

Vivien Szabó

Lernerautonomie und Wortschatzlernen im DaF-Unterricht*

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema des Wortschatzlernens und geht der Frage nach, wie die Lernenden im DaF-Unterricht befähigt werden können, den fremdsprachlichen neuen Wortschatz selbstständig, autonom zu erschließen und zu erlernen. Beim Erlernen einer Fremdsprache stellt nämlich der Umgang mit dem neuen Wortschatz eine große Herausforderung für die Lernenden dar, wobei die Lernerautonomie auch eine wichtige Rolle spielt. Die Arbeit setzt sich aus zwei großen Einheiten zusammen. In der ersten Einheit werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit erläutert und reflektiert und im zweiten Teil wird eine empirische Untersuchung dargestellt. Die fremdsprachendidaktisch angelegte qualitative empirische Forschung umfasste Lehrwerkanalysen, Befragung von DaF-Lehrenden und DaF-Lernenden mittels Fragebögen, Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtserprobung. Im vorliegenden Beitrag wird die Lehrwerkanalyse vorgestellt.

Schlüsselwörter

Lernerautonomie, Wortschatzlernen, Selbstständigkeit, Wortschatzvermittlung, Wortschatzarbeit, Bedeutungserschließung

1. Einleitung

Beim Erlernen einer Fremdsprache stellt der Umgang mit dem neuen Wortschatz eine große Herausforderung für die Lernenden dar. Dabei spielt auch die Lernerautonomie eine wichtige Rolle.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit diesem wichtigen Gebiet des Fremdsprachenlernens, mit dem Thema des Wortschatzlernens und geht der Frage nach, wie die Lernenden im DaF-Unterricht befähigt werden können, den fremdsprachlichen neuen Wortschatz selbstständig, autonom zu erschließen und zu erlernen. Die Wortschatzkenntnisse spielen beim Erlernen einer Fremdsprache eine zentrale Rolle, sie bilden mit den grammatischen Kenntnissen die sprachliche Basis für die Kommunikation und damit erfüllen sie in der Kommunikation eine dienende Funktion (Feld-Knapp 2016: 19–20, 2020: 32–33).

Auf die Fähigkeit, autonom lernen zu können, sind Lernende nicht nur im DaF-Unterricht, sondern in jedem Fach an der Schule und auch im Späteren angewiesen. Lernerautonomie stellt daher ein allgemeines Erziehungsziel im Unterricht dar, beinhaltet Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit. Lernerautonomie ist ein

* Der vorliegende Beitrag ist eine gekürzte Version meiner Arbeit, die ich für den Landeswettbewerb (OTDK) im Jahre 2021 einreichte. Mit meiner Arbeit erreichte ich den zweiten Platz. Die OTDK-Arbeit basiert auf einer umfangreichen empirischen Untersuchung. Im vorliegenden Beitrag wird die Lehrwerkanalyse exemplarisch vorgestellt. Betreut wurde die Arbeit von Ilona Feld-Knapp und Gabriella Perge. Erreichbarkeit der Autorin: sz.vivi02@gmail.com

Entwicklungsprozess, in dem „sich Wissen über den Lerngegenstand und über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickeln“ (Wolff 1996: 555).

Die Arbeit setzt sich aus zwei großen Einheiten zusammen. In der ersten Einheit werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit erläutert und reflektiert und im zweiten Teil wird eine empirische Untersuchung dargestellt.

In den theoretischen Abschnitten wird im ersten Schritt auf den Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts eingegangen, wie und aus welchen Gründen sich die Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in den vergangenen Jahren veränderten und wie diese Änderungen den zu erlernenden neuen Wortschatz im DaF-Unterricht beeinflussten. Im nächsten Teil wird der Begriff der Lernerautonomie in den Mittelpunkt gestellt, dann wird das Wortschatzlernen als Lernproblem erfasst und anschließend werden die wichtigsten methodischen Möglichkeiten für die Unterstützung der Lernenden behandelt, damit sie mit ihrem Problem kompetent umgehen können. Dazu gehören Fragen der Wortschatzpräsentation und der Strategien der Bedeutungerschließung und des Wortschatzlernens.

Die empirische Forschung umfasst Lehrwerkanalysen, Befragungen von DaF-Lehrenden und DaF-Lernenden, Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsgestaltung. Die gewonnenen Daten werden erst analysiert und dann ausgewertet. Zum Schluss werden Schlussfolgerungen gezogen, wie die Förderung der Lernerautonomie für den Umgang mit dem neuen Wortschatz in den DaF-Lehrwerken und im DaF-Unterricht durchgeführt wird, ob die Lernenden beim Wortschatzlernen tatsächlich unterstützt werden.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Zum Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich der kommunikative Fremdsprachenunterricht in den vergangenen Jahren entwickelte, wie die Komplexität seiner Ziele zunahm.

