

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



...im ausermat des Unterrichts den **Wortschatz** aneignen, bereichern
...n. Über die Schriftsprache wird **der Wortschatz** erweitert, übertragen
...Bedeutungen werden erkannt, **der Wortschatz** der Kinder entwickelt
...weiterklären – besonders, wenn **der Wortschatz** noch sehr eingeschränkt
...nisse erfolgt. Und da spielt nun **der Wortschatz** – und nicht die Kinder
...der Kinder zusammen. So sollte ein **Wortschatz** aufgebaut werden,
...: Im Bereich Grammatik bringen es **Wortschatz-Lerner** weiter – wenn
...möglich, den **fremdsprachigen Wortschatz** vollständig zu lernen
...n sich mit dem **fremdsprachigen Wortschatz** auseinanderzusetzen
...rage, wie Lernende eigentlich ihren **Wortschatz** erwerben, behalten
...erfolg in der Fremdsprache liegt **im Wortschatz** – und zwar nicht
...hend selbstständige Ordnungen **im Wortschatz** entwickeln und zu
...ne eine Sache, aus einem **passivem Wortschatz** einen **aktiven** zu machen
...n sich häufig auf diese erste **Phase, Wortschatz**, der eingeführt wurde
...für einen systematisch **reduzierten Wortschatz** einer Sprache, die d

Markus Köller

Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Grundlagen und Praxis in Primarstufe
und Sekundarstufe I



Einleitung	6
-------------------------	---

1 Zwölf populäre Thesen zum Wortschatzerwerb (und was hinter ihnen steckt)	11
1.1 „Pro Unterrichtsstunde dürfen maximal 10 neue Wörter eingeführt werden“	11
1.2 „Der Grundwortschatz muss auf jeden Fall gelernt werden“	14
1.3 „Man muss einem Wort bis zu 16-mal begegnen, bis man es kennt“	16
1.4 „Jüngere Lernende lernen Wörter anders als ältere Lernende“	21
1.5 „Junge Lernende benötigen von Anfang an visuelle Unterstützung“	22
1.6 „Auswendiglernen ist der beste Weg zum Wortschatzaufbau“	27
1.7 „Es genügt, wenn SuS mit zweisprachigen Wörterbüchern arbeiten können“	30
1.8 „Online-Wörterbücher sind genauso gut wie gedruckte Wörterbücher“	33
1.9 „Unbekannte Wörter in einem Text müssen vorentlastet werden“	37
1.10 „SuS lernen neue Wörter nur, wenn sie dazu gezwungen werden“	43
1.11 „Vokabelhefte sind von vorgestern“	47
1.12 „Ein Wortschatz, der nicht gepflegt wird, gerät schnell wieder in Vergessenheit“	49
2 Grundlagen des Wortschatzerwerbs	52
2.1 Was ist ein Wort?	52
2.2 Wörter, die aus mehr als einem Wort bestehen	58
2.3 Das mentale Lexikon	66
2.4 Alters- und lernerspezifische Faktoren	74
3 Phasen und Quellen der Wortschatzarbeit	78
3.1 Die inkrementelle Natur des Wort(-schatz-)erwerbs	80
3.2 Nations vier Grundkomponenten eines Sprachlehrgangs	82
3.3 Die Phasen schulischer Wortschatzarbeit	86
3.4 Grundwortschatz, Kernwortschatz, Lernwortschatz	96
3.5 Wortschätze und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen	104
4 Wortschatzarbeit in der Grundschule	111
4.1 Wortschatzerwerb im Kindesalter	112
4.2 Wortschatzarbeit in der Grundschule im Lichte von Schüleraussagen	116
4.3 Leitlinien für die Wortschatzarbeit in der Grundschule	120
5 Wortschatzarbeit mit Wörterbüchern	132
5.1 Arten und Funktionen von Wörterbüchern	133
5.2 Printwörterbücher	133

