen** im Unterrichtsalltag. Das **Brainstorming** ist eine Technik zur Ideenfindung. Im Deutschen finden sich dafür manchmal die Begriffe ‚Kopfsalat‘, ‚Denkrunde‘ und ‚Ideenfindung‘. Die Methode des Brainstormings zielt auf das schnelle und ungefilterte Sammeln von Ideen. Die Lehrperson nennt das Thema der Stunde und notiert es an die Tafel. Die Lernenden werden darum gebeten, ihre Ideen zum angegebenen Thema einfach ‚in den Raum zu werfen‘. Das Ziel ist es, viele Ideen zum Abschluss an der Tafel zu sammeln. Während des Ideensammelns ist keine Kritik erlaubt, denn es gibt keine schlechten Ideen. Sind alle Ideen gesammelt, beginnt deren Auswertung. Die Ideen können beispielsweise in Kategorien eingeordnet werden und auch Kritik kann in dieser Phase geäußert werden.

Eine andere Vorentlastungsübung ist das **Assoziogramm**, das den Einstieg in das neue Thema erleichtern kann. In die Mitte der Zeichenfläche wird ein Oval gezeichnet,

in das das Thema hineingeschrieben wird. Um das Oval herum werden die Wörter geschrieben, die den Lernenden zum angegebenen Thema einfallen. Die Wörter werden mit einer Linie mit dem Oval verknüpft. Diese Technik führt uns bildlich vor Augen, wie das menschliche Gehirn arbeitet.

Als Vorentlastung wird auch oft **mit Bildern** gearbeitet. Einige Ideen als Anregung: (1) Die Lehrperson zeigt Bilder zum neuen Thema/Text. Die Lernenden sammeln im Plenum oder in Paaren/Gruppen Ideen zum Textinhalt. Später, beim Lesen oder Hören des Textes werden die Ideen mit dem tatsächlichen Inhalt verglichen. (2) Das Spekulieren anhand der Bilder kann auch mit einzelnen Wörtern, Sätzen oder Textabschnitten kombiniert werden. Die Lehrperson verteilt unter den Lernenden einzelne Wörter, Sätze oder Textabschnitte, die sie den Bildern zuordnen müssen oder die Lernenden entscheiden, ob die Sätze anhand der Bilder richtig oder falsch sind. (3) Lernende können auch von mehreren Bildbeschreibungen die richtige, zum Bild passende herausuchen.

Der schnellste Weg der Vorentlastung ist ein **einführendes Klassengespräch**. Was am schnellsten geht, ist aber nicht immer die beste Lösung. Klassengespräche verlaufen in der Regel über die Lehrperson, deshalb ist der Unterricht wenig auf die Kommunikation innerhalb der Lerngruppe ausgerichtet. Bei dieser gesteuerten Form können aber innerhalb von relativ kurzer Zeit viele Informationen und Ideen gesammelt werden.

In der Vorentlastungsphase werden nicht nur die Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert, sondern gleichzeitig die sog. **Schlüsselwörter** eingeführt. Schlüsselwörter sind von zentraler Bedeutung. Sie geben die Kernaussage eines Textes wieder und helfen den Lernenden den Text zu entschlüsseln. Die Bedeutung der anderen neuen Wörter kann bei der Arbeit am Text erschlossen werden. Bei der **Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes** kann den Lehrenden die folgende Idee von Heyd (1990: 95) von Nutzen sein: Bei der Unterrichtsvorbereitung markiert die Lehrperson alle für ihre Klasse unbekanntes Wörter und teilt sie in zwei Gruppen ein: (1) zum Textverständnis notwendige Lexik und (2) zum Textverständnis nicht notwendige Lexik. Im nächsten Schritt ordnet sie beide Gruppen jeweils wieder in zwei Gruppen ein: (1) von den Lernenden selbständig erschließbare Lexik und (2) von den Lernenden nicht selbständig erschließbare Lexik. Die notwendige, aber von den Lernenden nicht selbst erschließbare Lexik wird von der Lehrperson semantisiert. Heyd (ebd.) meint, dass die Bedeutung all dieser lexikalischen Einheiten vor der Textpräsentation erklärt werden sollen. Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung vertrete ich aber die Meinung, dass in dieser Phase nur diejenigen lexikalischen Einheiten semantisiert werden sollen, deren Kenntnis für das globale Verstehen des Textes unentbehrlich ist. Je nach Rezeptionsabsicht und Textsorte kann man beim Lesen, Hören und Hör-Sehen verschiedene Rezeptionsstile/Verstehensstile einsetzen. Dieselben Rezeptionsstile werden in der einschlägigen Fachliteratur unterschiedlich bezeichnet. Beim

Globalverstehen wird der Text überflogen. Man will sich einen Eindruck verschaffen und global erfassen, worum es im Text geht. Beim selektiven Verstehen soll eine bestimmte, spezifische Information im Text gefunden werden (ausführlicher dazu Sárvári 2022b: 82–84). Deshalb schlage ich vor, die zum Textverständnis notwendige Lexik zuerst danach einzuordnen, ob sie für das Global- oder das Selektivverstehen des Textes nötig ist. Erst danach wird die notwendige Lexik jeweils wieder in zwei Gruppen wie oben gegliedert (Abbildung 3).

	<i>von den Lernenden selbstständig erschließbare Lexik</i>	<i>von der Lehrperson zu semantisierende Lexik</i>
<i>für das Globalverstehen notwendige Lexik</i>		
<i>für das Selektivverstehen notwendige Lexik</i>		

Abbildung 3: Raster zur Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes

Bei der Unterrichtsvorbereitung sollte sich die Lehrperson bei der Lexik, die sie semantisieren will, zuerst Gedanken darüber machen, welche Art der **Wortschatzpräsentation** und der Bedeutungsvermittlung am besten für die jeweilige Zielgruppe geeignet ist. Es stehen einer Lehrperson zahlreiche Formen der Wortschatzpräsentation zur Verfügung. Neben den bereits bei der Vorentlastung erwähnten bildlichen Darstellungen und Assoziogrammen können thematische Wortlisten oder Einführungstexte (Lese- oder Hörtexte) für die Präsentation des neuen Wortschatzes eingesetzt werden.

### Aufgabe 20



Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2018). Untersuchen Sie es unter folgenden Aspekten:  
In welchen Formen wird der Wortschatz präsentiert?

Wie ist das Verhältnis von sprachlichen und visuell präsentierten lexikalischen Einheiten?



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.  
Tauschen Sie sich in der Gruppe dazu aus.

In den analysierten Lehrwerken konnten Sie vermutlich unterschiedliche Formen der Wortschatzpräsentation entdecken. In den Lehrwerken für Anfänger\*innen (und vor

allem für Kinder) werden die neuen lexikalischen Einheiten überwiegend visuell, mit Hilfe von Bildern, Fotos, Zeichnungen und Gegenständen präsentiert. Je höher das Sprachniveau der jeweiligen Zielgruppe ist, desto häufiger wird der neue Wortschatz in sinnvollen Hör- oder Lesetexten eingeführt. Bei Kindern werden die neuen sprachlichen Mittel häufig über das Vorlesen von Geschichten, über Lieder oder über ein Gespräch mit einer Handpuppe eingeführt (vgl. Sárvári 2022a).

In dieser Phase müssen die Lernenden drei Bestandteile verarbeiten: die Aussprache, die Orthographie und die Bedeutung der fremdsprachlichen lexikalischen Einheit. Letztere stellt die Hauptschwierigkeit beim Wortschatzlernen dar.

### 3.2.2 Bedeutungsvermittlung

Zur Darbietung neuen Wortschatzes gehört auch die **Bedeutungsvermittlung**. Diese Phase wird oft Semantisierung genannt.

#### Aufgabe 21



Erinnern Sie an Ihre Schulzeit. Wie wurde die Bedeutung der neuen lexikalischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht semantisiert?



Wenn Sie schon unterrichten, denken Sie darüber nach, welche Semantisierungstechniken Sie in Ihrem DaF-Unterricht benutzen. Tauschen Sie sich in der Gruppe dazu aus.

Während des Austausches sind Sie möglicherweise zu dem Ergebnis gekommen, dass die Bedeutung des neuen Wortschatzes sowohl sprachlich als auch (teilweise) nicht sprachlich veranschaulicht und erklärt werden kann (Bohn 1999: 58–70). Die Wahl eines oder mehrerer Verfahren hängt von den Eigenschaften der lexikalischen Einheit und den konkreten Lernervoraussetzungen ab. Bei Lernenden mit geringen Fremdsprachenkenntnissen werden überwiegend (**teilweise**) **nichtsprachliche Semantisierungstechniken** eingesetzt. In diesem Fall werden die Wortbedeutungen mit Hilfe von nonverbalen Zeichen verdeutlicht. Die meisten von ihnen sind konventionalisiert, wie beispielsweise **Piktogramme**, **Verkehrszeichen**, **Zahlen** und **Zeichen** (+ ? § #), deshalb brauchen sie keine zusätzliche Erklärung. Die Mehrheit der **teilweise nichtsprachlichen Erklärungstechniken** ist für die Erschließung von Konkreta am besten geeignet. Deshalb werden Konkreta in vielen Lehrwerken (im Anfängerunterricht) mit Gegenständen (**gegenständliche Veranschaulichung**) oder bildlich (**bildliche**

**Veranschaulichung**) dargestellt. Die Visualisierung erleichtert das Verstehen, aber sie hat auch ihre Grenzen. Die Bedeutung von Abstrakta (wie z. B. *Hoffnung*, *Höflichkeit*) oder von Funktionswörtern (z. B. *damit*, *es*, *an*) kann nicht durch Visualisierung eindeutig erklärt werden. Im Anfängerunterricht werden oft **Ausdrucksformen der Körpersprache (Gestik, Mimik, Pantomime)** verwendet, um Bewegungen, Handlungsabläufe, Situationen oder Eigenschaften zu verdeutlichen. Dabei sollten allerdings die Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen beachtet werden. Die Ausdrucksformen der Körpersprache zählen mit den **Klangbildern** auch zu den teilweise nichtsprachlichen Verfahren der Bedeutungsvermittlung. Klangbilder sind Imitationen von Geräuschen. Deutsche Verben wie *klatschen*, *husten*, *summen* u. a. lassen sich über Klangbilder gut erklären (Bohn 1999: 59–63).

Die andere große Gruppe der Erklärungstechniken bildet die **sprachliche Bedeutungsvermittlung**. Diese Verfahren können einsprachig oder zweisprachig sein. Bei den **einsprachigen Erklärungstechniken** wird die Bedeutung des neuen Wortschatzes in der Zielsprache vermittelt. Die Schwierigkeit dieses Verfahrens besteht darin, dass die Zielsprache gleichzeitig Gegenstand und Mittel der Bedeutungsvermittlung ist. Deswegen lohnt es sich, dabei auf nichtsprachliche Erklärungstechniken zurückzugreifen. Meistens erfolgt die einsprachige Bedeutungsvermittlung durch den **Kontext**. Der Satz- oder Textzusammenhang hilft den Lernenden die Bedeutung des neuen Wortschatzes zu erschließen. Nur im Kontext ist die Bedeutung einer lexikalischen Einheit eindeutig festzustellen. Auch **paradigmatische Beziehungen** werden genutzt, um die Bedeutung des neuen Wortschatzes zu erklären. Paradigmatische und syntagmatische Beziehungen sind linguistische Grundrelationen, welche die komplexe Struktur des Sprachsystems beschreiben. Paradigmatische Beziehungen bestehen zwischen zwei oder mehr Einheiten, die miteinander austauschbar sind oder sich im gegebenen Kontext gegenseitig ausschließen (vgl. Kapitel 1.2). **Synonyme** (sinnverwandte Wörter), **Antonyme** (Gegenwörter) und **Reihen** (Wörter in einer sinnvollen Abfolge) gehören neben **Wortbildungskennnissen** zu dieser Kategorie (Bohn 1999: 63–66).

Einer weiteren Kategorie gehören Erklärungstechniken an, die verstärkt **logisch-begriffliche Beziehungen** nutzen. Hierzu zählen Gleichungen, Hierarchisierungen und Analogieschlüsse (Bohn 1999: 66–68). Man trifft Gleichungen (*ung. egyenlet*) vor allem in der Mathematik. Die sprachliche **Gleichung** ist die einfachste Form einer logischen Beziehung. In diesem Fall beziehen sich die Erklärungshinweise auf die Gleichheit: *X bedeutet das Gleiche wie Y (X = Y)*. Die Hierarchie ist eine Rangordnung. Während der **Hierarchisierung** werden lexikalische Einheiten aufgrund bestimmter Kriterien (beispielsweise nach Ober- und Unterbegriffen) in unserem Kopf in eine hierarchische Ordnung gebracht. **Analogieschlüsse** sind logische Schlussverfahren, bei denen von der völligen oder zumindest teilweisen Übereinstimmung zweier Dinge in einigen Merkmalen auf Gleichheit auch in anderen Merkmalen geschlossen wird.

Die letzte Gruppe der einsprachigen Bedeutungsvermittlung bilden **umschreibende Erklärungstechniken** wie Beispielsätze, Paraphrasen und Definitionen (Bohn 1999: 68–69). Lehrende wählen oft **Beispielsätze** als Erklärungstechnik. Die Bedeutung des neuen Wortschatzes wird durch Beispielsätze erläutert, die den neuen Wortschatz beinhalten. Das andere beliebte umschreibende Verfahren der Bedeutungsvermittlung sind **Paraphrasen**. Sie sind Umschreibungen. Die **Definition** ist die genaue Bestimmung eines Begriffes durch Angabe der wesentlichen Merkmale. Lernenden fällt es oft schwer, Definitionen zu verstehen, weil ihnen die erklärenden Merkmale häufig unbekannt sind. Deshalb wird diese Technik überwiegend nur im fachsprachlichen Unterricht regelmäßig verwendet.

### Aufgabe 22

Im Folgenden finden Sie Beispiele für die o. g. einsprachigen Erklärungstechniken. Ordnen Sie den Beispielen die Begriffe (Synonym, Antonym, Reihe, Gleichung, Hierarchisierung, Analogieschluss, Beispielsatz, Paraphrase, Definition) zu. Vergleichen Sie Ihre Lösungen in der Gruppe.

<i>Beispiele</i>	<i>Verfahren der Bedeutungsvermittlung</i>
<i>Stift : zeichnen = Pinsel : malen            Man benutzt einen Stift zum Zeichnen, einen Pinsel zum Malen.</i>	
<i>groß – klein</i>	
<i>Ungarisch: In Ungarn spricht man Ungarisch.</i>	
<i>Amphibien: Die Amphibien sind eine Klasse der Wirbeltiere wie die Säugetiere, Vögel, Reptilien und Fische. In der deutschen Sprache nennt man sie auch Lurche. (...) Das Wort Amphibie kommt aus dem Griechischen und bedeutet doppel-lebig. Das liegt daran, dass die meisten Amphibien als Jungtiere im Wasser leben und wie Fische durch Kiemen atmen. Wenn sie älter werden, bewegen sich Amphibien an Land und leben dann an Land und im Wasser. Dann atmen sie wie Menschen durch Lungen. (Auszug aus <a href="https://klexikon.zum.de/wiki/Amphibien">https://klexikon.zum.de/wiki/Amphibien</a>)</i>	
<i>eine Woche = 7 Tage</i>	
<i>Obst: Apfel, Banane, Birne, Pflaume</i>	

<b>Beispiele</b>	<b>Verfahren der Bedeutungsvermittlung</b>
<i>arm: Man hat wenig oder kein Geld.</i>	
<i>Montag – Dienstag – Mittwoch – Donnerstag</i>	
<i>beginnen – anfangen</i>	

Es ist wichtig, bei der einsprachigen Bedeutungsvermittlung bereits bekannten Wortschatz zu verwenden. Wenn nach der ersten einsprachigen Erklärung trotzdem verständnislose Gesichter zu sehen sind, sollte den Lernenden eine kurze Denkpause gegeben werden, um das Gehörte zu verarbeiten. Erst dann soll eine andere Erklärungsform gewählt werden.

**Zweisprachige Verfahren** gehen sprachkontrastiv vor und nutzen die schon vorhandenen Sprachkompetenzen der Lernenden zur Erklärung der Bedeutung des neuen Wortschatzes. Die vorhandenen Sprachkompetenzen sind meistens Kompetenzen der Erstsprache(n) der Lernenden (L1), aber im Falle des Lernens einer zweiten (L2) oder weiteren Fremdsprache (Ln) sind bereits fremdsprachigen Kenntnisse miteinzubeziehen. Diesen Bedeutungsvermittlungsverfahren gehören Internationalismen, Übersetzung und Wortähnlichkeiten zwischen L1 und L2 sowie zwischen L2 und L3 an. **Internationalismen** sind Wörter, die in gleicher/ähnlicher Form und Bedeutung zugleich in mehreren Sprachen verbreitet sind. In unserem multikulturellen Alltag kennen sogar Anfänger\*innen viele Internationalismen. Dieses Vorwissen kann bei der Bedeutungsvermittlung als Basis genommen werden. In den DaF-Lehrwerken für Anfänger\*innen werden auch heutzutage noch in der ersten Lektion Internationalismen als Einstieg angeboten, um Hemmungen abzubauen und die Lernenden für die neue Sprache zu motivieren.

### **Aufgabe 23**

Stellen Sie sich vor, dass Sie den Auftrag bekommen, für ein neues DaF-Lehrwerk, das in Ungarn erscheint, Internationalismen zu sammeln, um die o. g. Ziele zu erreichen. Welche Wörter würden Sie in eine Top-Ten-Liste aufnehmen?  
Vergleichen Sie Ihre Lösungen in der Gruppe.

**Akustische und/oder grafische Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 bzw. L2 und L3** können die Bedeutungsvermittlung erleichtern. Dabei kann aber auch die Gefahr bestehen auf sog. „falsche Freunde“ (*ung. hamis barátok*) zu treffen. Sie sind Wörter

aus fremden Sprachen, die genau wie ungarische Wörter klingen, aber eine ganz unterschiedliche Bedeutung haben.

#### **Aufgabe 24**

Arbeiten Sie arbeitsteilig in drei Gruppen.

Die erste Gruppe erstellt eine Liste mit Wortähnlichkeiten zwischen L1 Ungarisch und L2 Deutsch.

Die zweite Gruppe erstellt eine Liste mit Wortähnlichkeiten zwischen L2 Englisch und L3 Deutsch.

Die dritte Gruppe sucht nach falschen Freunden in der Relation Ungarisch – Deutsch.

Stellen Sie im Plenum Ihre Listen vor und ergänzen Sie sie mit weiteren Beispielen.

Die **Übersetzung** ist höchstwahrscheinlich das am häufigsten verwendete und am meisten kritisierte zweisprachige Verfahren der Bedeutungsvermittlung.

#### **Aufgabe 25**

Arbeiten Sie wieder arbeitsteilig in zwei Gruppen.

Die eine Gruppe überlegt sich Vorteile des Übersetzens als Erklärungstechnik.

Die andere Gruppe überlegt sich Nachteile des Übersetzens als Erklärungstechnik.

Die Ergebnisse werden mit der Technik „Gedankenallee“<sup>14</sup> präsentiert.

Sie haben vielleicht ähnliche Pro- und Gegenargumente gesammelt, wie die folgenden: Das Übersetzen ist am schnellsten, deshalb ist dieses Verfahren sehr ökonomisch. Auch in Gruppen, deren Sprachstand für die einsprachigen Erklärungstechniken noch nicht ausreicht, scheinen die anderen einsprachigen Techniken zu umständlich und nicht eindeutig genug zu sein. Aber man muss dabei darauf achten, dass nicht immer eine 1:1 Entsprechung vorhanden ist. Die Zuverlässigkeit der zweisprachigen Bedeutungsvermittlung nimmt ab, wenn es kulturelle Unterschiede in den Wortbedeutungen gibt. Ein weiterer Grund, der gegen das Übersetzen als Erklärungstechnik spricht, ist die Tatsache, dass im Gegensatz zu den vorher erwähnten zweisprachigen

14 Die Gedankenallee ist eine Technik des Entscheidungstreffens. Hierzu wird die Person, die sich entscheiden muss, in den Raum gestellt (in diesem Fall kann dies evtl. die Kursleitung sein), während sich die anderen Gruppenmitglieder rechts und links positionieren und somit eine Allee bilden. Eine Seite bildet dabei das Pro-Team und die andere Seite das Contra-Team. Die Person in der Mitte geht nun die Allee entlang, hört von beiden Seiten im Vorbeigehen die Argumente und sollte sich dabei bis zum Ende der Allee für eine Seite entschieden haben.



Erklärungstechniken, die auch als Lernstrategie dienen können, das Übersetzen nicht für dieses Ziel geeignet ist. Deshalb plädiere ich dafür, Übersetzung nur als letzte Möglichkeit bei der Bedeutungsvermittlung anzuwenden.

Ich bin mit Stork (2013: 105) einverstanden, die darauf hinweist, dass die Darbietung auch von den Lernenden übernommen werden kann. Das ist die sog. **LdL-Methode**, eine Abkürzung für ‚Lernen durch Lehren‘. Das ist eine handlungsorientierte und kooperative Unterrichtsmethode, bei der die Lernenden dazu angeleitet werden, einen Lernstoffabschnitt selbständig zu erschließen, um ihn anderen Lernenden zu vermitteln. Im Idealfall wird diese Methode schon im Anfängerunterricht (sanft) eingeführt. Kelchner/Martin (1998: 214) schlagen das folgende Stufenmodell (Abbildung 4) für die Einführung der Methode vor (Hervorhebung von mir T. S.):

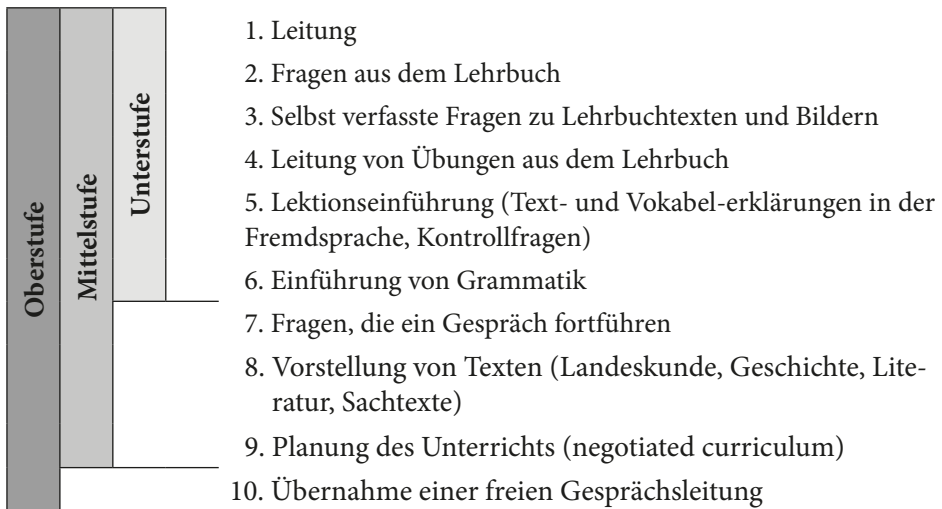


Abbildung 4: Stufenmodell nach der Methode „Lernen durch Lehren“ nach Kelchner/Martin (1998: 214)

Wie das auch dem Stufenmodell zu entnehmen ist, sind Vokabelerklärungen und Kontrollfragen erst ab Stufe 5 möglich. Die Lernenden können in dieser Stufe bereits neuen Wortschatz erklären, weil sie die dazu benötigten Redemittel (z. B. *Lang ist das Gegenteil von kurz. / Im Wald stehen Bäume.*) schon kennen. Ein/e Schüler\*in führt nur zwei, höchstens vier Wörter ein. Die Vorgehensweise besprechen die Lernenden vor dem Unterricht mit der Lehrperson (Kelchner/Martin 1998: 215).

### 3.2.3 Verständnissicherung

Die **Verständnissicherung** ist eigentlich die Umkehrung der Bedeutungsvermittlung, deshalb werden die möglichen Kontrollverfahren in die drei gleichen Gruppen eingeteilt wie im Falle der Bedeutungsvermittlung:

- nonverbale,
- einsprachige und
- zweisprachige Kontrollverfahren.

**Nonverbale Kontrollverfahren** eignen sich am besten für den Anfängerunterricht. Mögliche Wege sind, wenn die Lernenden gezeigte **Gegenstände** benennen oder genannte Gegenstände selbst zeigen. Statt Gegenstände können auch **bildliche Darstellungen** (Bilder, Fotos, Zeichnungen u. a.) für dieses Ziel eingesetzt werden. Die Lernenden können mit Hilfe von **Gestik und Mimik** ausdrücken, was das jeweilige Verb oder Adjektiv bedeutet oder umgekehrt, sie zeigen die dem bestimmten Verb/Adjektiv entsprechende Gestik und/oder Mimik. Vor allem bei Klangbildern kann überprüft werden, ob die Lernenden die Bedeutung richtig verstanden haben, wenn sie die dazugehörigen **Geräusche** nachahmen oder das passende Wort zum Geräusch benennen.

Soll das Verständnis sprachlich kontrolliert werden, werden oft **zweisprachige Kontrollverfahren** wie Übersetzungen und in der L1 gestellte Fragen bevorzugt. Wenn sich Lehrende **einsprachig** vergewissern wollen, ob die Lernenden die Bedeutung des neuen Wortschatzes verstanden haben, können sie Kontrollfragen stellen, Synonyme oder Antonyme erfragen, Wörter zuordnen sowie Wortfelder erstellen lassen. Auch die Arbeit mit Wortbildungen, Gleichungen, Analogien, Beispielsätzen, Paraphrasen oder Definitionen ist dafür geeignet. Da zu diesem Zeitpunkt das Überprüfen des Verständnisses erzielt wird, und noch nicht die Fähigkeit, den neuen Wortschatz auch produktiv zu verwenden, müssen die Lehrenden damit rechnen, dass das Bilden von Beispielsätzen, das Paraphrasieren oder die Formulierung von Definitionen den Lernenden Schwierigkeiten bereiten können.

#### **Aufgabe 26**

Lesen Sie die folgenden Fragen und Aufgaben und bestimmen Sie, auf welches Kontrollverfahren sie sich beziehen.

Vergleichen Sie Ihre Lösungen in der Gruppe.

<b>Fragen und Aufgaben</b>	<b>Typ des Kontrollverfahrens</b>
Wie heißt das Gegenteil von „schön“?	
Was gibt es alles im Klassenraum?	
Was ist das? (Die Lehrperson zeigt einen Bleistift.)	
Man braucht ihn, wenn es regnet. Was ist das?	
Was kann ich wo kaufen? Ordnet zu.	
Was ist ein Synonym für „sehr groß“?	
Was mache ich? (Die Lehrperson spielt „sich kämmen“ vor.)	
Was ist eine Kaulquappe?	
Wie heißt ‚Klavier‘ auf Ungarisch?	

Viele Präsentations- und Erklärungsformen können auch zum Üben verwendet werden.

### 3.2.4 Übung

Das Ziel der Wortschatzübung besteht darin, dass sich Lernende die neu gelernte Lexik einprägen, um sie später rezeptiv und produktiv anwenden zu können. Es gibt viele Möglichkeiten, den Wortschatz mündlich oder schriftlich zu üben. Die Vielfalt der Wortschatzübungen ergibt sich aus den verschiedenen Übungszielen. Gezielte Wortschatzübungen befinden sich meistens in den Arbeits- bzw. Übungsbüchern.

**Aufgabe 27**

Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2018). Untersuchen Sie die Wortschatzübungen des Lehrwerks unter folgenden Aspekten:

Werden Wortschatzübungen im Lehrwerk eindeutig gekennzeichnet? Wenn ja, wie? Bietet das Lehrwerk Übungen zur Phonetik, Rechtschreibung, Lexik und Semantik, Wortbildung, zu Strukturwörtern (Partikeln, Konjunktionen, Adverbien) bzw. zu stilistischen Varianten und idiomatischen Wendungen?

Welche Aktivitäten sollen die Lernenden in den Wortschatzübungen ausführen? Auf welcher Ebene (Wort-, Satz-, Textebene) werden die lexikalischen Einheiten geübt?

Gehören zum Lehrwerk Online-Wortschatzübungen?

Bietet das Lehrwerk Wortschatzspiele an?



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.

Tauschen Sie sich in der Gruppe dazu aus.

In den meisten DaF-Lehrwerken kommen systematische **Übungen** zur Phonetik und zur Rechtschreibung nur selten vor. Die Mehrheit der Wortschatzübungen bezieht sich auf die Lexik und Semantik sowie auf die Wortbildung. Stilistische Varianten und idiomatische Wendungen werden vor allem in den Lehrwerken für Fortgeschrittene geübt. Von den Strukturwörtern werden überwiegend Konjunktionen erlernt. Die richtige Anwendung von Partikeln kommt in erster Linie in den Übungen für Fortgeschrittene vor. Die meisten Wortschatzübungen sind so konzipiert, dass die Lernenden den Wortschatz ordnen, variieren, aussondern, Reihen bilden, assoziieren, Rätsel lösen oder Wortbildungsregeln anwenden sollen.

