

Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht

Unterstützung der Organisationsprozesse des mentalen Lexikons

„Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.“

(Freudenstein, 1992: S. 544f.)

Dr. Alfred Wildfeuer, geb. 1973 in Regen, Studium der Fächer Germanistik und Anglistik an der Universität Regensburg und am Royal Holloway College der University of London, 2001 Promotion, von 2000 bis 2004 Tätigkeit als Realschullehrer für Deutsch, Englisch und Ethik, seit 2004 Wissenschaftlicher Angestellter und Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg (Prof. Dr. Anita Schilcher).

Kooperationspartner im Drittmittelprojekt der Stiftung Mercator (Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund) an der Universität Regensburg (Prof. Dr. Rupert Hochholzer).

Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktik, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachenkontakt, Varietätenlinguistik.

1. Einführung

Wenn im folgenden Beitrag die Bedeutung einer systematischen und mehrkanaligen Wortschatzvermittlung hervorgehoben und konkrete Unterrichtsvorschläge dargelegt werden, so muss das eingangs angeführte Zitat dahin gehend modifi-

ziert werden, dass ein fundierter Wortschatz nur ein, wenn auch wichtiger Baustein beim Ausbau einer aktiven Sprachkompetenz ist. Daneben spielt der Erwerb von syntaktischen, morphologischen, semantischen, phonetisch-phonologischen und pragmatischen Kompetenzen in der Zweitsprache ebenfalls eine signifikante Rolle. Es ist entgegen Freudenstein (1992: S. 544) durchaus denkbar, dass eine Gesprächssituation aufgrund syntaktischer oder morphologischer, semantischer, phonetisch-phonologischer usw. Unsicherheiten zusammenbrechen kann. Wortschatzarbeit soll also eingebunden sein in einen insgesamt sprachfördernden Unterricht, der die einzelnen Teilbereiche nicht isoliert, sondern integrativ behandelt.

Ohne Zweifel sollte die Arbeit am individuellen Wortschatz im Deutschunterricht generell von Bedeutung sein, umso mehr, als zahlreiche Kinder und Jugendliche mit einer nicht-deutschen Erstsprache häufig deutliche Lücken aufweisen, auch wenn dies anhand einer oft guten Kompetenz im mündlichen Sprachgebrauch nicht sofort auffällt. Gerade aber beim schulisch relevanten Wortschatz sind bei Zweitsprachlern häufig deutliche Lücken festzustellen (vgl. Ott, 2002: S. 41).

Neben der damit bei den Lernern eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit erschweren Wortschatz-

lücken im schriftsprachlichen Bereich die Dekodierfähigkeit von Texten und die Eigenproduktion schriftlicher Beiträge. Eine Erweiterung und Vertiefung des individuellen Wortschatzes ist daher für alle Lernbereiche eines Sprachunterrichts von nicht zu unterschätzender Relevanz.

Bevor Möglichkeiten der Integration der Wortschatzarbeit in den DaZ-Unterricht besprochen werden, möchte der vorliegende Beitrag auf Aspekte des Wortschatzes des Deutschen eingehen und in Grundzügen die Organisationsprozesse des mentalen Lexikons darlegen.

2. Dimensionen des Wortschatzes

Bei der Behandlung von Inhaltswörtern (Substantiven, Verben, Adjektiven und Adverbien) kann bei der Wortschatzarbeit der Fokus auf verschiedenen Bereichen (hier als Dimensionen des Wortschatzes bezeichnet) liegen. Dies soll im Folgenden anhand von Beispielen aus dem Deutschen dargestellt werden.

2.1 Referenzielle Dimension

Hierbei handelt es sich um die Beziehung zwischen der sprachlichen Ausdrucksseite (Wort) und der außersprachlichen Realität. Die Semantisierung einer lexikalischen Form ist für den Unterricht von Be-

deutung. Dabei wird im Zentrum der didaktischen Bemühungen am Anfang meist die Darstellung der prototypischen Bedeutung eines Wortes stehen. Exemplarisch soll dies am Beispiel des Verbs *springen* gezeigt werden. Das Verb hat im Deutschen eine Kernbedeutung, die sich mit 'ruckartig den ganzen Körper vom Boden abheben' paraphrasieren lässt (vgl. Schumacher/Kubczak/Schmidt/de Ruiter, 2004: S. 683). Darüber hinaus kann *springen* aber eine davon abweichende Bedeutung haben, somit auf eine andere außersprachliche Handlung referieren (Polysemie). Ein besonderer Gegenstand kann *in das Auge springen*, ein Glas (*zer*)*springen*, eine großzügige Person *etwas springen lassen*. Diese Beispiele zeigen eine deutliche Distanz zum prototypischen Inhalt des Lexems *springen*. Solche Mehrfachbezüge zwischen Form und Inhalt sind gerade im DaZ-Unterricht von Relevanz; sie erfordern von den Lehrenden im Vorfeld die Entscheidung, welche Inhalte eines Lexems vermittelt werden sollen, und darüber hinaus, bei welchem Sprachstand der Lernenden die von der Kernbedeutung abweichenden Bedeutungen und idiomatischen Wendungen (z.B. *etwas springen lassen*) vermittelt werden sollen.

2.2 Syntagmatische Dimension

Hier sind die syntaktische Verknüpfung eines Verbs als strukturelles Zentrum des Satzes und die davon abhängigen Ergänzungen zu berücksichtigen. Basierend auf den Erkenntnissen der Dependenzgrammatik kann *springen* mit der Bedeutung 'ruckartig den ganzen Körper vom Boden abheben' aufgrund seiner Valenz eine Nominativergänzung in den Satz integrieren (*Hans springt*), weitere mögliche Satzglieder weisen häufig den Status von Angaben (lokal, temporal usw.) auf und werden nicht durch die Valenz des Verbs gebunden. Ein Satz wie **Hans springt das Haus* ist daher ungrammatisch, da wegen der Wer-

tigkeit dieses Verbs keine Ergänzungen im Genitiv, Dativ oder Akkusativ möglich sind (zu möglichen Ergänzungen bei *springen* in anderen Bedeutungskontexten siehe Schumacher/Kubczak/Schmidt/de Ruiter, 2004: S. 683 ff.). Eine implizite oder explizite Bewusstmachung solcher syntaktischer Beziehungen und Restriktionen ist eine Aufgabe des Sprachförderunterrichts.