5.3	Bildwörterbücher	137
5.4	Portable elektronische Wörterbücher	141
5.5	Weitere spezifische Wörterbücher	143
5.6	Wortschatzarbeit mit Wörterbüchern	147
6	Wortschatzarbeit mit elektronischen Korpora	156
6.1	Elektronische Textkorpora und ihre Bedeutung für das Sprachenlernen	156
6.2	Elektronische Textkorpora im Schulunterricht	162
6.3	Einige Grundregeln für die Arbeit mit elektronischen Textkorpora	164
6.4	Konkrete Beispiele für Anfragen an ein elektronisches Korpus	166
7	Wortschatzarbeit mit Vokabel Apps und anderen online	
	Trainingsmöglichkeiten	176
7.1	Wortschatz üben im digitalen Raum: Konzeptuelle Vorbemerkungen	177
7.2	Befunde aus der bisherigen Forschung zur Arbeit mit Vokabel Apps	180
7.3	Perspektiven für die Nutzung von Vokabel Apps im Fremdsprachenunterricht	187
8	Vokabellernstrategien bei der Wortschatzarbeit	194
8.1	Was ist eine Vokabellernstrategie?	195
8.2	Klassifizierungsmöglichkeiten für Vokabellernstrategien	197
8.3	Zur Nutzung von Vokabellernstrategien durch Lernende	202
8.4	Vermittlung und Festigung von Vokabellernstrategien	205
9	Die Überprüfung von Wortschatzzuwächsen	214
9.1	Die Funktionen von Vokabeltests	214
9.2	Die Grundlagen erfolgreicher Wortschatzüberprüfungen	215
9.3	Beispiele für Wortschatzüberprüfungen	222
10	Einige (neue) Leitlinien für schulische Wortschatzarbeit	228
	Ein Wort zum Schluss	233
	Literatur	234
	Glossar	247
	Abbildungsverzeichnis	254
	

Einleitung

Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed. (Wilkins 1972, S. 111)

Man kann sich in einer fremden Sprache auch dann verständigen, wenn man ihre Grammatik nur rudimentär beherrscht. Fehlen einem aber die Wörter, ist Kommunikation unmöglich. (Quetz 1988, S. 272)

Die Aneignung eines soliden Wortschatzes gehört zu den wichtigsten Leistungen, die Sprachenlernende zu erbringen haben. Wer nicht über ein ausreichend umfangreiches und differenziertes Vokabular verfügt, kann weder andere erfolgreich verstehen, noch kann sie oder er sich selbst im gewünschten oder verlangten Umfang in ein Gespräch oder andere Formen sprachlicher Interaktion einbringen. Man sollte daher vermuten, dass Wortschatzarbeit einen bedeutenden Raum im Sprachunterricht einnimmt und dass ihr in Lehrwerken ein ähnlich hohes Gewicht zukommt wie dem Aufbau und der Festigung von Grammatik. Schon eine flüchtige Durchsicht der für den Fremdsprachenunterricht an Schulen zugelassenen Lehrwerke ergibt jedoch, dass häufig das Gegenteil der Fall ist. Auch wenn in Prospekten und auf den Webseiten vieler Verlage ebenso wie in Handreichungen für den Unterricht mit den angebotenen Materialien fast gebetsmühlenartig – und ja auch zu Recht – proklamiert wird, wie wichtig ein breiter und strukturierter Wortschatz doch sei, so bieten die Bücher und Arbeitshefte selbst oft ein anderes Bild. In vielen Lehrwerken wird das Thema Wortschatzarbeit recht stiefmütterlich behandelt. Weder die Lehrkräfte noch die Schülerinnen und Schüler (SuS) erhalten oft mehr als sporadische Hinweise darauf, was wie getan werden kann und auf der Basis durchaus vorhandener Forschung zum Thema auch getan werden sollte, damit sie am Ende der Schullaufbahn tatsächlich über einen ausreichend großen und differenzierten Wortschatz verfügen, um auf den jeweils vorgesehenen Niveaus erfolgreich sprachlich handeln zu können.

Kernanliegen des Buches ist es, angehenden und praktizierenden Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen auf der Grundlage des aktuellen Standes der Forschung fundierte Informationen über die Theorie und Praxis des Aufbaus eines fremdsprachlichen Wortschatzes zu geben. Es soll folglich einerseits um mehr gehen als darum, eine (weitere) Materialsammlung vorzulegen, wie Penny Ur dies in ihrem als Ideenbörse ausgezeichneten, auf die didaktische Reflexion ihrer Vorschläge aber weitgehend verzichtenden, 2012 erschienenen Buch *Vocabulary Activities* getan hat. Andererseits soll es aber auch um mehr gehen als um die *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischun-*

terricht – so der Titel eines 1971 von Peter Doyé verfassten Buches – oder um eine andere sprachenspezifische Publikation. Zwar beschäftigt sich der Großteil der verfügbaren Literatur zur Wortschatzarbeit wie auch zum Wortschatzerwerb mit der Aneignung des Englischen; und er wurde überdies auch noch zumeist in englischer Sprache verfasst. Zudem bin ich als Englischdidaktiker natürlich besonders mit diesem Gebiet und den dort genutzten Lehrwerken vertraut. Trotzdem soll das Buch dabei helfen, die Wortschatzarbeit in der Fremdsprache insgesamt zu verbessern: Selbst wenn der Schwerpunkt aus den genannten Gründen nahezu unvermeidlich sowohl hinsichtlich der rezipierten Forschung als auch der Auswahl der Beispiele auf dem Englischen liegt, werden auch andere Fremdsprachen mitgedacht und teils auch separat behandelt. Denn jede Sprache hat (und erfordert) sehr zu Recht ihre eigene Didaktik – unbeschadet dessen, dass es bei der Wortschatzarbeit mehr als in anderen Bereichen von Sprache um ähnliche und somit eher transferierbare kognitive Prozesse geht.