In den 1970er Jahren entstanden neue Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht, er sollte nicht nur ein Wissen über die Sprache vermitteln, sondern die Lernenden für den Gebrauch der Sprache, also für das Sprachkönnen befähigen (Feld-Knapp 2009a: 60–62). Bei der Neuformulierung der Ziele spielten zwei Bereiche eine wichtige Rolle. Erstens war die linguistische Pragmatik von Bedeutung, die die Sprache als soziales Handeln auffasste, zweitens die emanzipatorische Philosophie, die den Lernenden eine neue Position im Lehr- und Lernprozess beimisst (Piepho 1974). Das Hauptziel wurde als kommunikative Kompetenz genannt (Piepho 1974: 16; Krumm 1996: 20). Diese Kompetenz bedeutet eine Handlungsfähigkeit: Wir sind kommunikativ kompetent, wenn wir mit Hilfe der Sprache

unsere kommunikativen Bedürfnisse befriedigen können (Feld-Knapp 2009a: 60–61). Grammatische und lexikalische Kenntnisse erfüllen im kommunikativen Unterricht eine dienende Funktion, sie bilden die sprachliche Basis für die Ausführung der Sprachhandlungen (Feld-Knapp 2016: 19–20, 2020: 32–33). Die kommunikative Kompetenz ist ein komplexer Begriff und besteht aus mehreren Komponenten: linguistische, pragmatische, sozio-kulturelle Komponente (Krumm 1996: 20).

Ausgehend von den wichtigsten Zielsetzungen sollen also die Lernenden im kommunikativen Unterricht erlernen, wie sie die Sprache gebrauchen können. In der ersten Phase des kommunikativen Unterrichts stand die Förderung der Fähigkeit für die alltägliche Kommunikation im Mittelpunkt. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Lernenden die Fremdsprache erlernen wollen, weil sie dieses Mittel in ihrem Alltag brauchen. Nach diesem Konzept wurde ein Wortschatz vermittelt, der für die Kommunikation über alltägliche Themen, z.B. über Einkaufen, Reisen, Familie wichtig war.

Die 1980er Jahre brachten viele Veränderungen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Ziele wurden weiter gefasst und der Fremdsprachenunterricht sollte nicht nur zur Förderung der alltäglichen Handlungsfähigkeit einen Beitrag leisten, sondern zum Fremdverstehen, zum kompetenten Umgang mit der fremden Welt, mit den fremden Menschen, die die Lernenden zu verstehen haben (Hunfeld 1990; Bredella/Christ 1995: 8–14; Feld-Knapp 2009a: 62–63).

Durch die interkulturelle Orientierung wurden also die Ziele viel komplexer formuliert und der Unterricht sollte zum Fremdverstehen, zur Auseinandersetzung mit der eigenen und mit der fremden Welt beitragen. Die Lernenden sollten erlernen, sich nicht nur in alltäglichen, einfachen Situationen durchzusetzen, sondern die fremde Kultur, die Menschen, die diese Fremdsprache sprechen, zu verstehen (Hunfeld 1990; Bredella/Christ 1995: 8–14; Krumm 2007: 138–143; Feld-Knapp 2009a: 60–65; Schweiger 2013: 62–66, 2015: 22–23).

Die Ausbreitung der Ziele zeigte sich natürlich im zu erlernenden Wortschatz, Wortschatzlernen bedeutete eine immer komplexer werdende Aufgabe für die Lernenden.

Der kommunikative Unterricht findet nach Prinzipien statt, die einen großen Freiraum für die Lehrenden sichern (Faistauer 1997). Der Unterricht ist ein offener Raum, der nach den Bedürfnissen der Lernenden eingerichtet wird (Feld-Knapp 2015: 13–17). Das wichtigste Prinzip ist die Handlungsorientierung, das bedeutet, dass die Lernenden im Unterricht Möglichkeiten für verschiedene Sprachhandlungen erhalten. Die Themen werden nach den Interessen der Lernenden ausgewählt. Themen- und Schülerorientierung hängen also eng miteinander zusammen. Das Prinzip der Schülerorientierung impliziert auch einen anderen

Umgang mit den SchülerInnen im Unterricht. Die Lehrenden moderieren den Unterricht, das bedeutet, dass sie eine fördernde, nicht mehr belehrende Rolle übernehmen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass sie die Persönlichkeit und die Interessen der SchülerInnen in Betracht zieht (Feld-Knapp 2009a: 63–64). Die Lehrenden müssen immer davon ausgehen und ständig darüber nachdenken, warum die Lernenden Deutsch lernen wollen, wie sie in diesem Prozess unterstützt werden können. Wir lehren die deutsche Sprache, um den Bedürfnissen der Lernenden zu entsprechen und Lernende bei der Entwicklung und Entdeckung ihrer Bedürfnisse zu unterstützen. Außerdem lehren wir die deutsche Sprache, um den Lernenden Zugang zu neuen Welten bzw. neuen Erfahrungen im kulturellen und interkulturellen Bereich zu ermöglichen und sie zum Zurechtfinden in einer mehrsprachigen und multikulturellen Welt zu befähigen (Krumm 2006: 69).

Lehrkräfte müssen auch berücksichtigen, dass sie für die Lernenden nicht mehr als die einzige und wichtigste Quelle für den Wissenserwerb fungieren. Die Lernenden haben Zugänge zu vielen anderen Medien, sie können mit Hilfe des Internets selbstständig neue Kenntnisse erwerben. Die neue Schüलगeneration, mit der die Lehrenden heute an der Schule zu tun haben, verfügt über Fähigkeiten, ihren Wissenserwerb zunehmend selbstständiger zu organisieren, in Bewegung zu bringen, zu steuern. Sie haben die Möglichkeit, eigene Lernwege zu gehen. Lehrende befinden sich im Unterricht in einer Schlüsselposition, sie unterstützen in jeder Phase die Lernenden, damit sie den richtigen Weg finden (Rampillon 2006: 77).