Neuner (1991) plädiert dafür, dass sich Wortschatzübungen auf drei **Ebenen**, auf die Wort-, Satz- und Textebene beziehen sollen. Übungen auf der **Text- und Satzebene** tragen in erster Linie zur Entfaltung des Verstehenswortschatzes (vgl. Kapitel 2.2) bei. Zu den Übungen auf dieser Ebene gehören auch reproduktiv-produktive Übungen, bei denen die Lernenden vorgegebene Wörter ergänzen, einsetzen oder verändern müssen. Auf der **Wortebene** befassen sich die Lernenden mit Einzelwörtern. Sie gruppieren die Wörter nach semantischen, strukturellen und formalen Kriterien, bilden Reihen, üben die Wortbildung oder assoziieren.

Die heutige Lernergeneration ist stark an das Internet und ihre persönlichen Endgeräte gebunden. **Neue Medien** sind dementsprechend aus dem modernen

(Fremdsprachen)Unterricht nicht mehr wegzudenken. Auch bei der Wortschatzübung soll aus dem „Always on“-Trend das Beste gemacht werden. Die meisten Verlage bieten bereits Online-Materialien zu ihren Lehrwerken. Darüber hinaus erscheinen immer wieder neue kostenlose und kostenpflichtige Tools und Applikationen, die das Wortschatzüben motivierend und attraktiv machen und das Lernen sogar unterwegs ermöglichen. Besonders beliebt sind zurzeit u. a. Vokabeltrainer-Apps, Podcasts und verschiedene Anwendungen, um Wortschatz spielerisch zu üben.

### **Aufgabe 28**

Kennen Sie die o. g. oder ähnliche Apps und Tools zur Wortschatzübung? Recherchieren Sie im Internet und vergleichen Sie in der Gruppe die Ergebnisse Ihrer Recherche.

Der spielerische Umgang mit dem neuen Wortschatz in Form von **Wortschatzspielen** (z. B. Buchstabenspiele, Memory, Domino, Bingo, Wörterschlange, Rätsel) erhöht auch die Lernmotivation. Sprachlernspiele, die die lexiko-grammatische Kompetenz der Lernenden fördern, werden ausführlicher in Kapitel 6 behandelt.

Das systematische, thematische und situative Üben erleichtern das Wortschatzlernen. Zum Lernen und Behalten von lexikalischen Einheiten tragen darüber hinaus **Lernstrategien** bei. Strategien für das Wortschatzlernen thematisiert Kapitel 4.

### **Aufgabe 29**

Überlegen Sie, was Sie alles über Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung in diesem Kapitel erfahren haben. Schreiben Sie eine 5-Finger-Geschichte<sup>15</sup> über dieses Thema.

Lesen Sie Ihre Geschichten zuerst in Paaren, dann in Vierer-Gruppen vor. Besprechen Sie Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Geschichten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass moderne Wortschatzarbeit die Prinzipien der Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) und der

---

<sup>15</sup> Die 5-Finger-Geschichte ist eine Form des kreativen Schreibens. Legen Sie Ihre Hand auf ein leeres Blatt Papier und zeichnen Sie deren Umriss nach. In jeden Finger wird je ein Satz zum Thema geschrieben. Der Daumen steht für die Einleitung (Worum geht es?). Im Zeigefinger beginnt die Geschichte. In den Mittel- und den Ringfinger kommt der Hauptteil der Geschichte. Der kleine Finger rundet die Geschichte ab, denn hier steht ein Schlusssatz, der zur Geschichte passt.

Sprachaufmerksamkeit/Formfokussierung (*focus on form*) nutzt. Die Entwicklung von **Sprachbewusstheit** fördert die Sensibilität für Sprachen in Bezug auf ihre Form, Struktur, Funktion und ihren Gebrauch. Auf der kognitiven Ebene erkennen die Lernenden Bezüge zwischen ihrer Erstsprache und der Fremdsprache, experimentieren mit Sprache und erschließen sich dadurch Regelmäßigkeiten. Die Sensibilisierung für grammatische Phänomene ist jedoch nicht gleichzusetzen mit systematischem Regellernen und -anwenden. **Sprachaufmerksamkeit/Formfokussierung** bedeutet, dass Inhalte bzw. Funktionen der sprachlichen Formen nicht isoliert behandelt werden sollen, sondern es wird der Form-Inhalts-Bezug in der Sprache thematisiert. In diesem Sinne soll die Wortschatzarbeit Lexik und Grammatiklernen verbinden.

### **Selbstevaluation**

1. Ich kann die verschiedenen Formen des Wortschatzerwerbs voneinander unterscheiden.
2. Ich kenne objektive und subjektive Faktoren, die das Wortschatzlernen beeinflussen.
3. Ich kann Lernziele für den unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerb formulieren.
4. Ich kenne die Phasen der Wortschatzarbeit.
5. Ich kenne Vorentlastungsübungen.
6. Ich kann für meine Lerngruppe geeignete Vorentlastungsübungen auswählen.
7. Ich kann den Wortschatz bestimmen, den ich als Lehrperson vermitteln soll.
8. Ich kann einem Text Schlüsselwörter entnehmen.
9. Ich kann für meine Lerngruppe die entsprechende Wortschatzpräsentationsform auswählen.
10. Ich kenne nonverbale Bedeutungserklärungstechniken.
11. Ich kenne sprachliche Bedeutungserklärungstechniken.
12. Ich weiß, wann ich die Bedeutung des neuen Wortschatzes verbal bzw. nonverbal erklären soll.
13. Ich kann überprüfen, ob die Lernenden die Bedeutung des neuen Wortschatzes richtig verstanden haben.
14. Ich kann Beispiele für Internationalismen anführen.
15. Ich kann Vor- und Nachteile des Übersetzens als Erklärungstechnik nennen.
16. Ich kann die LdL-Methode stufenweise einführen.
17. Ich kann Aufgaben einschätzen und auswählen, die die Lernenden beim Anwenden neuer Vokabeln in mündlichen und schriftlichen Kontexten unterstützen.
18. Ich kenne Prinzipien, die die moderne Wortschatzarbeit nutzt.

## STRATEGIEN FÜR DAS WORTSCHATZLERNEN

*Worte sind Luft.  
Aber die Luft wird zum Wind  
und Wind macht die Schiffe segeln.  
(Gotthold Ephraim Lessing)*

### In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffsbestimmungen ‚Lernstrategie‘, ‚Lerntechnik‘, ‚systematisches Strategietraining‘
- die Faktoren des gehirngerechten Lernens
- die Strategien für das Wortschatzlernen
- die Arbeit mit dem Wörterbuch.

### 4.1 Zur Begrifflichkeit

#### Aufgabe 30

Mit welchen Gefühlen verknüpfen Sie das Vokabellernen?

Schreiben Sie eine Liste.

Vergleichen Sie Ihre Listen in der Gruppe und sprechen Sie darüber.

Die Lernforschung fand aufgrund von den Erkenntnissen der Hirnforschung und der Neurolinguistik heraus, dass Gefühle einen großen Einfluss auf das Lernvermögen und die Lernleistungen der Menschen haben (mehr dazu in Kapitel 4.2). Positive Gefühle beeinflussen die Informationsverarbeitung im menschlichen Gehirn positiv, negative Emotionen hemmen jedoch die Kreativität und verhindern, dass neue Informationen mit bereits vorhandenen verknüpft werden können. Vokabellernen ist wichtig, wenn man eine Fremdsprache lernen möchte. Trotzdem drücken sich viele Sprachlernende davor und verknüpfen diese Tätigkeit mit negativen Gefühlen. Damit Sprachlernenden das Vokabellernen leichter fällt, sollten die Lehrenden ihnen Lernhilfen und



Strategien zum Vokabellernen zeigen und bewusst machen, d. h. den Sprachlernenden ein **systematisches Strategietraining** ermöglichen. Dieses besteht immer aus mehreren Schritten (Ballweg u. a. 2013, Rampillon 2000, Sárvári 2022b). Zuerst sollen die Lernenden die Strategien kennenlernen bzw. sich bewusst machen, also im Plenum oder in Kleingruppen darüber reflektieren, wie sie üblicherweise beim Vokabellernen vorgehen (Wo liegen die Schwierigkeiten? Was hilft ihnen?). Wer mit Kindern arbeitet, kann diesen Schritt weglassen, weil Kinder noch nicht imstande sind, über das eigene Lernen zu reflektieren. Dann erproben die Lernenden die eingeführten Strategien und anschließend werten sie sie aus, indem sie reflektieren, welche Strategien bei ihnen gut funktionieren und welche weniger gut. Auch über die Gründe kann man diskutieren (ausführlicher dazu Sárvári 2022b: 41–47).

Was ist aber eine **Lernstrategie**? Sie „[ist] ein Plan der Lernenden [...], der beinhaltet, welche Handlungen sie ausführen wollen, um ein bestimmtes Lernziel möglichst sicher und gut zu erreichen“ (Sárvári 2022b: 35). Die konkrete Ausführung einer Lernstrategie ist die **Lerntechnik**. Lernstrategien lassen sich am besten in einer WENN-DANN-Formulierung ausdrücken: *Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, leite ich die Bedeutung aus dem Kontext ab* (Bimmel 1993, Bimmel/Rampillon 2000, Sárvári 2022b). Moderne Generationen von DaF-Lehrwerken legen großen Wert auf das Prinzip „Lernen lernen“ und bieten immer häufiger Lerntipps an.

### Aufgabe 31



Haben Sie als Schüler\*in in der Schule Lernstrategien zum Vokabellernen gelernt?

Gab es Lerntipps zum Wortschatzlernen in Ihrem Deutschlehrwerk?



Vermitteln Sie Lernstrategien zum Vokabellernen in Ihrem Unterricht? Wenn ja, welche, warum und wie? Wenn nein, warum nicht?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

In Kapitel 3.2 wurden die Phasen der Wortschatzarbeit erörtert (Darbietung/Präsentation, Bedeutungsvermittlung/Semantisierung, Verständnissicherung, Übung). Die ersten zwei Phasen lassen sich aus der Sicht der Lernenden als **Aufnahme** bezeichnen, wobei die Lernenden die Bedeutung des neuen Wortschatzes erschließen sowie seine Aussprache und seine Orthografie verarbeiten. **Beim Erschließen** von fremdsprachlichen Wortbedeutungen **helfen** den Lernenden ihre **Vorkenntnisse**, ihr **Weltwissen** und der Kontext, d. h. der situative Zusammenhang. Darüber hinaus erschließen Lernende die Bedeutung der neuen lexikalischen Einheiten mit Hilfe von **Internalismen** und ihnen **aus ihrer Erstsprache** oder **anderen Fremdsprachen bereits**

**bekannten Wörtern.** Die aus der Erstsprache bekannten Wörter, die eine akustische oder grafische Ähnlichkeit aufweisen und dieselbe Bedeutung haben, werden im Gegensatz zu „falschen Freunden“ (vgl. Kapitel 3.2.1) „**gute Freunde**“ (Bohn 1999: 101) genannt. Die Zielsprache selbst kann beim Erschließen auch eine Hilfe leisten, wenn die Lernenden über entsprechende **Wortbildungskennnisse** verfügen. In den Lehrwerken werden meistens auch **visuelle Materialien** (Bilder, Fotos, Zeichnungen, Stadtpläne u. a.) beigefügt, die auch das Erschließen der fremdsprachlichen Wortbedeutungen unterstützen. Und selbstverständlich werden auch **ein- oder zweisprachige Wörterbücher** in Anspruch genommen, wenn die Bedeutung von unbekanntem Wörtern entschlüsselt wird. Die Benutzung eines Wörterbuchs ist eine komplexe Lerntechnik, deshalb wird darauf in Kapitel 4.5 detaillierter eingegangen.

## 4.2 Vokabellernen

In Kapitel 3.1 wurde erläutert, wie Lernende den Wortschatz erwerben: sie können sich neue Wörter beiläufig, auf natürliche Weise oder unterrichtlich gesteuert aneignen. Findet der Erwerb in einem kommunikativ geführten Unterricht statt, kommt in jeder Stunde reichlich neuer Wortschatz hinzu, der jedoch nur selten sofort nach der Erklärung im Langzeitgedächtnis gespeichert wird. Damit man sich neuen Wortschatz einprägt, müssen die Wörter und Wendungen geübt, wiederholt und aufgeschrieben werden.

Die Mehrheit der Lernenden lernt die neuen Wörter überwiegend nach dem sog. **Paar-Assoziations-Verfahren** (auch Abdeckmethode genannt). In diesem Fall werden die neuen Wörter in ein **zweispaltiges Vokabelheft** geschrieben (die Seiten der im Handel üblichen Vokabelhefte werden durch eine Mittellinie halbiert): in der einen Spalte stehen die fremdsprachlichen Wörter, daneben ihre Übersetzung in die Erstsprache der Lernenden. Um sich die Wörter einzuprägen, decken die Lernenden eine Spalte ab und versuchen die entsprechende Bedeutung aus dem Gedächtnis abzurufen. Das Wort gilt als gelernt, wenn das abgedeckte Äquivalent erfolgreich wiedergegeben wurde. Obwohl in der einschlägigen Fachliteratur (Bohn 1999, Butzkamm 2002, 2012) die Führung eines zweispaltigen Vokabelheftes als „Vokabelfriedhof“ betrachtet wird, mit dem „systematische Wortschatzarbeit bereits im Keim erstickt wird“ (Zöfgen 1994: 21), wird sie im Fremdsprachenunterricht weiterhin praktiziert.

**Aufgabe 32**

Haben Sie als Schüler\*in in der Schule ein zweispaltiges Vokabelheft geführt? Haben Sie damals auch die Abdeckmethode beim Vokabellernen benutzt?

Welche Vor- und Nachteile dieser Lernform fallen Ihnen ein? Legen Sie sich eine Liste an.



Wie werden in Ihrem Unterricht die neuen Wörter notiert? Warum haben Sie sich für diese Form entschieden? Sammeln Sie Ihre Argumente in einer Liste.

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Sie sind wahrscheinlich zu ähnlichen **Vor- und Nachteilen** gelangt: Die Abdeckmethode ist eine vertraute Lerntechnik. Generationen prägten sich mit Hilfe dieser Lernform neue Wörter ein. Dabei schreiben die Lernenden die neuen Wörter selbst auf- bzw. ab, was das Behalten unterstützt. Auch der direkte Rückgriff auf die Erstsprache der Lernenden kann zum Behalten beitragen. Dieses Verfahren erfordert keinen besonderen materiellen Aufwand. Der größte Nachteil dieser Technik besteht darin, dass die neuen Wörter meistens isoliert notiert werden und demzufolge entstehen die vorher erwähnten „Vokabelfriedhöfe“. Ein weiteres Problem ist, dass es in der Tat nur selten 1:1-Entsprechungen zwischen den Bedeutungen der Wörter in der Ausgangs- und Zielsprache gibt. Auf dieses Verfahren kann trotzdem nicht eindeutig verzichtet werden, weil die gegenwärtige Wortschatzdidaktik nur wenige Alternativen (vgl. Kapitel 4.3) anbietet, die genauso Vor- und Nachteile aufweisen.

Gelernte Wörter kommen im Langzeitgedächtnis an, sie werden eingepägt und gespeichert. Sie können später wiedererkannt und aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Die anderen Wörter, die nur im Ultrakurzzeit- oder Kurzzeitgedächtnis ankommen, werden ausgesondert und dementsprechend vergessen. Aufgrund der Erkenntnisse der Gedächtnisforschung und der Neurodidaktik empfiehlt Grein (2013: 68–79) folgende zentrale Faktoren (in alphabetischer Reihenfolge), die im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen sind, um **gehirngerechtes Lernen** zu ermöglichen:

- Andocken an das bereits vorhandene Wissen
- Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitsspanne
- Berücksichtigung der einzelnen Lernenden und Methodenmix
- Bewegung
- Einsatz verschiedener Medien
- Emotionen

- Lob, positives Feedback (auch Belohnungslernen)
- Motivation
- Schlaf
- Verarbeitungsgeschwindigkeit und die Rolle der Muttersprache(n)
- Wiederholung und Pausen.

### Aufgabe 33

Überlegen Sie sich, wie die o. g. Faktoren das gehirngerechte Lernen unterstützen. Sammeln Sie Beispiele bezüglich des Vokabellernens. Tauschen Sie sich in der Gruppe dazu aus.

Bezüglich des Vokabellernens lassen sich die o. g. Faktoren folgenderweise interpretieren: Der neue Wortschatz darf nie isoliert eingeführt werden. Er soll immer mit dem vorhandenen Vorwissen der Lernenden verknüpft werden. Zuerst werden **die schon bekannten Wörter und Wendungen** zum aktuellen Thema **aktiviert** und **systematisch wiederholt**. An diese Vorkenntnisse werden **die neuen lexikalischen Einheiten „angedockt“**.

Je mehr **Aufmerksamkeit** einer Information gewidmet wird, desto fester wird sie im Gehirn gespeichert. Die sog. Aufmerksamkeitsspanne, d. h. Zeitspanne, in der sich die Aufmerksamkeit einer Person voll auf eine Sache konzentriert, sinkt aber mit der Zeit und mit der Informationsflut. Medina (2009) zitiert Studien, die zeigen, dass die Aufmerksamkeit von Zuhörer\*innen nach 10 Minuten massiv nachlässt (**10-Minuten-Regel**). Gemäß einer Studie der Technischen Universität Berlin, des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPBI), des University College Cork und der Technical University of Denmark (DTU)<sup>16</sup> wurde bewiesen, dass infolge der Schnelllebigkeit die Aufmerksamkeitsspanne der Gesellschaft für ein einzelnes Thema kürzer wird. Laut einer Studie von Microsoft aus 2015<sup>17</sup> hat die durchschnittliche menschliche Aufmerksamkeitsspanne von 12 Sekunden im Jahre 2000 auf 8 Sekunden im Jahr 2013 abgenommen. Daraus ergibt sich, dass neuer Wortschatz **interessant, sinnhaft und emotional ansprechend** sein sollte, damit er die Aufmerksamkeit der Lernenden positiv beeinflusst/aufrechterhält. Wie **Emotionen** das Lernen beeinflussen können, wurde bereits in diesem Kapitel mehrmals erläutert. Grein (2013: 73) deutet darauf hin, „dass die emotional ansprechenden Stimuli auch nach einem Jahr noch abrufbar sind, im Gegensatz zu neutralen Stimuli“. **Lob und positives Feedback** wirken

<sup>16</sup> <https://www.mpib-berlin.mpg.de/pressemeldungen/informationsflut-senkt-aufmerksamkeitsspanne> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

<sup>17</sup> <https://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

sich auch positiv auf die Lernmotivation aus. Im Zusammenhang mit der Motivation zitiert Grein (2013: 75) Sieberts (2006) Vorschlag:

- Um motivierend zu sein, muss die Vermittlung
- Neues bieten
  - an vorhandenes Wissen anknüpfen (Vernetzung)
  - die Relevanz deutlich machen
  - mit positiven Emotionen verknüpft sein
  - über möglichst viele Wahrnehmungskanäle angeboten werden.

Durch den sinnvollen **Einsatz von verschiedenen Medien** wird nicht nur die Aufmerksamkeit erhöht, sondern es werden auch unterschiedliche Wahrnehmungskanäle angesprochen, was das effektive Lernen für diverse Lernertypen ermöglicht. Jeder/Jede lernt anders. Mit den Worten von Grein (2013: 69) „[ist] für jedes Gehirn [...] eine andere Neurotransmitter-Mischung ideal“. Es gibt kein Patentrezept für den idealen Unterricht, aber ein **Methodenmix**, der die verschiedenen Wahrnehmungskanäle der Lernenden berücksichtigt, die Binnendifferenzierung und das mehrkanalige, handlungsorientierte Lernen tragen dazu bei, dass jeder/jede Lernende seinen/ihren spezifischen Lernstil<sup>18</sup> wiederfindet. Neuer Wortschatz soll dementsprechend mehrkanalig und differenziert präsentiert, geübt und wiederholt werden, damit die Lernenden mit allen Sinnen, ihrem eigenen Lernstil entsprechend am Lernprozess beteiligt sind.

Auch der Einsatz von **Bewegung** ist lernunterstützend, denn dadurch gelangt mehr Blut ins Gehirn und die Aufmerksamkeitsspanne und die Leistungsfähigkeit werden gesteigert. Bei Kindern ist die Bewegung ein wichtiger Lernweg (Lundquist/Widlok 2015, Sárvári 2019, 2022a). Aber auch bei Jugendlichen und Erwachsenen werden Lerninhalte, die mit Bewegung verknüpft sind, besser gespeichert und neuronal vernetzt. Neuer Wortschatz kann mit passenden Bewegungen eingeführt und wiederholt werden. Bewegungslieder, Mitmachgeschichten, Spiele oder durch Bewegung begleitete Wortschatzübungen sind auch geeignete Aktivitäten dafür.

Grein (2013: 76) betont, dass „bis zum Niveau B1 [...] meist auch die **Muttersprache** oder andere bereits fest verankerte Sprachen beim Lernen der neuen Sprache aktiviert [werden]“. Deshalb ist der Rückgriff auf die vorhandenen Sprachbestände sowohl bei der Semantisierung als auch beim kontrastiven Vergleich von Strukturen sinnvoll. Grein (2013: 77) gibt aber Folgendes zu bedenken:

Dabei muss darauf geachtet werden, dass dies nicht zurück zur Grammatik-Übersetzungsmethode führt. Wortschatzarbeit muss auch weiterhin parallel einsprachig verbal und nonverbal vermittelt werden. Ein Vergleich mit den

---

18 Mehr zum Lernstil bei Sárvári (2022b: 36–40).

Muttersprachen der anwesenden Teilnehmenden fördert jedoch nicht nur die Speicherung, sondern motiviert auch dadurch, dass die Sprachen der Lernenden aufgewertet werden.

Auch unser Gehirn braucht Pausen und Wiederholungen. Ohne **Wiederholung** werden keine festen neuronalen Netzwerke ausgebaut. Deshalb wird zu Beginn der Unterrichtsstunde eine Wiederholung als Einstieg geplant und durchgeführt. Der neue Wortschatz bedarf ungefähr 100 Wiederholungen, bis er fest im mentalen Lexikon verankert wird (Grein 2013: 778). Da stellt sich aber die Frage, wann und wie wiederholt werden sollte. Kleinschroths (1992: 84–85) Vorschläge gelten auch noch heute:

Für jedes Wiederholen gilt wie für das Lernen: nicht klotzen, sondern kleckern, nicht gehäuft, sondern gestaffelt wiederholen. Also lieber acht Tage jeden Tag eine Viertelstunde üben als zwei Stunden an einem Tag.

Eine Faustregel lautet:

1. Wiederholung nach ein paar Stunden.
2. Wiederholung nach einem Tag.
3. Wiederholung nach einer Woche.
4. Wiederholung nach einem Monat.
5. Wiederholung nach einem halben Jahr.

Wir wiederholen falsch, weil wir

- zu viel auf einmal wiederholen,
- in falschen Abständen wiederholen,
- mechanisch nach derselben Methode wiederholen,
- Wortschatz, der schon gefestigt ist, nochmals lernen.

Kleinschroth formulierte seinen Rat in Form eines Sprachspiels. Er verdrehte den Ausdruck „*klotzen, nicht kleckern*“, der laut DUDEN<sup>19</sup> umgangssprachlich „*ordentlich zupacken, statt sich mit Kleinigkeiten abzugeben*“ bedeutet. Durch die unerwartete Formulierung gewann der Ausdruck einen überraschenden Charakter, der ihn interessant macht, die Aufmerksamkeit weckt und dementsprechend leichter zu merken ist. Heute würden wir dafür die Bezeichnung **Salami-Taktik oder Elefanten-Prinzip**<sup>20</sup> verwenden. Beide Bezeichnungen stehen mit dem Zeitmanagement im Zusammenhang: Man soll große Aufgaben und Projekte (wie beispielsweise das Vokabelwiederholen) in überschaubare kleine Einheiten („Scheibchen“) zerlegen. Dies reduziert die Komplexität der Aufgabe, erleichtert das Anfangen, fördert schnell erste Erfolgserlebnisse und erhöht die Motivation zum Weitermachen und Durchhalten. Der Begriff

---

19 [https://www.duden.de/rechtschreibung/klotzen\\_arbeiten\\_schuffen](https://www.duden.de/rechtschreibung/klotzen_arbeiten_schuffen)

20 <https://www.soft-skills.com/salami-taktik-elefanten-prinzip/>

„Salamitaktik“ (*ung. szalámitaktika*) wurde übrigens in Ungarn geprägt. Zoltán Pfeiffer, der damalige Chef der Kleinlandwirtpartei, erfand den Ausdruck nach den Wahlen von 1947 und der Begriff verbreitete sich nachher in vielen Sprachen<sup>21</sup>. „Elefanten-Prinzip“ ist ein Synonym dafür. Dies lässt sich auf die Frage „*Wie isst man einen Elefanten?*“ zurückzuführen, weil die Antwort auf die Frage „*Stück für Stück*“ ist.

Und zuletzt zur Rolle des **Schlafs**. Schlaf ist ein echtes Wundermittel, das auch zum Lernen beiträgt. „Lernen im Schlaf“ ist kein Mythos mehr. Die am Tage aufgenommenen neuen Reize werden nämlich während des Schlafs „konsolidiert“ (Grein 2013: 76), d. h. sortiert und gefestigt. In der Tiefschlafphase werden die neuen Impulse erneut verarbeitet und vertieft. Dabei werden die neuronalen Netzwerke neu strukturiert und stabilisiert. Schlafmangel wirkt sich negativ auf den Lernprozess aus, denn die Aufmerksamkeit sowie die Lern- und Verarbeitungsfähigkeit werden beeinträchtigt.

### 4.3 Strategien für das Vokabellernen

Als Sprachlehrende sollten Sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die o. g. Faktoren lenken. Außerdem gibt es verschiedene **Lehr- und Lernstrategien**<sup>22</sup>, die Sie im Unterricht einsetzen können, um damit den Lernenden ein Muster für effektives Vokabellernen zu geben. Im Folgenden werden ausgewählte Strategien dargestellt, die beim Wortschatzlernen von Nutzen sind. Im Sinne des systematischen Strategietrainings sollen diese Strategien im Unterricht eingeführt, erprobt, ausgewertet und bewusst gemacht werden.

In der **Vorentlastungsphase** (vgl. Kapitel 3.1.1) lässt sich **Mindmapping** einsetzen, um Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren und an dieses Vorwissen angedockt neue Schlüsselwörter des Themas einzuführen. Dies ist eine Visualisierungstechnik, die Kreativität anregt und am besten der Arbeitsweise des menschlichen Gehirns entspricht. Eine Mindmap (auf Deutsch auch Gedankenkarte, Gedächtniskarte oder Gedankenlandkarte genannt) ist ein Baumdiagramm, das Wörter mit einem zentralen Thema verknüpft und um dieses herum anordnet. Mindmapping hat feste Regeln (Abbildung 5) (Sárvári 2022b: 56):

---

21 <https://unternehmer.de/lexikon/existenzgruender-lexikon/salamitaktik>

22 Mit der Thematik „Lernstrategien“ habe ich mich (Sárvári 2022b: 32–57) bereits in einer anderen Publikation befasst, deshalb gibt es teilweise Übereinstimmungen zwischen den zwei Textabschnitten.

### Regeln für Mindmapping

- Verwenden Sie ein unliniertes Papier im Querformat, das mindestens das Format A4 hat.
- Benutzen Sie mehrfarbige Stifte.
- Bauen Sie die Mindmap zentriert auf. In die Mitte der Mindmap kommt das zentrale Thema. Das Zentrum kann ein Foto, eine Zeichnung oder ein Wort sein. Um den Mittelpunkt deutlich hervorzuheben, rahmen Sie ihn in einem Kreis, Viereck oder einer Wolke ein.
- Zeichnen Sie dann die sog. Hauptäste ein. Diese zweigen direkt von dem Hauptthema der Mindmap ab und werden zum Mittelpunkt hin dicker. Hier können Sie Worte notieren, die Ihnen zuerst einfallen. Benutzen Sie für die Hauptäste nur Substantive, Verben, Adjektive oder kleine Zeichen und Symbole. Schreiben Sie diese Wörter in Blockschrift auf die Hauptäste.
- Zeichnen Sie jetzt die Unteräste/Zweige. Sie zweigen von den Hauptästen ab und sind dünner gezeichnet als die Hauptäste. Hier werden Schlüsselworte notiert, die zum Hauptast gehören.
- Verwenden Sie verschiedene Farben, damit die Mindmap inspirierend und visuell eingängig ist. Gestalten Sie jede Mindmap ein wenig schöner und fantasievoller als die vorherige.
- Versuchen Sie, Spaß dabei zu haben.

Abbildung 5: Regeln für Mindmapping (Sárvári 2022b: 56)

### Aufgabe 34

Erstellen Sie anhand der o. g. Regeln eine Mindmap über das Vokabellernen. Sie können sie in Papier- oder Digitalform anfertigen.

Vergleichen Sie Ihre Mindmaps in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

Die Bedeutung der Aufmerksamkeit und die Dauer der Aufmerksamkeitsspanne wurde bereits in diesem Kapitel erläutert. Die Aufmerksamkeit kann aufrechterhalten werden, wenn die neuen **Wörter interessant gemacht** werden, weil wir uns Ungewöhnliches besser merken als Normales. Im Arbeitsbuch von „Deutsch Aktiv 1A“ (Neuner u. a. 1993: 84–85) werden beispielsweise die Begriffe „Haus“, „Auto“ und „Brot“ **mit den Buchstaben** des betreffenden Wortes **bildhaft dargestellt** (Abbildung 6):





Abbildung 6: Beispiele für bildhafte Darstellung von Begriffen  
Quelle: Neuner u. a. (1993: 84–85)

### Aufgabe 35

Versuchen Sie allein oder in Paaren Wörter zu malen, d. h. ein Bild aus dem Wort zu machen.