Die systematische Vermittlung von Wortschatz ist eine Seite der Medaille: Die Lehrkraft agiert und die Lernenden reagieren. Effektive Wortschatzarbeit basiert jedoch gleichermaßen auf von Lehrenden geplanten und angeleiteten Aktivitäten und auf von den Lernenden ausgehenden und auch verantworteten Tätigkeiten. Hierzu zählt besonders das gezielte und strukturierte Selbststudium von zu erlernendem Vokabular. Nicht im Fokus dieses Bandes stehen daher zum Beispiel immersive Kontexte, in denen es darum geht, eine Sprache durch ein möglichst hohes Maß an Ausgesetztsein (*exposure*) ihr gegenüber zu erwerben, statt sich bewusst mit den einzelnen Facetten, Regelmäßigkeiten und Ausnahmen im Zusammenspiel der Bestandteile der Sprache auseinanderzusetzen.

Den Anstoß zum Schreiben des Buches gaben diverse Gespräche mit Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich sowie meine eigene langjährige Beschäftigung mit der Wortschatzarbeit in Forschung und Schulpraxis, darunter Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit Studierenden in diversen Lehrveranstaltungen an der Universität Siegen sowie der Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern auf Fortbildungen. Zwar gibt es Publikationen auch aus jüngerer Zeit, die sich mit Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht aus spezifischen Blickwinkeln bzw. zur Beantwortung eng abgesteckter Forschungsfragen befassen. Es existiert meines Wissens aber bislang keine umfassende Veröffentlichung, die fremdsprachliche Wortschatzarbeit auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I in den Blick nimmt und damit den Bogen von der 1. bzw. 3. bis zur 9. oder 10. Klasse spannt. Da der Fremdsprachenunterricht seit mittlerweile bald zwei Jahrzehnten fester Bestandteil des Lehrplans an deutschen Grundschulen ist, darf aber auf eine solche Perspektive nicht länger verzichtet werden, wenn SuS einerseits erfolgreich auf die Sekundarstufe vorbereitet werden sol-

len, andererseits aber auch angemessen bei dem gefördert werden sollen, was sie schon von der Grundschule mitbringen. Oder anders ausgedrückt: Wenn der Fremdsprachenunterricht in Klasse 5 wirklich *weiterführen* soll, was auf der Primarstufe grundgelegt wurde, muss auf *beiden* Seiten das Wissen darüber *und* das Verständnis dafür verbessert werden, wie Wortschatzarbeit gelingen kann, was im je anderen Kontext möglich ist, was mancherorts auch schon erfolgreich umgesetzt wird – und natürlich muss dies auch in der Unterrichtspraxis Wiederhall finden. Um hierzu beizutragen, widmet sich mit Kapitel 4 ein größerer Abschnitt des Buches ausschließlich der Wortschatzarbeit in der Grundschule. Zudem gehe ich auch an anderen Stellen immer wieder auf mögliche Verknüpfungen und Parallelen zwischen dem Aufbau eines soliden Wortschatzes im Primarbereich und auf der Sekundarstufe ein, und ich versuche zu zeigen, wo und inwiefern es hier Berührungspunkte gibt.

Ein weiteres zentrales Anliegen des Buches ist in seinem Cover angedeutet. Sind die ersten Grundlagen gelegt, so mangelt es vielen SuS wie auch Studierenden an der Fähigkeit, ihr Wissen über bereits partiell angeeignete Wörter gezielt weiter auszubauen. Um diesem Defizit entgegenzuwirken, das durch die in den Bildungsstandards explizit formulierte Geringschätzung der Wortschatzarbeit (vgl. KMK 2004, S. 14 sowie KMK 2013, S. 15) teils hausgemacht ist, nimmt Kapitel 5 die verfügbaren fremdsprachlichen Wörterbücher, ihre unterschiedlichen Stärken sowie die Frage ins Visier, welche Arten sich am besten für welche Zwecke eignen. Mindestens genauso wichtig scheint mir aber, dass SuS *und* Studierende in die Lage versetzt werden, nicht nur mit den Einsichten anderer umzugehen, sondern durch die Arbeit mit elektronischen Korpora, das heißt mit computerlesbaren Textsammlungen, auch selbst dazu fähig zu sein, etwas so genau wie möglich auszudrücken und Nuancen im Input, das sie erhalten, in gleicher Güte zu erkennen.