2.2 Lernerautonomie

Neben den oben erwähnten Prinzipien kommt der Förderung der Lernerautonomie eine wichtige Rolle zu. Förderung des autonomen Lernens ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ein wichtiges didaktisches Prinzip. In diesem Teil wird der Begriff der Lernerautonomie behandelt. Die Lernerautonomie ist kein neuer Begriff, sie geht in die Zeit der Reformpädagogik zu Beginn des vorigen Jahrhunderts zurück. Die Reformpädagogen glaubten an der „Vorstellung von einer Kooperative, in der auch die Lernenden Verantwortung tragen und ihren Lernprozess zumindest teilweise selbst organisieren“ (Krumm 2006: 61). Ein zentraler Gedanke der Reformpädagogik ist, dass die SchülerInnen Recht auf eigenen Lernprozess, auf eigene Entwicklung und Individualität haben, wobei die Verschiedenheit der Lernenden als Bereicherung betrachtet wird (Krumm 2006: 61).

Aus einer konstruktivistischen Sicht ist „Lernen ein individueller Prozess, der dann am besten gelingt, wenn die Lernenden ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestalten“ (Krumm 2006:

61). Für Lernerfolge ist es unerlässlich: „wer eine Sprache lernen will, muss selbst in ganz erheblichem Maße dazu beitragen, sonst funktioniert das nicht“ (Krumm 2006: 62).

Autonome Lernende sind in der Lage, eigene Wege beim Lernen herauszufinden, verschiedene Strategien zum Lernen zu erschließen, um individuell entscheiden zu können, wie sie im Lernprozess vorgehen, welche Übungen, Aufgaben für sie geeignet sind (Bimmel 1993: 4). Lernstrategisches Handeln ist eine bedeutende Eigenschaft beim autonomen Erlernen einer Sprache: „Lernstrategien sind Handlungspläne, deren Ziel es ist, etwas selbständig zu lernen“ (Bimmel 1993: 5). Die Strategien erfordern, dass man den Lernprozess bewusst plant. Deswegen braucht die Lehrperson bei der Bewusstmachung des strategischen Handelns gutfundierte Kenntnisse. Ziele müssen so formuliert werden, dass die Lernenden verstehen können, warum eine Strategie brauchbar ist und Erfolg bringen wird (Bimmel 1993: 6.).

Beim strategischen Handeln wird zwischen mehreren Phasen unterschieden: Zielsetzung, Erarbeitung eines Handlungsplans, Verwirklichung des Plans, Reflektieren und Überprüfen (Bimmel 1993: 6).

Die Lernstrategien können klassifiziert werden. Es gibt verschiedene Typen von Strategien. „Kognitive Strategien richten sich auf die direkte Arbeit am Sprachmaterial“ (Bimmel 1993: 8). Durch den Einsatz sozialer Strategien können Lernende mit anderen kooperieren. „Mit affektiven Strategien versucht man, die eigenen Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst in den Griff zu kriegen“ (Bimmel 1993: 8). Die metakognitiven Strategien umfassen die Fähigkeit, den Lernprozess auf Metaebene begleiten zu können, den Lernprozess eigenverantwortlich zu planen, zu überwachen und die Ergebnisse, die Verwirklichung der Ziele zu überprüfen (Bimmel 1993: 8–9).

Die Lernstrategien müssen im Unterricht immer individuell und bewusst gefördert werden. Die Lehrperson hat bei der Förderung die große Verantwortung, die individuellen Unterschiede unter den Lernenden zu berücksichtigen. Die Lehrperson kann sich über die Fortschritte der einzelnen Lernenden informieren, wenn sie mit ihnen in einem ständigen Dialog steht. Im Unterricht muss darüber gesprochen werden, „wie die Schüler an Aufgaben und Übungen herangehen und was sie davon vielleicht lernen können. Schüler tauschen untereinander und mit der Lehrkraft ihre Erfahrungen beim Lernen aus und besprechen die (In-)Effektivität bestimmter Lernstrategien bzw. bestimmter Übungen und Aufgaben. Die Lehrkraft [...] fordert die Lernenden immer wieder auf, zu berichten, wie sie zu ihren Lösungen und Antworten gekommen sind“ (Bimmel 1993: 11).

Daraus folgt, dass die Rolle der Lehrenden im Deutschunterricht ist, den Lernenden mit Ratschlägen gezielt zu unterstützen. Sie müssen die Lehr- und Lernprozesse so organisieren,

dass sie mit einem angemessenen Beispiel vorangehen, wie man strategisches Handeln verwirklichen kann. Es soll im Unterricht darüber diskutiert werden, in welchen verschiedenen Situationen die Wirksamkeit der gegebenen Techniken und Strategien bewiesen ist (Bimmel 1993: 11).

Mithilfe der Förderung ihrer Autonomie „wird es möglich, dass die Lernenden nicht fremdgesteuert und blind durch den Unterricht gehen, sondern dass sie sich kontinuierlich zu immer autonomer werdenden, selbstverantwortlichen jungen Menschen entwickeln“ (Rampillon 2006: 82). Die Lernenden werden durch das autonome Verhalten nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrem späteren Leben dabei unterstützt, ihre Fremdsprachenkenntnisse unabhängig von Lehrpersonen zu verbessern oder eine weitere Fremdsprache ohne Hilfe, eigenverantwortlich zu erlernen (Bimmel 1993: 4–5).