Vergleichen Sie in Gruppen Ihre bildhaften Darstellungen und tauschen Sie sich dazu aus.

Die **Konkrete Poesie**<sup>23</sup>, besonders ihre Variante, die Wortbedeutung auch grafisch, visuell darzustellen und sog. Wortbilder zu schaffen, fand auch in den DaF-Unterricht Eingang. Das vielleicht meistzitierte Beispiel dafür ist ein „Gedicht“ von Reinhard Döhl (1972)<sup>24</sup> (Abbildung 7):



Abbildung 7: Beispiel für Konkrete Poesie

23 Konkrete Poesie ist eine bedeutsame Richtung moderner Poesie, die die klangliche und visuelle Seite von Sprache stark betont. Sie löst Wörter, Buchstaben oder auch Satzzeichen aus dem gewohnten grammatischen Zusammenhang und diese gleichsam als „Material“ verwendet. Bekannte deutschsprachige Vertreter\*innen dieser Poesie sind u. a. Ernst Jandl, Renate Welsh, Timm Ulrichs, Burckhard Garbe und Eugen Gomringer, der als Begründer der Konkreten Poesie gilt.

24 Quelle: Reinhard Döhl: Apfel. In: Gomringer, Eugen (Hrsg.) (1972): Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie. Stuttgart: Philipp Reclam junior, S. 38.

**Aufgabe 36**

Sehen Sie sich das „Gedicht“ von Döhl an. Schreiben Sie auf einen Zettel, was Sie dabei gefunden bzw. entdeckt haben. Was kann der Titel des „Gedichtes“ sein? Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Beispielen. Vergleichen Sie in Gruppen Ihre Ideen und tauschen Sie sich dazu aus.

**Wörter** können nicht nur interessant gemacht werden, sondern auch **im Raum** aufgehängt werden. Dazu werden die neuen Wörter auf Haftzettel geschrieben und möglichst an einer Stelle befestigt, wo sie ins Auge fallen. Besonders geeignet sind für diese Technik Gegenstände und Richtungsangaben, die im Raum (z. B. in der Wohnung, im Klassenzimmer) mit ihrer Bezeichnung beschriftet werden können. Ein Beispiel führt das Lehrwerk *Moment mal!* (Müller u. a. 1996: 52) an (Abbildung 8):

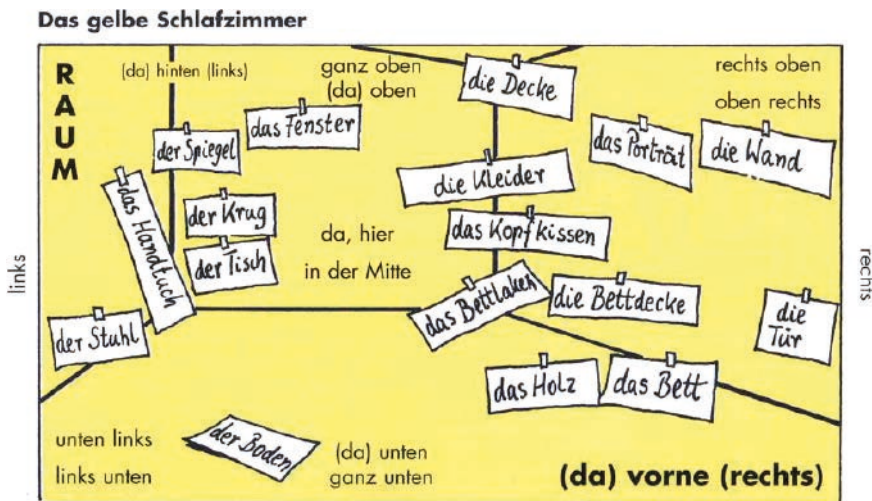


Abbildung 8: Wörter im Raum  
Quelle: Müller u. a. (1996: 52)

Zettel werden auch für eine **Wortschatzkartei** benötigt. Das ist eine gute Alternative zum Führen eines Vokabelheftes. Karteikarten lassen sich heutzutage in Papier- oder Digitalform erstellen. Im Internet sind zahlreiche kostenlose Anbieter zu finden, bei denen Karteikarten online erstellt oder schon erstellte Karteikarten genutzt werden können.

Wird die Vokabelkartei in Papierform angefertigt, werden dazu nur wenige Dinge benötigt: ein kleiner Karteikasten (ein einfacher Pappkarton, in den die Karten hineinpassen), Karteikarten oder Notizzettel in der richtigen Größe und Einteilungsblätter für den Karteikasten. Zuerst werden die Karteikarten beschriftet: Auf die Vorderseite kommt das neue fremdsprachliche Wort und auf die Rückseite die Übersetzung in der Erstsprache der Lernenden. Die Karten und die Einteilungsblätter werden in den Karteikasten gelegt, so dass 5 Fächer entstehen (Abbildung 9).

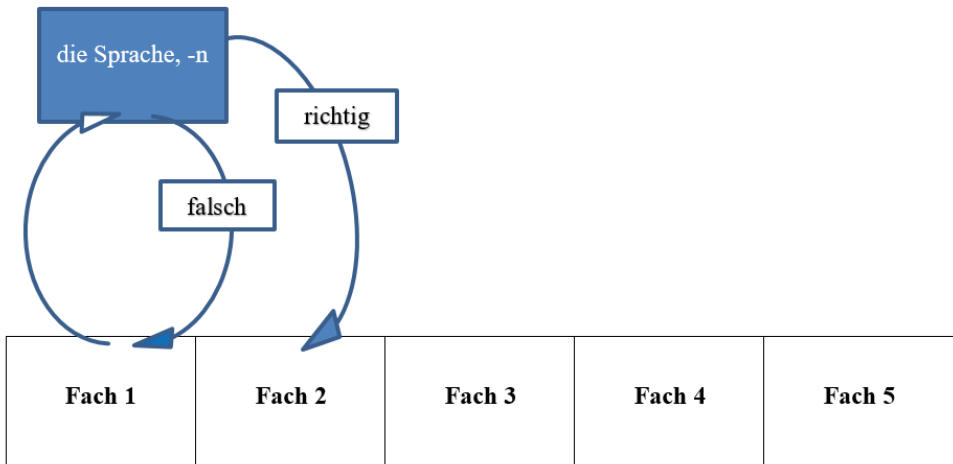


Abbildung 9: Die Arbeit mit einer Wortschatzkartei  
Quelle: Sárvári (2022b: 54)

Alle Karten kommen zuerst ins Fach 1. Dann wird die erste Karte aus dem Karteikasten genommen und das neue fremdsprachliche Wort vorgelesen. Danach sollte das entsprechende Wort in der Erstsprache genannt werden. Als Überprüfung wird die Karte umgedreht und die Antwort auf der Rückseite angeschaut. Wurde das richtige Wort genannt, kommt die Karte ins Fach 2. Wurde es falsch genannt, bleibt die Karte im Fach 1 und wird dort als letzte eingesteckt. Dieser Vorgang wird so lange wiederholt, bis Fach 1 leer ist. Nun werden die Karten aus Fach 2 genommen. Bei richtiger Antwort wandern sie ins Fach 3, bei falscher gehen sie ins Fach 1 zurück und werden als letzte eingesteckt. Wenn alle Karten im Fach 5 landen, ist der Vorgang beendet. Beim Beschriften der Karteikarten können die deutschen Substantive ihrem Genus entsprechend mit unterschiedlichen Farben (Maskulinum/blau – Femininum/rot – Neutrum/grün) angegeben werden, weil die Farbcodierung beim Lernen als Gedächtnisstütze fungieren kann. Der Nachteil dieses Verfahrens besteht darin, dass es viel Zeit kostet und die Lernenden regelmäßig mit den Karten arbeiten müssen. Ganz zu

schweigen davon, dass Karten auch verloren gehen können. Deswegen wird oft die digitale Form empfohlen. Eine digitale Vokabelkartei benötigt weniger Platz, kann interaktiv gestaltet und online geteilt werden. Zugleich wird auch mit Papier sparsam umgegangen. Es sollte aber an dieser Stelle erwähnt werden, dass es für das Lernen effektiver ist mit der Hand zu schreiben als die Wörter nur in eine Tastatur zu tippen. Beim Handschreiben kann das menschliche Gehirn leichter Verknüpfungen setzen.

Grein (2013) erwähnt auch, dass **persönlich wichtige Wörter** besser behalten werden. Aus diesem Grund sollten die Lernenden auch mit einem **Ich-Wortschatz** arbeiten, d. h. mit einem Wortschatz, der sie besonders interessiert. Kleinschroth (1992: 62) und Butzkamm (2012: 324) schlagen vor, dass die Lernenden Blätter anlegen, auf die sie ihren persönlichen Ich-Wortschatz notieren und thematisch ordnen. Die Blätter können in einem **Ringbuch** (Butzkamm (ebd.) nennt dies ‚Vokabelkladde‘) gesammelt werden. Als Vorteil des Ringbuchs gibt Rampillon (1989: 46) an, dass „die Seiten je nach Bedarf in 2 oder 3 Spalten aufgeteilt und die einzelnen Blätter jeweils ergänzt, ausgetauscht oder neu arrangiert werden können“.

### Aufgabe 37

Was meinen Sie zu diesen Strategien? Welche würden Sie gern ausprobieren? Warum?  
Vergleichen Sie Ihre Meinungen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

## 4.4 Mnemotechniken

Mnemotechniken sind Gedächtnisstrategien und gehören zu den direkten/kognitiven Lernstrategien. Sie sind Verfahren, die das Erinnerungsvermögen fördern und Gedächtnisleistungen steigern. Wie bereits erwähnt wurde, ist das Vokabellernen ein ständiger Kampf gegen das Vergessen, deswegen sind Mnemotechniken diesbezüglich von zentraler Bedeutung. Der Begriff „Mnemotechnik“ geht einerseits auf die griechischen Wörter *mnemo* (= Gedächtnis) und *mnemonik* (= Gedächtniskunst), andererseits auf den Namen der griechischen Göttin der Erinnerung, Mnemosyne, zurück. Umgangssprachlich werden sie oft Eselsbrücken genannt.

Bei Mnemotechniken werden bestimmte Anker im Gehirn installiert, an die neue Informationen angehängt werden können. Diese Ankerstrukturen basieren auf den sog. mnemotechnischen Mentalfaktoren: auf der Fantasie, der Visualisierung, der Transformation, der Emotion, der Assoziation, der Lokalisation und der Logik.

**Aufgabe 38**

Kennen Sie Mnemotechniken/Eselsbrücken (evtl. auf Ungarisch)? Wenn ja, wo haben Sie davon gehört/darüber gelernt? Wenn nicht, recherchieren Sie im Internet. Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Der Ursprung dieser Techniken liegt in der Antike. Als Erfinder der Mnemotechnik gilt der griechische Dichter Simonides von Keos (557/556–468/467 v. Chr.). Der Überlieferung nach war er der Einzige, der ein großes Festmahl überlebte, bei dem die Decke einstürzte und alle anderen Gäste ums Leben kamen. Die Leichen waren so entstellt, dass sie von ihren Verwandten nicht identifiziert und dementsprechend auch nicht begraben werden konnten. Simonides erinnerte sich aber an die Sitzordnung am Tisch und konnte die Gäste danach identifizieren. Seine Gedächtnisleistung basierte dabei auf der Lokalisation und verwendete die sog. Loci-Technik (das lateinische Wort „*loci*“ bedeutet Platz bzw. Orte), die neben Schlüsselwortmethode, Geschichtentechnik, Merkversen und Akronymen zu den bekanntesten Mnemotechniken zählt. Einen detaillierten Überblick über die Mnemotechniken mit konkreten Beispielen gibt Sperber (1989), an dieser Stelle werden nur die wesentlichen Merkmale der o. g. Mnemotechniken erörtert.

Bei der auch von Simonides gebrauchten **Loci-Methode** wird der Lernstoff z. B. an einen Raum oder Gegenstand in der Wohnung geknüpft. Beim Lernen werden diese Räume ‚abgegangen‘ oder diese Gegenstände einbezogen, um erfolgreich zu lernen. Während der Prüfung/der Abfrage werden dann diese Orte oder Gegenstände gedanklich vor Augen geführt und dadurch die gelernten Inhalte besser abgerufen.

Die **Schlüsselwortmethode** (auch Kennwort-/Keyword-/Ersatzwortmethode genannt) besteht aus zwei Schritten. Zuerst erfolgt die Suche nach dem Schlüsselwort. Es ist in diesem Fall meistens eine akustische Verbindung zwischen der fremdsprachlichen und der ähnlich klingenden Vokabel in der Erstsprache der Lernenden. Wird beispielsweise das deutsche Wort ‚*die Nase*‘ gelernt, dessen ungarisches Äquivalent ‚*orr*‘ ist, kann als Schlüsselwort das ungarische Wort ‚*nózi*‘ gebraucht werden, das nicht nur ähnlich klingt, sondern zugleich eine ähnliche Bedeutung (dt. *Näschen/Näslein*) hat. Im zweiten Schritt wird sich ein Bild vorgestellt, was das Wort ‚*nózi*‘ und die Bedeutung der Vokabel ‚*die Nase*‘, also ‚*orr*‘, aufnimmt. Je ungewöhnlicher das erdachte Bild ist, desto besser kann man es sich merken.

Bei der **Geschichtentechnik** werden die zu lernenden Begriffe zu einer zusammenhängenden Geschichte verknüpft. Dies entwickelt die Fantasie der Lernenden, aber es kommt im Fremdsprachenunterricht selten vor, dass sich Lernende Wörter merken sollten, die thematisch nicht zusammenhängen. Diese Technik ist eher von Nutzen, wenn beispielsweise die Genuszuordnung geübt wird. Substantive mit demselben

Genus (vom jeweiligen Thema abhängig Möbelstücke, Schulsachen, Kleidungsstücke usw.) werden in einer (am Anfang noch zweisprachigen) Geschichte zusammengefasst bzw. in zusammenfassenden Szenen verbildlicht.

**Merkverse** sind gewiss die bekanntesten Mnemotechniken, die in den internationalen DaF-Lehrwerken oft als Lerntipp erscheinen. Bei dieser Technik helfen den Lernenden Reim und Rhythmus, sich die zu lernenden Informationen einzuprägen. Die meisten Merkverse helfen beim Einprägen von Funktionswörtern:

*Von AusBeiMit nach VonSeitZu fährst immer mit dem Dativ du!*

Merkverse können auch mit der Melodie von bekannten Liedern gekoppelt werden. Das bekannte Lied „*Bruder Jakob*“ mit verändertem Text dient beispielsweise dem Behalten der Präpositionen mit Dativ:

*aus – bei – mit – nach / aus – bei – mit – nach / seit – von – zu / seit – von – zu /  
immer mit dem Dativ / immer mit dem Dativ / gegenüber auch / gegenüber auch*<sup>25</sup>.

**Akronyme** zählt Sperber (1989: 47) zu den sonstigen Mnemotechniken. Das Wort Akronym stammt aus dem Altgriechischen und setzt sich aus den Wörtern *akros* (Spitze) und *onyma* (Name) zusammen. **Akronyme** sind Initialwörter, die aus den Anfangsbuchstaben der zu lernenden Wörter gebildet werden. Im DaF-Unterricht in Ungarn werden am häufigsten die Akronyme *KATÁ/KATI* (*kötőszó – alany – többi mondatrészt – állítmány (ige)*), um die richtige Wortfolge in Nebensätzen zu behalten und *USODA* (*und – sondern – oder – denn – aber*), um sich die nebenordnenden Konjunktionen zu merken<sup>26</sup>, verwendet.

### Aufgabe 39



Welche Mnemotechnik gefällt Ihnen am besten? Welche würden Sie gerne ausprobieren? Warum?



Welche Mnemotechnik(en) wenden Sie in Ihrem Unterricht an? Warum? Welche Mnemotechnik(en) würden Sie (noch) gerne mit Ihren Lernenden ausprobieren? Warum?

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

<sup>25</sup> Die Ideen stammen von Dinsel (2011: 103).

<sup>26</sup> Die deutschsprachige Version heißt ADUSO – der Satz bleibt so!

## 4.5 Arbeit mit dem Wörterbuch

### Aufgabe 40



Welche ein- und/oder zweisprachige Wörterbücher kennen Sie, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können? Welche benutzen Sie selbst?



Welche ein- und/oder zweisprachigen Wörterbücher benutzen Sie im DaF-Unterricht/empfehlen Sie Ihren Lernenden? Warum? Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

**Wörterbücher** sind wichtige lexikographische **Nachschlagewerke**, die die korrekte Sprachrezeption und Sprachproduktion unterstützen. Sie liefern **Informationen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen**, auf denen die verbale Kommunikation kodiert wird, d. h. ein Gedanke, der mitgeteilt werden soll, sprachlich formuliert wird. Diese Ebenen sind die semantisch-lexikalische, die morphologisch-syntaktische und die phonetisch-phonologische Ebene. Die **semantisch-lexikalische Kodierung** bedeutet, dass der Inhalt, d. h. die Vorstellung des Gesagten oder Geschriebenen in einen sprachlichen Ausdruck umgesetzt wird. Die Umsetzung der Gedanken folgt festgelegten Regeln bezüglich Wortbildung und Satzbau. Diese Umsetzung wird als **morphologisch-syntaktische Kodierung** bezeichnet. **Phonetisch-phonologische Kodierung** heißt, dass die sprachlichen Zeichen in Laute und Lautketten nach festgelegten Regeln umgesetzt werden. In der schriftlich fixierten Sprache entsprechen die Buchstabenfolgen dieser Kodierung. In den Wörterbüchern erscheint auch die **Sprachgebrauchsebene**, die Informationen über Gebräuchlichkeit, nationale Varietäten und Registermarkierungen gibt. Das Potenzial eines Wörterbuchs hängt überwiegend von der Benutzungscompetenz der Lernenden ab. Aus diesem Grund sollten die Lernenden so früh wie möglich den Umgang mit dem Wörterbuch kennenlernen.

Wörterbücher lassen sich nach vielen Merkmalen klassifizieren. Ihre **Klassifikation** ist jedoch „nie vollständig und nie streng distinktiv, auch deshalb nicht, weil immer wieder neue Wörterbuchtypen entstehen“ (Kühn 1989: 112). Eine wissenschaftlich fundierte Wörterbuchtypologie stammt von Kühn (1978), in der er 22 Typen von Wörterbüchern voneinander unterscheidet. Zu den gängigen Wörterbuchklassen gehören

- a) nach der Zahl der vertretenen Sprachen
  - einsprachige (monolinguale) Wörterbücher oder Bedeutungswörterbücher (z. B. Duden Universalwörterbuch, Wahrig Deutsches Wörterbuch, Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache)

- zwei- oder mehrsprachige Wörterbücher oder Übersetzungswörterbücher (z. B. in deutsch–ungarischer Relation Német-magyar kéziszótár und Magyar-német kéziszótár von Regina Hessky)
- b) nach dem Umfang des Wörterbuchs
  - Großwörterbücher (z. B. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, in deutsch–ungarischer Relation: Német-magyar nagyszótár von Előd Halász/Csaba Földes/Pál Uzonyi)
  - Handwörterbücher (z. B. Német-magyar kéziszótár von Regina Hessky)
  - Klein- bzw. Taschenwörterbücher (z. B. Német-magyar kisszótár von Előd Halász)
- c) nach dem Erfassungsgrad des Wortschatzes
  - allgemeine Wörterbücher oder Gesamtwörterbücher (auch hierher passen die o. g. Beispiele)
  - Spezialwörterbücher (z. B. Aussprache-, Fremdwörter-, Synonymwörterbücher)
- d) nach der Adressatengruppe (z. B. Lernwörterbücher wie in deutsch–ungarischer Relation Német-magyar, magyar-német gyerekszótár von Regina Hessky u. a., Német-magyar, magyar-német tanulószótár von Regina Hessky/Bertalan Iker; Wörterbücher für Touristen)
- e) nach dem Medium
  - Printwörterbücher
  - Online-Wörterbücher.

Neben den zweisprachigen Wörterbüchern stehen den DaF-Lernenden speziell ihren Bedürfnissen entsprechend konzipierte einsprachige Wörterbücher, wie beispielsweise Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache oder Duden Standardwörterbuch zur Verfügung. Sie bieten ausführliche, leicht verständliche Bedeutungserklärungen und Verwendungsbeispiele, Gegensatzwörter, Synonyme und Zusammensetzungen sowie Informationen zu Grammatik und Aussprache. Trotzdem belegen empirische Untersuchungen (z. B. Zöfgen 1994, Wiegand 1998, Schaefer 2001, Engelbert/Lemnitzer 2008, Hessky 2009, Pantó-Naszályi 2013, Dringó-Horváth 2017), dass Wörterbücher lange zu den ungenutzten Medien des Fremdsprachenunterrichts gezählt worden sind. Erst die verstärkte Geltung der fachdidaktischen Prinzipien wie Lernerautonomie und Sprachbewusstheit trug dazu bei, dass die kompetente Benutzung von Wörterbüchern für das Erlernen einer Fremdsprache an Bedeutung gewann. Darüber besteht heutzutage weitgehend Einigkeit, welche **Grundprinzipien bei der Vermittlung der Wörterbuchbenutzungskompetenz** zu befolgen sind:

1. **Ausgangspunkt** von Erläuterungen zu Struktur und Funktion von Wörterbüchern **sind konkrete sprachliche Probleme** und nicht das Wörterbuch selbst.



2. Ein enger **Begriff von Wörterbuchdidaktik**, der der Wörterbuchbenutzung lediglich den Status einer rationellen Technik der Informationsbeschaffung zubilligt, ist aufzugeben zugunsten **einer erweiterten Auffassung**, die den propädeutischen Umgang mit verschiedenen Wörterbuchtypen und eine sprachlerntheoretische Perspektive erschließt.
3. **Wörterbuchbenutzung** gehört in die „Obligatorik des Fremdsprachenunterrichts“ (Meißner 2003: 405) und sollte folgerichtig **zu einem früheren Zeitpunkt im Lehrplan verankert** sein. Für den Erwerb von Kompetenz im Umgang mit dem Wörterbuch sind geschlossene Unterrichtssequenzen zu vermeiden; die Aneignung von entsprechenden Strategien ist als **kontinuierliche, in den Lehr- und Lernprozess eingebundene Aufgabe** zu begreifen. (Zöfgen 2013: 109) (Hervorhebungen von der Autorin)

Aus diesen Grundprinzipien ergibt sich, dass die Wörterbuchbenutzung zu einem früheren Zeitpunkt des Fremdsprachenlernens eingeführt und auf konkrete sprachliche Probleme basierend, kontinuierlich, in den Lehr- und Lernprozess eingebunden praktiziert werden soll. Für die **Hinführung zur Arbeit mit dem Wörterbuch** gibt es zwei Varianten: es gibt Lernende, die keine diesbezüglichen Erfahrungen haben, sie sollten dementsprechend auch in die Funktionsweise des Wörterbuchs eingeführt werden. Die andere Gruppe der Lernenden hat schon Erfahrungen im Umgang mit den Wörterbüchern, weil sie schon in anderen Sprachen dieses Hilfsmittel benutzten. Sie sollen die speziellen Aspekte der Arbeit mit einem Wörterbuch zur deutschen Sprache kennenlernen. Rösler (2012: 175) hebt folgende spezielle Aspekte des Deutschen in diesem Zusammenhang hervor:

Sie [Lernende] müssen lernen, welche Auswirkungen die Umlaute und das „ß“ auf die Anordnung haben, dass sie bei trennbaren Verben auf jeden Fall den Infinitiv ermitteln müssen, dass sie also in dem Satz „Der Unterricht fällt aus“ weder mit der Bedeutung von „fällen“ noch mit der Bedeutung von „fallen“ allein etwas anfangen können. Und wie bei jeder Wörterbucharbeit gilt auch für das Deutsche, dass gedruckte Wörterbücher dadurch, dass sie verschiedene mögliche Entsprechungen eines Wortes nun mal in einer bestimmten Reihenfolge anordnen müssen, den Lernenden, die immer gleich die erste abgedruckte Bedeutung wählen, gelegentlich die „falsche“ Bedeutung liefern.

Für die **kompetente Wörterbuchbenutzung** ist einerseits die **Beherrschung der Reihenfolge des Alphabets der Ziel- und der Ausgangssprache** eine Voraussetzung. Andererseits ist das effektive Nachschlagen die Voraussetzung für die zielgerichtete Verwendung des Wörterbuchs bei Sprachrezeption und Sprachproduktion. Bohn (1999: 111–113) empfiehlt dazu **vorbereitende Übungen**. Die Lernenden sollen als

Erstes entdecken, worin der **Unterschied zwischen den Wörterbucheinträgen und den aus dem Lehrwerk bereits bekannten Glossaren** besteht.

#### **Aufgabe 41**

Denken Sie darüber nach, zu welchen Erkenntnissen die Lernenden bei diesem Vergleich gelangen können.

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Aufgrund des Vergleichs entdecken die Lernenden, dass Wörterbücher u. a. bestimmte **Zeichen/Symbole, Abkürzungen und Hervorhebungen** verwenden, die sie kennen müssen, um dem Wörterbuch Informationen entnehmen zu können. Jedes Wörterbuch enthält Hinweise für die Benutzer\*innen. In den Lernwörterbüchern sind diese Hinweise meistens leserfreundlicher und transparenter, trotzdem lohnt es sich, unter Anleitung der Lehrperson anhand von konkreten Beispielen die Bedeutung von Zeichen und Abkürzungen zu erklären. Den vorbereitenden Übungen gehören auch Aktivitäten an, die der **Automatisierung der Reihenfolge des Alphabets** dienen. **Alphabetisches Ordnen** kann mit oder ohne Hilfe des Wörterbuchs geübt werden. Im ersten Fall wird das Wörterbuch am Ende als Kontrolle benutzt.

#### **Aufgabe 42**

Erstellen Sie in Paaren oder Gruppen Arbeitsblätter, mit denen die Lernenden die o. g. Kompetenzen entwickeln.

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Übungen, bei denen zielsprachige Wörter nach den Anfangsbuchstaben bzw. zielsprachige Wörter mit demselben Anfangsbuchstaben in die alphabetische Reihenfolge gebracht werden, lassen das alphabetische Ordnen trainieren. Mögliche Arbeitsaufträge (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) können wie folgt lauten:

- *Ordnet die Buchstaben nach dem Alphabet: ...*
- *Welche sind die Nachbarn dieser Buchstaben: ...*
- *Ordnet die (zusammengesetzten) Wörter alphabetisch: .../Wie ist die alphabetische Reihenfolge?*
- *Welches Wort steht vor/nach...?*
- *Welches Wort steht zwischen ... und ...?*

Wenn das alphabetische Ordnen mit dem Wörterbuch geübt wird, sollen die Lernenden immer auch die Seitenzahl und evtl. die Spalte angeben, wo sie die Antwort auf die Frage gefunden haben. Das ist ein Beweis dafür, dass sie im Wörterbuch tatsächlich nachgeschlagen haben.

Den vorbereitenden Übungen folgen die **inhaltlichen Übungen zur Verwendung des Wörterbuches**. Dabei wird an konkreten Beispielen geübt, wie die Wörterbuchbenutzung die Sprachrezeption und die Sprachproduktion unterstützt. Dafür steht den Lehrenden eine Vielzahl von Übungstypen zur Verfügung. In Anlehnung an Mehlhorn (2017: 377) empfehlen sich folgende inhaltliche Übungen:

- Zuordnungsübungen (z. B. Funktionsverbgefüge zu ihrer Bedeutung)
- Einsetzübungen (z. B. Präpositionen)
- Übersetzungsübungen
- selbständige Fehlersuche (z. B. nach einem Diktat).

Die Arbeit mit den bereits als Beispiel erwähnten deutsch-ungarischen/ungarisch-deutschen Lernwörterbüchern erleichtern Arbeitshefte (*ung. szótárhasználati munkafüzet*), die Lernende altersadäquat in die Wortschatzarbeit einführen und ihre Wörterbuchbenutzungskompetenz erweitern (Abbildung 10):



Abbildung 10: Arbeitshefte zur Einführung in die Arbeit mit Lernwörterbüchern

### **Aufgabe 43**

Entwickeln Sie in Paaren oder Gruppen Übungen, mit denen die Lernenden mit Hilfe des Wörterbuches folgende Lernziele erreichen:

- a) Worterklärungen verstehen
- b) grammatisches Wissen entnehmen (z. B. Komparation)
- c) die Mehrdeutigkeit eines Wortes erkennen
- d) typische Wortverbindungen sammeln
- e) Silbentrennung üben
- f) Sprichwörter, Idiomatik nachschlagen

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Heutzutage verwenden die Lernenden oft **Online-Wörterbücher** (auch elektronische oder digitale Wörterbücher genannt), wenn ihnen ein fremdsprachiger Ausdruck fehlt.

### **Aufgabe 44**

Nutzen Sie Online-Wörterbücher? Warum (nicht)? Wenn ja, welche?

Tauschen Sie sich dazu in Gruppen aus.