Das Cover des Buches illustriert, wie sich mithilfe eines sogenannten *Konkordanzprogramms* durch die Sammlung und Kontrastierung von Belegstellen in einem Korpus sowohl etwas über die Bedeutung des Wortes *Wortschatz* wie auch über seinen kontextabhängig jeweils etwas unterschiedlichen Gebrauch erfahren lässt. Diese Weiterentwicklung des *data-driven learning* kann – und sollte – man, wie in Kapitel 6 ausführlich begründet und erläutert wird, nach meiner Überzeugung auch SuS ab der Mittelstufe an die Hand geben. Denn so lassen sie sich zum einen handlungsorientiert für Sprache und Sprachgebrauch sensibilisieren. Zum anderen haben sie damit selbst die Mittel zur Hand, um forschend zu lernen und unabhängig von Lehrkraft, Wörterbuch und Grammatik Fragen zum Gebrauch von Sprache sowie zum Bedeutungsspektrum ihrer Bestandteile beantworten zu können, was seinerseits nicht zu unterschätzende positive Auswirkungen auf ihre Sprach(-lern-)bewusstheit haben wird. Neu für die nach dem ersten Erscheinen des Buches 2017 nun überarbeite-

te und ergänzte zweite Auflage ist Kapitel 7, das sich mit der Wortschatzarbeit mit Vokabel Apps und anderen online Trainingsmöglichkeiten befasst. Sowohl der immer häufiger zu beobachtende Einsatz von Apps wie *Kahoot* oder *Quizlet* im Fremdsprachenunterricht als auch das immerhin teilweise „Auslagern“ des Übens von neuer Lexik in die lernerseitige Nutzung von *phase6* und anderen Programmen lassen es nötig erscheinen, sich auch im vorliegenden Kontext einmal intensiver mit der Frage zu befassen, was diese Werkzeuge eigentlich wirklich leisten können, was wir aktuell über ihre Nutzung wissen, und an welchen Stellschrauben es möglicherweise noch zu drehen gilt, um hier (noch) bessere Lernerfolge zu ermöglichen.

Den Anfang des Buches machen jedoch ein Dutzend Thesen zur Wortschatzarbeit. Viele von ihnen beeinflussen die Praxis seit Jahren, und einige gar bereits seit Jahrzehnten. Wie die Abschnitte in Kapitel 1 zeigen, sind aber längst nicht alle Annahmen auch weiterhin so uneingeschränkt gültig (oder waren es je), wie man vermuten könnte. Nachdem mit einigen Vorurteilen aufgeräumt und andere Thesen präzisiert oder aktualisiert wurden, steht im Zentrum von Kapitel 2 die Frage, worum es eigentlich genau geht, wenn wir von *Wörtern* reden, welche Arten von *Wörtern* es gibt und was es heißt, ein Wort wirklich zu kennen. Diese Einführung in die Grundlagen der Wortschatzarbeit wird in der zweiten Hälfte des Kapitels durch die Zusammenfassung dessen ergänzt, was wir momentan darüber wissen, wie Wörter und Wortwissen im Gehirn verarbeitet werden, und welche alters-, lerner- und lernstandsabhängigen Faktoren den Wortschatzerwerb beeinflussen.

Im 3. Kapitel wird der Frage nachgegangen, aus welchen Bestandteilen sich erfolgreiche Wortschatzarbeit zusammensetzt, das heißt in welchen Schritten Wortwissen erworben wird (und ob diese für jedes Wort identisch sein müssen). Dabei wird auch geprüft, wie Wortschatzarbeit im Gesamtkontext der Vermittlung und Aneignung fremdsprachlicher Kompetenz – eventuell auch noch einmal neu – gedacht werden kann und, je nach Standpunkt, vielleicht sogar gedacht werden muss. Diese Überlegungen auf der Makroebene werden im dritten Abschnitt ergänzt durch die mit Beispielen gestützte Reflexion der Vorschläge eines Lehrwerkautors für eine Unterteilung von Wortschatzvermittlung in fünf funktional unterschiedliche Phasen. Am Ende des Kapitels wird erörtert, welchen Beitrag Grundwortschatze zum Aufbau eines fremden Wortschatzes leisten können, also welches Potenzial sie bieten, aber auch, wo ihre Grenzen sind, auf welcher Basis sie überhaupt erstellt wurden, und welcher Status ihnen daher zukommt.

Kapitel 4, 5, 6 und 7 nehmen, wie schon erwähnt, die Wortschatzarbeit im Primärbereich sowie Fragen und Antworten rund um die Arbeit mit Wörterbüchern (Kapitel 5), computerbasierte datengestützte Wortschatzarbeit mit Konkordanzprogrammen (Kapitel 6) und Vokabel Apps (Kapitel 7) näher ins Visier.