Beim Fremdsprachenlernen werden die Lernenden mit vielen Lernproblemen konfrontiert. Die Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter und das Erlernen neuer Wörter stellt für sie eine der größten Herausforderungen dar. Auf dieses Problem wird im Folgenden eingegangen.

2.3 Wortschatz als Lernproblem

„Der Wortschatz ist die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Tschirner 2010: 236). Wörter oder Wortgruppen, die über eine Bedeutung verfügen, werden als lexikalische Einheiten (Lexeme) bezeichnet. Es gibt viele Techniken dafür, verschiedene Wörter miteinander zu kombinieren und sie in Verbindung zu bringen. Die lexikalische Kompetenz gilt als Voraussetzung für die bewusste Benutzung dieser Strukturen (Tschirner 2010: 236).

Die Klassifizierung des Wortschatzes ist ein wichtiger Aspekt für die Lehrenden. Die Unterscheidung zwischen Inhaltswörtern (z.B. Substantive, Verben) und Funktionswörtern (z.B. Artikel, Präpositionen) ist für den Unterricht besonders wichtig (Feld-Knapp 2020: 24).

Die Wortbildung bedeutet im Deutschen eine Hauptquelle für die Vergrößerung des Wortschatzes (Tschirner 2010: 239). Die Rolle der Wortbildung im DaF-Unterricht wird im nächsten Kapitel ausführlicher erklärt.

Wörter besitzen verschiedene Merkmale, die auf getrennten Ebenen vorhanden sind und beim sprachlichen Handeln miteinander verknüpft werden (Tschirner 2010: 240).

Der Prozess, in dem sich die Lernenden Wörter erwerben, ist kumulativ. „Das Wissen, das Sprecher einer Sprache über ihre Wörter haben, ist umfangreich und wird sukzessive, vor allem durch die Auseinandersetzung mit gesprochenen und geschriebenen Texten, gelernt“ (Tschirner 2010: 242). Durch explizites Lernen werden Wortformen und Bedeutungen in Zusammenhang

gesetzt und durch implizites Lernen kann man sich Bedeutungs- und Verwendungsmuster, auch Konnotationen und Assoziationen bei dem Erkennen von lexikalischen Einheiten in Texten erwerben (Tschirner 2010: 242).

Im ersten Abschnitt wurde erläutert, dass das Hauptziel im Deutschunterricht die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit ist. Die lexikalische Kompetenz spielt dabei eine zentrale Rolle, weil der Wortschatz als Basis der kommunikativen Äußerungen funktioniert.

Der neue Wortschatz wird im Rahmen der Wortschatzarbeit behandelt: „In den 1980er Jahren lässt sich eine sogenannte Wortschatzwende feststellen, die eine Abwendung von der Grammatikorientierung darstellt und sich durch ein verstärktes Interesse an der Vermittlung des fremdsprachlichen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht zeigt“ (Feld-Knapp 2020: 35).

Lange Zeit wurde dieser Bereich vernachlässigt: „Einige Lehrer überlassen die Schüler ihrem Schicksal und fordern nur, dass die Wörter bis zur nächsten Stunde gelernt werden müssen“ (Bohn 1999: 6). In einem lernerorientierten Konzept geht es dagegen darum, dass „die Lehrer ihren Schülern deutlich machen, warum welche Wörter zu lernen sind und wie dieser Lernprozess effektiv gestaltet werden kann“ (Bohn 1999: 6).

Die Wortschatzarbeit muss berücksichtigen, dass sich der Wortschatzerwerb gehirngerecht und vernetzt vollzieht. Gehirngerechtes Lernen bedeutet, dass sowohl die Funktionen der linken Gehirnhälfte (Logik, Kausalität, analytisches Denken) als auch die Funktionen der rechten Gehirnhälfte (situatives Verstehen, Gefühle, Bildhaftigkeit usw.) beachtet werden. Vernetztes Lernen bedeutet, dass unser Denken durch Assoziieren und Ordnen beeinflusst wird. Demnach verbinden sich die lexischen Einheiten miteinander und Netzwerke entstehen nach bestimmten Ordnungsprinzipien. Daraus folgt, dass die Wörter auch im Unterricht nicht isoliert, sondern in Texten eingebettet präsentiert werden müssen, denn die Beziehungen zwischen ihnen spielen eine große Rolle im Erwerbsprozess (Feld-Knapp 2020: 43).

Bei der Auswahl des neuen Wortschatzes müssen Häufigkeit des Vorkommens und Lernbarkeit der neuen Wörter berücksichtigt werden. Trotzdem können die Lernenden beim Erlernen der neuen Wörter auf verschiedene Schwierigkeiten stoßen. Es gibt verschiedene Gründe dafür, wie der individuell unterschiedliche Charakter des Lernens und die Tatsache, dass es mehrere Lerntypen gibt; die unterschiedlichen Erfahrungen der Lerner beim Sprachenlernen, der Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden Sprachen: einige Sprachen sind einfacher, andere schwieriger zu erlernen, die Vielfalt des Wortschatzes (Bohn 1999: 29). Über diese Schwierigkeiten hinaus gibt es weitere Aspekte, die bei der Wortschatzarbeit zu berücksichtigen sind.