Bei den Online-Wörterbüchern erscheint das gesuchte Wort, das meist per Tastatur eingegeben wird, auf Knopfdruck in der Fremdsprache und das mühselige Vor- und Zurückblättern im Wörterbuch wird erspart. Sind Online-Wörterbücher genauso gut oder sogar besser als gedruckte Wörterbücher? Die Frage kann nur bedingt bejaht werden. Über die **Vorteile** der Nutzung von digitalen Wörterbüchern schreibt Meier (2009: 38) Folgendes:

Die Vorteile einer Nutzung von Wörterbüchern im Netz liegen auf der Hand: Anschaffungskosten können vermieden werden, verschiedene Wörterbücher können ausprobiert oder binnendifferenziert eingesetzt werden, weiterführende Links erweitern das Spektrum an Hilfsmitteln zusätzlich und Schüler schätzen im Allgemeinen die Arbeit mit Computer und Internet.

Im Weiteren nennt er aber auch mögliche **Schwierigkeiten** (ebd.):

Doch die Nutzung von *online* bringt mögliche Schwierigkeiten, die Fremdsprachenlerner aus vielen Unterrichtsbereichen kennen. Den Lernenden fehlt eine

eigenständige zielgerichtete Orientierung angesichts der Fülle an Informationen häufig schwer oder sie lassen sich vom Unterrichtsgegenstand ablenken. (Hervorhebung im Original)

Kötter (2017: 37) macht auch darauf aufmerksam, dass nicht jedes Online-Angebot sorgfältig vorbereitet und erarbeitet ist:

Aber es besteht besonders bei Angeboten, die überwiegend oder gar einzig auf Wortlisten basieren, welche Treffer weitgehend oder völlig kontextfrei anzeigen, und deren Wortmaterial kaum bis gar nicht redaktionell geprüft wurde, die nicht zu unterschätzende Gefahr, dass SuS [Lernende] nicht nur unzureichende Strategien anwenden, sondern dass auch die beste Strategie sie kaum davor bewahrt hätte, Wörter und Phrasen inkorrekt zu verwenden, weil schon die Qualität der konsultierten Quelle unzureichend war.

Aus diesem Grund teile ich die Meinung von Daniela Meier (ebd.), indem sie sich dafür einsetzt, dass auch die Anwendung der Online-Wörterbücher gemeinsam im Unterricht geübt wird, „[d]amit sich die Lernenden die nötige Medienkompetenz zur Nutzung dieser wertvollen Quelle aneignen können“. Dabei können sich die Lehrenden und Lernenden auf ihre Vorkenntnisse stützen, die sie bei der Einführung in den Umgang mit gedruckten Wörterbüchern erworben haben.

In diesem Kapitel wurden Strategien dargestellt, die überwiegend das Vokabellernen erleichtern können, aber auch zur Förderung der lexiko-grammatischen Kompetenz einen Beitrag leisten. Ähnlich wie bei den Wörterbüchern hängt jedoch das Potenzial dieser Strategien auch von den Kompetenzen der Lernenden ab. Wenn die Strategien nicht systematisch trainiert werden, können sie das Lernen nicht optimal unterstützen. Denken Sie an das deutsche Sprichwort: Übung macht den Meister.

### **Selbstevaluation**

1. Ich weiß, was eine Lernstrategie ist.
2. Ich kann Strategien systematisch trainieren.
3. Ich kann meinen Lernenden Strategien empfehlen, die sie beim Vokabellernen gut gebrauchen können.
4. Ich kann meinen Lernenden Techniken vorschlagen, mit denen sie fremdsprachliche Wortbedeutungen erschließen können.
5. Ich kann Vor- und Nachteile des Paar-Assoziations-Verfahrens nennen.
6. Ich kann die Bedeutung des Begriffs „Vokabelfriedhof“ erklären.
7. Ich kenne Faktoren des gehirngerechten Lernens.
8. Ich weiß, wie ich neue Informationen an das bereits vorhandene Wissen andocken kann.
9. Ich kann die Aufmerksamkeit meiner Lernenden wecken und aufrechterhalten.
10. Ich weiß, was der Begriff „Methodenmix“ beinhaltet.
11. Ich kann Wortschatzarbeit mit Bewegung verknüpfen.
12. Ich kann verschiedene Medien sinnvoll und motivierend einsetzen.
13. Ich kenne die Auswirkung von Emotionen, Lob und positivem Feedback auf die Lernmotivation.
14. Ich kann meinen Lernenden erklären, warum der Schlaf für das Lernen wichtig ist.
15. Ich kann die Rolle der Muttersprache(n) bei der Wortschatzarbeit richtig einschätzen.
16. Ich weiß, wann und wie wiederholt werden muss.
17. Ich kann meinen Lernenden die Technik „Mindmapping“ beibringen.
18. Ich kann meinen Lernenden Alternativen zur Vokabelheftführung zeigen.
19. Ich kann die Strategie „Wörter interessant machen“ gezielt anwenden.
20. Ich kann meine Lernenden in die Arbeit mit Mnemotechniken einführen.
21. Ich kann meinen Lernenden entsprechende Wörterbuchtypen empfehlen.
22. Ich kann meinen Lernenden die Grundprinzipien der Wörterbuchbenutzungskompetenz vermitteln.
23. Ich kann vorbereitende Übungen zur Verwendung des Wörterbuches entwickeln.
24. Ich kann inhaltliche Übungen zur Verwendung des Wörterbuches entwickeln.
25. Ich kenne die Vor- und Nachteile der Nutzung von Online-Wörterbüchern.

## ERWERB UND VERMITTLUNG DER GRAMMATIK

„Die können sollen, müssen wollen dürfen.“  
(Berliner Graffiti)

In diesem Kapitel geht es um

- den Begriff ‚Grammatik‘
- die Fragestellungen des Grammatikererwerbs (Language Acquisition Device (LAD), Universal Grammar/Universalgrammatik (UG), Rolle der Erstsprache(n) der Lernenden)
- die Vorgehensweisen der Grammatikvermittlung
- die SOS-Methode
- die Visualisierung grammatischer Strukturen
- die Grammatik-Clips
- die Dramagrammatik.

### 5.1 Zur Begrifflichkeit

#### Aufgabe 45

Im Rahmen einer Lehrerfortbildung wurden Deutschlehrende danach gefragt, ob sie die Grammatik im Fremdsprachenunterricht als Lust oder als Last betrachten. Um ihre Stellung zu erklären, sollten sie Metaphern für Grammatik nennen sowie ihre Wahl begründen<sup>27</sup>.

Lesen Sie die genannten Metaphern und wählen Sie eine Metapher aus, mit der Sie sich identifizieren können.

*Grammatik ist...*

- a) eine Schlange, weil sie sich ständig um meinen Unterricht schlängelt.
- b) ein Gemüsegarten, weil, man sich zur Ernte oft bücken muss.

<sup>27</sup> Die Metaphern sind dem Titelblatt der Zeitschrift Primar 1997, Heft 15 entnommen.

- c) eine Sonne, weil sie meinen Unterricht erhellt.  
 d) eine Stütze, weil ohne sie alles zusammenbricht.  
 e) ein Hund, weil sie mich ständig vom Thema fortzieht.  
 f) ein Besen, weil sie allen Spaß wegkehrt.  
 g) eine Baumwurzel, weil nur eine gesunde Wurzel das Blühen ermöglicht.  
 h) ein Mühlstein, weil mein Unterricht so schwer ist.  
 i) eine Blume, weil sie meinen Unterricht schmückt.  
 j) eine Ratte, weil sie alles wegfrisst.  
 k) ein Puzzle, weil nur richtig zusammengefügte Teile ein Ganzes ergeben.

Vergleichen Sie Ihre Wahl in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist in der Fremdsprachendidaktik (im Gegensatz zur Wortschatzarbeit) immer präsent gewesen und wurde kontrovers diskutiert. Die o. g. Metaphern beweisen, dass sie oft sogar von Deutschlehrenden unterschiedlich bewertet wird. Dies ergibt sich daraus, dass der Verwendung des Begriffs „Grammatik“ **verschiedene Bedeutungen** beigemessen werden. Was heißt eigentlich Grammatik?

Das Wort Grammatik stammt aus dem altgriechischen Wort *γράμμα* (gramma) oder *γραμματικός* (grammatikos) und bedeutet Buchstabe, Schriftzeichen, Schrift oder Buchstaben, Schrift betreffend. Das deutsche Wort wurde aber aus dem lateinischen *ars grammatica*, Sprachlehre, Sprachkunst entlehnt. Grammatik wird deswegen auch Sprachlehre genannt. Grammatik gehörte zu den sieben freien Künsten und war neben Rhetorik und Dialektik ein Teil des Triviums (Dreiweg), der sprachlich und logisch-argumentativ ausgerichteten Fächer, welche die Voraussetzung für jede Beschäftigung mit der (lateinischen) Wissenschaft bildeten. In diesem Sinne wurde unter Grammatik die Summe der Regeln bzw. der Regelmäßigkeiten des richtigen Gebrauchs einer Sprache verstanden. Heutzutage lassen sich mit dem Begriff Grammatik unterschiedliche Vorstellungen verbinden (Glück/Knobloch 2016: 249–250).

**Helbig** (1981) unterschied bei der Verwendung des Begriffs „Grammatik“ drei verschiedene Bedeutungen: (1) Grammatik A, das Regelsystem unabhängig von der Beschreibung, (2) Grammatik B, die Beschreibung des Regelsystems und (3) Grammatik C, die Grammatik „im Kopf“, d. h. das Regelsystem, das sich Sprachlernende im Sprachunterricht systematisch aneignen oder ohne Sprachunterricht unsystematisch erwerben. Innerhalb der Beschreibung des Regelsystems (Grammatik B) grenzte er die linguistische Grammatik von der didaktischen/pädagogischen Grammatik (auch: Lernergrammatik) ab.



**Aufgabe 46**

Denken Sie darüber nach, worin der Unterschied zwischen einer linguistischen und einer didaktischen/pädagogischen Grammatik (Lernergrammatik) bestehen kann. Machen Sie sich Notizen.

Vergleichen Sie Ihre Ideen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen diesen zwei Grammatiken fasste **Schmidt** (1990: 154) zusammen. In Anlehnung an ihn kann festgestellt werden, dass linguistische Grammatiken die Sprache in ihrer Totalität beschreiben, wobei die Ausnahmen von der Regel besonders wichtig sind. Die Beschreibungen und die Darstellungen dieser Grammatiken sind abstrakt und nehmen keine Rücksicht auf wichtige lernpsychologische Kategorien, wie Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit. Deswegen sind sie in dieser Form für den DaF-Unterricht nicht geeignet und sollten in eine didaktische/pädagogische Grammatik ‚verwandelt‘ werden, die eine Auswahl trifft, mit Hilfe von Abbildungen die grammatischen Phänomene anschaulich und konkret darstellt sowie die o. g. lernpsychologischen Kategorien beachtet.

**Gnutzmann** (2010: 112) unterscheidet fünf Ebenen der Grammatik, die sich teilweise mit der Klassifikation von Helbig überlappen:

- inhärente Grammatik
- internalisierte/mentale Grammatik
- linguistische Grammatik
- didaktische Grammatik
- pädagogische Grammatik.

Unter **inhärenter Grammatik** versteht er das einer Sprache inhärente Regelsystem, das unabhängig davon existiert, ob linguistische Beschreibungen davon bestehen oder nicht. Dies kann mit Grammatik A von Helbig gleichgestellt werden. Als **internalisierte/mentale Grammatik** bezeichnet er das den Sprachverwendenden interne Regelsystem, das sich im Prozess des Spracherwerbs herausbildet. Das entspricht der Grammatik im Kopf von Helbig. **Linguistische Grammatik** ist wie ein Teil von Grammatik B bei Helbig die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des einer Einzelsprache inhärenten Regelsystems. Anders als Helbig bei dem anderen Teil von Grammatik B sieht Gnutzmann einen Unterschied zwischen didaktischer und pädagogischer Grammatik. **Didaktische Grammatik** ist seiner Meinung nach eine Sprachbeschreibung, die für Lehrende und Lehrbuchautor\*innen konzipiert ist und

sich auf das Lehren und Lernen bezieht. Die **pädagogische Grammatik** ist hingegen eine Planung spezifischer Grammatikerscheinungen, die direkt im Unterricht verwendet wird. Gnutzmann weist aber auch darauf hin, dass die pädagogische Grammatik von der didaktischen Grammatik abgeleitet werden kann und sie wird in der Literatur auch synonym dafür gebraucht.

Auch diese ausgewählten Beispiele zeigen, wie vielseitig der Begriff „Grammatik“ sein mag. Wie kommt aber die Grammatik in den Kopf? Wie wird sie erworben?

## 5.2 Grammatikerwerb

### Aufgabe 47

Denken Sie darüber nach, wie sich die Grammatik im L1-Erwerb bzw. später beim L2- oder L3-Erwerb angeeignet werden kann. Weisen diese Prozesse Ähnlichkeiten auf? Machen Sie sich Notizen.

Vergleichen Sie Ihre Ideen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

In Bezug auf den **Grammatikerwerb** wurde lange von der Hypothese von **Chomsky** ausgegangen. Er sprach von einem Spracherwerbsmechanismus, den er zuerst als **LAD** (*Language Acquisition Device*), später als **UG** (*Universal Grammar*) bezeichnete. Unter **UG** (auf Deutsch: **Universalgrammatik**) verstand er eine angeborene sprach(en)spezifische Grundausstattung. In diesem Sinne ist unser Gehirn von Geburt an mit einem bestimmten Schema zur Grammatikbildung ausgestattet. Chomsky meinte also, dass die Menschen, so auch die Lernenden in den unterschiedlichen Spracherwerbstypen (L1-Erwerb, ungesteuerter L2-Erwerb und gesteuerter L2-Erwerb) gleichermaßen über dieses Schema verfügen (Hufeisen/Riemer 2010, Riemer 2010). Diese Hypothese bildete die Basis für die nativistischen Ansätze des Spracherwerbs. Bei seiner Monitor-Theorie ging Krashen (1985) auch davon aus, dass während der internen Sprachverarbeitung im sog. „Organizer“ ein angeborenes Sprachmodul arbeitet, das der Universalgrammatik entspricht.

**Fandrych** (2010: 1010–1011) weist darauf hin, dass in den letzten Jahren noch deutlicher geworden ist, dass **lexikalisches Lernen von Wörtern und Chunks** „ein zentraler Motor des Grammatikerwerbs“ ist, weil es „eine genügend große Menge lexikalischer Einheiten erlaubt, grammatische Regelmäßigkeiten abzuleiten“. Konnektionistische und konstruktionsgrammatische Ansätze betrachten den Spracherwerb und das Sprachwissen insgesamt als Erwerb von Konstruktionen unterschiedlicher Abstraktion. Dies spricht meines Erachtens auch für eine lexiko-grammatische

Herangehensweise an die Arbeit mit sprachlichen Mitteln im Fremdsprachenunterricht. Fandrych (2010: 1012) geht im Weiteren darauf ein, dass

im produktiven Bereich die frühen Stufen des Spracherwerbs – im DaF- wie im DaZ-Bereich – wesentlich *lexikalisch* geprägt sind und dass daher die Förderung des *Chunk*- und *Wortschatzerwerbs*, **das Lernen an Beispielen Voraussetzung für die Beförderung des** Grammatikerwerbs ist (Hervorhebung im Original).

Diese Aussage steht im Einklang mit der Meinung von Hans-Eberhard Piepho (1997: 45), die ich aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungstätigkeit völlig teile: „Prinzipiell benötigen Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren kein vermitteltes Grammatikwissen, weil sie syntaktische Mittel und Strukturmuster intuitiv aufnehmen, speichern und anwenden.“

Eine weitere wichtige Frage bezieht sich beim L2- und L3-Erwerb auf die **Rolle der Erstsprache(n) der Lernenden (L1) beim Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht**.

#### Aufgabe 48

Was meinen Sie dazu? Sollte beim Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht die Erstsprache der Lernenden (L1) berücksichtigt werden? Warum (nicht)? Vergleichen Sie Ihre Ideen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

Diesbezüglich deuteten Funk/Koenig bereits 1991 an, dass die Verwendung der Erstsprache(n) der Lernenden (L1) nicht nur linguistische und „ökonomische“, sondern auch pädagogische Gründe hat (Funk/Koenig 1991: 54). Die Erfahrungen der Lernenden, die in den Unterricht einbezogen werden können, sind auch im Zusammenhang mit dem Grammatikerwerb in der Erstsprache gemacht und mit ihm verbunden. Bei L3-Lernenden lassen sich natürlich auch Erfahrungen aus der gelernten L2 einschließen. Die **Berücksichtigung der Erstsprache(n) der Lernenden** ist eines der fünf Prinzipien, die Funk/Koenig (1991) für einen kommunikativen Grammatikunterricht formulierten.

Für eine „**aufgeklärte Einsprachigkeit**“ setzt sich auch Butzkamm<sup>28</sup> ein, indem er die Erstsprache der Lernenden als „der größte Aktivposten des Fremdsprachenlerner“ beschreibt, der eine „fünffache Mitgift“ anbietet:

28 <http://fremdsprachen-didaktik.de/?p=1186> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

Noch vor der Muttersprache, dann aber in ihr, mit ihr und durch sie haben wir (1) zu allererst kommunizieren gelernt. Wir sind soziale Wesen. Sprache entsteht zwischen den Menschen. Und immer spricht der Körper mit. Das ist der Ursprung. (2) Kommunizierend haben wir unser Denken fortentwickelt und die Welt auf den Begriff gebracht; (3) Kommunizierend haben wir unsere Stimme entwickelt und artikulieren gelernt; (4) Kommunizierend haben wir eine grammatische Grundordnung und das Prinzip der Sprachkombinatorik intuitiv zu erfassen gelernt; (5) und wir haben – nicht immer, aber sehr oft – die sekundären Fertigkeiten des Lesens und Schreibens erlernt. Das ist die fünffache Mitgift der Muttersprache. Dieses Geprägt- und Schon-Informiertsein, d. h. die umgreifende, in der Erstsprache heranreifende Sprachlichkeit des Menschen, ist das Fundament unserer Selbstwerdung und der größte Aktivposten des Fremdsprachenlernalers. Die Muttersprache (einschließlich anderer, wie Muttersprachen früh erworbener, gewachsener Sprachen) ist darum das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – bis diese sich zunehmend selbst weiterbauen kann.

Diese Auffassung erweitert Boócz-Barna (2007: 169), die bezüglich des Tertiärsprachenlernens und der Tertiärsprachendidaktik für eine „**aufgeklärte Mehrsprachigkeit**“ im Unterricht argumentiert:

Ich plädiere für aufgeklärte Mehrsprachigkeit im Unterricht: das bedeutet meiner Ansicht nach mehr, als wenn die zeitlich begrenzte Benutzung der Muttersprache vom Lehrer geduldet wird, mit der Einschränkung, das Gespräch soll möglichst schnell in die Zielsprache zurückgeführt werden. Durch den Gebrauch von L1, L2 oder L3 senden Lernende oder Lehrende auf didaktisch-methodischer, sozialer, aktiv-emotionaler oder kommunikativer Ebene bewusst und unbewusst wichtige Signale aus, die auf das jeweilige Unterrichtsgespräch und auf den weiteren Spracherwerb grundsätzlich einwirken können.

Fandrych (2010: 1012) vertritt die Auffassung, dass die Erstsprache den Lernweg abkürzen kann. Er macht aber auch darauf aufmerksam, dass die Tatsache, „dass bestimmte zielsprachige Strukturen nicht oder nicht angemessen erworben wurden“, darauf zurückzuführen ist, „dass die Erstsprache verhindert, dass bestimmte, weniger saliente und frequente Phänomene der Zielsprache wahrgenommen und prozessiert wurden“ (ebd.).

Beim Grammatikerwerb halte ich es wie Fandrych (2010: 1013) für notwendig, Deutschlernende auch gezielt auf die **Besonderheiten der deutschen Grammatik** aufmerksam zu machen und sie dafür zu sensibilisieren.

**Aufgabe 49**

Welche grammatikalischen Strukturen der deutschen Sprache bereiten Sprachlernenden mit Ungarisch als L1 besonders große Schwierigkeiten beim Grammatikerwerb? Legen Sie sich eine Liste an.

Vergleichen Sie Ihre Listen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

Die ungarische Sprache ist mit dem Deutschen weder genetisch noch typologisch verwandt. Unsere Muttersprache gehört nach dem genetischen Aspekt im Gegenteil zum Deutschen nicht zu den indogermanischen, sondern zu den finno-ugrischen Sprachen. Nach der Art der Formenbildung ist Ungarisch im Gegensatz zu Deutsch keine flektierende, sondern eine agglutinierende Sprache, in der die grammatischen Beziehungen durch Affixe ausgedrückt werden (Brdar-Szabó 2010: 732–733, Forgács 2007: 23–32). Wie ich in einer früheren Publikation (Sárvári 2020: 213) bereits andeutete, lässt sich daraus schlussfolgern,

dass Fremdsprachenlernende, die Ungarisch als L1 erworben haben und Deutsch als L2 lernen, die ‚Fremdheit‘ bzw. ‚Wildheit‘ der deutschen Grammatik sowohl auf der morphologischen als auch auf der morpho-syntaktischen Ebene erleben. Die deutsche Grammatik soll also in gewisser Weise ‚gezähmt‘ werden. Unter Zähmung der deutschen Grammatik verstehe ich aber keine Vereinfachung oder keine Zurechtstutzung der deutschen Sprache, sondern eine schülerfreundlichere Art und Weise der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht.

Die im Zitat erwähnte „Fremdheit“ bzw. „Wildheit“ der deutschen Grammatik bezieht sich auf einen Gedanken von Mark Twain, der über die „schreckliche“ und „verwirrende“ deutsche Sprache Folgendes meint<sup>29</sup>:

Es gibt ganz gewiss keine andere Sprache, die so unordentlich und systemlos daherkommt und dermaßen jedem Zugriff ent schlüpft. (...) Der Erfinder dieser Sprache scheint sich einen Spaß daraus gemacht zu haben, sie auf jede Art, die ihm nur in den Sinn kam, zu komplizieren. (...) Aufgrund meiner philologischen Studien bin ich überzeugt, dass ein begabter Mensch Englisch (außer Schreibung und Aussprache) in dreißig Stunden, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren lernen kann. Es liegt daher auf der Hand, dass die letztgenannte Sprache zurechtgestutzt und repariert werden sollte. Falls sie so bleibt, wie sie ist, sollte sie sanft und ehrerbietig zu den toten Sprachen gestellt werden, denn nur die Toten haben genügend Zeit, sie zu lernen.

<sup>29</sup> <https://www.viaggio-in-germania.de/twain-schreckliche-dt-sprache.pdf> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

Brdar-Szabó (2010) und Forgács (2007) fassen die wichtigsten Besonderheiten der deutschen Grammatik aus der Hinsicht der ungarischen Sprache kontrastiv zusammen, aber es gibt auch zahlreiche Referenz- und Übungsgrammatiken in ungarischer Sprache, wie beispielsweise Német nyelvtan von Karácsony/Tálasi<sup>30</sup>, von Pál Uzonyi<sup>31</sup> oder von György Scheibl<sup>32</sup>, die sich auf diese Thematik beziehen.

Sprachlernende der Sekundarstufe und erwachsene Lernende sollten – ähnlich wie den Umgang mit dem Wörterbuch (vgl. Kapitel 4.5) – auch lernen, wie sie **Grammatik-Nachschlagewerke** verwenden können.

### Aufgabe 50



Haben Sie als Schüler\*in in der Schule Grammatik-Nachschlagewerke benutzt?

Wenn ja, wurde im Unterricht erklärt, wie Sie sie nutzen sollten?



Benutzen Ihre Lernenden Grammatik-Nachschlagewerke? Warum (nicht)?

Wenn ja, haben Sie ihnen im Unterricht erklärt, wie Sie Grammatik-Nachschlagewerke nutzen sollten? Warum (nicht)?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Bei der Verwendung eines Grammatik-Nachschlagewerks lassen sich ähnliche Aktivitäten planen und durchführen wie beim Umgang mit dem Wörterbuch. Die Lernenden sollten zuerst den Aufbau, dann die grafischen Hilfen, Symbole und Verweissysteme kennenlernen, die im jeweiligen Nachschlagewerk verwendet werden. Danach sollte geübt werden, wie die Lernenden beim Auftreten eines Problems die Referenzgrammatik sinnvoll zu Hilfe nehmen können. Funk/Koenig (1991: 139–141) finden folgende Aktivitäten dafür geeignet:

- Fehler mit Hilfe der Referenzgrammatik beschreiben
- Grammatikregeln belegen
- selbständig entdeckte Grammatikregeln überprüfen (vgl. SOS-Methode in diesem Kapitel)
- grammatische Terminologie üben.

30 Karácsony Lajos/dr. Tálasi Istvánné (1981): Német nyelvtan a középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

31 Uzonyi Pál (2005): Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

32 Scheibl György (2005): Német nyelvtan 222 pontban. Szeged: Maxim.

Die **Anwendung der grammatischen Terminologie** wird in der Fachliteratur auch kontrovers diskutiert. Die Frage nach der Terminologie ist eng mit der Beschreibungssprache verbunden. Ich teile die Auffassung von Götze (1993: 9), der bezüglich von Lernergrammatiken vorschlägt, eine zweisprachig aufgebaute Lernergrammatik zu benutzen, um den Sprachkontrast zwischen L1 und L2 sowie die möglichen Lernschwierigkeiten und Interferenzen zu berücksichtigen. Im Weiteren schlägt er vor, dass „die Beschreibungssprache dem Kenntnisstand der Benutzer“ entsprechen soll und „deshalb notwendige Vereinfachungen enthält“ (ebd.). In meiner bereits erwähnten Publikation (Sárvári 2020: 2016) zur Frage der Verwendung grammatischer Termini nehme ich dazu wie folgt Stellung:

Meine langjährigen Lehrerfahrungen haben bewiesen, dass grammatische Termini im Fremdsprachenunterricht nur dort benutzt werden sollten, wo sie die Erklärung von Sachverhalten erleichtern (z. B. Termini für die unterschiedlichen Vergangenheitsformen des Deutschen (Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt), da im heutigen Ungarischen nur eine Vergangenheitsform existiert). Bei der Einführung der Termini sollten die Lehrenden an den Lernenden schon bekannte Fachbezeichnungen anknüpfen und die Lernenden nur schrittweise zu den auch in den internationalen DaF-Lehrwerken gängigen lateinischen Benennungen hinführen. Kognitiv reifere Lernende in den Klassen der Sekundarstufe können mit der abstrakten Metasprache der Grammatik besser umgehen als jüngere Lernende, aber auch unter ihnen gibt es einige, denen das Verstehen der Metasprache schwerfällt.

### 5.3 Vorgehensweisen der Grammatikvermittlung

In Kapitel 3.1 wurde aus Sicht der Wortschatzvermittlung bereits angedeutet, dass im fremdsprachlichen Deutschunterricht die systematische Wortschatzarbeit der Grammatik nachgeordnet war/ist. Wenn wir **die Rolle der Grammatik in den bedeutendsten Methoden und Ansätzen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts** analysieren, kommen wir zu folgenden Schlussfolgerungen: Der Sprachunterricht in der **Grammatik-Übersetzungsmethode** war als Grammatikunterricht zu betrachten. Diese Methode zielte auf das Sprachwissen ab, die Lernenden sollten dementsprechend Wörter und Grammatikregeln der Fremdsprache kennen. Die **Grammatik** wurde **deduktiv vermittelt**, d. h. die Lernenden bekamen die Regeln in der L1 vorgegeben und sollten sie danach am sprachlichen Material der L2 entsprechend korrekt anwenden. Mit den typischen Übungen wie Regelanwendung, Lückentext, Umformungsübung, Hin- und Rückübersetzung sollte erreicht werden, dass die Lernenden imstande sind, korrekte Sätze nach einer Regel zu bilden, korrekte Formen einzufügen, Sätze nach formalen Grammatikkategorien umzuformen und Sätze bzw. Texte

grammatisch korrekt zu übersetzen. Die Vertreter\*innen dieser Methode nahmen an, dass explizites Regelwissen automatisch in implizites Sprachkönnen übergeht. Die Tatsache, dass die Lernenden Grammatikregeln aufsagen und Übungen richtig lösen können, bedeutet jedoch nicht, dass sie diese Regeln auch in der Sprachproduktion (beim freien Sprechen oder beim mitteilungsbezogenen Schreiben) ohne Schwierigkeiten gebrauchen können.

Im Gegensatz dazu verzichtete die **audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode** auf die Bewusstmachung der Grammatik. Auf die Entstehung dieser Methode hatten der Strukturalismus und die behavioristische Lernpsychologie einen großen Einfluss. Einer der bedeutendsten Vertreter des amerikanischen Strukturalismus war Leonard Bloomfield, der dazu erklärte, dass sich die Linguistik nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache befassen soll. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts bestand demzufolge darin, die Sprechfähigkeit der Lernenden durch das Einüben und Nachahmen von Satzmustern zu entwickeln. Die Sprachmuster der **Grammatik** wurden **in Alltagssituationen eingebettet und in Dialogen präsentiert**. Für diese Methode ist eine **lineare Grammatikprogression** typisch, d. h. die neuen grammatischen Phänomene werden aufeinander aufbauend eingeführt. Grammatische Regeln wurden **nicht explizit vermittelt**. Es wurde angenommen, dass sich implizites Sprachkönnen ohne Bewusstmachung der Grammatik entwickelt.