2.3 Morphologische Dimension

Die Regeln der Wortbildung im Deutschen sind für den DaZ-Unterricht relevant, da z.B. Komposita von den Lernenden häufig nicht richtig verstanden oder gebildet werden. Gerade im Umgang mit Sachtexten ist das Dekodieren von Derivationen und Komposita von Bedeutung. Übungen zur Wortbildung sollten daher integraler Bestandteil der Wortschatzarbeit sein. Dies gilt ebenso für die Flexion (Konjugation und Deklination) als Teil der Morphologie und als Bindeglied zur Syntax.

2.4 Paradigmatische Dimension

Lexikalische Einheiten stehen z. T. in Austauschverhältnissen, d. h. sie können durch Antonyme, Synonyme, Ober- und Unterbegriffe im Satz ersetzt werden. Für die Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht bietet es sich an, lexikalische Einheiten z. B. in Bezügen zu Synonymen oder Antonymen (die eventuell schon bekannt sind) einzuführen und damit eine Verknüpfung zu ermöglichen. Die Herstellung solcher Verbindungen kann die Speicherung einer lexikalischen Einheit im mentalen Lexikon erleichtern.

2.5 Konnotative und kollokative Dimension

Damit ist die Einbindung von lexikalischen Formen in mentale Assoziationsfelder gemeint. So verbinden Sprecher des Deutschen mit einem Substantiv wie *Feuer* häufig Vorstel-

lungen wie *Wärme* oder *Gefahr* (Konnotationen), manche Wörter stehen zudem in einer engen Verbindung mit anderen, beispielsweise bei *Hunde bellen* (Kollokationen). Bei der Einführung unbekannter Wörter sollte auf Konnotationen und Kollokationen geachtet werden, da derartige Verknüpfungen ebenfalls das dauerhafte Speichern lexikalischer Einheiten erleichtern können.

2.6 Differenz-Dimension

Bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache können Ähnlichkeiten zwischen Wörtern der Erst- und der Zweitsprache das Erlernen erleichtern, aber auch falsche Bezüge erzeugen. Vielen dürften aus dem Englischunterricht solche als *false friends* bezeichnete Verbindungen bekannt sein. Oft sind auch die Bedeutungsfelder von verwandten lexikalischen Formen nicht völlig deckungsgleich. So kann das englische Verb *to run* im Deutschen, je nach Kontext, mit *rennen*, *laufen* oder *betreiben* wiedergegeben werden.

2.7 Phonetisch-phonologische Dimension

Mit lexikalischen Formen ist neben der Schreibform auch eine entsprechende Aussprache verbunden, die im deutschsprachigen Raum differenzieren kann. Ein Beispiel hierfür wäre die unterschiedliche Aussprache von *ch* in Wörtern wie *Chemie* oder *China*, die je nach Region zwischen Verschluss- und Reibelaut wechselt. Die Vermittlung der richtigen Aussprache sollte bei der Wortschatzarbeit integriert werden. Ob auf regionalspezifische Aussprachen der Standardsprache Rücksicht genommen werden sollte, ist im Einzelfall von den Lehrenden zu entscheiden.

2.8 Regionale Dimension

Neben der bereits angesprochenen regionalen Abweichung in der Aussprache existieren z. T. landschaftlich unterschiedliche Wörter für den

gleichen Sachverhalt. So ist im süd-deutschen Raum eher *Samstag*, im Norden eher *Sonnabend* als Bezeichnung für den Tag vor dem Sonntag gebräuchlich. Auch im Bereich der Grammatik zeigen sich regionale Abweichungen, wie das Beispiel *ich bin gestanden* (süd-deutsch) versus *ich habe gestanden* (norddeutsch) illustriert. Eine gute Übersicht über die regionale Verteilung zahlreicher Lexeme bietet der *Wortatlas der deutschen Umgangssprache* (Eichhoff, 1977 und 1978).

Die angeführten Dimensionen des Wortschatzes zeigen, dass eine reine Übersetzung von lexikalischen Einheiten aus der Erst- in die Zweitsprache für Lerner mit DaZ häufig nicht zielführend im Sinne eines Ausbaus des Wortschatzes ist. Ein solches Vorgehen bleibt oft nur bei der prototypischen Bedeutung eines Wortes stehen und birgt selbst dann noch das Risiko, daneben zu liegen, da auch Prototypen je nach Kultur verschieden sein können. Ein Beispiel hierfür wäre der englische Begriff *house* vs. deutsch *Haus*. Die Ausdrücke sollen in Kontexten eingebunden und mehrkanalig vermittelt werden, um ihre referenziellen, syntagmatischen, morphologischen, paradigmatischen, konnotativen, kollokativen, phonetisch/phonologischen und regionalen Aspekte für die Lernenden greifbar zu machen. Zudem kommen Kontextualisierungen und mehrkanalige Darbietungen den Organisationsprozessen des mentalen Lexikons entgegen. Dies sollen die folgenden Ausführungen zum menschlichen Wortspeicher verdeutlichen.

3. Das mentale Lexikon

Es ist davon auszugehen, dass der Wortschatz einer Sprecherin oder eines Sprechers im mentalen Lexikon nicht linear in Listenform abgespeichert ist, sondern dass die lexikalischen Einheiten durch Vernetzungen mehrdimensional verbunden sind (vgl. Kühn, 2007a: S. 159). Aitchison (2003: S. 246) stellt die Verbindung von Wörtern untereinander

der wie in Abb. 1 dar, wobei die Verbindungen individuell unterschiedlich, variabel und verschieden stark angelegt sein können.