Der Wortschatzerwerb ist erfolgreich, wenn der gelernte Wortschatz je nach Intention und Situation erreichbar, sicher und sofort abrufbar bzw. in Variation und mit sprachlicher Korrektheit benutzbar ist (Löschmann 1993: 29; Bohn 1999: 34).

2.4 Wortschatzpräsentation und Bedeutungserschließung

Der Wortschatz wird anhand von Texten präsentiert, die Wortschatzarbeit ist also ein Bereich der Textarbeit. Die Textarbeit erfolgt in drei Schritten. Die erste Phase dient zur Motivierung, zur Vorentlastung und zur Aktivierung der Vorkenntnisse. Dann kommt die zweite Phase, die die Arbeit am Text umfasst. Der Kontext ist für die Lernenden eine große Hilfe, sie können die Bedeutung aus dem Kontext erraten. Eine weitere Möglichkeit ist die Nutzung der Wortbildungsregularitäten. In der dritten Phase erfolgt die Verstehenskontrolle und die Lernenden können sich über das Thema des Textes unterhalten oder Texte schreiben (Thonhauser 2010; Perge 2019).

Die Bedeutung der unbekanntenen Ausdrücke kann mithilfe unterschiedlicher Methoden der Vorentlastung erläutert werden (Bohn 1999: 47). Die Lehrperson sollte solche lexikalischen Einheiten in den Mittelpunkt dieser Phase stellen, die die SchülerInnen beim Textverständnis verhindern würden (Bohn 1999: 49).

Beim Wortschatzerwerb kommt auch der Wortbildung eine große Bedeutung zu. Die Verfahren der Wortbildung müssen bewusstgemacht werden, dadurch kann die Wahrnehmung von semantischen Verbindungen ermöglicht werden. Eine bedeutende didaktische Beobachtung ist, dass die Kenntnisse über Wortbildungsregeln die Lernerautonomie fördern, da die Lernenden immer weniger Hilfe seitens der Lehrperson beim Verständnis der neuen Lexik brauchen (Bohn 1999: 51–53).

Bedeutungserschließung ermöglicht, dass die Lernenden die Semantik fremder lexikalischer Einheiten erschließen können. Die erworbene Kenntnis ist eine Bedingung der erfolgreichen Arbeit mit dem gegebenen Wortschatz (Bohn 1999: 58).

Man unterscheidet zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Erklärungstechniken (Bohn 1999: 59–63). Unter den sprachlichen Erklärungsmethoden unterscheidet man einsprachige und zweisprachige Methoden. Bei einsprachigen Verfahren werden die Bedeutungen in der Zielsprache bekanntgemacht. Sie können mit nichtsprachlichen Methoden ergänzt werden (Bohn 1999: 69–70). Beim Auswählen der entsprechenden Verfahren zur Wortschatzpräsentation und Bedeutungsvermittlung ist es wichtig, dass die Lehrperson einschätzen kann, welches Verfahren für die gegebene Gruppe geeignet ist. Auch in diesem Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist die Fähigkeit zur Differenzierung nötig, weil nicht

nur der zu erwerbende Wortschatz, sondern auch die Persönlichkeit der Lernenden vielfältig ist. Wegen der Komplexität der Faktoren ist es nicht möglich, ein allgemeingültiges Erklärungsverfahren einzusetzen, die gleichen Methoden dürfen aber für viele Wörter benutzt werden, denn man bekommt die gleichen Ergebnisse, wenn gewisse Denkprozesse bei jedem Rezipienten identisch sind. Man lernt Wörter erfolgreicher und eindeutiger, wenn sie über mehrere Kanäle vermittelt werden (Bohn 1999: 70-72).

Wenn die DaF-Lehrenden die Lernerautonomie unterstützen wollen, wird der Fähigkeit, mit Lernerwörterbüchern umgehen zu können, eine große Bedeutung beigemessen.

Wörterbucharbeit sollte immer integraler Bestandteil der Wortschatzarbeit sein; einmal, um lexikalische Probleme bei Texterschließung und Textproduktion mit Hilfe eines einsprachigen Lernerwörterbuchs [...] lösen zu können. Zum anderen kann es auch als Lernwörterbuch eingesetzt werden, das aufgrund der internen Struktur der Einträge, der vielfachen Vernetzung und der onomasiologischen Anreicherung ein reiches Informationspotential bietet und systematische Wortschatzarbeit unterstützt (Köster 2010: 1028).

Die Fähigkeit, in Wörterbüchern nachzuschlagen zu können, spielt beim Lernprozess eine zentrale Rolle. Es werden zuerst zweisprachige, später einsprachige Wörterbücher häufig als nützliche Medien bei der Bedeutungserschließung, bei der Förderung der Variierung der sprachlichen Äußerungsfähigkeit und bei der Überprüfung der sprachlichen Korrektheit verwendet. Mithilfe guter Kenntnisse zur Benutzung von Wörterbüchern kann den Lernenden auch die Arbeit an der Wortbildung sinnvoller gemacht werden. Das Lehrziel, die Lerner zur Selbstständigkeit beim Wortschatzlernen zu erziehen, setzt voraus, dass auch Strategien zur Benutzung von Wörterbüchern im Unterricht modelliert werden. Die Schülerinnen sollen auch verstehen, dass sie sich auf die Wörterbücher nicht völlig verlassen können, weil sie auch nicht vollkommen sind (Bohn 1999: 56).