In der **Kommunikativen Didaktik** ist die Grammatik kein Ziel mehr wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode. Sie ist ein sprachliches Mittel, ein „**Werkzeug**“ **für sprachliches Handeln**, das eine **dienende Funktion** hat und (dem Wortschatz ähnlich) den kommunikativen Fertigkeiten untergeordnet ist. In den Interaktionen steht nicht die Sprachrichtigkeit, sondern die Verständlichkeit im Vordergrund. Wenn aber Fehler nicht korrigiert werden, können sie sich fossilisieren. Die Vermittlung von grammatischen Strukturen erfolgt hier **induktiv**, d. h. die Lernenden entdecken die Regel anhand des sprachlichen Materials selbstständig.

### Aufgabe 51



Wie haben Sie als Schüler\*in in der Schule die neuen grammatikalischen Strukturen gelernt? Haben Sie Beispiele gesammelt und anhand der Beispiele nach der Regelmäßigkeit gesucht? Oder gab Ihnen die Lehrperson die Regel vor und Sie sollten sie danach an dem sprachlichen Material entsprechend korrekt anwenden?



Wie vermitteln Sie die neuen grammatikalischen Strukturen in Ihrem Unterricht? Induktiv oder deduktiv? Warum? Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.



Da Lerneraktivierung, entdeckendes Lernen und Handlungsorientierung in der modernen Fremdsprachendidaktik wichtige Prinzipien sind, lässt sich die induktive Grammatikvermittlung als Vorgehensweise empfehlen.

Die **Progression** (die Auswahl, Reihenfolge und Gewichtung der einzuführenden grammatischen Phänomene) in der Kommunikativen Didaktik läuft nicht mehr linear wie bei der audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode, sondern **zyklisch** ab. Das bedeutet, dass sprachliche Äußerungsmittel im Laufe des Lernprozesses wiederholt aufgegriffen werden, wobei der Schwierigkeitsgrad jedes Mal zunimmt. In Bezug auf die Grammatikprogression teile ich die folgende Meinung von Funk/Koenig (1991: 62):

Es gibt keine von der Sprache selbst vorgeschriebene, d. h. „aus der Sprache selbst“ begründbare Gesamtprogression der Grammatik in einem Lehrwerk. Eine vorgegebene Reihenfolge ist damit auch im Prinzip von Lehrern und Lernern veränderbar, ohne dass dies dem Lernprozess schadet. (der neuen Rechtschreibung angepasst von der Autorin)

Die Reihenfolge der Einführung von grammatischen Strukturen ergibt sich aus drei Argumenten: (1) aus dem sprachsystematischen, (2) dem didaktischen und (3) dem pragmatischen.

### **Aufgabe 52**

Am Beispiel von deutschen Kasus wird dies deutlich. In den DaF-Lehrwerken werden die deutschen Kasus in der Reihenfolge Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv eingeführt. Woran kann das liegen?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Für die Reihenfolge der Einführung der deutschen Kasus „Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv“ spricht, dass fast alle Verben im Satz eine Nominativergänzung verlangen, da der Nominativ im Satz eine Subjektfunktion hat (sprachsystematisches Argument). Bei Nominativ haben die Lernenden keine Deklinationsschwierigkeiten, deshalb ist der Nominativ am leichtesten zu lernen (didaktisches Argument). Erste Äußerungen der Sprachanfänger\*innen in der Fremdsprache über sich (z. B. *Ich heiße.../Ich bin.../Ich komme aus...*) erfolgen im Nominativ (pragmatisches Argument).

Wie bereits angedeutet, entdecken die Lernenden bei der induktiven Vorgehensweise die Regeln anhand des sprachlichen Materials selbständig. Die Lernenden sammeln zuerst die Beispiele für das neue grammatische Phänomen, dann ordnen sie sie, indem sie nach Ähnlichkeiten suchen und zuletzt versuchen sie die Regelmäßigkeiten zu formulieren. Da dabei die Aktivitäten sammeln – ordnen – systematisieren in

dieser Reihenfolge ausgeübt werden, wird diese Art und Weise der Regelfindung **SOS-Methode** genannt.

### Aufgabe 53

Wählen Sie einen beliebigen Lesetext eines modernen DaF-Lehrwerks. Arbeiten Sie in Paaren oder Gruppen. Versuchen Sie mit Hilfe der SOS-Methode die entsprechende Regel zu finden.

**Sammeln:** neue grammatische Formen notieren, unterstreichen oder heraus-schreiben und eine Liste zusammenstellen. In der Stunde stellt die Lehrperson textbezogene Fragen zum Text, die die Lernenden beantworten. Die Antworten beinhalten die neue grammatische Struktur.

**Ordnen:** sich selbst eine Tabelle machen, in der die neuen Formen eingeordnet sind. Nach Ähnlichkeiten wird gesucht.

**Systematisieren:** Beispiele vergleichen, die Regel erkennen.  
Besprechen Sie Ihre Eindrücke und Erfahrungen im Plenum.

Der induktive Weg kostet mehr Zeit als das deduktive Verfahren und im Gegensatz dazu kann es auch passieren, dass die gefundene Regel nicht (sofort) korrekt ist. Diese Vorgehensweise ist auch für die Lehrperson ein komplizierteres methodisches Verfahren. Jedoch werden die Lernenden dabei aktiviert sowie in Entscheidungsprozessen selbstständig. Aus diesem Grund vergessen sie die Regel nicht so leicht wie bei einer deduktiven Herangehensweise.

## 5.4 Visualisierung grammatischer Strukturen

### Aufgabe 54



Erinnern Sie sich noch an das DaF-Lehrwerk, mit dem Sie als Schüler\*in in der Schule Deutsch gelernt haben? Wie wurden in diesem Lehrwerk die neuen grammatikalischen Strukturen deutlich gemacht?



Wie sind in dem DaF-Lehrwerk, das Sie in Ihrem Unterricht als kurstragendes Lehrwerk verwenden, die neuen grammatikalischen Strukturen deutlich gemacht?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

In Kapitel 5.1 wurde bereits erwähnt, dass die Anschaulichkeit für die Lernergrammatik unerlässlich ist. Aus diesem Grund machen visuelle Lernhilfen in den Lehrwerken die grammatischen Regeln deutlich. Die Visualisierung grammatischer Strukturen zählt auch zu den fünf Prinzipien für einen kommunikativen Grammatikunterricht von Funk/Koenig (1991: 73–93).

In den älteren Lehrbüchern wurden die grammatischen Regeln meistens mit Hilfe von **drucktechnisch-grafischen Mitteln** hervorgehoben. Zu diesen Mitteln gehören **Fettdruck**, Unterstreichung und Verwendung weiterer Farben als Druckfarbe oder als Unterlage. Der Vorteil von diesen Visualisierungstechniken besteht darin, dass sie sich meistens auch an der Tafel in gleicher Weise ohne Aufwand reproduzieren lassen.

Einige Lehrwerke verwenden **abstrakte Symbole** zur Visualisierung. Sie sind geometrische Figuren wie Ovale, Kreise, Rechtecken oder Quadrate (Abbildung 11).

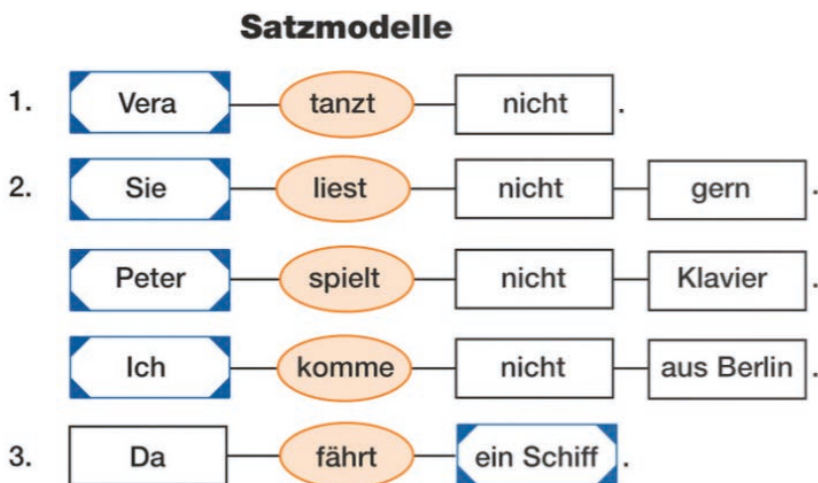


Abbildung 11: Satzmodelle mit abstrakten Symbolen  
Quelle: Douvitsas-Gamst/Xanthos-Kretzschmer/Xanthos (2004: 46)

Das Verfahren, Verben durch Ovale und Ergänzungen durch Rechtecke zu visualisieren, entspricht der Darstellungstechnik der Dependenzgrammatik. Diese Grammatik wird auch Dependenz-Verb-Grammatik bezeichnet, denn sie geht davon aus, dass das Verb den Satz bestimmt. Dependenz bedeutet Abhängigkeit. Im Satz hängt also alles vom Verb ab. Der Satzbau wird durch die Visualisierung transparent, weil die Lernenden gleich sehen, welche Ergänzungen zu einem Verb gehören. Bei langen Nebensätzen kann diese Darstellung unübersichtlich werden und auch aus Platzgründen ist sie

eher ungeeignet. Andererseits wird die Grammatik, die an und für sich schon abstrakt und nicht zum Anfassen ist, durch abstrakte Symbole noch abstrakter dargestellt.

Grammatische Regeln lassen sich mit konkreten gegenständlichen Visualisierungen, sog. **visuellen Metaphern** und Bildern besser verbinden. Da Grammatik in der Kommunikativen Didaktik als „Werkzeug“ sprachlichen Handelns bezeichnet wurde (vgl. Kapitel 5.1), kommen auch in den kommunikativen Lehrwerken „echte Werkzeuge“ wie eine Schraubzwinde (Abbildung 12), eine Satzmaschine (Abbildung 13), eine Schere (z. B. bei trennbaren Verben) oder ein Kran als Beispiele von Visualisierung vor.

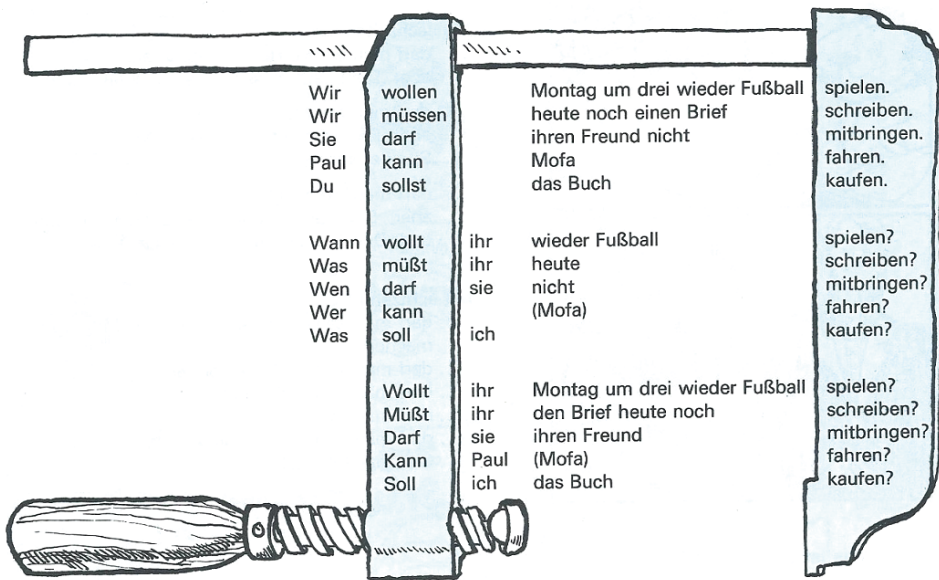


Abbildung. 12: Schraubzwinde als visuelle Metapher  
Quelle: Neuner u. a. (1993: 82)

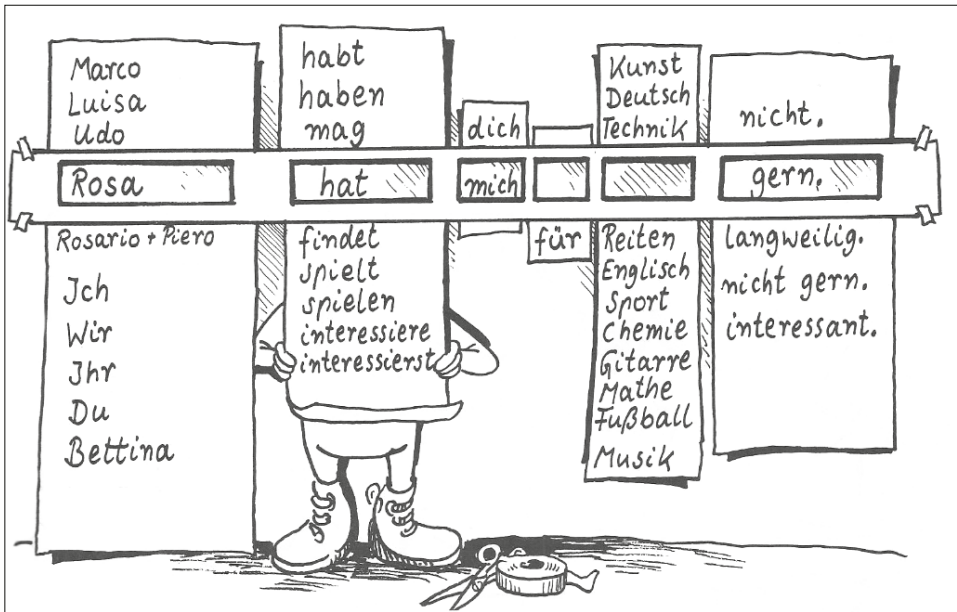


Abbildung. 13: Satzmaschine als visuelle Metapher  
Quelle: Scherling (1991: 113)

Die Schraubzwinge steht hier für den Zusammenhalt des Satzes durch das Modalverb und den Infinitiv. Die abstrakte Regel, dass im deutschen Aussagesatz das Modalverb an der zweiten, der Infinitiv an letzter Stelle steht, wird auf diese Weise konkreter und bildhafter dargestellt. Mit der Satzmaschine wird die richtige Reihenfolge der Satzglieder im Satz visualisiert und geübt. Eine so konkrete Form einer visuellen Merkhilfe ist leider nicht bei allen grammatischen Phänomenen möglich, obwohl abstrakte Wörter mit konkreten Bildern kombiniert (vgl. Mnemotechniken in Kapitel 4.4) besser merkbar und später aus dem Gedächtnis abrufbar sind.

Neben visuellen Metaphern können auch sog. **dynamische Symbole**, d. h. Personalisierung oder Situierung von grammatischen Phänomenen bei der Visualisierung einbezogen werden (Abbildung 14).

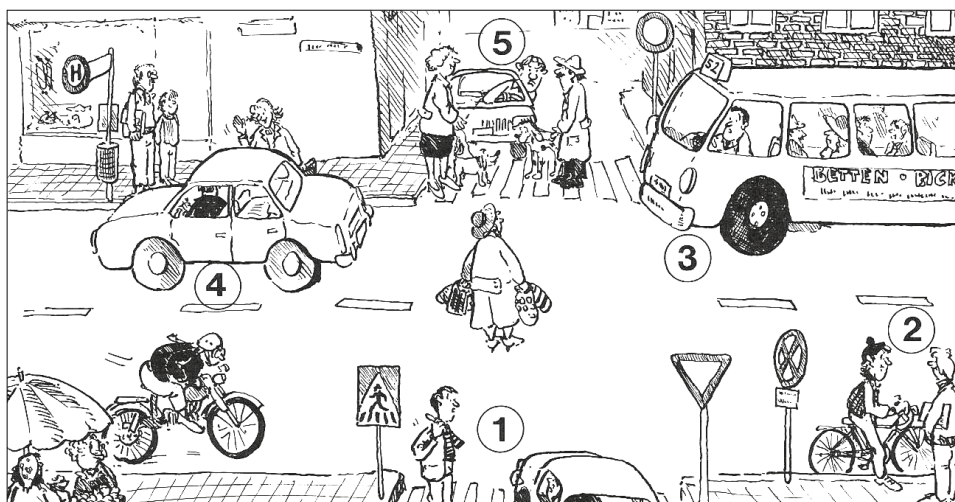


Abbildung 14: Dynamisches Symbol  
Quelle: Neuner u. a. (1993: 76)

Mit diesem Bild wurden Modalverben eingeführt: hier *darf* man nicht halten (s. Verkehrsschild), aber man *kann* nicht weiterfahren. Die dargestellte Situation initiiert die Verwendung von Modalverben.

Wenn Bilder in einer Reihe mit wenig Text eine Geschichte darstellen, die meist einen abenteuerlichen oder komischen Inhalt haben, geht es um Comics. Sie sind eine Textsorte, die Lernende gern lesen, die sie motiviert. Demzufolge werden Comics auch in den DaF-Lehrwerken oft als Einstiegstext verwendet, aber es gibt auch komplette Unterrichtsmaterialien, die DaF-Lernenden die deutsche Sprache über das Medium Comic näherbringen (Brinitzer 2015, Szalay 2013). Es gibt aber auch sog. **Grammatik-Comics**, die darauf abzielen, verschiedene Grammatikstrukturen durch die Arbeit mit Comics zu vermitteln, zu üben und zusammenzufassen. Eines der ersten Beispiele dafür waren die 50 Bildgeschichten von Hägar dem Schrecklichen (Kaminski 1992), der „im Kampf mit der deutschen Grammatik“ dargestellt wurde (Abbildung 15).



Abbildung 15: Hägar der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik (Kaminski 1992)

Kaminski (1992: 3–4) schreibt im Vorwort wie folgt:

Warum sollen Schüler nicht auf dem Umweg über die Abenteuer Hägars des Schrecklichen sich Stück für Stück die deutsche Grammatik (zurück)erobern? Vielleicht nehmen ihnen Freundschaft und Beistand des auch niemals perfekten Wikingerhelden sogar die Furcht vor dem Grammatik-„Ungeheuer“.

Die Sprech-, Schreib-, Spiel- und Wortschatzübungen dieses Bändchens gehen jeweils von Grammatikphänomenen und Satzstrukturen aus, die in den Bilderfolgen vorgegeben sind. (...)

Die tiefere Begründung für die Wahl des weltweit populären Comic-Helden ist aber auch in der augenfälligen Verwandtschaft seiner Situation mit der eines Schülers zu suchen: Hägar nimmt die Mühen des Kampfes mit den Barbaren nur widerstrebend auf sich; ebenso unfreiwillig stellt sich der Schüler dem Kampf mit den Tücken der Grammatik. (...)

Bei der Größe liegt darin, dass sie niemals verzagen, sondern das unentwegte Anrennen gegen immer neue Widerstände als Lebensprinzip akzeptieren. Möge Hägar der Schreckliche allen Schülern, die im täglichen Kampf mit der deutschen Grammatik liegen, leuchtendes Vorbild sein!

Die Form der Grammatikvermittlung mithilfe von Comics verwendet u. a. auch die Lehrwerkreihe „Das neue Deutschmobil“ oder „Die Deutschprofis“. In der Lehrwerkfamilie „Das neue Deutschmobil“ wird den Lernenden am Ende der Lektionen eine grammatische Übersicht in Form eines Comics gegeben (Abbildung 16).

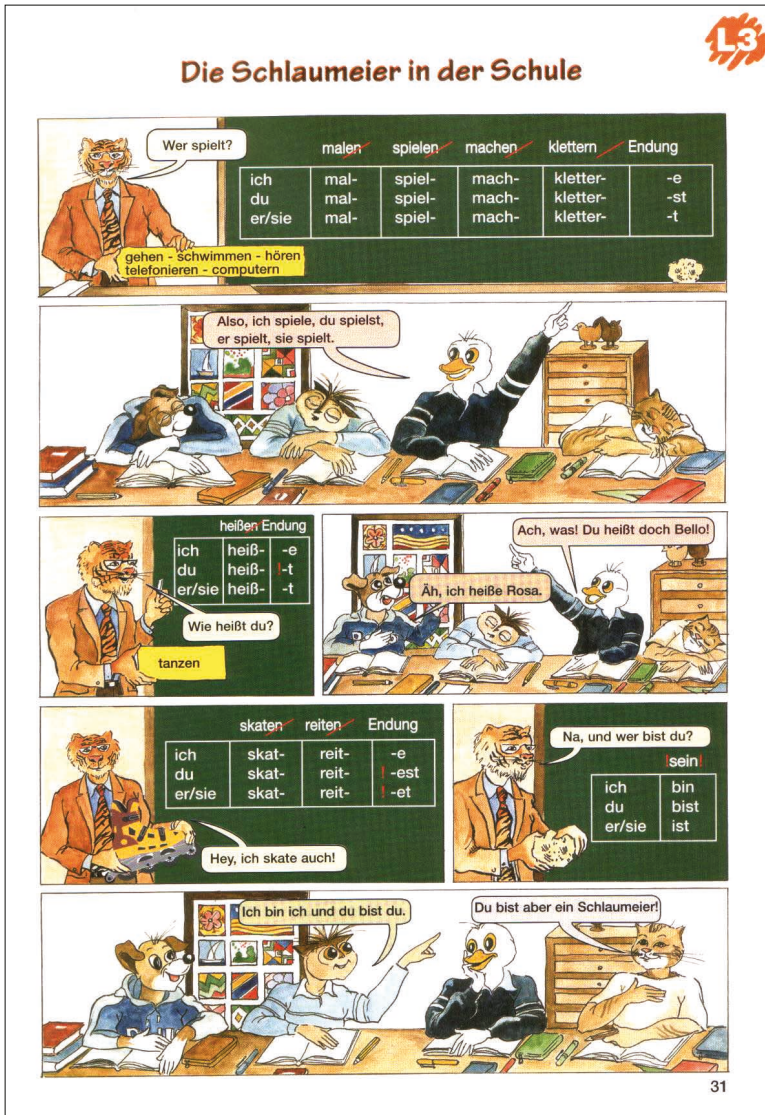


Abbildung 16: Grammatik-Comic im Lehrbuch „Das neue Deutschmobil 1“  
Quelle: Douvitsas-Gamst/Xanthos-Kretzschmer/Xanthos (2004: 31)



In diesen Geschichten erscheinen die Schlaumeiers Herr und Frau Schlau, Bello, Turbo, Rita und Rosa, d. h. die Protagonist\*innen des Lehrwerks. Im Lehrerhandbuch (Douvitsas-Gamst/Xanthos-Kretzschmer/Xanthos 2004: 6) wird empfohlen, diese Comics auch als Rollenspiel in Szene zu setzen, damit der Umgang mit der Grammatik zu einem lebendigen Erlebnis wird.

Die Deutschprofis (Maja, Felix, Leo und Wau) sind die Protagonist\*innen des gleichnamigen Lehrwerks, die im Lehrbuch am Ende der Lektion im Teil „Grammatik mit den Deutschprofis“ auch in Minicomics dargestellt werden, um die gelernte grammatische Struktur als Einstieg in die Grammatikzusammenfassung darzustellen (Abbildung 17).



Abbildung 17: Grammatik-Comic im Lehrbuch *Die Deutschprofis A1*  
Quelle: Swerlowa (2015: 117)

Dieses Lehrwerk bietet neben Grammatik-Comics auch **Grammatik-Clips** an. Dabei handelt es sich um animierte Videoclips zu den neuen grammatikalischen Strukturen, die diese ohne komplizierte metasprachliche Erklärungen veranschaulichen. Dabei werden Wort- oder Satzkarten so gelegt und geschoben, dass die Lernenden die Regel schrittweise nachvollziehen können. Besonderheiten werden durch Markierungen bewusstgemacht. Die kurzen Szenen, mit deren Hilfe die Strukturen dargestellt werden, orientieren sich teilweise an den Inhalten der jeweiligen Lektion des Lehrwerks, aber sie sind in sich geschlossen, weshalb die Clips auch lehrwerksunabhängig eingesetzt werden können. Ich bin mit Schwarz (2015)<sup>33</sup> einverstanden, der bezüglich einer anderen DaF-Lehrwerkfamilie, die sich auch dieser Visualisierungstechnik bedient („DaF leicht“), meint:

33 [https://www.derdiedaf.com/download/16639/KlettTipps59\\_DaF1.pdf](https://www.derdiedaf.com/download/16639/KlettTipps59_DaF1.pdf) (Letzter Zugriff: 30.05.2023)

Die Visualisierungen helfen nicht nur, das Regelwissen zu verankern, sie wirken darüber hinaus auch motivierend und stimulierend auf die Lernenden. Ein gewisser „Unterhaltungseffekt“ geht von den mit Sound unterlegten Animationen aus, der jedoch nicht zur Ablenkung vom Phänomen führen soll.

### Aufgabe 55

Scannen Sie den folgenden QR-Code und sehen Sie sich einige Grammatik-Clips des Lehrwerks „Die Deutschprofis A1“ an.

Wie haben Ihnen die Grammatik-Clips gefallen?  
Besprechen Sie Ihre Eindrücke und Erfahrungen in Gruppen.

Wenn Sie Lust haben, versuchen Sie einen eigenen Grammatik-Clip in Gruppen zu drehen. Wählen Sie ein Thema aus einem beliebigen DaF-Lehrwerk aus. Schreiben Sie ein Drehbuch. Machen Sie Proben vor der Aufnahme. Zeigen Sie einander Ihre Grammatik-Clips.

Besprechen Sie anschließend Ihre Eindrücke und Erfahrungen in Gruppen.



Grammatikunterricht kann auch mittels Dramapädagogik veranschaulicht werden. Den Begriff „**Dramagrammatik**“ führte Susan Even (2003) ein. Nach ihrem Vorschlag besteht der typische Verlauf dramagrammatischen Unterrichts aus sechs Phasen:

1. Sensibilisierungsphase
2. Kontextualisierungsphase
3. Einordnungsphase
4. Intensivierungsphase
5. Präsentationsphase
6. Reflexionsphase

In der ersten Phase werden die Situationen zum Gebrauch bestimmter grammatischer Phänomene eingeführt. Dieser Einführung folgt die Textarbeit. Anschließend wird die Grammatik explizit erklärt. Danach erfolgt die Bearbeitung, die Umsetzung. In der vorletzten Phase, in der Präsentationsphase wird die neue Grammatik szenisch dargestellt und zum Schluss reflektiert.

### **Aufgabe 56**

Scannen Sie den folgenden QR-Code und lesen Sie am Beispiel der Bremer Stadtmusikanten, wie Dramagrammatik in der Praxis aussehen kann.



Wie haben Sie diese Vorgehensweise empfunden?

Besprechen Sie Ihre Eindrücke und Erfahrungen in Gruppen.

Wenn Sie Lust haben, probieren Sie diese Technik in Gruppen aus. Besprechen Sie anschließend Ihre Eindrücke und Erfahrungen in Gruppen.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, wie vielfältig die Grammatik ist, wie sie erworben bzw. lernerfreundlich vermittelt werden kann. Die Beispiele haben eindeutig bewiesen, dass weder Grammatikerwerb noch Grammatikvermittlung ohne Wortschatz möglich ist. Darin sehe ich einen weiteren Grund, die grammatische Kompetenz mit der lexikalischen Kompetenz zu vernetzen und im Fremdsprachenunterricht eine lexiko-grammatische Kompetenz zu fördern, die beide Bereiche gleichzeitig anspricht.

### **Selbstevaluation**

1. Ich kann die verschiedenen Ebenen der Grammatik beschreiben.
2. Ich weiß, welche lernpsychologischen Kategorien beim Grammatikerwerb berücksichtigt werden sollen.
3. Ich weiß, was die Universalgrammatik ist.
4. Ich kann die L1 der Lernenden bei der Grammatikvermittlung zielbewusst und angemessen berücksichtigen.
5. Ich weiß, was unter „aufgeklärter Einsprachigkeit“ verstanden wird.
6. Ich weiß was „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ bedeutet.
7. Ich kann meine Lernenden kompetent in die Arbeit mit Grammatik-Nachschlagewerken einführen.
8. Ich kann die grammatische Terminologie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll und angemessen einsetzen.
9. Ich kann die Grammatik induktiv vermitteln.
10. Ich kann meinen Lernenden die SOS-Methode beibringen.
11. Ich weiß, was Grammatikprogression bedeutet.
12. Ich kann grammatikalische Strukturen mit verschiedenen Visualisierungstechniken deutlich machen.
13. Ich kann mit einem Grammatik-Clip effektiv arbeiten.
14. Ich kann meinen Lernenden erklären, wie sie einen Grammatik-Clip drehen können.
15. Ich kann Grammatik mit dramapädagogischen Elementen vermitteln.

## 6

# KREATIVE FÖRDERUNG DER LEXIKO-GRAMMATISCHEN KOMPETENZ

*„Kreativität ist die Intelligenz, die Spaß hat.“  
(Albert Einstein)*

In diesem Kapitel geht es um

- die Begriffe ‚lexikalische Kompetenz‘, ‚grammatische Kompetenz‘, ‚lexiko-grammatische Kompetenz‘
- die Unterscheidung von Aufgaben und Übungen
- das Prinzip der Rückwärtsplanung
- Übungsgrundsätze
- Sprachlernspiele
- Kreatives Schreiben.