Abb. 2 zeigt, wie solche Verknüpfungen in semantischen Netzen aussehen können. Der bisher nur für das Englische verfügbare *Visual Thesaurus* (www.visualthesaurus.com) der University of Princeton bietet eine Abbildung von Bedeutungsbeziehungen zwischen Wörtern, wobei Bedeutungsähnlichkeiten, Gegensätze, Über- und Unterordnungen dargestellt werden:

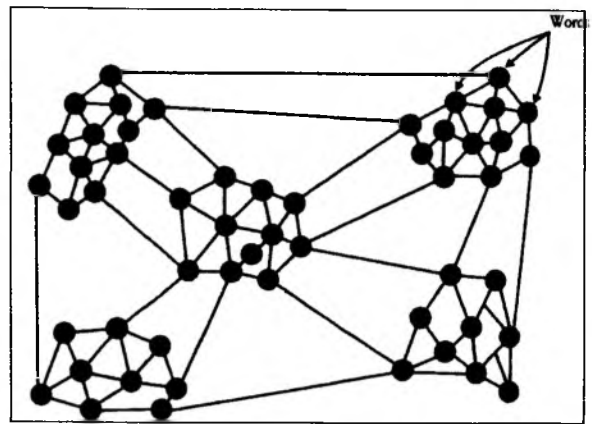


Abb. 1

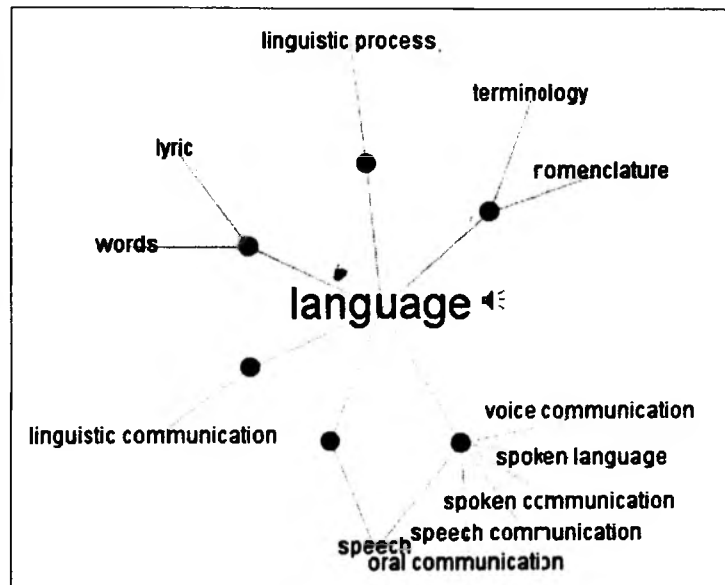


Abb. 2

Für den Sprachunterricht lässt sich aus den Darstellungen, vor allem nach Aitchison (2003), die Erkenntnis gewinnen, dass lexikalische Einheiten bei ihrer Vermittlung in Bezüge eingebunden sein sollen. Als eine dafür sinnvolle Methode kann die Darstellung von Wörtern in *Mind-Maps* („Wort-Landkarte“, „Gedächtnis-Landkarte“) angesehen werden. Diese Vernetzung ist der Abspeicherung im mentalen Lexikon förderlicher als die aus Lehrwerken zum Fremdsprachenunterricht bekannten Vokabellisten mit Übersetzungen in die Erst- oder Fremdsprache. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Assoziationsnetze von Sprecher zu Sprecher unterschiedlich sind und davon auszugehen ist, dass jeder

Knotenpunkt mehrfach vernetzt sein kann und gleiche lexikalische Formen Teil verschiedener Netze sind. Daraus folgt zudem, dass ein neu gelerntes Wort in mehreren Netzen verknüpft werden kann und damit eine noch tiefer gehende Abspeicherung erfolgt, vor allem wenn der Wortspeicher eines Zweitsprachlers bereits einen gewissen Umfang an Elementen aufweist. Die Einbindung neuer Wörter kann bei einem fortgeschrittenen Lerner daher häufig leichter geschehen.

Die Bezeichnung *Mind-Map* geht auf Tony Buzan zurück, der sie in den 70er Jahren einführt. Die damit verbundene Tätigkeit des *Mind-Mappings*, also die Erstellung von *Mind-Maps*, wird vor allem zur Her-

vorbringung von Assoziationen verwendet, die als Ausgangsbasis für kreative Schreibprozesse dienen können.¹ Die Herstellung von Verknüpfungen ist aber auch, wie bereits angesprochen, bei der Wortschatzvermittlung sehr hilfreich. Die Bezeichnung *Mind-Map* wird somit in diesem Beitrag in einen anderen Lernkontext überführt: Die Methode dient hier einerseits der Sichtbarmachung von semantischen Relatio-

nen zwischen lexikalischen Einheiten, andererseits der Unterstützung der Organisationsprozesse des mentalen Wortspeichers. Dass solche Präsentations-*Mind-Maps* beim Wortschatzlernen auch als Ausgangsbasis für Textproduktionen dienen können, stellt im Sinne eines integrativen Unterrichts eine nützliche Erweiterung dar.

Folgendes Beispiel zeigt eine *Mind-Map* zum Verb *springen*.

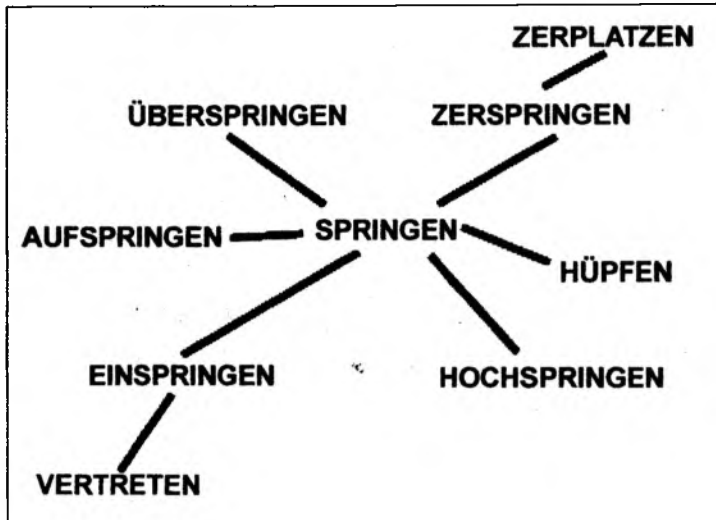


Abb. 3

4. Konzeptionen der Wortschatzarbeit

Das Erlernen neuer Wörter läuft im Sprachunterricht in drei Phasen ab (vgl. Ulrich, 2007: S. 34f.):