Diese Ausführungen werden in Kapitel 8 ergänzt durch detaillierte Überlegungen zu Vokabellernstrategien. Dabei wird zunächst geklärt, was eine Vokabellernstrategie eigentlich ist und welche Vorschläge bislang zu ihrer Klassifizierung vorliegen. Vor allem geht es in diesem Kapitel aber darum zu ermitteln, ob man und, wenn ja, wer von welcher Strategie profitiert, welche Belege es dafür gibt, und wie Vokabellernstrategien am besten vermittelt und konsolidiert werden können. Als letzter zentraler Aspekt von Wortschatzarbeit wird schließlich die Überprüfung von Wissens- und Kompetenzzuwächsen als Ergebnis dieser Praxis analysiert und reflektiert. Im Zentrum von Kapitel 9 steht somit nun die Frage, ob und wie Wortwissen trotz seiner enormen Komplexität gegenstandsangemessen erfasst werden kann. Dazu wird zunächst kurz zusammengefasst, welche Parameter kritisch sind, um überhaupt erst einmal die Minimalanforderungen an Sprachtests zu erfüllen. Im Hauptteil des Kapitels werden ausgewählte Beispiele dahingehend analysiert, inwiefern sie die genannten Parameter erfüllen, und was dies für ihre Berücksichtigung bei der Notengebung bedeuten sollte.

Der Band schließt mit sechs (neuen) Leitlinien für die Wortschatzarbeit. Sie bilden in gewisser Hinsicht das Destillat der im Buch referierten, analysierten und natürlich auch von mir selbst angestellten Überlegungen. Somit ergänzen sie auf der Textoberfläche die eingangs problematisierten Thesen und deren Diskussion. Diese Leitlinien werden jedoch bewusst nicht mehr ausführlich begründet, sondern sie sollen eher zur gegebenenfalls nochmaligen Lektüre der Kapitel anregen, aus denen sie hervorgegangen sind, als dass sie als Ergänzung oder gar als Gegenentwurf zu Kapitel 1 zu verstehen sind. Am Ende aller durch das Eingangskapitel und den Schluss eingerahmten Teile des Buches stehen knappe Zusammenfassungen der wesentlichen Lehren aus dem jeweils Dargelegten mit einigen Empfehlungen zur weitergehenden Lektüre für jene, die noch mehr über ein Thema wissen wollen. Zudem gibt es zu einigen Schwerpunkten des Buches ergänzende Übersichten und Muster für Arbeitsblätter, die als Download-Material abgerufen werden können (s. S. 256).

Danksagung

Mein herzlicher Dank für wertvolles Feedback zum Manuskript der ersten Auflage gilt meinen ehemaligen Mitarbeiterinnen Dr. Elena Obermeier und Dr. Silvie Kruse sowie meiner aktuellen wissenschaftlichen Mitarbeiterin Jessica Knuth für nützliche Hinweise zum neu hinzugekommenen siebten Kapitel des Buches. Ein herzliches Dankeschön zudem an Herrn Stefan Hellriegel für seine anregende und in jeglicher Hinsicht hervorragende redaktionelle Betreuung der weiteren Schritte auf dem Weg vom Einreichen des Manuskripts bis zum druckreifen Buch wie auch für seine gute Betreuung bei der Überarbeitung und Erweiterung des ursprünglichen Manuskripts für die nun vorliegende zweite Auflage.

1 Zwölf populäre Thesen zum Wortschatzerwerb (und was hinter ihnen steckt)

Wie praktisch alle Lernprozesse, so fußt auch Wortschatzarbeit auf Annahmen, von denen manche mit der Zeit zu fast unhinterfragbaren Wahrheiten mutiert sind. Einige dieser Annahmen basieren darauf, was man sich angelesen, empfohlen bekommen oder abgeschaut hat. Manches hat durch eigenes Erproben zusätzlich an Gewicht gewonnen. Vieles davon dürfte auch zumindest keinen Schaden anrichten. Trotzdem lohnt es sich, die Grundlagen bestimmter Handlungen hin und wieder auf den Prüfstand zu stellen und sich nicht nur ihrer Wirksamkeit zu versichern, sondern auch zu prüfen, ob die Basis für das, was man tut, noch immer trägt.

Auf den nächsten Seiten werden einige populäre Thesen zum Wortschatzerwerb auf ihre Herkunft und ihre aktuelle Gültigkeit hin überprüft, also, wie es „neudeutsch“ heißt, einem Faktencheck unterzogen. Sie alle stammen – teils geringfügig paraphrasiert und aus Gründen der Prägnanz zugespitzt – aus der einschlägigen Literatur oder aus Gesprächen mit Lehrkräften oder Studierenden. Als Maßstab zur Prüfung der Thesen dienen aktuelle wissenschaftliche Studien, die sich mit der Aneignung, Festigung und Überprüfung fremdsprachlichen Vokabulars befassen. Kapitel 1 soll damit zum einen helfen zu klären, welche Ansichten und Vorgehensweisen den Test der Zeit bestanden haben – aber auch, wovon man sich eher verabschieden sollte. Zum anderen sollen dort, wo dies geboten erscheint, erste Hinweise auf mögliche Alternativen ermittelt werden, denen im weiteren Fortgang des Buches intensiver nachgegangen wird.