### 6.1 Zur Begrifflichkeit

In den vorherigen Kapiteln wurde erläutert, wie unser mentales Lexikon funktioniert, wie Wortschatz und Grammatik erworben werden, wie sie im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass Wortschatz und Grammatik zwei Seiten derselben Medaille sind und dementsprechend untrennbar zusammengehören, miteinander vernetzt und nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. Aus diesem Grund setze ich mich dafür ein, dass die Rede nicht von einer lexikalischen und einer grammatischen Kompetenz ist, sondern von einer lexiko-grammatischen Kompetenz, die diese zwei vernetzt und integriert fördert.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001), der als maßgebendes Dokument für Fremdsprachenunterricht gilt, behandelt diese Kompetenzen getrennt. Unter **lexikalischer Kompetenz** versteht er (Europarat 2001: 111) „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“. **Grammatische Kompetenz**

definiert er (Europarat 2001: 113) „als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“. Bereits diese Definitionen zeigen meiner Ansicht nach, dass sich Lexik und Grammatik nicht eindeutig voneinander trennen lassen. In beiden Definitionen erscheinen die grammatischen Elemente. Zur lexikalischen Kompetenz zählt der GER (Europarat 2001: 112) die geschlossenen Wortklassen des Deutschen, d. h. die Funktionswörter:

- Artikel (ein, einer, eine, der, die, das)
- Indefinitpronomen (einige, alle, viele usw.)
- Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses; jener ...)
- Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)
- Interrogativ- und Relativpronomen (wer, was, welche, wo, wie usw.)
- Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr usw.)
- Präpositionen (in, an, bei, mit, von usw.)
- Hilfsverben / Modalverben (sein, haben, werden / können, sollen usw.)
- Konjunktionen (und, aber, wenn, obwohl)
- Modalpartikeln (ja, wohl, aber, doch usw.).

Bezüglich der grammatischen Kompetenz nennt er (Europarat 2001: 113–114)

- Elemente, z. B.:
  - Morphe;
  - Morpheme – Stämme und Affixe;
  - Wörter.
- Kategorien, z. B.:
  - Numerus; Kasus; Genus;
  - konkret/abstrakt, zählbar/unzählbar;
  - (in)transitiv, Aktiv/Passiv;
  - Tempus;
  - Aspekt.
- Klassen, z. B.
  - Konjugationen;
  - Deklinationen;
  - offene Wortklassen wie Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien;
  - geschlossene Wortklassen [Funktionswörter].
- Strukturen, z. B.:
  - zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke
  - Phrasen: Nominalphrase, Verbalphrase usw.
  - Teilsätze: Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz
  - Sätze: einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge.
- Prozesse, z. B.:

- Nominalisierung
  - Affigierung<sup>34</sup>
  - Suppletion<sup>35</sup>
  - Ablaut
  - Transposition
  - Transformation.
- Beziehungen, z. B.:
- Rektion
  - Kongruenz
  - Valenz.

Um wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu erkennen bzw. zu produzieren, benötigen die Sprachlernenden und Sprachverwendenden Wortschatz und Grammatik nicht als getrennte Systeme, sondern als lexiko-grammatische Einheiten, „die als Bausteine oder als Strukturmuster für die Versprachlichung weiterer Inhaltskonzepte dienen“ (Segermann 2006: 115.). Um diese Einheiten im Langzeitgedächtnis zu speichern, müssen Sprachlernende sie wiederholen und üben.

## 6.2 Übungsgrundsätze

Sinnvolle Übungen und Aufgaben sind Mittel zum Zweck. Die Begriffe ‚Aufgabe‘ und ‚Übung‘ werden oft synonym verwendet, obwohl sie sich in ihrer Funktion unterscheiden.

### **Aufgabe 57**

Denken Sie darüber nach, was für Sie eine Aufgabe und was eine Übung ist. Vergleichen Sie Ihre Ideen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

---

34 Die **Affigierung** beschreibt einen Prozess, bei dem Affixe (im Deutschen Präfixe wie „be-“, „ver-“, Suffixe wie „-ling“, „-ung“ oder Zirkumfix wie „ge- + -e“) mit einem Wortstamm oder einer Wortwurzel verbunden werden. Sie dient der Derivation (Ableitung) und der Flexion (Veränderung von Wörtern nach bestimmten grammatischen Kategorien, im Deutschen beispielsweise Konjugation, Deklination und Komparation).

35 Unter **Suppletion** wird in der Sprachwissenschaft das Phänomen verstanden, wenn ein Wort zur Bildung seiner Formen zwei oder mehr völlig verschiedene Wortstämme benutzt. Im Deutschen findet sich Suppletion bei folgenden Wortarten: Verb (z. B. *sein*: *bin, ist, sind, war, gewesen*), Adjektiv bei Bildung der Komparationsstämme (z. B. *gut, besser, am besten*), Adverb bei Bildung der Komparationsstämme (z. B. *gern, lieber, am liebsten*), Substantiv bei Komposita mit -mann (z. B.: *Kaufmann – Kaufleute*), Pronomen (z. B. *Personalpronomen: ich, mich, mir*).

Funk u. a. (2017: 11) definieren **Aufgabe** wie folgt:

Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d. h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden: Wie kann ich mich nach dem Weg erkundigen? Wie erzähle ich jemandem davon, was ich gelesen habe? Wie schreibe ich einen Lebenslauf? Wie berichte ich über Erlebnisse? usw. (...) Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben. In den Aufgaben werden (sic) eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten integriert.

**Übungen** wird eine vorbereitende Funktion zugeteilt:

Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab. (...) [Eine Übung] muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z. B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z. B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben, hinführt. (Funk u. a. 2017: 14)

Der Ablauf und Aufbau der Lernaktivitäten wird **Sequenz** genannt, die im Idealfall vom Ziel her geplant wird. Um die richtige Abfolge von Aufgaben und Übungen zu finden, können Lehrende dem Prinzip der **Rückwärtsplanung** (Schart/Legutke 2012: 143, Funk u. a. 2017: 14) folgen. Schematisch lässt sich die Rückwärtsplanung wie folgt darstellen (Abbildung 18):

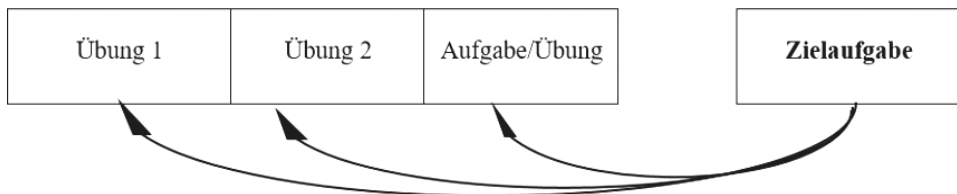


Abbildung 18: Rückwärtsplanung (nach Schart/Legutke 2012: 144)

Eine zentrale Aufgabe (auch Zielaufgabe genannt) stellt an die Lernenden eine ganze Reihe von Anforderungen. Die Lehrperson soll zuerst Anforderungen der Zielaufgabe bestimmen und prüfen, welche Fertigkeiten die Lernenden noch erwerben bzw. reaktivieren müssen, damit sie den Anforderungen entsprechen. Die Lehrperson soll sich auch Gedanken darüber machen, ob die Lernenden noch zusätzliches Wissen zur



Bearbeitung der Zielaufgabe brauchen. Aufgrund dieser Überlegungen plant die Lehrperson Arbeitsschritte, die die Lernenden auf die Aufgabe vorbereiten.

### **Aufgabe 58**

Probieren Sie das Prinzip der Rückwärtsplanung aus. Arbeiten Sie in Gruppen. Wählen Sie eine Zielaufgabe aus. Überlegen Sie sich zuerst die Anforderungen der Zielaufgabe. Planen Sie dann nach dem Prinzip der Rückwärtsplanung die Abfolge der Lernaktivitäten.

Vergleichen Sie Ihre Ideen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

Bei der Planung der einzelnen Sequenzen können die von Bohn (1999: 118) empfohlenen Übungsgrundsätze als Orientierungshilfe dienen. Es soll **systematisch** geübt werden, d. h. die Übungen sollen vielfältig sein und sich nicht nur auf das Verstehen, sondern auch auf das Mitteilen beziehen. Sie sollen **in wirklichkeitsnahe, thematische, situative Handlungszusammenhänge eingebettet** werden. Lernende haben oft „Null Bock aufs Üben“, d. h., dass das stundenlange Üben den Lernenden keinen Spaß mehr macht. Deshalb ist neben der Vielfalt von Übungen auch wichtig, dass sie **motivierend und differenzierend** gestaltet sind. Eine geeignete Form dafür bieten **spielerische und kreative** Übungsformen. Und da seit den 1980er Jahren auch im Fremdsprachenunterricht digitale Medien eingesetzt werden, kann das Üben auch **computerunterstützt** ablaufen. Im Folgenden werden ausgewählte kreative, spielerische Übungsformen aus meiner langjährigen Unterrichtspraxis dargestellt, die meiner Erfahrung nach erfolgreich zur Förderung der lexiko-grammatischen Kompetenz von Lernenden beitragen.

Ich bin mit Elis (2017: 179) einverstanden, indem sie feststellt, dass **Kreativität im Fremdsprachenunterricht** vielseitig interpretiert werden kann:

Kreativität bedeutet Einfallsreichtum und sprachliches Ausdrucksvermögen, wenn z. B. künstlerisch-ästhetische Produkte entstehen. Gleichzeitig sind die SuS [Schülerinnen und Schüler] dann kreativ, wenn sie eigene Gefühle und Ideen zum Ausdruck bringen und dabei die freie, spontane und selbstgesteuerte Produktion von Sprache üben. Außerdem sind SuS kreativ tätig, wenn ihnen Gelegenheit zum problemorientierten, entdeckenden und eigenständigen Lernen gegeben wird (z. B. im Projektunterricht).

Die Kreativität kann im Fremdsprachenunterricht durch Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, offene Aufgaben und Einsatz von kreativen Arbeitsformen erreicht werden, weil dabei die Lernenden interaktiv, kooperativ und schöpferisch tätig sein können. Diese Art und Weise der Lernaktivität ermöglicht „ein Lernen und Arbeiten

auf kognitiver, emotionaler, assoziativer und imaginativer Ebene“ (Elis 2017: 178). Die Lernenden haben die Möglichkeit, eigene Ideen, Gefühle und Talente in den Unterricht einzubringen. Dazu sollen aber auch die Lehrenden flexibel und kreativ handeln, um eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden sich sicher fühlen und Mut haben, mit und in der neuen Sprache zu spielen, innovativ zu denken und etwas Neues zu erschaffen.

### 6.3 Sprachlernspiele

#### Aufgabe 59



Welche Sprachlernspiele kennen Sie? Legen Sie sich eine Liste an. Vergleichen Sie Ihre Listen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus. Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Verwenden Sie Sprachlernspiele in Ihrem DaF-Unterricht? Wenn ja, welche? Wenn nicht, warum? Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Wie Meyer/Junghans (2021: 337) darauf hinweisen, soll beim Spielen in der Schule etwas gelernt werden. Deshalb wurde der Begriff „Lernspiel“ eingeführt, um auszudrücken, dass diese Spiele, die evtl. auch von Muttersprachler\*innen gespielt werden, von Didaktiker\*innen oder Sprachlehrenden für den Fremdsprachenunterricht adaptiert wurden. Die sog. **Sprachlernspiele** haben heutzutage schon einen festen Platz im Unterricht. Das war nicht immer der Fall. **Im Wandel der Methoden** hatten die Spiele in der Grammatik-Übersetzungsmethode keinen Platz im Unterricht, weil gar nicht daran gedacht wurde, dass Spiele auch zum Sprachlernen beitragen können. In der audiolingualen/audiovisuellen Methode kam bereits das Nachspielen von Modelldialogen als spielerische Aktivität vor, aber erst in der kommunikativen Didaktik eroberten Spiele den Fremdsprachenunterricht. Es wurden **Spielsammlungen** erstellt, in denen immer wieder der Versuch einer Spielklassifikation unternommen wurde.

**Aufgabe 60**

Recherchieren Sie im Internet. Welche Spielsammlungen gibt es zurzeit als Zusatzmaterial für den DaF-Unterricht? Legen Sie sich eine Liste an. Vergleichen Sie Ihre Listen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus. Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Verwenden Sie Spielsammlungen in Ihrem DaF-Unterricht? Wenn ja, welche? Wenn nicht, warum? Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Demensprechend gibt es ganz unterschiedliche **Spieltypologien**. Eine der bekanntesten Typologien stammt von **Lohfert** (1982). Er macht einen Unterschied zwischen **Lernspielen** und kommunikativen Spielen. Lernspiele sind geeignet für das Üben, **kommunikative Spiele** für die Anwendung von sprachlichen Mitteln. Demensprechend ist für Lernspiele ein imitierend-reproduzierendes, für kommunikative Spiele ein reproduzierend-produktives Sprachverhalten charakteristisch. Lernspiele sind überwiegend lern- und stofforientiert, während kommunikative Spiele eher aufgaben- und problemorientiert gestaltet sind. Die Lösungswege sind bei Lernspielen noch eingeschränkt und die Kommunikation ist stark gesteuert, aber bei den kommunikativen Spielen können die Lernenden frei kommunizieren und individuelle Lösungen finden. Lohfert (1982: 13) betont:

Diese beiden Spielarten sind aber nur theoretisch klar voneinander abgrenzbar. Ob es sich bei einem Spiel um ein Lernspiel oder um ein kommunikatives Spiel handelt, hängt besonders in der Grundstufe praktisch von den sprachlichen Fähigkeiten und von den Lernstilen der Lerner ab. Denn Lerner mit geringen Vorkenntnissen können die Möglichkeiten kommunikativer Spiele, z. B. die freie Kommunikation in der Fremdsprache, nicht voll ausschöpfen. Und Lerner mit traditionellen Lernstilen werden zunächst Schwierigkeiten haben mit der Forderung nach selbsttätigem und erprobendem Lernen.

In seiner Spielsammlung bietet Lohfert (1982) kommunikativ konzipierte Spiele (Quartette, Karten-, Quiz-, Rollen-, Handlungs- und Geschichtenspiele) an, die aber auch als Lernspiele verwendet werden können, wenn die sprachlichen Voraussetzungen noch nicht gegeben sind. Mit diesen Spielen werden neben der lexiko-grammatischen Kompetenz der Lernenden vor allem ihre mündlichen Fertigkeiten (Hören und Sprechen) gefördert, aber durch das Lesen der Spielregeln auch ihre Lesekompetenz.

**Sprachlernspiele** lassen sich auch **aus Übungen** entwickeln. Es ist jedoch wichtig, dass dabei Spielziel und Lernziel gut aufeinander abgestimmt werden und die Übungen evtl. umgeformt werden.

### Aufgabe 61

Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2018). Arbeiten Sie in Paaren oder Gruppen. Wählen Sie eine Übung aus dem Lehrwerk aus, aus der Sie ein Sprachlernspiel entwickeln. Tauschen Sie Ihre Sprachlernspiele aus und probieren Sie sie aus. Ist es gelungen, aus der Übung ein richtiges Sprachlernspiel zu entwickeln?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

**Dauvillier/Lévy-Hillerich** (2004) kategorisieren die Spiele nach den Fertigkeiten, die sie entwickeln. Sie unterscheiden

- Spiele zum Hören und Sprechen
- Spiele zum Lesen und Schreiben
- Spiele zum Wortschatz
- Spiele zur Grammatik
- Spiele zur Landeskunde.

In Bezug auf **Wortschatz und Grammatik** bieten sie **schnelle Spiele zum Anwärmen**, um Bekanntes zu aktivieren, wie z. B. Wörter (in einem thematischen Zusammenhang) aneinanderreihen (z. B. Hobbys nennen, Wörter nach der Reihenfolge im Alphabet sortieren) (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 117) oder das Artikelspiel (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 68), wobei die Lernenden zuerst in drei Gruppen eingeteilt werden: der-Gruppe, die-Gruppe, das-Gruppe. Die Spielleitung nennt gelernte Nomen ohne Artikel und die Gruppe mit dem passenden Artikel steht auf.

Als Klassiker der Reihenspiele soll das „**Koffer-packen-Spiel**“ erwähnt werden. Der Satz „*Ich packe meinen Koffer und packe einen/eine/ein/... ein.*“ soll beendet, wiederholt und mit einem neuen Gegenstand ergänzt werden. Dieses Spiel entwickelt nicht nur die lexiko-grammatische Kompetenz, sondern auch die Merkfähigkeit der Lernenden. Wenn die Gegenstände auch um ein Adjektiv erweitert werden, wird nicht nur die Struktur „*etwas in den Koffer einpacken*“ geübt, sondern auch die Adjektivdeklination im Akkusativ.

Bei den von Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) angegebenen Spielen werden oft **Grundmuster von klassischen Spielen** wie beispielsweise Memory, Domino, Bingo, Kim-Spielen, Reihenspielen **variiert**. Im Falle des bereits erwähnten

„Koffer-packen-Spiels“ kann der Satzanfang variiert werden: „Ich gehe in den Supermarkt/auf den Markt und kaufe...“ // „Ich schenke meiner Freundin einen/eine/ein/...“ // „In meinem Zimmer gibt es einen/eine/ein/...“ usw. Obwohl das dem Domino ähnliche Spiel **Trimino** bei ihnen nicht genannt wird, finde ich es aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen für diesen Zweck auch brauchbar. Trimino besteht aus Dreiecken, an denen an jeder Seite ein Begriff steht. Ziel ist es, passende Begriffspaare zu finden und diese so aneinander zu legen, dass ein großes Dreieck, ein großer Stern oder ein Sechseck entsteht. Paul Matthies<sup>36</sup> bietet einen kostenlosen Generator an, mit dem solche Triminos erstellt und ausgedruckt werden können (Abbildung 19).



Abbildung 19:  
QR-Code für  
den Trimino-  
Generator

Bei Spieltypen wie Memo, Domino oder Bingo sollte nicht nur mit Einzelwörtern, sondern mit festen, formelhaften Wendungen, mit sog. Chunks<sup>37</sup> (z. B. Begrüßungsformeln, Arbeitsanweisungen) gespielt werden. Unter den Spielen zu Wortschatz und Grammatik sollten **Suchrätsel** (auch Suchsel oder Wortgitter genannt), **Kreuzwörterrätsel** oder **Buchstabensalat** auch nicht fehlen. Diese Spiele trainieren gleichzeitig auch die Rechtschreibkompetenz der Lernenden. Sie lassen sich auch per Generator erstellen und mit Lösung abrufen. Zwei von mir oft benutzte Rätselgeneratoren sind „SuchselMaschine“<sup>38</sup> (Abbildung 20) und Kinderrätsel-Generator (Abbildung 21). Mit den gefundenen Wörtern können die Lernenden anschließend Sätze bilden oder die Wörter nach grammatischen Kategorien (z. B. nach Genus oder Numerus, nach Zeitform) gruppieren, was eine mögliche Überleitung zur nächsten Aktivität im Unterricht ist.



Abbildung 20:  
QR-Code für die  
SuchselMaschine



Abbildung 21:  
QR-Code für den  
Rätselgenerator

### Aufgabe 62

Probieren Sie die o. g. Spieltypen in Gruppen aus. Erstellen Sie Spiele für die anderen Gruppen. Welches Spiel hat Ihnen am besten gefallen? Warum? Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

36 <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php>

37 Viele spielerische Ideen mit Chunks finden Sie bei Eveline Schwarz (2020).

38 <http://suchsel.bastelmaschine.de>

Die auf diese Weise aktivierten lexikalischen Einheiten werden danach beim Sprechen oder Schreiben produktiv gebraucht. Dafür sind **Wechselspiele** (interaktive Arbeitsblätter für Partnerarbeit, bei denen sich die Lernenden gegenseitig Fragen stellen und sie beantworten, um fehlende Informationen zu bekommen), **Rollenspiele** (z. B. Beim Arzt, Im Restaurant, Stadtbesichtigung) oder **Handlungsspiele** (z. B. Termine, Eine neue Wohnung, Eine Party) geeignete Formen.

Wenn Spiele im Unterricht eingesetzt werden, sollen bei der Unterrichtsplanung immer **drei Phasen** überlegt werden: (1) Vorbereitung, (2) Durchführung und (3) Auswertung.

### Aufgabe 63



Was würden Sie sich vor dem Spieleinsatz im Unterricht überlegen?  
Legen Sie sich eine Liste an.  
Vergleichen Sie Ihre Listen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.



Was überlegen Sie sich vor dem Spieleinsatz im Unterricht?  
Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

In der **Vorbereitungsphase**, die teilweise zu Hause passiert, sollen Lehrende folgende Fragen beantworten (in Anlehnung an Grätz 2001: 8):

- Ziele  
(*Warum will ich mit meinen Lernenden spielen? Welche kognitiven, sozialen und emotionalen Ziele verfolge ich und welcher sprachliche Fortschritt soll erzielt werden?*)
- Zielgruppe  
(*Welches Interesse können die Lernenden am geplanten Spiel haben? Entspricht das Ziel oder die Spielform der Altersstufe, den Interessen und Lernverfahren der Lernenden?*)
- Vorkenntnisse  
(*Welche Vorkenntnisse und Erfahrungen müssen die Lernenden mitbringen? Sind bestimmte Spielkompetenzen, ein spezifisches Regelverständnis oder sonstige Voraussetzungen notwendig?*)
- Spielregeln  
(*Wie lauten die Spielregeln? Sind die Regeln einfach, klar, einsichtig und praktikabel? Können oder sollen die Regeln während des Spiels verändert werden? Kann das Spiel abgebrochen werden?*)
- Spielleitung  
(*Wer übernimmt die Spielleitung?*)

- Sozialform

*(Müssen Spielgruppen bestimmt werden? Nach welchen Kriterien und zu welchem Zeitpunkt soll das erfolgen? Wie wird mit unterschiedlichen Voraussetzungen umgegangen?)*

- Materialien

*(Welche Spielmaterialien, Requisiten oder sonstige Hilfsmittel müssen bereitgestellt werden? Wer bereitet das Spiel vor? Soll das Spiel ausgewertet werden? Ist eine Reflexion über die Sprache oder über das Spiel selbst vorgesehen oder sinnvoll?)*

Im Unterricht werden die **Spielregeln** eingeführt und erklärt. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, in welcher Sprache die Regeln erklärt werden sollen.

#### Aufgabe 64



Wie würden Sie die Spielregeln einführen? Warum?

Machen Sie sich Notizen.

Vergleichen Sie Ihre Notizen in Gruppen und tauschen Sie sich dazu aus.

Erweitern Sie diese Sammlung während Ihrer Unterrichtsbeobachtungen.



Wie führen Sie Spielregeln in Ihrem DaF-Unterricht ein? Warum?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

Aufgrund meiner Erfahrungen bin ich der Meinung, dass die Spielregeln auch im Früherwerb in der Zielsprache erklärt werden können. Die Lehrperson kann eine Handpuppe dazu verwenden und mit der Handpuppe zusammen den Anfang machen und das Spiel exemplarisch vorführen. Dabei kann ein Kind, das die Regeln verstanden hat, sie den anderen erklären. Bei Lernenden, die schon in der Fremdsprache lesen können, lässt die Lehrperson die Regel gemeinsam lesen und mit anderen Worten wiederholen, Teile der Regel evtl. in der Muttersprache der Lernenden verdeutlichen oder sie gibt Beispiele, um einen Teil der Regel zu konkretisieren.

Während der **Durchführung** spielt evtl. die Lehrperson mit oder sie lässt die Lernenden spielen. Über auftauchende Fehler soll erst nach dem Spiel gesprochen werden, denn das Spielgeschehen darf nicht gestört werden. Anschließend soll das Spiel ausgewertet werden. In der **Auswertungsphase** wird besprochen, wie den Lernenden das Spiel gefallen hat, wer gewonnen hat, womit die Lernenden evtl. Schwierigkeiten hatten, was sie beim Spiel gelernt haben. In dieser Phase werden auch die typischen Fehler besprochen und korrigiert.

### Aufgabe 65



Nehmen Sie ein neueres DaF-Lehrwerk Ihrer Wahl zur Hand (Erscheinungsjahr ab ca. 2018). Untersuchen Sie es unter folgenden Aspekten:  
Gibt es im Lehrwerk Sprachlernspiele?

Wenn ja, zu welchen Themen?

Wenn ja, welche Spieltypen kommen im Lehrwerk vor?

Worauf zielen diese Spiele ab?



Wenn Sie schon unterrichten, analysieren Sie unter den o. g. Aspekten das Lehrwerk, das Sie im DaF-Unterricht regelmäßig verwenden.  
Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

## 6.4 Kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben erlaubt auch Fremdsprachenlernenden **bereits im Anfangsunterricht**, „mithilfe weniger und einfacher syntaktischer Muster und mit einem geringen Wortschatz, relativ schnell zu geschlossenen und aussagekräftigen Texten zu gelangen, die sehr viel von den Lebenseinstellungen, Ängsten und Wünschen der Schreibenden zum Ausdruck bringen“ (Pommerin 1996: 9). Es gibt zahlreiche Formen des Kreativen Schreibens, die auch im Fremdsprachenunterricht anwendbar sind. Im Weiteren werden repräsentative Beispiele aus meiner Unterrichtspraxis angeführt, die die lexiko-grammatische Kompetenz der Lernenden mit Erfolg fördern.

### 6.4.1 Geheimschriften

Bei den Übungsgrundsätzen in Kapitel 6.2 wurde erwähnt, dass Übungen motivierend und differenzierend angelegt werden sollten. Eine Lösung dafür bietet die **Geheimschrift**. Lernende mögen Rätsel und entschlüsseln gern Geheimcodes. Aber eben so gerne erstellen sie selbst verschlüsselte Nachrichten.

### Aufgabe 66

Welche Geheimschriften kennen Sie? Sammeln Sie Ideen.  
Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.



Wörter oder Texte können beispielsweise mit folgenden Techniken verschlüsselt werden:

- selbst erstelltes ABC
- Zahlen-Code
- verdrehtes ABC
- Wort-/Satzschlangen
- Trenn-Code
- Spiegelschrift
- Geheimtinte.

Geheimnachrichten lassen sich häufig mit einem **selbst erstelltem ABC** entwickeln. Dabei wird ein eigenes Alphabet mit irgendwelchen Zeichen kreiert, bei dem für jeden Buchstaben bzw. jede Zahl, die verwendet wird, ein spezielles Zeichen steht. Die Leser\*innen der Nachricht müssen nun einzelne Zeichen den Buchstaben zuordnen und können so die gesamte Nachricht entschlüsseln. Am besten soll mit den häufigsten Buchstaben – in der deutschen Sprache ist das der Buchstabe E – oder mit den häufigsten Dopplungen (*nn, tt* usw.) angefangen werden. Als Differenzierung kann ein Beispielwort als Lösungshinweis oder das ganze selbst erstellte ABC angegeben werden. Eine Form des selbst erstellten ABC ist der **Zahlen-Code**. In diesem Fall wird für jeden Buchstaben eine Zahl eingesetzt: A=1, B=2, C=3 usw. Eine weitere Möglichkeit ist, wenn das ABC verdreht wird, d. h. für diesen Code wird das Alphabet in umgekehrter Reihenfolge verwendet: A=Z, B=Y, C=X usw. Um diesen Geheimcode leichter knacken zu können, kann ein kleiner Hinweis gegeben werden, z. B.: „*Unverständlich? Keineswegs, denn A=Z und Z=A.*“ Mit Geheimschriften werden nicht nur Lexik und Grammatik, sondern auch Rechtschreibkompetenz trainiert.

**Schlangensätze** helfen, die Wortgrenzen zu erkennen/trainieren und die Großschreibung von deutschen Substantiven sowie die Zeichensetzung im Satz zu üben. Das Erkennen von verschiedenen Satzarten und Satzenden hilft den Lernenden dabei, auf der Satzebene sicherer zu werden. In den Schlangensätzen werden Wörter bzw. Sätze ohne Trennung angegeben. Die Leser\*innen der Nachricht sollen die Schlangensätze in Wörter zerlegen und richtig aufschreiben. Dazu sollen die Lernenden den Sinn von Buchstabenreihen erfassen, die Gliederung der Sätze erkennen und ihr Wissen über die Groß- und Kleinschreibung im Satz anwenden.

Beim **Trenn-Code** wird in der zu kodierenden Nachricht immer der letzte Buchstabe eines Wortes an den Anfang des nächsten Wortes verschoben. Stattdessen kann auch die Technik verwendet werden, die in Kapitel 1.2 in der Aufgabe dargestellt wurde: Im Text werden die Wörter so angegeben, dass der erste und letzte Buchstabe am richtigen Platz, alle anderen durcheinandergebracht sind.

Bei der **Spiegelschrift** wird die zu verschlüsselnde Nachricht gespiegelt auf ein Blatt Papier geschrieben. Es ist nicht ganz einfach, weil sich nicht nur die Buchstabenfolge (hinten = vorne), sondern auch die horizontale Ausrichtung ändert.

Geheimtexte können auch mit einer **unsichtbaren Geheimtinte** geschrieben werden. Als Geheimtinte empfehlen sich unsichtbare Flüssigkeiten (Milch, Zitronensaft und Essig), mit denen auf ein weißes Blatt Papier geheime Botschaften geschrieben werden. Nach dem Trocknen kann der/die Empfänger\*in die Botschaft lesen, wenn er/sie sie mit Hilfe von Hitze (z. B. Bügeleisen, Föhn, Kerze) sichtbar macht. Im Internet sind kurze Erklärvideos zu finden, die den Ablauf darstellen. Wenn anschließend auch besprochen wird, woran es liegt, dass die Botschaften mithilfe von Hitze sichtbar werden, wird auch fächerübergreifendes Lernen ermöglicht. Die Lernenden entwickeln dadurch ein grundlegendes Interesse für naturwissenschaftliche Phänomene und erweitern ihr Wissen, in dem sie herausfinden, warum sich die Geheimtinte braun färbt (durch die Hitze verkohlen die kleinen Zuckermoleküle, die in den Flüssigkeiten vorhanden sind und die Schrift wird in brauner Färbung sichtbar).