In den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden meistens lediglich einige oder gar keine Techniken zur Wörterbuchbenutzung veranschaulicht. Wenn sie vorhanden sind, sind sie in vielen Fällen nur exemplarisch, nicht systematisch. Geringe Aufmerksamkeit wird der Entwicklung der Fertigkeit zum Nachschlagen geschenkt, da die Übungen dazu als Zeitverschwendung betrachtet werden (Bohn 1999: 57).

Nach diesen Überlegungen wird im empirischen Teil eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, ob und wie die ausgewählten Lehrwerke Strategien zur Förderung des selbstständigen Lernens, einschließlich der Strategien zur Wörterbuchbenutzung darstellen.

3. Empirische Untersuchung: Lehrwerkanalyse

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Darstellung der fremdsprachendidaktisch angelegten Forschung zum Zusammenhang zwischen der Lernerautonomie und dem erfolgreichen Wortschatzlernen im institutionellen Fremdsprachenunterricht. Die Datenerhebung erfolgte in fünf Schritten mit den Methoden der Lehrwerkanalyse, der Befragung mittels Fragebögen, der Unterrichtsbeobachtung und der Unterrichtserprobung. Die unterschiedlichen methodischen Zugänge zum Forschungsgegenstand ermöglichen die methodologische Triangulation, wodurch der Forschungsgegenstand besser erfasst werden kann (Feld-Knapp 2014: 90). Im vorliegenden Kapitel werden die durch die Datenerhebung gewonnenen Daten der Lehrwerkanalyse dargestellt und in ihrer Bedeutung für die Förderung der Lernerautonomie beim Umgang mit dem fremden Wortschatz ausgewertet. Die empirische Forschung setzte sich zum Ziel zu ermitteln, wie die Lernenden im Fremdsprachenunterricht befähigt werden können, den fremden Wortschatz selbstständig und autonom zu erlernen. Darüber hinaus wird untersucht, wie ausgewählte Lehrwerke zur Förderung des autonomen Verhaltens der Lernenden beim Wortschatzlernen einen Beitrag leisten.

Die für die Untersuchung ausgewählten Lehrwerke wurden aus der Forscherperspektive analysiert. Zur Analyse wurden zwei regionale (*Kon-Takt 3*, *Kekse 3*) und zwei überregionale Lehrwerke *Aspekte Mittelstufe Deutsch* und *Schritte international 5–6* ausgewählt. Die Analyse beschränkte sich auf die Bände der einzelnen Lehrwerke auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In jedem Fall wurden die Lehrbücher und die dazu gehörenden Arbeitsbücher in Bezug auf die Wortschatzübungen getrennt untersucht, da die Arbeitsbücher zu dem im Lehrbuch präsentierten Wortschatz wichtige und weiter vertiefende Übungen anbieten.

Lehrwerke können nach unterschiedlichen Kriterien und Aspekten analysiert werden, zur Analyse stehen unterschiedliche Kriterienkataloge zur Verfügung. Eine umfassende Analyse ermöglichen z.B. der Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1985) und das Analyseinstrument mit den Qualitätsmerkmalen von Funk (2004). Für die vorliegende Arbeit wurden folgende Kriterien ausgewählt: Wie wird der Wortschatz in den Lehrwerken behandelt, wie wird der neue Wortschatz eingeführt, inwiefern dienen die Wortschatzübungen der expliziten Förderung des autonomen Wortschatzlernens und inwiefern beinhalten die Lehrwerke Strategien zur Erschließung, zum Erlernen und zur Bewusstmachung des neuen Wortschatzes?

Im ersten Schritt der Lehrwerkanalyse wurde untersucht, inwiefern die Textorientierung in den ausgewählten Lehrwerken umgesetzt wird. In Bezug auf die Zahl der Lesetexte lässt sich feststellen, dass die Lehrbücher *Aspekte Mittelstufe Deutsch*, *Kekse 3* und *Kon-Takt 3* eine hohe

Anzahl an Texten enthalten. Im Lehrbuch *Schritte international 5–6* finden sich deutlich weniger Texte. Die genaue Anzahl der Lesetexte in den Lehrbüchern lässt sich der folgenden Abbildung (Abb. 1) entnehmen. In Bezug auf die Anzahl der Lesetexte lässt sich außerdem beobachten, dass die zwei regionalen Lehrwerke insgesamt mehr Texte enthalten. Die Anzahl der Texte wurde nur in den Lehrbüchern untersucht, da diese für den neuen Wortschatz als Input fungieren. Die Zahl der Texte, die in den Arbeitsbüchern stehen, ist geringer und sie dienen in erster Linie der Wiederholung.