1. Herausfinden, auf welche Referenzobjekte in unserer Erfahrungswelt die Wörter verweisen
2. Den begrifflichen Inhalt erfassen
3. Die Vernetzung des Wortes im mentalen Lexikon bewerkstelligen

Neben der Herstellung von referenziellen Bezügen ist für die Wortschatzarbeit die Unterstützung der Speicherungsverfahren des mentalen Lexikons grundlegend. Daher sollte bei der Vermittlung eine Anknüpfung an vorhandenes Wissen (Verbindung von Sprach- und Weltwissen) erfolgen, Kategorien (Ober- und Unterbegriffe) und semantische Relationen dargestellt und mehrkanaliges Lehren und Lernen angestrebt werden. Eine handlungs- oder

textorientierte Darbietung erleichtert zudem die Aufnahme des in einer Situation relevanten Bedeutungszusammenhangs.

In der Anwendung des Gelernten in der konkreten Sprachhandlung (Dialoge, Rollenspiele, außerschulische Lernorte) gelingt es, einen Realitätsbezug herzustellen. Situative Wortschatzübungen haben zudem den Vorteil, dass referenzielle Aspekte von lexikalischen Einheiten dadurch häufig leichter vermittelbar sind und im Sinne der Frame/Script-Theorie nicht nur Bezüge zu außersprachlichen Objekten hergestellt werden, sondern auch Handlungswissen erworben wird. Bußmann (2002: S. 588) veranschaulicht dies durch ein „Restaurant-Script“, das mit dem Hineingehen in ein Restaurant beginnt und Informationen und Handlungswissen zu Speisekarte, Besteck, Verhalten gegenüber dem Personal usw. enthält.

Darüber hinaus sind lexikalische Einheiten durch Übungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad und Bedeutungserweiterungen zu verfestigen (Prinzip des zyklischen Lernens). Zudem müssen Aspekte der Wortbildung mit berücksichtigt werden. Als Beispiele soll hier die Wortschatzerweiterung durch Komposition (*Jugend + Sprache* zu *Jugend-sprache*) und Derivation (*Sprache* zu *sprachlich*) angesprochen werden.

Einen weiteren Aspekt stellt die Entwicklung von Methodenkompetenz in Bezug auf die Arbeit am eigenen, bereits erworbenen Wortschatz in der Zweitsprache dar. Dies beinhaltet das Nachschlagen in Wörterbüchern, aber auch die Vermittlung verschiedener Techniken des Memorierens und Übens. Dazu gehören das Gliedern von Wörtern (nach Ober- und Unterbegriffen, Synonymen usw.), die Arbeit mit Karteikasten und die Erstellung eigener *Mind-Maps* durch den Lerner. Bei fortgeschrittenen Lernern können Kenntnisse über das mentale Lexikon eine Optimierung der eigenen Wortabruf- und Lernprozesse ermöglichen.

5. Didaktisch-methodische Aspekte

Die Einführung neuer lexikalischer Einheiten wird in der Anzahl begrenzt sein. Je nach Alter und Sprachstand der Lernenden und Komplexität der Wörter in Bezug auf Bedeutung, Aussprache und Schreibung kann sich die Vermittlung auf eine oder wenige neue lexikalische Einheiten beschränken. Die Begegnung mit und die Semantisierung von neuen Wörtern sollte durch Kontexteingebundenheit erfolgen, d. h. anhand von Gegenständen, Bildern, Texten oder Handlungen (z. B. im Rollenspiel). Dies dient der Herstellung von Assoziationen und damit verbundenen besseren Vernetzung im mentalen Lexikon. Die Semantisierung wird häufig durch die Unterrichtenden erfolgen, kann aber im Sinne einer schülerak-

tivierenden Vorgehensweise auch von den Lernenden durchgeführt werden, indem beispielsweise in Arbeitsgruppen neue Wörter in Gruppierungen (*Mind-Maps*) erarbeitet und vorgestellt werden. Ein besonderes Augenmerk ist auf die nonverbale Bedeutungsvermittlung durch reale Gegenstände, Bilder oder Handlungen zu richten. Dies erleichtert vor allem jüngeren Schülerinnen und Schülern und Sprachanfängern das richtige Erkennen der prototypischen Bedeutung eines Wortes. Eine verbale Semantisierung kann über einen geeigneten Kontext (z. B. Sachtexte), Synonyme, Antonyme und Internationalismen erfolgen. Auch Mischformen sind denkbar, indem eine verbale Semantisierung durch Gegenstände, Bilder o.ä. ergänzt wird. Im Sinne einer Vernetzung mit bereits beim Sprecher verfügbarem Wortschatz sind Bezüge zu schon früher gelernten Wörtern herzustellen.

6. Vorschläge für den Unterricht

Wie bereits dargelegt, stellt die **Wortschatzvermittlung und -erweiterung** einen Vorgang dar, bei dem die **Lerner eine aktive Rolle innehaben sollen.**

Die erste Unterrichtseinheit betont die Eigenaktivität der Lernenden, indem sie in Partner- oder Gruppenarbeit eigene *Mind-Maps* zu neuen Wörtern erstellen und präsentieren, z. B. als Vorentlastung zu einem neuen Text. Dabei kann insofern steuernd eingegriffen werden, als die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert werden, die *Mind-Maps* mit Zeichnungen, Gegensatzpaaren, Synonymen usw. zu ergänzen. Damit wird zugleich eine Vernetzung mit den individuellen mentalen Lexika ermöglicht. Um Methodenkompetenz zu entwickeln, sollen die Teams zudem in das Nachschlagen in Wörterbüchern eingeführt werden.² Bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Erstsprachen werden in den Lernergruppen entsprechende Wörterbücher (z. B.