### Aufgabe 67

Probieren Sie die o. g. Geheimschrifttypen in Gruppen aus. Schreiben Sie geheime Botschaften für die anderen Gruppen. Ist es Ihnen gelungen, die verschlüsselten Nachrichten zu entschlüsseln?

Tauschen Sie sich in Gruppen dazu aus.

## 6.4.2 Gedichtformen

Kreatives Schreiben bietet auch Gedichtformen an, bei denen die Lernenden noch mehr Hilfe zur Textproduktion bekommen. Dazu zählen beispielsweise das Elfchen oder das Rondell. In einer anderen Publikation (Sárvári 2022b: 115) stellte ich diese zwei Gedichtformen wie folgt dar:

Ein „**Elfchen**“ ist ein Gedicht, das sich aber nicht reimen muss. Es besteht aus **11 Wörtern und 5 Zeilen** wie folgt:

1. Zeile: Ein Wort (eine Farbe oder eine Eigenschaft)
2. Zeile: Zwei Wörter (ein Gegenstand oder eine Person mit Artikel)
3. Zeile: Drei Wörter (Wo und wie ist der Gegenstand, was tut die Person?)
4. Zeile: Vier Wörter (etwas über sich selbst schreiben)
5. Zeile: Ein Wort (als Abschluss des Elfchens).

Eine andere Gedichtform ist das **Rondell**. Es besteht aus **8 Sätzen**. Hier haben die Zeilen 1, 4, 7 den gleichen Inhalt und auch die Verse 2 und 8 sind gleich. Alle anderen Verszeilen, also 3, 5, 6, beinhalten Ergänzungen zum Hauptthema des Gedichts.

Ich verwende auch die folgende Idee von Ivanová (1997: 17) häufig, wobei die Lernenden nach dem Muster Gedichte mit anderen Verben schreiben (Abbildung 22). Ivanová nennt das „**Verb im Gedicht**“. Dabei wird die Verbkonjugation nicht einfach mechanisch geübt, sondern die Lernenden gehen mit ihrem Wortschatz kreativ um. Bei mir dürfen die Lernenden auch im Wörterbuch nachschlagen, wenn sie das passende Wort nicht kennen oder nicht sicher sind, wie das ausgewählte Verb konjugiert wird. Dieses Gedicht lässt sich auch in anderen Zeitformen erstellen.

Ich frage	Ich _____
du fragst	du _____
er fragt	er _____
sie fragt	sie _____
wir fragen	wir _____
ihr fragt	ihr _____
sie fragen	sie _____
und wer antwortet?	und wer _____?

Abbildung 22: *Verb im Gedicht* (nach Ivanová 1997: 17)

Selbstverständlich lassen sich an dieser Stelle auch die in Kapitel 4.3 kennengelernten **Gedichte der Konkreten Poesie** als literarische Textvorlagen erwähnen, nach denen die Lernenden Gedichte umschreiben können.

### Aufgabe 68

Schreiben Sie (evtl. in Paaren oder Kleingruppen) ein Elfchen oder ein Rondell zu einem selbst gewählten Thema bzw. ein Verb im Gedicht.  
Tragen Sie Ihre Gedichte im Plenum vor.

Im abschließenden Kapitel des Buches wurden einige meiner eigenen Unterrichtspraxis entnommene Beispiele dargestellt, die die kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz der Lernenden ermöglichen. Laut Duden<sup>39</sup> bedeutet das Wort ‚ *kreativ* ‘ „schöpferisch; Ideen habend und diese gestalterisch verwirklichend“. Als Synonyme werden u. a. „einfallsreich, erfinderisch, erfindungsreich, fantasie reich“ angegeben. Es ist von großer Bedeutung, dass Sprachlehrende ihre Kreativität (vor allem in der von den Lernenden oft als monoton erlebten Übungsphase) entfalten. Es ist aber meiner Ansicht nach genauso wichtig (oder vielleicht noch wichtiger), dass die Sprachlernenden kreativ werden, mit der (neuen) Sprache experimentieren, sich etwas Neues einfallen lassen und dadurch ihr Horizont erweitern. Deshalb schließe ich dieses Kapitel mit dem folgenden Rat frei nach Hans-Eberhard Piepho<sup>40</sup>: Liebe Kolleginnen und Kollegen, arbeitet nicht so viel, lasst die Lernenden Aufgaben und Übungen füreinander in Paaren oder in Gruppen entwickeln!

---

39 <https://www.duden.de/rechtschreibung/kreativ>

40 Der ursprüngliche Rat von Hans-Eberhard Piepho lautet wie folgt: „Liebe Kolleginnen und Kollegen, unterrichtet nicht so viel, lasst die Schüler lernen.“ (zitiert von Bimmel/Kast/Neuner 2013: 71)

### **Selbstevaluation**

1. Ich weiß, was die Begriffe ‚lexikalische Kompetenz‘, ‚grammatische Kompetenz‘ und ‚lexiko-grammatische Kompetenz‘ bedeuten.
2. Ich kann Aufgaben und Übungen voneinander unterscheiden.
3. Ich kann Übungssequenzen nach dem Prinzip der Rückwärtsplanung planen.
4. Ich kenne die wichtigsten Übungsgrundsätze.
5. Ich kenne Sprachlernspiele.
6. Ich kenne Spielsammlungen, die ich im DaF-Unterricht einsetzen kann.
7. Ich kann aus Übungen Sprachlernspiele entwickeln.
8. Ich kenne die Phasen des Spieleinsatzes im Unterricht.
9. Ich kann Spieleinsatz im DaF-Unterricht angemessen vorbereiten.
10. Ich kann Spiele auswählen, die den Lernzielen und den Bedürfnissen meiner Lerngruppe entsprechen.
11. Ich kann Spielregeln adäquat einführen und erklären.
12. Ich kann die Durchführung und die Auswertung des Spiels sachgemäß moderieren.
13. Ich kenne Formen des Kreativen Schreibens.
14. Ich kann Botschaften mit verschiedenen Geheimschriften verschlüsseln.
15. Ich kenne Gedichtformen, mit denen die Lernenden ihre lexiko-grammatische Kompetenz entwickeln.
16. Ich kann meinen Lernenden erklären, wie ein Elfchen/Rondell/Verb im Gedicht geschrieben wird.
17. Ich kann meine Lernenden motivieren, selbst kreative Übungen zu entwickeln.

# LÖSUNGEN

## Aufgabe 6

- a) *Obst: Apfel, Birne, Banane, Trauben* usw. (Hierarchische Relation: Hyperonymie/Hyponymie/Hierarchisierung)
- b) *Samstag – Sonnabend* (Äquivalenzrelation/Synonymie)
- c) *Computer – Bildschirm* (Hierarchische Relation: Meronymie/Teil-Ganze-Beziehung)

## Aufgabe 18

<i>Faktoren, die das Wortschatzlernen beeinflussen</i>	<i>objektiv</i>	<i>subjektiv</i>
Umfang des Wortschatzes	x	
subjektive Lernhemmnisse (z. B. Angst, Desinteresse)		x
ungenügende Wortschatzaufbereitung im Lehrwerk	x	
Mehrdeutigkeit von Wörtern	x	
objektive Lernhemmnisse (z. B. Lernumgebung, Zeitmangel)	x	
ineffektive Lerntechniken		x
fehlende/falsche Wiederholungen		x
fehlende Anwendungsmöglichkeiten		x

## Aufgabe 22

<i>Beispiele</i>	<i>Verfahren der Bedeutungsvermittlung</i>
<i>Stift : zeichnen = Pinsel : malen Man benutzt einen Stift zum Zeichnen, einen Pinsel zum Malen.</i>	Analogieschluss
<i>groß – klein</i>	Antonym
<i>Ungarisch: In Ungarn spricht man Ungarisch.</i>	Beispielsatz

<b>Beispiele</b>	<b>Verfahren der Bedeutungsvermittlung</b>
<i>Amphibien: Die Amphibien sind eine Klasse der Wirbeltiere wie die Säugetiere, Vögel, Reptilien und Fische. In der deutschen Sprache nennt man sie auch Lurche. (...) Das Wort Amphibie kommt aus dem Griechischen und bedeutet doppel-lebig. Das liegt daran, dass die meisten Amphibien als Jungtiere im Wasser leben und wie Fische durch Kiemen atmen. Wenn sie älter werden, bewegen sich Amphibien an Land und leben dann an Land und im Wasser. Dann atmen sie wie Menschen durch Lungen. (Auszug aus <a href="https://klexikon.zum.de/wiki/Amphibien">https://klexikon.zum.de/wiki/Amphibien</a>)</i>	Definition
<i>eine Woche = 7 Tage</i>	Gleichung
<i>Obst: Apfel, Banane, Birne, Pflaume</i>	Hierarchisierung
<i>arm: Man hat wenig oder kein Geld.</i>	Paraphrase
<i>Montag – Dienstag – Mittwoch – Donnerstag</i>	Reihe
<i>beginnen – anfangen</i>	Synonym

**Aufgabe 26**

<b>Fragen und Aufgaben</b>	<b>Typ des Kontrollverfahrens</b>
Wie heißt das Gegenteil von „schön“?	Antonym erfragen
Was gibt es alles im Klassenraum?	Wortfeld erstellen
Was ist das? (Die Lehrperson zeigt einen Bleistift.)	Gegenstand zeigen
Man braucht ihn, wenn es regnet. Was ist das?	mit Paraphrasen arbeiten
Was kann ich wo kaufen? Ordnet zu.	ordnen
Was ist ein Synonym für „sehr groß“?	Synonym erfragen
Was mache ich? (Die Lehrperson spielt „sich kämmen“ vor.)	Gestik einsetzen
Was ist eine Kaulquappe?	mit Definitionen arbeiten
Wie heißt ‚Klavier‘ auf Ungarisch?	übersetzen

### Aufgabe 43

#### Lösungsvorschläge

- a) Worterklärungen verstehen

**Erdmännchen – was ist denn das? Schlage im Wörterbuch nach.**

*Gestern haben wir im Zoo viele Erdmännchen gesehen.*

- b) grammatisches Wissen entnehmen (z B. Komparation)

**Welche Wörter fehlen hier? Schlage im Wörterbuch nach und ergänze.**

*groß – \_\_\_\_\_ – am größten*

*\_\_\_\_\_ – höher – \_\_\_\_\_*

*gern – \_\_\_\_\_ – \_\_\_\_\_*

- c) die Mehrdeutigkeit eines Wortes erkennen

**Schlage im Wörterbuch nach. Was bedeutet dieses Wort?**

*Nagel: 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_*

- d) typische Wortverbindungen sammeln

**Wovon kannst du dir eine Scheibe nehmen? Schlage im Wörterbuch nach.**

*eine Scheibe Brot/ \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_*

- e) Silbentrennung üben

**Wie kannst du diese Wörter trennen? Schlage im Wörterbuch nach.**

*Schultasche: Schul•ta•sche*

*Radiergummi: \_\_\_\_\_*

*Malkasten: \_\_\_\_\_*

- f) Sprichwörter, Idiomatik nachschlagen

**Wie heißt dieses Sprichwort? Schlage im Wörterbuch nach und ergänze.**

*Es ist nicht alles Gold, was \_\_\_\_\_ . (leuchtet/scheint/glänzt)*



# GLOSSAR

## **Ambiguität**

Ambiguität bedeutet Mehrdeutigkeit. Wenn ein Zeichen zwei Bedeutungen hat, wird von Doppeldeutigkeit oder Zweideutigkeit gesprochen. Wenn Wörter mehrere, miteinander zusammenhängende Bedeutungen haben, werden sie Polyseme genannt. Sie können aus einer Grundbedeutung heraus in ganz verschiedenen Kontexten verwendet werden. Die Mehrdeutigkeit entsteht dabei häufig durch eine bildliche Übertragung.

## **Analogieschlüsse**

Sie sind logische Schlussverfahren, bei denen von der völligen oder zumindest teilweisen Übereinstimmung zweier Dinge in einigen Merkmalen auf Gleichheit auch in anderen Merkmalen geschlossen wird.

## **Antonym**

Ein Antonym ist ein Wort, das in seiner Bedeutung einem anderen Wort entgegengesetzt ist, z. B. *alt* vs. *neu*.

## **Assoziogramm**

Das ist eine Vorentlastungsübung, die den Einstieg in das neue Thema erleichtern kann. In die Mitte der Zeichenfläche wird ein Oval gezeichnet, in das das Thema hineingeschrieben wird. Um das Oval herum werden die Wörter geschrieben, die den Lernenden zum angegebenen Thema einfallen. Die Wörter werden mit einer Linie mit dem Oval verknüpft. Diese Technik führt uns bildlich vor Augen, wie das menschliche Gehirn arbeitet.

## **Aufgaben**

Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d. h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden. Sie sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben. In den Aufgaben wird eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten integriert.

**Aufgeklärte Einsprachigkeit**

Aufgeklärte Einsprachigkeit ist ein Begriff von Butzkamm. Er setzte sich für die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht mit dem Ziel ein, den Unterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der jeweiligen Zielsprache selbst zu gestalten. Je mehr die Lernenden fortschreiten, desto stärker wird die muttersprachliche Mithilfe reduziert. Einsprachigkeit, d. h. alles in der Fremdsprache zu bewältigen, ist das Ziel, aber nicht der Weg.

**Behaviorismus**

Behaviorist\*innen verstanden unter dem Lernen einen imitativen Prozess, dessen Ergebnis eine Verhaltensänderung ist.

**Brainstorming**

Das Brainstorming ist eine Technik zur Ideenfindung. Im Deutschen finden sich dafür manchmal die Begriffe ‚Kopfsalat‘, ‚Denkrunde‘ und ‚Ideenfindung‘. Die Methode des Brainstormings zielt auf das schnelle und ungefilterte Sammeln von Ideen. Die Lehrperson nennt das Thema der Stunde und notiert es an die Tafel. Die Lernenden werden darum gebeten, ihre Ideen zum angegebenen Thema einfach ‚in den Raum zu werfen‘. Das Ziel ist es, viele Ideen zum Abschluss an der Tafel zu sammeln. Während des Ideensammelns ist keine Kritik erlaubt, denn es gibt keine schlechten Ideen. Sind alle Ideen gesammelt, beginnt deren Auswertung. Die Ideen können beispielsweise in Kategorien eingeordnet werden und auch Kritik kann in dieser Phase geäußert werden.

**Buchstabensalat**

In einem Buchstabensalat werden die Buchstaben eines Wortes in einer willkürlichen Abfolge angegeben. Meistens wird ein Hinweis auf den Anfangsbuchstaben gegeben. Die Lernenden sollen das ursprüngliche Wort enträtseln.

**Chunks**

Chunks sind im Gedächtnis gespeicherte und als Ganzes abrufbare feste, formelhafte Wendungen (z. B. Begrüßungsformeln, Arbeitsanweisungen). Diese Einheiten bestehen aus mehreren Wörtern. Sie unterstützen Sprachrezeptions- und Sprachproduktionsprozesse.

**denotative Bedeutung**

Sie ist die Hauptbedeutung eines Wortes, ohne Berücksichtigung von Nebenbedeutungen.

**didaktische Grammatik**

Im Gegensatz zu einer linguistischen Grammatik, die das System einer Sprache umfassend und systematisch darstellt, stellt eine didaktische Grammatik eine Auswahl der sprachlichen Phänomene vor und geht auf das Sprachniveau der Lernenden ein. Gnutzmann weist aber auch darauf hin, dass die pädagogische Grammatik, die er als eine Planung spezifischer Grammatikerscheinungen bezeichnet, die direkt im Unterricht verwendet wird, von der didaktischen Grammatik abgeleitet werden kann und sie wird in der Literatur auch synonym dafür gebraucht.

**Dramagrammatik**

Grammatikunterricht kann auch mittels Dramapädagogik veranschaulicht werden. Den Begriff führte Susan Even (2003) ein. Der typische Verlauf dramagrammatischen Unterrichts besteht aus sechs Phasen: (1) Sensibilisierungsphase, (2) Kontextualisierungsphase, (3) Einordnungsphase, (4) Intensivierungsphase, (5) Präsentationsphase und (6) Reflexionsphase.

**Elefanten-Prinzip** s. Salami-Technik

**Elfchen**

Ein „Elfchen“ ist ein Gedicht, das sich aber nicht reimen muss. Es besteht aus 11 Wörtern und 5 Zeilen wie folgt: 1. Zeile: Ein Wort (eine Farbe oder eine Eigenschaft); 2. Zeile: Zwei Wörter (ein Gegenstand oder eine Person mit Artikel); 3. Zeile: Drei Wörter (Wo und wie ist der Gegenstand, was tut die Person?); 4. Zeile: Vier Wörter (etwas über sich selbst schreiben); 5. Zeile: Ein Wort (als Abschluss des Elfchens).

**Falsche Freunde**

Dieser Begriff stammt aus der Interlinguistik. Falsche Freunde gehören zu den Übersetzungsschwierigkeiten und Interferenzfehlern. Sie sind Wörter aus fremden Sprachen, die genau wie ungarische Wörter klingen, aber eine ganz unterschiedliche Bedeutung haben.

**Funktionswörter**

Sie sind Wörter, die in erster Linie eine grammatische Funktion haben, aber oft nur eine schwache lexikalische Bedeutung aufweisen. Zu dieser Gruppe gehören Artikel, Hilfsverben, Konjunktionen, Präpositionen, Pronomen und Subjunktionen.

**Gleichung**

Das ist eine einsprachige Semantisierungstechnik. Die sprachliche Gleichung ist die einfachste Form einer logischen Beziehung. In diesem Fall beziehen sich die Erklärshinweise auf die Gleichheit: *X bedeutet das Gleiche wie Y (X = Y)*.

**Grammatik-Clips**

Dabei handelt es sich um animierte Videoclips zu den neuen grammatikalischen Strukturen, die diese ohne komplizierte metasprachliche Erklärungen veranschaulichen. Dabei werden Wort- oder Satzkarten so gelegt und geschoben, dass die Lernenden die Regel schrittweise nachvollziehen können. Besonderheiten werden durch Markierungen bewusstgemacht. Die kurzen Szenen, mit deren Hilfe die Strukturen dargestellt werden, orientieren sich teilweise an den Inhalten der jeweiligen Lektion des Lehrwerks, aber sie sind in sich geschlossen, weshalb die Clips auch lehrwerksunabhängig eingesetzt werden können.

**Grammatik-Comics**

Dies sind Comics, die darauf abzielen, verschiedene Grammatikstrukturen durch die Arbeit mit Comics zu vermitteln, zu üben und zusammenzufassen.

**Hierarchisierung**

Die Hierarchie ist eine Rangordnung. Während der Hierarchisierung werden lexikalische Einheiten aufgrund bestimmter Kriterien (beispielsweise nach Ober- und Unterbegriffen) in unserem Kopf in eine hierarchische Ordnung gebracht.

**Homographie**

Sie sind Wörter, die zwar unterschiedliche Bedeutungen haben, gleich geschrieben, aber unterschiedlich betont oder ausgesprochen werden, wie beispielsweise das deutsche Substantiv *August*: *August* (Vorname) – *August* (Monat) oder das deutsche Verb *umgehen*: *umgehen* (etwas aus dem Weg gehen) – *umgehen* (mit jemandem Umgang haben).

**Homonyme**

Sie sind Wörter, die dieselbe Form, aber eine andere Bedeutung haben. Ein Beispiel ist dafür das deutsche Wort ‚Ball‘, das einerseits u. a. ein kugelförmiger, gewöhnlich mit Luft gefüllter (elastischer) Gegenstand ist, der als Spielzeug oder Sportgerät verwendet wird; andererseits eine größere (festliche) Tanzveranstaltung bedeutet. Homonyme können weiter in Homographie und Homophone unterteilt werden.

**Homophone**

Sie sind Wörter, die gleich ausgesprochen, aber unterschiedlich geschrieben werden, z. B. *der Mann* (erwachsene Person männlichen Geschlechts) – *man* (Indefinitpronomen) oder *arm* (wenig besitzend, bedürftig, mittellos) – *der Arm* (besonders zum Greifen und Halten dienender Körperteil).

**Identitätshypothes**

Die Vertreter\*innen dieser Hypothese gehen von der Annahme aus, dass der L1-Erwerb genauso verläuft wie das L2-Lernen. Sie meinen, dass Fremdsprachen wie die Erstsprache, auf der Basis angeborener Sprachlernfähigkeiten gelernt werden. In der Zwischenzeit stellte sich aber heraus, dass die Identitätshypothese nicht für alle Bereiche des L2-Spracherwerbs gelten kann.

**Inhaltswörter**

Sie sind Lexeme, die eine vom Kontext unabhängige und selbständig lexikalische Bedeutung aufweisen; d. h. aus sich selbst heraus verständlich sind. Wortarten, die in der Regel Autosemantika enthalten, sind Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien.

**inhärenter Grammatik**

Darunter wird nach Gnutzmann das einer Sprache inhärente Regelsystem verstanden, das unabhängig davon existiert, ob linguistische Beschreibungen davon bestehen oder nicht. Dies kann mit Grammatik A von Helbig gleichgestellt werden.

**Input-Hypothese**

Diese Hypothese ist das Kernstück der Zweitsprachenerwerbstheorie von Krashen. Er plädiert dafür, dass der Input (das Sprachangebot) verständlich und angemessen sein muss und im Idealfall Formen enthält, die etwas über dem gegenwärtigen Kompetenzniveau liegen und über Kontext und Situation verstehbar sind.

**intentionelle Bedeutung**

Sie ist die subjektiv geprägte, zweckbestimmte Nebenbedeutung von Wörtern.

**Interaktionismus**

Diese Lerntheorie geht davon aus, dass Lernen durch Interaktion, d. h. durch Wechselbeziehung zwischen Handlungspartner\*innen ermöglicht wird.

**Interaktionshypothese**

Diese Spracherwerbshypothese betrachtet die Interaktion als Voraussetzung für das Sprachenlernen. Dabei findet sie entscheidend, dass der quantitativ und qualitativ hochwertige zielsprachige Input, der für die Lernenden zum Intake (zur individuellen Sprachaufnahme, Verarbeitung) werden muss. In der Interaktion werden eigene Hypothesen über die Sprache überprüft und falls nötig, verändert. Positive und negative Rückmeldungen (Feedback) lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden und steuern die Verarbeitung der sprachlichen Strukturen und Inhalte.

**Interlanguage-Hypothese**

Für die Hypothese von Selinker bildet die Annahme die Grundlage, dass Lernende beim Erwerb einer Zweitsprache ein spezifisches, sich fortwährend entwickelndes, dynamisches Sprachsystem (Lernersprache, Interlanguage, Interimsprache) bilden, das Elemente der Erstsprache, Zweitsprache sowie davon unabhängige eigenständige Merkmale beinhaltet. Jede Phase des Spracherwerbs wird als eine Zwischenstufe auf dem Weg zur Zielsprache in unterschiedlichen „Zwischensprachen“ (Lernervarietäten) betrachtet, die sprachlichen Regeln und lernerspezifischen Prozessen und Strategien folgt. Die Lernersprache wird als vollständige und fehlerfreie Sprache betrachtet. Fehler werden positiv, als Chancen gewertet, die einen Einblick in das Regelwissen geben, über das Lernende in der Zielsprache verfügen und Ansatzpunkte für die Förderung liefern. Bewusste und unbewusste Stagnationen im Erwerb der sprachlichen Strukturen (Fossilierung/Fossilisierung) sowie Rückschritte auf die Stufe früherer Lernersprachen (Backsliding) sind ebenfalls Teile des Modells.

**internalisierte/mentale Grammatik**

Als internalisierte/mentale Grammatik wird das den Sprachverwendenden interne Regelsystem bezeichnet, das sich im Prozess des Spracherwerbs herausbildet. Das entspricht der Grammatik im Kopf von Helbig.

**Internationalismen**

Sie sind Wörter, die in zwei oder mehreren Sprachen gleich oder ähnlich geschrieben oder ausgesprochen werden und die gleiche Bedeutung haben.

**Inzidenteller (beiläufiger) Wortschatzerwerb**

Der Wortschatz wird durch die Förderung der Fertigkeiten (z. B. in Gesprächen, beim Lesen/Hören eines Textes, beim Sehen eines Filmes) beiläufig erworben.

### **Kognitivismus**

Das ist eine Lerntheorie. Vertreter\*innen des Kognitivismus meinten, dass während des Lernens neue Informationen mit zuvor bereits verarbeiteten und gespeicherten Informationen verknüpft und in das bestehende Wissen integriert werden.

### **Komposita**

Sie sind Zusammensetzungen, die mindestens aus zwei lexikalischen Morphemen bestehen. Sie setzen sich aus dem Grundwort und dem Bestimmungswort zusammen. Das Grundwort steht am Ende und bestimmt Genus und Bedeutung. Das Bestimmungswort (oder mehrere Wörter) beschreiben das Grundwort genauer.

### **Konkrete Poesie**

Sie ist eine bedeutsame Richtung moderner Poesie, die die klangliche und visuelle Seite von Sprache stark betont. Sie löst Wörter, Buchstaben oder auch Satzzeichen aus dem gewohnten grammatischen Zusammenhang und diese gleichsam als „Material“ verwendet. Bekannte deutschsprachige Vertreter\*innen dieser Poesie sind u. a. Ernst Jandl, Renate Welsh, Timm Ulrichs, Burckhard Garbe und Eugen Gomringer, der als Begründer der Konkreten Poesie gilt.

### **Konnektionismus**

Das ist eine Lerntheorie. Für den Konnektionismus ist Lernen ein Prozess, bei dem Wissen in Form von Knotenpunkten in Netzen gespeichert wird.

### **konnotative Bedeutung**

Das ist die Grundbedeutung eines Wortes begleitende Nebenbedeutung.

### **Konstruktivismus**

Die Konstruktivistische Lerntheorie bezeichnet das Lernen als die aktive Konstruktion von neuem Wissen.

### **Kontrastiv- oder Transferhypothese**

Die Vertreter\*innen dieser Hypothese sind der Auffassung, dass Ähnlichkeiten zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache oftmals das Lernen erleichtern (positiver Transfer) und eine neue Sprache schlechter/schwieriger zu lernen ist, wenn sie große strukturelle Unterschiede zur Erstsprache aufweist (negativer Transfer). Inzwischen ist klar, dass die Lernbarkeit einer neuen Sprache nicht nur auf diese Gründe zurückzuführen ist und dass nicht alle Fehler Interferenzerscheinungen sind.

**Langzeitgedächtnis**

Der Wissensspeicher der Menschen ist das Langzeitgedächtnis. Dabei wird das deklarative Gedächtnis vom implizierten (prozeduralen) Gedächtnis unterschieden. Das deklarative Gedächtnis speichert Informationen ab, die bewusst abgerufen werden können, wie Kindheitserlebnisse oder Vokabeln. Informationen im prozeduralen Gedächtnis können unbewusst abgerufen werden. Dazu gehören motorische Abläufe wie Schwimmen und Fahrradfahren. Das mentale Lexikon ist ein Teil des Langzeitgedächtnisses.

**LdL-Methode**

LdL ist die Abkürzung für ‚Lernen durch Lehren‘. Das ist eine handlungsorientierte und kooperative Unterrichtsmethode, bei der die Lernenden dazu angeleitet werden, einen Lernstoffabschnitt selbständig zu erschließen, um ihn anderen Lernenden zu vermitteln. Im Idealfall wird diese Methode schon im Anfängerunterricht (sanft) eingeführt.

**lebenslanges Lernen (Lernen lernen/lehren)**

Lebenslanges Lernen [engl. *life-long-learning*, ung. *élethosszig tartó tanulás*] ist ein Konzept, das Menschen befähigen soll, während ihrer gesamten Lebensspanne zu lernen. Damit Lernende im Unterricht und außerhalb des Unterrichts selbstständig lernen können und Lernwege finden, die für sie am besten geeignet sind, brauchen sie ein Bewusstsein darüber, wie sie gern und erfolgreich lernen sowie das Wissen über verschiedene Lernwege.

**Lehr- und Lernbarkeitshypothese (Teachability-Hypothese)**

Die vor allem mit dem Namen Manfred Pienemann in Verbindung gebrachte Spracherwerbshypothese beruht auf der Annahme, dass es eine vorgegebene Reihenfolge beim Spracherwerb (Erwerbssequenzen) gibt, die sich nicht beeinflussen oder ändern lässt und dass dementsprechend keine der Erwerbssequenzen übersprungen werden kann. Mit dieser Hypothese kann teilweise erklärt werden, warum bestimmte Grammatikfehler, die Lernende im Unterricht trotz bester Einführung und trotz intensivsten Übens und Wiederholens in ihren freien Produktionen machen, plötzlich verschwinden. Lernende sollen psycholinguistisch „bereit“ [engl. *ready*] sein, damit explizite Grammatikvermittlung zu einem Lernzuwachs führen kann.

**Lernerautonomie**

Die Förderung der Lernerautonomie ist von Anfang an ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Sogar im frühen Fremdsprachenunterricht gewinnt sie immer mehr an Bedeutung. Autonome Lernende können selbstständig handeln und wissen, wie sie



effektiv lernen bzw. welche Lerntechniken und Lernstrategien für sie am besten geeignet sind.

### **Lernergesteuerter Wortschatzerwerb**

Dies wird auch als Vokabellernen bezeichnet. Diese Form des Wortschatzerwerbs ist besonders notwendig, weil es im Unterricht zeitlich nicht möglich ist, den zu lernenden Wortschatz ausreichend zu festigen. Ein weiterer Grund dafür ist das Prinzip der Lernerautonomie und des lebenslangen Lernens. Um den Wortschatz selbständig erwerben zu können, brauchen die Lernenden Strategien zum Wortschatzlernen.