1.1 „Pro Unterrichtsstunde dürfen maximal 10 neue Wörter eingeführt werden“

[...] it is impossible to be dogmatic about the number of new lexical items that should be presented in a sixty-minute lesson. We would suggest an average of eight to twelve productive items as representing a reasonable input; the lower figure being more suitable for elementary students and the upper figure for more advanced students.

(Gairns/Redman 1986, S. 66)

[...] O'Dell and McCarthy, in their vocabulary teaching materials (for example, McCarthy and O'Dell, 1997; 2001) suggest around 15 – 18 words per one hour unit/lesson as a realistic target. Of these 15 – 20 words, perhaps only 10 – 12 will be retained productively, depending on the amount of practice and the amount [of] revisiting and recycling that takes place for the same words. A vocabulary course of sixty hours, at any level, could reasonably be expected to cover about 1000 words, though learners will

certainly pick up words in other lessons on the English curriculum, as well as from reading outside of class and incidental exposure to music, films, TV and so on.

(McCarthy/O’Keeffe/Walsh 2010, S. 12)

Ich habe in meinem Lehramtsstudium gelernt, dass pro 45-minütiger Unterrichtsstunde maximal 10 neue Vokabeln eingeführt werden dürfen. Diese Zahl entspricht dem Mittelwert des von Gairns und Redman in ihrem Standardwerk zur Wortschatzarbeit formulierten Korridors von 8 bis 12 Items, die man SuS pro 60-Minuten-Stunde sinnvollerweise zumuten könne. McCarthy, O’Keeffe und Walsh hingegen postulieren, man könne Lernenden im genannten Zeitraum auch 15 – 18 oder gar 20 neue Wörter nahebringen, ohne sie zu überfordern. Reinisch (2013, S. 102) nennt in einer deutschsprachigen Publikation zum Thema aus jüngerer Zeit „nur 12 bis maximal 20 Wörter“ als Richtschnur, ergänzt aber sogleich, dass diese Zahl abhängig vom Leistungsvermögen der einzelnen SuS auch „erheblich darunter“ liegen könne (ebd.).

Warum aber 10? Warum 8 bis 12, wie Gairns und Redman schreiben, oder warum bis zu 20, wie McCarthy und seine Kollegen ebenso wie Reinisch notieren? Neuen Wortschatz lernt man, das ist Teil 1 der Antwort auf die soeben gestellte Frage, nicht von selbst. Neue Vokabeln muss man sich mehrfach vor Augen führen, bevor man sie „kann“. Man muss sich mit ihnen beschäftigen. Man muss sie sich im Geiste – und auch praktisch – versprechen und vorschreiben. Man muss sich ihre Verwendungskontexte erarbeiten. Kurz: Man muss Zeit aufwenden, um sie sich anzueignen. Soll eine neu eingeführte Vokabel Lernenden über den Moment hinaus verfügbar sein, so erfordert dies aber nicht nur Üben nach dem Unterricht, sondern (Teil 2 der Antwort) auch, dass schon während der Stunde Übungszeit zur Verfügung steht. Das reduziert natürlich die für andere Aktivitäten nutzbare Lernzeit. Trotzdem muss das neue Wort mindestens vorgestellt und auch durch die Lernenden zur Kenntnis genommen werden, damit sie zumindest einen minimalen Bezug zu ihm herstellen können. Doch diese Überlegung wirft noch eine weitere Frage auf, vielleicht sogar die im vorliegenden Kontext wichtigste Frage. Sie lautet: Was ist eigentlich genau damit gemeint, wenn von der Einführung neuer Wörter gesprochen wird?

Der seit Jahrzehnten zur Wortschatzarbeit forschende Neuseeländer Paul Nation (2008, S. 98) listet in seinem Buch *Teaching Vocabulary* nicht weniger als 18 Möglichkeiten auf, einem Wort nur kurz Aufmerksamkeit zu schenken, ohne zu sehr von der eigentlich im Vordergrund stehenden Aktivität abzulenken, darunter: „Use an L1 translation“ (also eine Übersetzung in die Erstsprache der Lernenden), „Write the word on the board“ und „Quickly show the grammatical pattern the word fits into (countable/uncountable, transitive/intransitive, etc.)“. Wann man wie auf ein bestimmtes Wort eingeht, hängt somit