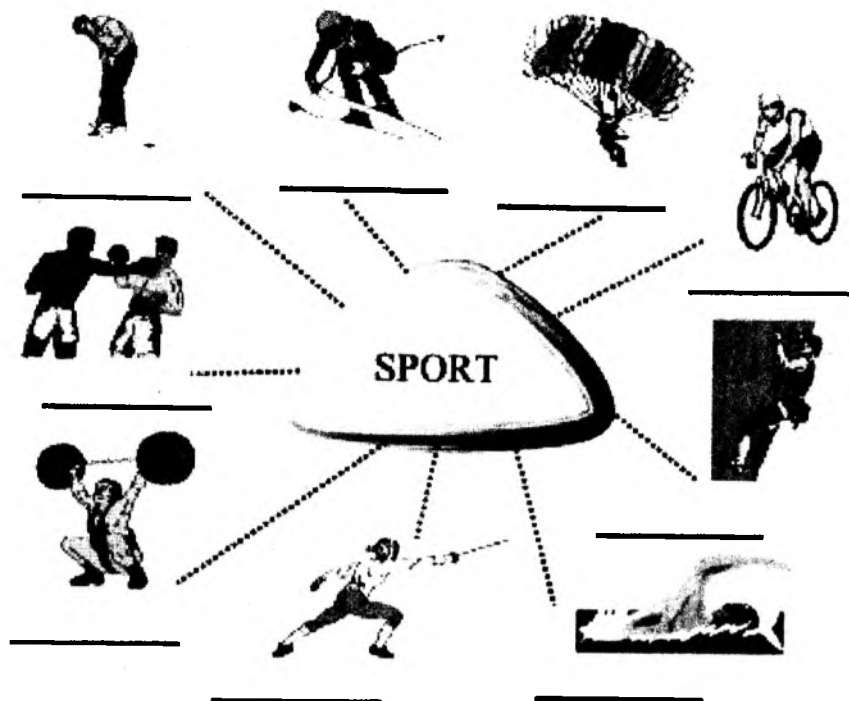


Abb. 4

Deutsch-Türkisch/Russisch/Italienisch usw.) zur Verfügung gestellt. Beispiel für eine *Mind-Map* zum Wortfeld *Sport* (s. Abb. 4).

Dieses Wortfeld kann gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet oder mit Hilfe von Wörterbüchern von den Schülerinnen und Schülern selber gefüllt werden. Daran anschließend können in der Klasse weitere Wortfelder zum Thema „Sport“ erstellt und auf Plakaten ausgestellt werden. Das Thema eignet sich wegen zahlreicher Internationalismen (*Sport, Golf, Volleyball, Boxen* usw.) auch besonders für DaZ-Anfänger. Darüber hinaus können landesspezifische Sportereignisse behandelt und in die Plakate integriert werden, was zudem interkulturelles Lernen ermöglicht. Solche Wortfelder erleichtern zudem die Lektüre von thematischen Sachtexten, indem sie eine Vorentlastung in Bezug auf neue Fachbegriffe leisten.

Der zweite Vorschlag bedient sich der Nutzung von Bildwörterbüchern für Kinder. Durch bildliche Darstellungen, hier in Bezug auf die verschiedenen Jahreszeiten, soll vor allem zu Beginn einer Unterrichtseinheit die Bedeutungserschließung er-

leichtert und eine sinnvolle Kontextualisierung ermöglicht werden. (s. Abb. 5, nächste Seite).

Als weiterführende Aktivität können die Lernenden die Begriffe für die einzelnen Jahreszeiten mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen verknüpfen, darüber hinaus ist eine Verbindung mit kulturell verschiedenen Konzepten möglich. Hierzu können Fragen dienen wie *Wie sieht das Leben im Winter in anderen Ländern aus?* oder *Welche Feste gibt es in den unterschiedlichen Jahreszeiten?* Diese Aspekte dienen einer besseren Vernetzung und Verankerung der Lexeme im mentalen Lexikon. Folgende exemplarische *Mind-Map*, (S. 18) die mit unterschiedlichen Assoziationen gemeinsam mit den Lernenden oder von diesen in Einzel- oder Gruppenarbeit erstellt wird, kann als Möglichkeit zur Reflexion über unterschiedliche Vorstellungen, die mit dieser Jahreszeit verbunden sind, dienen. Darüber hinaus stellt ein solches Verbindungsnetz auch einen Ausgangspunkt für einfache Textproduktionen dar, z. B. im Rahmen des Kreativen Schreibens.

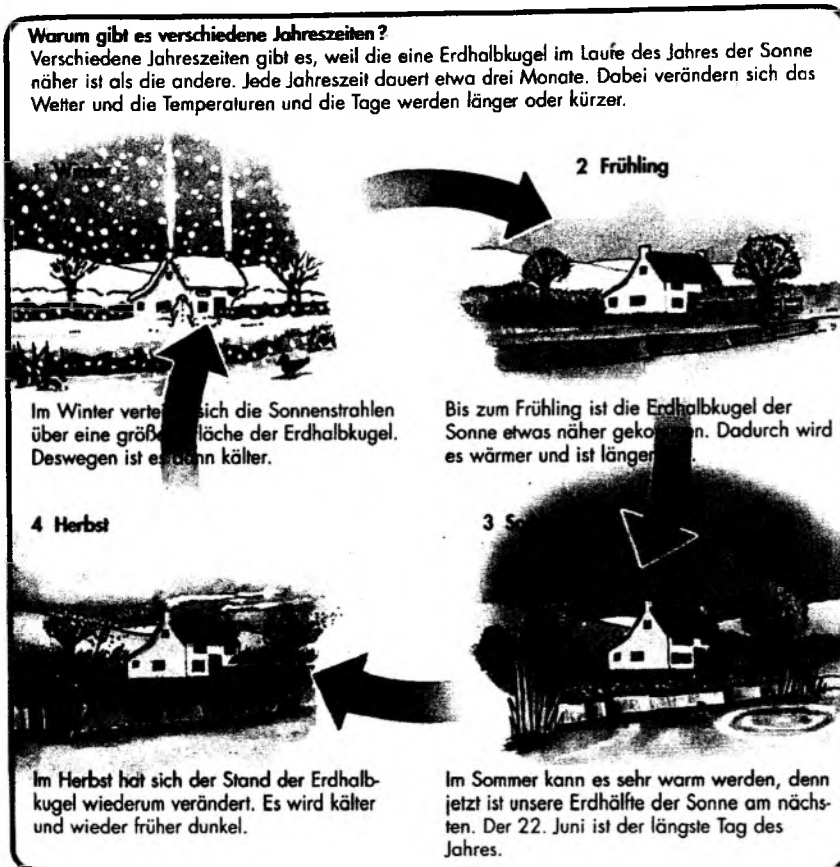


Abb. 5 (Ravensburger Buchverlag, 2000: S. 105)