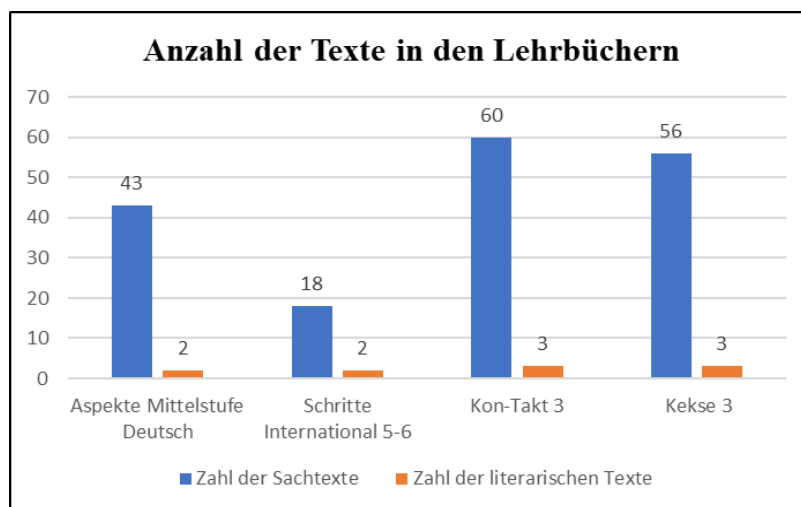


Abb. 1: Anzahl der Texte in den Lehrbüchern

Nach einem Überblick über die Texte wurde unter die Lupe genommen, in wie vielen Fällen der neue Wortschatz durch Texte oder isoliert, ohne Einbettung eingeführt wird. Diesbezüglich kann festgestellt werden, wie auch die folgende Abbildung (Abb. 2) untermauert, wenn der Wortschatz überhaupt eingeführt wird, das erfolgt in den Lehrbüchern *Schritte international 5–6*, *Kon-Takt 3* und *Kekse 3* mehrmals ohne Einbettung, im Lehrbuch *Aspekte Mittelstufe Deutsch* aber in mehreren Fällen anhand von Texten.

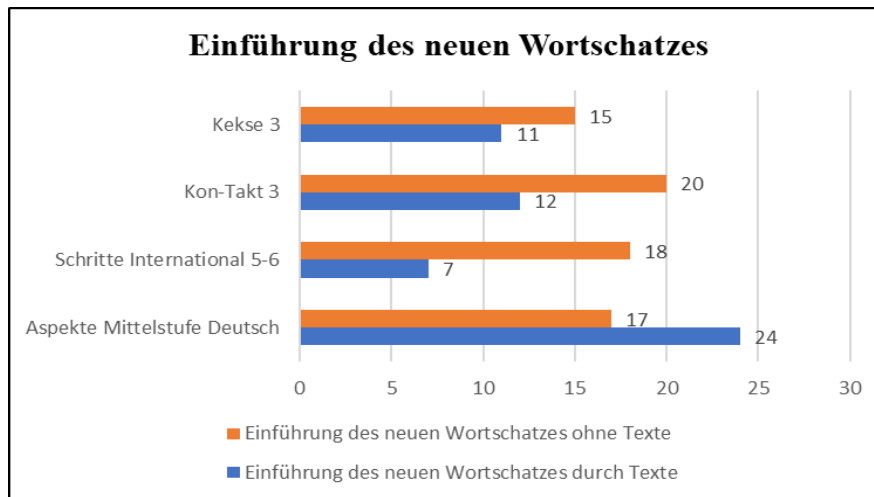


Abb. 2: Einführung des neuen Wortschatzes

Allgemein kann festgestellt werden, dass die Arbeitsbücher deutlich mehr explizite Wortschatzübungen enthalten als die Lehrbücher. Durch diese Übungen haben die Lernenden die Möglichkeit, den in den Lehrbuchtexten eingeführten Wortschatz zu üben und zu vertiefen. Ganz konkret finden sich im Arbeitsbuch *Aspekte Mittelstufe Deutsch* 89, im Arbeitsbuch *Schritte international 5–6* 31, im Arbeitsbuch *Kon-Takt 3* 48 und im Arbeitsbuch *Kekse 3* 33 Übungen, die zum Erlernen, zur Übung und zur Vertiefung des Wortschatzes dienen.

Im Kontext der Wortschatzvermittlung und des Wortschatzlernens soll auf den lexikalisch-semantic geordneten, vernetzten Charakter des mentalen Lexikons ein großer Wert gelegt werden. Lexik bzw. Grammatik sind miteinander zu verbinden, in diesem Sinne sind die Form und die Bedeutung voneinander nicht mehr zu trennen. Da das Gehirn die Sprache bei der Sprachverarbeitung in Einheit behandelt, wird im Fremdsprachenunterricht für die Vermittlung von Bausteinen der Sprache plädiert, die sich als Einheiten betrachten lassen (Kránicz 2016: 348–349). Aus diesem Grund wurde in die Lehrwerkanalyse der Aspekt mit einbezogen, inwiefern die untersuchten Lehrbücher die Wortschatzarbeit mit der Grammatikarbeit verbinden. Die Anzahl dieser Fälle ist in den untersuchten Lehrbuchbänden ziemlich gering. Im Lehrbuch *Aspekte Mittelstufe Deutsch* finden sich 8, im Lehrwerk *Schritte international 5–6* 4, im *Kon-Takt 3* auch 8 und im *Kekse 3* 10 Übungen, in denen die Lexik und die Grammatik explizit verbunden werden. Anhand der Analyse lässt sich aber behaupten, dass die einzelnen Lehrbücher und auch die Arbeitsbücher viel mehr Potenzial für die integrierte Behandlung der Lexik und der Grammatik anbieten, diese Potenziale bleiben aber meistens ungenutzt.