erstens davon ab, für wie wichtig man es für das aktuelle Unterrichtsgeschehen hält und welche Bedeutung man seiner Kenntnis für die Zukunft beimisst: Gehört es zum Grundwortschatz einer Sprache (vgl. auch Kapitel 3.4)? Ist es für das Textverständnis unverzichtbar? Sollen die SuS es später in einer Folgeaktivität selbst produktiv nutzen? Zweitens kommt es darauf an, wie bewandert die Lernenden bereits im Umgang mit unbekanntem Sprachmaterial sind. Haben sie zum Beispiel bereits gelernt, wie man mithilfe des Kontextes oder von Teilen eines Wortes auf seine Bedeutung schließen kann? Wissen sie, wie man ein Wörterbuch benutzt? Wie sehr sind sie dazu bereit zu ertragen, dass sich ein sprachliches Problem nicht sofort lösen lässt und sie diesbezüglich daher zumindest für den Moment mit einem Element der Unsicherheit (*ambiguity*) leben müssen, das heißt, wie ambiguitätstolerant sind sie?

Damit wird deutlich, dass es zum einen eine Vielzahl von Optionen gibt, Vokabeln neu einzuführen, und dass es zum anderen von einer Fülle von Faktoren abhängt, wie viele neue Vokabeln Lernenden pro Stunde maximal präsentiert werden sollten – zumindest wenn man erwartet, dass die SuS mit ihnen allen auch in der nächsten Stunde noch etwas anfangen können. Gairns und Redman wie auch Reinisch betonen in ihren eingangs zitierten Texten folglich zu Recht, dass es aus fachlicher Sicht unredlich wäre, sich bezüglich der Frage, wie viele Wörter pro Unterrichtsstunde höchstens neu eingeführt werden dürfen, auf eine fixe Größe zu versteifen. Wissenschaftlich begründbar ist lediglich, einen Korridor für die Zahl neu eingeführter Wörter je Stunde zu formulieren. Schon die Praxis, in Bezug auf ein Schul- oder Lernjahr Richtwerte anzugeben, ist nicht unproblematisch. Denn was und wie viel an neuem Wortschatz gelernt werden muss, wird (auch) von Faktoren beeinflusst, die von den Lehrkräften nur bedingt kontrolliert werden können und ihnen teils sogar komplett entzogen sind: Zum einen entscheiden oft nämlich gar nicht oder nur zum Teil sie darüber, welcher Wortschatz gelernt werden muss und wie viel davon bis wann zu lernen ist, sondern die Autorinnen und Autoren des jeweils genutzten Lehrwerks (vgl. auch Kapitel 3.4). Zum anderen gaben und geben ungeachtet der soeben artikulierten Bedenken zumindest in manchen Ländern noch immer die Richtlinien bzw. Bildungs- oder Kernlehrpläne vor, um wie viele neue Wörter der Wortschatz der SuS im aktuellen oder im nächsten Zweijahreszeitraum anwachsen soll (vgl. hierzu auch Kapitel 1.2).

Wie Nations Vorschläge zum Umgang mit neuem Vokabular zu bewerten sind, welche weiteren Möglichkeiten es gibt und worauf es generell bei der Einführung neuer Wörter zu achten gilt, wird ebenfalls noch einmal eingehender in Kapitel 3 aufgegriffen wie auch die Frage, wie groß der neu zu erwerbende Wortschatz pro Stunde, Woche, Monat und Jahr sein sollte.

1.2 „Der Grundwortschatz muss auf jeden Fall gelernt werden“

Die Schülerinnen und Schüler erwerben einen grundlegenden Wortschatz von ca. 1600 Wörtern, der sie befähigt, sich an Kommunikation in Alltagssituationen mit einfachen Mitteln zu beteiligen. [...] Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihren Wortschatz um ca. 1400 Wörter, so daß sie sich in differenzierterer Weise an Kommunikation in Alltagssituationen beteiligen und sich über ausgewählte Themen des privaten und öffentlichen Lebens sowie über ihr eigenes sprachliches Lernen verständigen können. [...] Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihren Wortschatz um ca. 1200 Wörter, so daß sie zu zunehmend komplexer Kommunikation in den vertrauten Feldern des interkulturellen Lernens fähig werden und sich darüber hinaus mit einfachen Mitteln an der Erörterung gesellschaftlich relevanter Themen und Probleme beteiligen können.

(Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1993, S. 77, 93, 107)

Einen exakt definierten produktiven Sprachschatz der Lernenden gibt es nicht, d. h. er wird nicht im Sinn einer linguistisch oder lernpsychologisch begründbaren Anordnung einer Strukturliste vorher bestimmt.