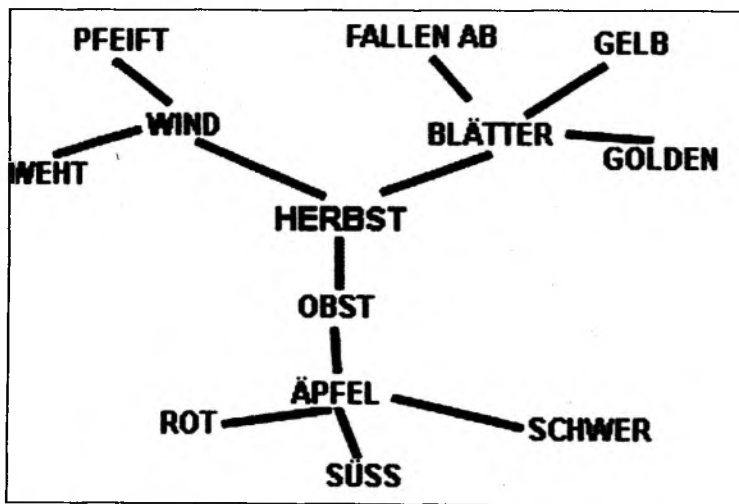


Abb. 6

Der dritte Vorschlag setzt sich mit Redewendungen auseinander. Die auch als idiomatische Wendungen bezeichneten, mehrgliedrigen Wortgruppen sind als Lexikoneinheiten zu betrachten, deren Bedeutung nicht oder nicht mehr aus den einzelnen Wörtern herleitbar ist und die eine feste Verbindung darstellen (siehe

hierzu genauer *Bußmann, 2002: S. 289-290*). Beispiele für Redewendungen des Deutschen sind *etwas auf die lange Bank schieben, die Katze aus dem Sack lassen, aus einer Mücke einen Elefanten machen* oder *jemanden an der Nase herumführen*. Da sie in der gesprochenen und geschriebenen Sprache

präsent sind, aber für Sprecher mit DaZ nicht aus den einzelnen Bestandteilen in ihrer Bedeutung erschlossen werden können, ist ihnen im Sprachförderunterricht Zeit zu widmen.

Bei fortgeschrittenen Lernern mit einer guten mündlichen Kommunikationsfähigkeit kann als Einstieg in die Unterrichtseinheit³ die unten stehende Geschichte, in die idiomatische Wendungen integriert sind, vorgelesen werden. Anschließend sollen die Lerner versuchen, die Geschichte kurz mit eigenen Wörtern wiederzugeben. Dies kann in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen, mit Hilfe einer Liste an wichtigen Wendungen und Erklärungen. Anschließend werden die in der Geschichte vorkommenden Redewendungen an der Tafel und im Heft festgehalten. Als Übung und weitere Vertiefung bietet es sich an, die Wortgruppen von einzelnen Schülern zeichnen oder pantomimisch darstellen zu lassen. Der Rest der Lernergruppe muss dann die jeweilige Redewendung erraten. Daran anschließend können die Schüler idiomatische Wendungen in ihrer Erstsprache suchen und vorstellen (mit deutscher Übersetzung der einzelnen Bestandteile). Dies fördert zudem die Sprachaufmerksamkeit bei Sprechern mit Deutsch als Erstsprache, da sie dadurch erkennen, wie weit die wörtliche von der tatsächlichen Bedeutung der Wortgruppe abweichen kann.

Ein Pokerspiel mit Folgen

Igor hatte man einen Bären aufgebunden und ihn mächtig an der Nase herumgeführt. Er saß gehörig in der Tinte. Hätte er nur nicht an dem Pokerspiel teilgenommen. Seine Mitspieler hatten stattdessen Dollarzeichen in den Augen. Sam, Mike und Stefan konnten nun wirklich was auf die hohe Kante legen, während Igor die Katze aus dem Sack lassen musste. Er konnte nicht mal mehr seine Limonade bezahlen. Wer würde nun die Kastanien für ihn

aus dem Feuer holen? Igor waren die Hände gebunden. Er wollte schon die Flinte ins Korn werfen oder zumindest den Kopf in den Sand stecken. Auf alle Fälle war es vorbei, er konnte nicht mehr auf großem Fuß leben. Doch Sam, Mike und Stefan, seine Mitspieler, brachten es nicht übers Herz, Igor einfach so hängen zu lassen. Mike, der den größten Gewinn erzielt hatte, fasste sich ein Herz und bezahlte Igor die Limonade. Und die anderen beiden versprachen Igor, ihn das nächste Mal nicht übers Ohr zu hauen. So konnte er den Verlust von 80 Cent verschmerzen, war er doch noch einmal mit einem blauen Auge davon gekommen. Schwein gehabt, Igor!