### **Lernfeldermodell**

Das Modell von Nation geht von vier Lernfeldern aus: (1) Lernen durch Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen), (2) Lernen durch Arbeit mit sprachlichen Formen/sprachformbezogenes Lernen (punktuelle Konzentration auf sprachliche Strukturen wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache), (3) Lernen durch Training von Flüssigkeit im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen und (4) Lernen durch Produktion von bedeutungsvollem Output (Lernen durch Sprechen und Schreiben). Die vier Lernfelder sollten durch Lernaktivitäten in einem Schuljahr oder im Laufe eines gesamten Kurses in gleichem Umfang abgedeckt werden. Die Übungen und Aufgaben müssen immer eindeutig einem Lernfeld zugeordnet werden. Auf diese Weise werden die Lernenden erfolgreich zu einer aktiven Verwendung der gelernten Sprache gebracht, weil im Sinne des sog. Time-on-Task-Prinzips die zur Verfügung stehende Zeit für das gebraucht wird, was die Lernenden später wirklich können sollen.

### **Lernstil**

Der persönliche Lernstil beschreibt die Art und Weise, wie jemand am besten neue Informationen aufnimmt und verarbeitet. Es gibt zahlreiche Modelle, die versuchen, die Lernstile zu beschreiben. Im deutschsprachigen Raum ist das Modell von Kolb am bekanntesten und am verbreitetsten. Nach seiner Theorie werden vier Lernstile voneinander unterschieden: Entdecker\*innen, Denker\*innen, Entscheider\*innen und Macher\*innen.

### **Lernstrategie**

Eine Lernstrategie ist ein Plan der Lernenden, der beinhaltet, welche Handlungen sie ausführen wollen, um ein bestimmtes Lernziel möglichst sicher und gut zu erreichen. Lernstrategien lassen sich am besten in einer WENN-DANN-Formulierung ausdrücken: *Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, schlage ich das Wort im Wörterbuch nach.*

**Lerntechnik**

Unter Lerntechnik wird die konkrete Ausführung einer Lernstrategie verstanden.

**Lerntheorien**

Sie sind Modelle und Hypothesen, die versuchen paradigmatisch Lernen psychologisch zu beschreiben und zu erklären. Zu den bedeutendsten Lerntheorien werden meistens Behaviorismus, Kognitivismus, Konnektionismus, Konstruktivismus und Interaktionismus gezählt. Diese Theorien fassen die Lernprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven heraus auf. Sie erweitern und ergänzen sich gegenseitig und sollten nicht als Gegensätze betrachtet werden.

**Lerntyp**

Unter dem Begriff Lerntyp verstehen wir unterschiedliche Lernmuster, die seitens der Lernenden Folgendes prägen: (1) die Planung des Lernprozesses, (2) die Aufnahme bzw. die Verarbeitung des Lernstoffes sowie (3) die Bewertung der Lernergebnisse und Lernprozesse. Die meisten Lerntypentests, die im Internet zu finden sind, beruhen zum großen Teil auf den vier Lerntypen nach Vester. Abhängig von ihren bevorzugten „Wahrnehmungskanälen“ teilt er die Lernenden in folgende Typen: (1) auditiver Typ, (2) optisch-visueller (auch visueller) Typ, (3) haptisch-kinästhetischer (auch motorischer) Typ und (4) kognitiv-intellektueller (auch abstrakt-verbaler) Typ.

**Lexikogrammatik**

Lexikogrammatik (auch Lexiko-Grammatik geschrieben) betrachtet Wortschatz und Grammatik nicht als getrennte Systeme, sondern als lexiko-grammatische Einheiten, die miteinander vernetzt sind und als Bausteine oder als Strukturmuster für die Versprachlichung weiterer Inhaltskonzepte dienen.

**linguistische Grammatik**

Linguistische Grammatik ist die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des einer Einzelsprache inhärenten Regelsystems.

**mentales Lexikon**

Das mentale Lexikon ist ein Konzept aus der Psycholinguistik und beschreibt, wie mentale Repräsentationen von Wörtern miteinander verbunden sind und wie sie uns Menschen ermöglichen, Sprache zu benutzen. Unter mentaler (interner) Repräsentation wird die Darstellung und Speicherung von Wissen im menschlichen Gehirn verstanden. Das mentale Lexikon ist also die Gesamtheit von gespeicherten Wörtern und den lexikalischen Ordnungs- und Aufrufprinzipien des Gehirns.

**Mindmap**

Eine Mindmap (auf Deutsch auch Gedankenkarte, Gedächtniskarte oder Gedankenlandkarte genannt) ist ein Baumdiagramm, das Wörter oder Konzepte darstellt, die mit einem zentralen Thema verknüpft und um dieses herum angeordnet sind. Mindmaps eignen sich besonders gut für Ideensammlungen jeder Art, Protokolle, als Lernhilfe oder für unterschiedliche Planungs- und Organisationsaufgaben.

**Mitteilungswortschatz**

Dazu zählen Wörter, die Sprachbenutzer\*innen aus dem Gedächtnis abrufen können, um sich mündlich oder schriftlich zu äußern. Da dieser Wortschatz in der Sprachproduktion zum Einsatz kommt, wird er auch als produktiver Wortschatz bezeichnet. Der produktive Wortschatz kommt aus dem rezeptiven, aber wenn er nicht gebraucht wird, geht er in den rezeptiven zurück.

**Mnemotechniken**

Sie sind Gedächtnisstrategien und gehören zu den direkten/kognitiven Lernstrategien. Sie sind Techniken und Verfahren, die das Erinnerungsvermögen erleichtern und Gedächtnisleistungen steigern. Der Begriff „Mnemotechnik“ geht einerseits auf die griechischen Wörter *mnemo* (= Gedächtnis) und *mnemonik* (= Gedächtniskunst), andererseits auf den Namen der griechischen Göttin der Erinnerung, Mnemosyne, zurück. Umgangssprachlich werden sie oft Eselsbrücken genannt. Bei Mnemotechniken werden bestimmte Anker im Gehirn installiert, an die neue Information angehängt werden können. Diese Ankerstrukturen basieren auf den sog. mnemotechnischen Mentalfaktoren: auf der Fantasie, der Visualisierung, der Transformation, der Emotion, der Assoziation, der Lokalisation und der Logik. Zu den bekanntesten Mnemotechniken zählen Loci-Methode, Merkverse, Geschichtentechnik, Schlüssel-/Kennwortmethode, Akronyme und Akrosticha.

**Monitor-Theorie**

In seiner Monitor-Theorie betrachtet Krashen unser Sprachwissen als einen Monitor, also eine Kontrollinstanz, die dafür sorgt, dass grammatisch falsche Äußerungen korrigiert werden. Lernende nutzen den Monitor in unterschiedlichem Ausmaß.

**Paar-Assoziations-Verfahren**

Dieses Verfahren wird auch Abdeckmethode genannt. Die neuen Wörter werden in ein zweiseitiges Vokabelheft geschrieben: in der einen Spalte stehen die fremdsprachlichen Wörter, daneben ihre Übersetzung in die Erstsprache der Lernenden. Um sich die Wörter einzuprägen, decken die Lernenden eine Spalte ab und versuchen die entsprechende Bedeutung aus dem Gedächtnis abzurufen. Das Wort gilt als

gelernt, wenn das abgedeckte Äquivalent erfolgreich wiedergegeben wurde. In der einschlägigen Fachliteratur wird die Führung eines zweiseitigen Vokabelheftes oft als „Vokabelfriedhof“ betrachtet, trotzdem wird sie im Fremdsprachenunterricht weiterhin praktiziert.

### **paradigmatische Beziehungen**

Sie sind mit den syntagmatischen Beziehungen zusammen linguistische Grundrelationen, welche die komplexe Struktur des Sprachsystems beschreiben. Paradigmatische Beziehungen bestehen zwischen zwei oder mehr Einheiten, die miteinander austauschbar sind oder sich im gegebenen Kontext gegenseitig ausschließen.

### **potenzieller Wortschatz**

In der Sprachdidaktik wird neben Verstehens- und Mitteilungswortschatz auch eine dritte Gruppe unterschieden, der sog. potenzielle Wortschatz. Dazu gehören alle zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter, die Sprachlernende als solche nicht kennen, aber ohne Erklärung verstehen können, weil ihnen die Bedeutung der Bestandteile klar ist; sie entsprechende Wortbildungsregeln kennen; sie ihr Sach- und Sprachwissen einsetzen oder weil sie Hypothesen bilden.

### **Profile deutsch**

Das ist die Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) für DaF und DaZ. „Profile deutsch“ ist auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Österreich, Deutschland und der Schweiz entwickelt worden. Es ist ein Hilfsmittel für Entwickler\*innen von Curricula, Leiter\*innen von Institutionen, Lehrbuchautor\*innen, Prüfungsspezialist\*innen, Lehrende und Lernende. Es besteht aus einer CD-Rom und einem dazu gehörenden Begleitbuch. Es bezieht sich auf zwei vom Europarat vorgelegte Grundsatzpapiere, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und das Europäische Sprachenportfolio. Die erste Fassung von „Profile deutsch“ wurde auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2001 in Luzern einem größeren Kreis des Fachpublikums vorgestellt. Um die Niveaus C1 und C2 erweiterte neue Version erschien 2005.

### **Reihen**

Hier: Reihen gehören zu den einsprachigen Erklärungstechniken. Sie sind Wörter in einer sinnvollen Abfolge, z. B. *Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag*.

**Rondell**

Eine andere Gedichtform neben Elfchen ist das Rondell. Es besteht aus 8 Sätzen. Hier haben die Zeilen 1, 4, 7 den gleichen Inhalt und auch die Verse 2 und 8 sind gleich. Alle anderen Verszeilen, also 3, 5, 6, beinhalten Ergänzungen zum Hauptthema des Gedichts.

**Rückwärtsplanung**

Das ist ein Prinzip der Unterrichtsplanung. Die Lehrperson soll zuerst Anforderungen der Zielaufgabe bestimmen und prüfen, welche Fertigkeiten die Lernenden noch erwerben bzw. reaktivieren müssen, damit sie den Anforderungen entsprechen. Die Lehrperson soll sich auch Gedanken darüber machen, ob die Lernenden noch zusätzliches Wissen zur Bearbeitung der Zielaufgabe brauchen. Aufgrund dieser Überlegungen plant die Lehrperson Arbeitsschritte, die die Lernenden auf die Aufgabe vorbereiten.

**Salami-Taktik**

Man soll große Aufgaben und Projekte (wie beispielsweise das Vokabelwiederholen) in überschaubare kleine Einheiten („Scheibchen“) zerlegen. Dies reduziert die Komplexität der Aufgabe, erleichtert das Anfangen, fördert schnell erste Erfolgserlebnisse und erhöht die Motivation zum Weitermachen und Durchhalten. Der Begriff „Salami-taktik“ (*ung. szalámitaktika*) wurde übrigens in Ungarn geprägt. Zoltán Pfeiffer, der damalige Chef der Kleinlandwirtpartei, erfand den Ausdruck nach den Wahlen von 1947 und der Begriff verbreitete sich nachher in vielen Sprachen. „Elefanten-Prinzip“ ist ein Synonym dafür. Dies lässt sich auf die Frage „*Wie isst man einen Elefanten?*“ zurückzuführen, weil die Antwort auf die Frage „*Stück für Stück*“ ist.

**Schlüsselwörter**

Sie sind von zentraler Bedeutung. Sie geben die Kernaussage eines Textes wieder und helfen den Lernenden den Text zu entschlüsseln.

**Semantisierung**

Das ist eine Phase der Wortschatzarbeit, wobei die Bedeutung der neuen lexikalischen Einheiten vermittelt wird. Deshalb wird sie auch Bedeutungsvermittlung genannt.

**Semantisierungstechniken**

Sie sind Verfahren, die bei der Bedeutungsvermittlung eingesetzt werden. Sie können sprachliche (ein- oder zweisprachige) oder (teilweise) nicht sprachliche Erklärungstechniken sein.

**SOS-Strategie**

Die SOS-Strategie (Sammeln – Ordnen – Systematisieren) hilft den Lernenden grammatische oder andere Regelmäßigkeiten zu entdecken. Als ersten Schritt sammeln die Lernenden Beispiele für das neue grammatische Phänomen aus dem bereits behandelten Text. Sie können in Paaren oder in Kleingruppen arbeiten. Im nächsten Schritt ordnen sie die Beispiele nach Ähnlichkeiten. Die Lehrperson fungiert dabei als Beobachter\*in und hilft bei Problemen individuell, wenn es nötig ist. Am Ende werden die Strukturen in den Beispielen systematisiert und bewusstgemacht. Die Lernenden formulieren die Regelmäßigkeiten in der Zielsprache oder in ihrer Erstsprache selbst.

**Sprachaufmerksamkeit/Formfokussierung (*focus on form*)**

Dies bedeutet, dass Inhalte bzw. Funktionen der sprachlichen Formen nicht isoliert behandelt werden sollen, sondern es wird der Form-Inhalts-Bezug in der Sprache thematisiert.

**Spracherwerbshypothesen**

Sie befassen sich mit den Fragen der Aneignung von (Fremd)Sprachen und stützen sich dabei auf die verschiedenen Lerntheorien. Von großer Bedeutung sind folgende Hypothesen: Identitätshypothese, Lehr-/Lernbarkeitshypothese, Kontrastivhypothese, Interlanguage-Hypothese, Input-Hypothese und Interaktionshypothese.

**Sprachlernspiele**

Sie sind Spiele, die evtl. auch von Muttersprachler\*innen gespielt werden, aber von Didaktiker\*innen oder Sprachlehrenden für den Fremdsprachenunterricht adaptiert wurden. Sprachlernspiele lassen sich auch aus Übungen entwickeln. Es ist jedoch wichtig, dass dabei Spielziel und Lernziel gut aufeinander abgestimmt werden und die Übungen evtl. umgeformt werden.

**Suchsel**

Suchsel (auch Wortgitter genannt) sind Suchrätsel. Dies ist eine Rätselart, bei der in einem mit Buchstaben gefüllten quadratischen, rechteckigen oder runden Gitternetz Wörter versteckt sind, die gefunden werden müssen.

**Synonyme**

Bedeutungsgleiche oder bedeutungsähnliche Wörter, z. B. *beginnen* und *anfangen*

**syntagmatische Beziehungen**

Sie sind mit den paradigmatischen Beziehungen zusammen linguistische Grundrelationen, welche die komplexe Struktur des Sprachsystems beschreiben. Paradigmen

können untereinander, Syntagmen miteinander ausgetauscht werden. Für jede Art von Syntagma gibt es Kombinationsregeln, die dafür verantwortlich sind, wie die Einheiten im Syntagma zusammengefasst werden können.

### **Teekesselchen**

Auf Formgleichheit von Wörtern baut das bekannte Wortspiel „Teekesselchen“ auf. Das ist ein Sprachspiel, bei dem ein Wort mit mehreren Bedeutungen (ein Homonym oder ein Polysem) aufgrund der Definition der Bedeutungen erraten werden muss.

### **Übungen**

Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab. Eine Übung muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z. B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z. B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben, hinführt.

### **unterrichtlich gesteuerter Wortschatzerwerb**

Dies wird auch als Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung (aus der Sicht der Lehrperson) oder Wortschatzlernen (aus der Sicht der Lernenden) bezeichnet. Dieser Erwerb ist aber nicht nur ein gesteuerter, sondern zugleich ein textorientierter Prozess.

### **Versprecherforschung**

Diese wissenschaftliche Disziplin gehört zur Psycholinguistik und befasst sich mit der Erforschung von Versprechern.

### **Verständnissicherung**

Das ist eine Phase der Wortschatzarbeit. Sie ist eigentlich die Umkehrung der Bedeutungsvermittlung. Dafür stehen den Lehrenden nonverbale, ein- und zweisprachige Kontrollverfahren zur Verfügung.

### **Verstehenswortschatz**

Dazu gehören Lexeme, die Sprachbenutzer\*innen in einem gesprochenen oder geschriebenen Text wiedererkennen und verstehen, aber nicht ohne Weiteres selbstständig in der eigenen Sprachproduktion verwenden (können). Dieser Wortschatz wird aus diesem Grund auch rezeptiver Wortschatz genannt.

**Visualisierung**

Oberbegriff für unterschiedliche bildliche und nichtsprachliche Veranschaulichung mit dem Ziel, dass eine lexikalische oder grammatische Einheit besser verstanden wird.

**Vorentlastung**

Hier: Die Bedeutung der neuen Lexik wird vor dem Lesen oder Hören des Textes vermittelt. Brainstorming, Assoziogramm, Spekulieren anhand von Bildern/Wörtern über Inhalte oder ein einführendes Klassengespräch sind besonders beliebte Vorentlastungsübungen im Unterrichtsalltag.

**Wechselspiele**

Sie sind interaktive Arbeitsblätter für Partnerarbeit, bei denen sich die Lernenden gegenseitig Fragen stellen und sie beantworten, um fehlende Informationen zu bekommen.

**Wortschatz**

Die Gesamtheit der Lexeme einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt umfasst der Wortschatz (oder auch mit anderen Namen Vokabular, Lexik bzw. Lexikon).

**Wortschatz- oder Vokabelkartei**

Diese Gedächtnisstrategie ist eine Alternative zum Führen eines Vokabelheftes. Karteikarten können heutzutage in Papier- oder Digitalform erstellt werden. Auf die Vorderseite kommt das neue Wort in der Fremdsprache. Dann wird die Übersetzung in die Erstsprache auf die Rückseite geschrieben. Die Karten werden in den Karteikasten mit fünf Fächern gelegt. Alle Karten kommen zuerst ins Fach 1. Dann wird die erste Karte aus dem Karteikasten genommen und das neue Wort auf der Vorderseite vorgelesen. Wurde das richtige Wort genannt, kommt die Karte ins Fach 2. Wurde es falsch genannt, bleibt die Karte im Fach 1 und wird dort als letzte eingesteckt. Dieser Vorgang wird so lange wiederholt, bis Fach 1 leer ist. Wenn alle Karten im Fach 5 landen, ist der Vorgang beendet.

**Zielaufgabe**

Die Eine Zielaufgabe ist eine zentrale Aufgabe, die an die Lernenden eine ganze Reihe von Anforderungen stellt. Die Lehrperson soll zuerst Anforderungen der Zielaufgabe bestimmen und prüfen, welche Fertigkeiten die Lernenden noch erwerben bzw. reaktivieren müssen, damit sie den Anforderungen entsprechen.



---

## LITERATUR

- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Straßburg: Europarat für europäische Zusammenarbeit (Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt).
- Ballweg, Sandra/Drumm, Sandra/Hufeisen, Britta/Klippel, Johanna/Pilypaityte, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? dll (= Deutsch lehren lernen 2) München: Klett-Langenscheidt.
- Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuner, Gerd (2013): Deutschunterricht planen Neu. (= Fernstudieneinheit 18). München: Klett-Langenscheidt.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit (= Fernstudieneinheit 22). Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (= Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin und New York: de Gruyter. S. 732–737.
- Brinitzer, Michaela (2015): Zack. Deutsch lernen mit Comics. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 3. Auflage. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen, Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. 3., komplett überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dauvillier, Christa/Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): Spiele im Deutschunterricht (= Fernstudieneinheit 28). Berlin, München, Wien, Zürich und New York: Langenscheidt.
- Dinsel, Sabine (2011): Präpositionen. Ismaning: Hueber.

- Douvitsas-Gamst, Jutta/Xanthos-Kretzschmer, Sigrid/Xanthos, Eleftherios (2004): Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. Lehrbuch 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Douvitsas-Gamst, Jutta/Xanthos-Kretzschmer, Sigrid/Xanthos, Eleftherios (2004): Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. Lehrerhandbuch 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Doyé, Peter (1971): Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Hannover: Schroedel.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Einführung in die Sprachwissenschaft. Sprachwissenschaftliches Basiswissen für angehende DaF- und DaZ-Lehrende und für Germanistikstudierende. Band 1. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Dringó-Horváth, Ida (2017): Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. In: Alkalmazott Nyelvtudomány. Különszám 2017. URL: <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/DringoHorvath.pdf> (Letzter Zugriff: 30.05.2023)
- Elis, Franziska (2017): Kreativität. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 177–179.
- Engelbert, Stefan/Lemnitzer, Lothar (2008): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. Tübingen: Staffenburg.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich und New York: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik – Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.
- Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin und New York: de Gruyter. S. 1008–1021.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.

- Forgács, Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Forster, Kenneth I. (1976): Accessing the Mental Lexicon. In: Wales, Roger J./Walker, Edward (Hg.): *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North-Holland. S. 257–287).
- Freudenstein, Reinhold (1995): Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Helmut/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. S. 63–72.
- Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen (= Fernstudieneinheit 1)*. Berlin, München, Wien, Zürich und New York: Langenscheidt.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E. (2017): *Aufgaben, Übungen, Interaktionen. dll (= Deutsch lehren lernen 4)*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2017): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Glück, Helmut/ Knobloch, Clemens (2016): *Grammatik*. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage*. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 249–250.
- Gnutzmann, Claus (2010): *Sprachliche Strukturen und Grammatik*. In: Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage*. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 111–115.
- Gósy, Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Götze, Lutz (1993): *Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 9/1993. S. 4–9.
- Grätz, Roland (2001): *Vom Spielen, Leben, Lernen*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 21/2001, S. 5–8.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Helbig, Gerhard (1981): *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

- Hessky, Regina (2009) Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch? In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: UDV. S. 12–22.
- Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin und New York: de Gruyter. S. 738–754.
- Ivanová, Maria (1997): Grammatik – ein Kinderspiel. In: Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich, 15/1997. S. 17–22.
- Kaminski, Diethelm (1992): Hägar der Schreckliche im Kampf gegen die deutsche Grammatik. 50 Bildgeschichten bearbeitet von Diethelm Kaminski. 3. Auflage. Ismaning und München: Verlag für Deutsch.
- Kelchner, Rudolf/Martin, Jean-Pol (1998): Lernen durch Lehren. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen. S. 211–219.
- Kersten, Saskia (2009): Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. In: Sahel, Said/Vogel, Ralf (Hg.): 10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium (NLK2009 Greifswald). Bielefeld: Universität Bielefeld. S. 66–88.
- Kleinschroth, Robert (1992): Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Köster, Lutz (2010a): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1021–1032.
- Köster, Lutz: (2010b): Wortschatz. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag. S. 360.
- Kötter, Markus (2017): Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Praxis in Primarstufe und Sekundarstufe I. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Krashen, Stephen (1985) The Input Hypothesis. London: Longman.
- Kühn, Peter (1978): Deutsche Wörterbücher. Eine systematische Bibliographie. Tübingen: Niemeyer.

- Kühn, Peter (1989): Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: Hausmann, Franz Josef/Reichmann, Oskar/Wiegand, Herbert Ernst/Zgusta, Ladislav (Hg.) Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin und New York: de Gruyter. S. 111–127.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lohfert, Walter (1982): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. Ismaning: Hueber.
- Long, Michael (1991): Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: De Bot, Kees/Ginsberg, Ralph B./Kramsch, Claire (Hg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: Benjamins. S. 39–52.
- Löschmann, Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lundquist-Mog, Angelika/Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder. dll (= Deutsch lehren lernen 8)*. München: Klett-Langenscheidt.
- Lutjeharms, Madeline (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: Tschirner, Erwin (Hg.): *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 10–26.
- Medina, John (2009): *Gehirn und Erfolg: 12 Regeln für Schule, Beruf und Alltag*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Mehlhorn, Grit (2017): Wörterbuch. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 376–377.
- Meier, Daniela (2009): Trabajar con un diccionario monolingüe. Methodenkompetenz zur Nutzung einsprachiger Wörterbücher schulen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 4 (27). S. 42–48.
- Meißner, Franz-Joseph (2003): Wörterbücher. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 402–406.
- Meyer, Hilbert/Junghans, Carola (2021): *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. 17., komplett überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Müller, Martin/Rusch, Paul/Scherling, Theo/Schmidt, Reiner/Wertenschlag, Lukas/Wilms, Heinz/Lemcke, Christiane (1999): *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch*

- als Fremdsprache. Lehrbuch 1. Berlin, München, Wien, Zürich und New York: Langenscheidt.
- Nation, Paul (1993): Vocabulary Size, Growth, and Use. In: Schreuder, Robert/Weltens, Bert (Hg.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins. S. 115–156.
- Nation, Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul (2007): The Four Strands. In: *Innovation in Language Learning und Teaching 1* (1). S. 2–13.
- Navracscics, Judit (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Neuner, Gerd/Desmarets, Peter/Funk, Hermann/Krüger, Michael/Scherling, Theo (1993): *Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrbuch 1*. Berlin, München, Wien, Zürich und New York: Langenscheidt.
- Neuner, Gerd/Scherling, Theo/Schmidt, Reiner/Wilms, Heinz/Árkossy, Katalin/Bene, Ágnes/Czigány, Zsuzsanna/Gombocz, Eszter/Relle, Ágnes (1993): *Deutsch aktiv Neu Arbeitsbuch 1A/Deutsch aktiv Neu. Alapfokú tananyag középiskolásoknak és felnőtteknek. Munkafüzet 1A*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt/Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 2. S. 76–83.
- Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke. S. 116–121.
- Neveling, Christiane (2017a): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 250–251.
- Neveling, Christiane (2017b): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 378–381.
- Pantó-Naszályi, Dóra (2013) Wörterbucharbeit ins Bild gesetzt – eine Skizze der Möglichkeiten der Wörterbuchdidaktik im DaF-Unterricht. In: Szendi, Zoltán/Vortisch, Verena (Hg.) *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 249–271.

- Piepho, Hans-Eberhard (1997): Brauchen Kinder eine Lernergrammatik zum Fremdsprachenerwerb? In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich*, Heft 15. S. 45.
- Pittner, Karin (2016): Wort. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 769–770.
- Pommerin, Gabriele (1996): Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich* (1997): Heft 15: Grammatik: Lust oder Last.
- Rampillon, Ute (1989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch. 2. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Raupach, Manfred (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Borner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Gunter Narr. S. 19–37.
- Riemer, Claudia (2010): Nativistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin und New York: de Gruyter. S. 799–806.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler.
- Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11 (2). S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2020): Wie könnte die deutsche Grammatik gezähmt werden? Überlegungen zu einer schülerfreundlichen Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe. In: Dibóné Borbély, Ágnes/Propsz, Eszter/Sárvári, Tünde/Szalai Tünde (Hg.): *Kulcs a világhoz. Drahot-Szabó Erzsébet köszöntésére. Schlüssel zur Welt. Festschrift für Erzsébet Drahot-Szabó*. Szeged: JGYFK. S. 211–230.
- Sárvári, Tünde (2022a): *Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder*. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sárvári, Tünde (2022b): *Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende*. Szeged: JGYFK.
- Schaeder, Burkhard (2001) *Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Kühn, Peter (Hg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu*

- Deutsch als Fremdsprache V (Germanistische Linguistik 155-156/2000). Hildesheim: Olms. S. 249–280.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. dll (= Deutsch lehren lernen 1). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Scherling, Theo (1993): Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Fundgrube 1. Berlin, München, Wien, Zürich und New York: Langenscheidt.
- Schmidt, Reiner (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, Harro/Fischer, Klaus (Hg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht (= Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 8). München: iudicium. S. 153–161.
- Schwarz, Eveline (2015): Grammatik be-greifen. URL: [https://www.derdiedaf.com/download/16639/KlettTipps59\\_DaF1.pdf](https://www.derdiedaf.com/download/16639/KlettTipps59_DaF1.pdf) (Letzter Zugriff: 30.05.2023).
- Schwarz, Eveline (2020): 55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schwarz, Monika (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Segermann, Krista (2006): Das Jenaer Reformkonzept „Innovativer Französischunterricht“. In: Ludwig, Heidrun (Hg.): Fünf Jahre Zentrum für Didaktik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Will Lütgert. Jena: Zentrum für Didaktik. S. 113–122.
- Spalek, Katharina (2012): Mentales Lexikon. In: Höhle, Barbara (Hg.): Psycholinguistik. 2., unveränderte Auflage. Berlin: Akademie Verlag. S. 55–58.
- Sperber, Horst (1989): Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“. München: iudicium.
- Stork, Antje (2013): Wortschatzerwerb. In: Hallet, Wolfgang/Königs Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 104–107.
- Swerlowa, Olga (2015): Die Deutschprofis A1. Lehrbuch. Budapest: Klett.
- Szalay, Kristóf (2013): Deutsch mit Comics 1. Tankönyv és munkafüzet. Budapest: Central Holding Magyarországi Kft.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin und New York: de Gruyter. S. 236–245.
- Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact. Findings and Problems. New York: Humanities Press.



Wiegand, Herbert Ernst (1998): Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilband. Berlin und New York: de Gruyter.

Zöfgen, Ekkehard (1994): Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis: Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Tübingen: Niemeyer.

Zöfgen, Ekkehard (2013): Wörterbuchdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 107–111.



---

Kiadó:



Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó

Felelős kiadó: *Forró Lajos*

Borító: *Toldi Gergő*

Technikai szerkesztés és nyomás:

Innovariant Nyomdaipari Kft.

Felelős vezető: *Drágán György*

[www.innovariant.hu](http://www.innovariant.hu)

[www.facebook.com/Innovariant](https://www.facebook.com/Innovariant)