(Vollmuth 2004, S. 69)

Wer die 2000 häufigsten englischen Wörter kennt, versteht nach Berechnungen von Nation und Waring (1997) 90 % der Wörter in einem typischen Jugendroman. Die Kenntnis der 2000 häufigsten Wörter sowie der gängigsten englischen Eigennamen (z. B. *London, Mars, Emma*) erhöht die Verstehensquote auf etwa 94 %. Wer die 2600 häufigsten Wörter kennt, versteht schon 96 %. Oder anders formuliert: Es ist nur noch jedes 25. Wort in einem Jugendroman unbekannt. Die Kenntnis der 5000 häufigsten Wörter senkt die Nichtverstehensquote auf 1 : 67. Für ein „umfassendes“ Verstehen von Zeitungstexten, das laut Siepmann (2014, S. 110) ein erfolgreiches Dekodieren von 98 % der Wörter in einem Beitrag erfordert, ist für Lernende ein Wortschatz mit einem Umfang von 8000 Wörtern nötig (ebd.). Um dieses Niveau bei Gesprächen zu erreichen, bedarf es eines Wortschatzumfangs von mindestens 4000 Wörtern, für Romane von 9000 Wörtern (vgl. ebd.).

Diese allesamt für das Englische berechnete Zahlen, die bei anderen modernen Fremdsprachen allerdings ähnlich aussehen dürften, zeigen, dass den häufigsten Wörtern einer Sprache in der Tat besondere Aufmerksamkeit gebührt. Allein daraus aber bereits zu folgern, dass dies auch die vor allen anderen zu lernenden Begriffe sind, ist insofern problematisch, als dass die Frage, welches Vokabular Anfänger benötigen, nicht nur auf der Basis errechneter Worthäufigkeiten beantwortet werden darf. Vor mittlerweile über 40 Jahren identifizierte Doyé (1971) in seinem bereits in der Einleitung genannten Buch fünf zentrale Kriterien für die Auswahl und Zusammenstellung des im Fremd-



Markus Kötter ist Professor für die Didaktik der englischen Sprache an der Universität Siegen. Zuvor arbeitete er an einer Gesamtschule sowie mehrere Jahre an der britischen Open University. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht, frühbeginnenden Englischunterricht, inklusiven Englischunterricht sowie Leistungsmessung im Lehren und Lernen fremder Sprachen.

Zu den elementaren Grundlagen des Fremdsprachenlernens gehört es, einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz zu erwerben – denn ohne Wörter ist sprachliche Interaktion schlicht unmöglich. Anders als man erwarten sollte, gehört systematische Wortschatzarbeit jedoch noch immer zu den oft nur am Rande berücksichtigten Aktivitäten im Unterricht. Dies liegt unter anderem daran, dass ein Großteil der Wortschatzarbeit in den Grund- und weiterführenden Schulen vielfach auf teils seit Jahrzehnten nicht mehr hinterfragten Annahmen und Prinzipien beruht.

In diesem Buch werden zunächst einige populäre Thesen zum Vokabellernen auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes einer kritischen Überprüfung unterzogen. Im Anschluss daran werden umfassend und praxisnah die Kernbereiche von Wortschatzarbeit in der Grundschule und in der Sekundarstufe I erörtert. Ausführlich wird dabei unter anderem diskutiert, wie traditionelle und moderne Hilfsmittel (zum Beispiel Wörterbücher und Sprachkorpora) sowie Vokabellernstrategien zum individuellen Lernerfolg beitragen können.

Der Band richtet sich an Studierende, Referendare, Lehrkräfte und Ausbilder, die der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht neue Impulse geben wollen und nach einer fundierten und praxistauglichen Orientierung suchen.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



...im ausermat des Unterrichts den **Wortschatz** aneignen, predctun
n. Über die Schriftsprache wird **der Wortschatz** erweitert, übertragen.
Bedeutungen werden erkannt, **der Wortschatz** der Kinder entwickelt.
Weiterklären – besonders, wenn **der Wortschatz** noch sehr eingesch
nisse erfolgt. Und da spielt nun **der Wortschatz** – und nicht die Ken
der Kinder zusammen. So sollte ein **Wortschatz** aufgebaut werden,
e: Im Bereich Grammatik bringen es **Wortschatz-Lerner** weiter – we
möglichst, den **fremdsprachigen Wortschatz** vollständig zu lerne
n sich mit dem **fremdsprachlichen Wortschatz** auseinander setzen
rage, wie Lernende eigentlich ihren **Wortschatz** erwerben, behalten
eierfolg in der Fremdsprache liegt **im Wortschatz** – und zwar nicht
hend selbstständige Ordnungen **im Wortschatz** **erkennen** und zu s
ie eine Sache, aus einem **passivem Wortschatz** **aktivieren** und zu m
n sich häufig auf diese erste **Phase, Wortschatz**, der eingeführt wur
für einen systematisch **reduzierten Wortschatz** einer Sprache, die d

Markus Köttler

Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Grundlagen und Praxis in Primarstufe
und Sekundarstufe I