Liste mit idiomatischen Wendungen

	Wendung	Bedeutung
1.	an die Decke gehen	wütend werden
2.	Blut ist dicker als Wasser	Verwandte stehen einem näher.
3.	das Bett hüten müssen	krank sein
4.	das große Los ziehen	ein sehr gutes Geschäft machen, erfolgreich sein
5.	den Braten riechen	etwas erahnen, bemerken
6.	Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.	Nahe Verwandte verhalten sich genau so
7.	dick auftragen	angeben, prahlen
8.	die Katze im Sack kaufen	sich auf etwas Unbekanntes einlassen
9.	die Zügel lockern	mehr Freiheiten zulassen
10.	ein dickes Fell haben	sich keine Angst machen lassen
11.	ein Haar in der Suppe finden	jede Kleinigkeit kritisieren
12.	ein Zacken aus der Krone brechen	viel Überwindung abverlangen
13.	etwas auf die hohe Kante legen	sparen
14.	In der Not frisst der Teufel Fliegen	viel ertragen können
15.	in der Tinte stecken	in Schwierigkeiten stecken
16.	Jacke wie Hose sein	etwas spielt keine Rolle
17.	jemandem einen Bären aufbinden	jemanden belügen, etwas vormachen
18.	jemandem einen Strich durch die Rechnung machen	Pläne durchkreuzen, etwas verhindern
19.	jemandem reinen Wein einschenken	die Wahrheit sagen
20.	jemanden übers Ohr hauen	jemanden betrügen
21.	jemanden um die Ecke bringen	jemanden umbringen
22.	keinen Hund hinter dem Ofen hervorlocken	völlig uninteressant
23.	Lügen haben kurze Beine.	Die Wahrheit lässt sich nicht verbergen.
24.	Morgenstund hat Gold im Mund.	Es lohnt sich, früh aufzustehen.
25.	Wer A sagt, muss auch B sagen.	etwas Angefangenes beenden

Bei Lernern mit noch wenig ausgebauten Kenntnissen in der Zweitsprache sollte als Einstieg in eine Sequenz zu Redewendungen anders vorgegangen werden. Hier können von den Lehrenden Bilder zu Redewendungen gezeigt oder pantomimische Präsentationen vorgeführt werden, um eine Semantisierung zu ermöglichen. Später sollten solche Präsentationen von der Lernergruppe erarbeitet und durchgeführt werden.

Die folgende Liste von idiomatischen Wendungen dient einerseits als Übersicht für die Lehrenden, sie kann aber auch als Zuordnungsaufgabe an die Lernenden ausgegeben werden. Die Spalte mit den Bedeutungen kann abgetrennt und in einzelne Schnipsel zerlegt werden. Die Schüler sollten dann die jeweiligen Bedeutungen den Wendungen zuordnen.

Der vierte Vorschlag eignet sich vor allem für fortgeschrittene Lerngruppen. Hierbei sollen Wortschließungsstrategien anhand von Sachtexten sichtbar gemacht werden. Da der Textverstehensprozess durch das Vorwissen zur Thematik, durch neues Wissen aus dem Text und durch weiterführende Aktivitäten (Textvergleiche, Einholen weiterer Informationen aus Lexika, neue lexikalische Formen in Wortfelder und Wortfamilien gliedern) gesteuert wird, sollten bei der Arbeit am Text alle drei Bereiche berücksichtigt werden. Folgende Vorgehensweise ist daher sinnvoll:

1. Assoziationen zur Überschrift herstellen und Vorwissen aktivieren
2. Schlüsselbegriffe markieren
3. unbekannte Wörter nachschlagen
4. Wörterliste oder Wörternetze erstellen

Die Semantisierung von im Text vorkommenden Fachbegriffen erfolgt entweder durch einen Abruf im mentalen Lexikon (das Wort ist bereits bekannt), durch eine kontextuelle Erschließung oder durch das Nachschlagen in einem Wörterbuch. Bei der kontextuellen Erschließung können die Lernenden durch eine systematische Ermittlung von Ober- und Unterbegriffen unterstützt werden, damit sich ihr Blick bei der Bedeutungsermittlung dem Kontext zuwendet.

Folgender Sachtext zum Thema *Sprache* stellt dies dar.

Die menschliche Sprache

Bei ungezwungenen Gesprächen unterhält man sich vor allem auf der Ebene der Umgangssprache. Sie ist durch Einflüsse aus dem Dialekt und der Situation, in der sie verwendet wird, regional unterschiedlich und vielfältig ausgeprägt. Wenn man sich zum Beispiel mit der Sportlehrerin beim gemeinsamen Volleyballspiel unterhält, spricht man anders als in der mündlichen Abschlussprü-

fung. Mit dem Schulleiter spricht man wieder anders, hier wird man Standardsprache sprechen, die der Schriftsprache nahe steht und nahezu frei von regionalen Einflüssen ist. Die Standardsprache stellt die überregionale Sprache dar. Bei Gesprächen der Schülerinnen und Schüler untereinander wird häufig Jugendsprache verwendet. Der Dialekt ist vor allem auf dem Land verbreitet. Diese verschiedenen Sprachebenen, also die Umgangssprache, Jugendsprache und der Dialekt, stellen Varietäten des Deutschen dar.

(adaptiert aus Hertel, 1996: S. 139)

Die Überschrift des Textes kann den Lernenden vorab präsentiert und Assoziationen dazu sollten gesammelt werden. Diese Ermittlung von Vorwissen erleichtert die Lektüre des Textes. Nachdem die Schülerinnen und Schüler Schlüsselbegriffe markiert haben, wird folgende Verknüpfung die Semantisierung erleichtern. Im Vorfeld ist abhängig vom Sprachstand der Lernenden zu entscheiden, ob die Gliederung nach Ober- und Unterbegriffen zusammen erarbeitet wird oder von den Schülerinnen und Schülern selbst.

Diese Darstellung kann in einer weiterführenden Tätigkeit als Ausgangspunkt für die Darstellung der Wortbildung der Komposition dienen. Die Zusammensetzungen mit *Sprache* (*Schriftsprache, Standardsprache ...*) zeigen, dass im Deutschen der zweite Bestandteil eines

Determinativkompositums das Grundwort, der erste das Bestimmungswort darstellt, welches das Grundwort in seiner Bedeutung modifiziert bzw. in seiner Bedeutungsfülle einschränkt. Die Lernenden können darüber hinaus aufgefordert werden, weitere Komposita mit dem Grundwort *Sprache* zu bilden (z.B. *Kindersprache, Schulsprache, Fremdsprache ...*). Auch eine Einführung in die Derivation als Wortbildungsinstrument ist im Anschluss denkbar (*Sprache, sprachlich, versprachlichen ...*).

7. Schlüsselrolle des Wortschatzes für die Lesekompetenz

Wie vor allem der letzte Unterrichtsvorschlag zeigt, leistet die Arbeit am Wortschatz und dessen Erweiterung und Vertiefung neben der Steigerung der Kommunikationsfähigkeit einen deutlichen Beitrag zum Ausbau der Lesekompetenz. Diese Schlüsselrolle für die Lesekompetenz betont auch folgendes Zitat aus der Publikation *Bildungsforschung Band 17 – Förderung von Lesekompetenz* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung:

„Da sich gute Leser/innen durch einen raschen und kontextunabhängigen lexikalischen Zugriff auszeichnen, liegt zudem die Annahme nahe, dass ein umfangreicher Wortschatz zu einem allgemeinen Leseverständnis beiträgt.“

(www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf, S. 17)

Die Einbindung der Wortschatzarbeit in die Arbeit an Texten zeigt so-

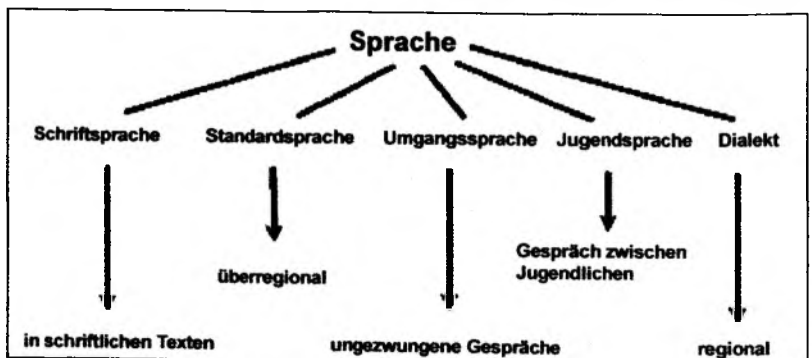


Abb. 7

mit einen sinnvollen Weg zur Verknüpfung der verschiedenen Lernbereiche des Deutschunterrichts auf und stellt einen zentralen Aspekt der Textarbeit dar.

8. Abschließende Bemerkungen

Die Arbeit am individuellen Wortschatz nimmt eine zentrale Rolle bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache ein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Ausbau und die Erweiterung des Wortschatzes wohl nie abgeschlossen sein kann, da der Bestand an Wörtern ein offenes System darstellt, das ständigen Modifikationen wie Bedeutungsverschiebungen, Veränderungen in der Konnotation, Neuschöpfungen, Entlehnungen und Lehnübertragungen unterworfen ist. Diese abschließenden Überlegungen schlagen zudem die Brücke zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache, denn auch bei dieser Gruppe sollte die Wortschatzarbeit eine prominente Stelle einnehmen, nicht nur im Deutschunterricht sondern auch in allen anderen schulischen Fächern. Von den unter Gliederungspunkt 6 präsentierten Materialien und Unterrichtsvorschlägen, die zudem eine Differenzierung nach unterschiedlich starken Lernergruppen ermöglichen, können alle Lerner profitieren.

LITERATUR

- Aitchison, Jean: *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. 3. Auflage. Oxford 2003.
- Belke, Gerlind: *Marzipanschweinchenbeinverspeiser und Osterhasenohrabbeißer. Schlangenwörter und Wörterschlangen in mehrsprachigen Lerngruppen*. In: *Praxis Deutsch* 202, 2007, S. 38-43.
- Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart 2002.
- Dirim, Inci/Müller, Astrid: *Sprachliche Heterogenität. Deutsch lernen in mehrsprachigen Kontexten*. In: *Praxis Deutsch* 202, 2007, S. 6-14.
- Eichhoff, Jürgen: *Wortatlas der deutschen Umgangssprache*. Band 1. Bern 1977.
- Eichhoff, Jürgen: *Wortatlas der deutschen Umgangssprache*. Band 2. Bern 1978.
- Freudenstein, Reinhold: *'Wählen Sie Kanal 93!'. Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert*. In: *Info DaF* 19, 1992, S. 543-550.
- Hertel, Hans: *Sprache gestalten 10. Sprachbuch Deutsch Jahrgangsstufe 10*. München 1996.
- Kirckhoff, Mogens: *Mind Mapping. Einführung in eine kreative Arbeitsmethode*. 11. Auflage. Offenbach 1997.
- Knapp, Karlfried: *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen 2004.
- Kühn, Peter: *Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen*. In: Heiner Willenberg: *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, 2007a, S. 159-167.
- Kühn, Peter: *Mein Schulwörterbuch*. Troisdorf 2007b.
- Lemmert, Evelyn: *Der Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Realschule. Unveröffentlichte Hausarbeit an der Universität Regensburg*. 2007.
- Ott, Margarete: *Wortschatzerwerb und Erwerbsstrategien jugendlicher Zweitsprachenlerner*. In: *Deutsch als Zweitsprache. Jahresheft* 2002, S. 25-49.
- Ravensburger Buchverlag: *Alles was ich wissen will*. Band 1. Ravensburg 2000.
- Rico, Gabriele L.: *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs*. Reinbek 1998.
- Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen 2005.
- Schumacher, Helmut/Kubczak, Jacqueline/Schmidt, Renate/de Ruitter, Vera: *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen 2004.
- Willenberg, Heiner: *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Hohengehren 2007.
- <http://www.visualthesaurus.com> (eingesehen am 14.06.2008)
- http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf (eingesehen am 23.02.2009)

Kontaktadresse: Dr. Alfred Wildfeuer, Institut für Germanistik
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg
Mail: alfred.wildfeuer@sprachlit.uni-regensburg.de

ANMERKUNGEN

- ¹ Zur Begriffsbestimmung siehe Kirckhoff (1997), S. 2-12. Das ähnliche Prinzip des Clusters beschreibt Rico (1998), S. 27-42. Häufig werden die Bezeichnungen *Mind-Map* und *Cluster* in der Literatur synonymisch verwendet. M.E. stellt die *Mind-Map* eine komplexere Strukturierung dar, da sie öfter auch Symbole und Bilder enthält.
- ² Für das Deutsche ist Kühn (2007b) zu empfehlen.
- ³ Die Anregung zu dieser Unterrichtseinheit entstammt einer unveröffentlichten Hausarbeit (Lemmert, 2007: S. 79-81).