Bei der Lehrwerkanalyse wurde auch untersucht, inwiefern sich die didaktischen Schritte einer Textarbeit eindeutig und explizit nachvollziehen lassen und wie die Phasen der

Wortschatzarbeit identifiziert werden können. In Bezug auf die analysierten Lehrwerke lässt sich feststellen, dass die didaktischen Schritte der Textarbeit in Form des 3-Phasen-Modells explizit nicht nachvollzogen werden können. Die Textarbeit wird in den meisten Fällen vorbereitet, Lernende werden durch diese Übungen motiviert und auf das Thema eingestimmt, außerdem findet auch die Vorentlastung statt. Die Übungen der Vor-Phase lassen sich in den untersuchten Lehrbüchern insgesamt in 40 Fällen mit der Wortschatzvermittlung verbinden. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die einzelnen Phasen der Wortschatzarbeit, wie die Präsentation, die Semantisierung, die Verständniskontrolle, das Lernen bzw. das Üben, in den vier untersuchten Lehrbüchern nicht explizit zu identifizieren sind. Die Phase, die am meisten repräsentiert wird, ist die Übungs- und Lernphase.

Es wurde bei der Analyse untersucht, in welchem Maße die Lehrwerke Strategien zur Erschließung, zum Erlernen und zur Bewusstmachung des neuen Wortschatzes vermitteln. Im Lehrwerk *Aspekte Mittelstufe Deutsch* erscheinen die Strategien beispielsweise in der Aufgabenstellung integriert, wenn die Lernenden aufgefordert werden, den Wortschatz zu systematisieren. Strategien als Tipps erscheinen auch neben den Aufgaben in einem kleinen Kasten, wie z.B. das Lernen mit Plakaten oder mit Umschreibungen zu unterstützen, wenn einem das genaue Wort nicht einfällt; Verben mit Präpositionen mithilfe von Beispielsätzen zu lernen, die als Merkhilfen gelten usw. Sehr häufig erhalten die Lernenden die Aufgabe, das präsentierte Wortschatzrepertoire selbst zu ergänzen und die neue Lexik in Beispielsätzen zu verwenden. Im Folgenden werden anhand der vier Lehrwerke exemplarisch einige konkrete Strategien dargestellt.

Im Arbeitsbuch *Schritte international 5* gibt es zu allen Lektionen einen sog. Eintrag des Lerntagebuchs. Diese Einheiten beinhalten auch nützliche Tipps und Strategien zum Wortschatzlernen sowie Vorschläge für die systematisierte Arbeit mit Mindmaps, die Erarbeitung von Wortfeldern, das Lesen von Zeitungsartikeln, auch wenn Lernende nicht jedes Wort verstehen.

Im Lehrwerk *Kon-Takt 3* werden keine Strategien explizit dargestellt, aber es gibt in jeder Lektion solche Aufgaben, in denen die Lernenden sich im Internet über ein Thema informieren und ihren Mitschülern über die Erfahrungen berichten können. Es wäre dabei möglich, Strategien zum Wortschatzlernen mithilfe dieser Aufgaben zu vermitteln, aber im Lehrwerk wird das nicht behandelt.

Das Lehrwerk *Kekse 3* bietet viele Aufgaben an, bei denen die Lernenden Ausdrücke in Wörterbüchern nachschlagen sollen. Außerdem werden Strategien zum bewussten Umgang mit

Wörterbüchern vermittelt. Dies kann das autonome Verhalten beim Wortschatzlernen unterstützen.

Der folgenden Abbildung (Abb. 3) kann entnommen werden, wie viele Übungen die untersuchten Lehr- und Arbeitsbücher enthalten, die zur Förderung des autonomen Lernverhaltens beim Umgang mit dem fremden Wortschatz dienen. Die Zahlen sind in den Lehrwerken *Aspekte Mittelstufe Deutsch*, *Kon-Takt 3* und *Kekse 3* ähnlich, das Lehrwerk *Schritte international 5–6* enthält aber im Vergleich dazu deutlich weniger Übungen.

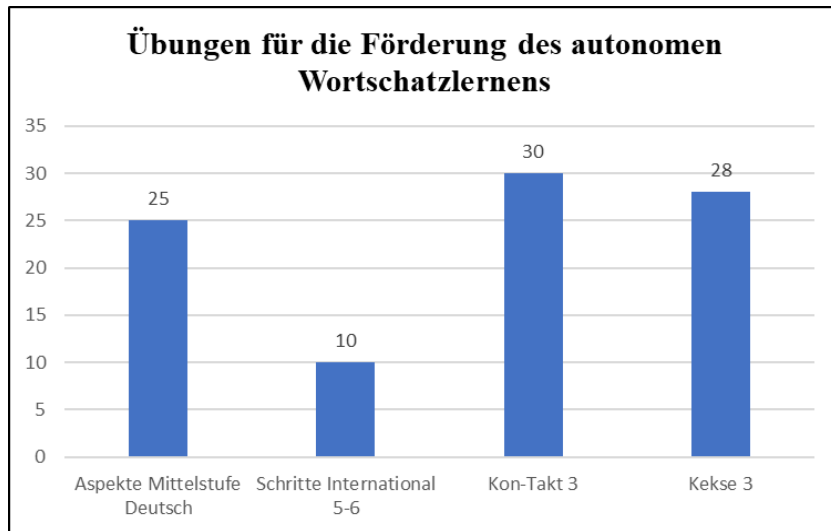



Abb. 3: Übungen für die Förderung des autonomen Wortschatzlernens

Im Folgenden wird anhand von exemplarischen, konkreten Beispielen dargestellt, inwiefern die ausgewählten Übungen dazu dienen, das autonome Wortschatzlernen zu fördern. Aus jedem untersuchten Lehrwerk wurden zu diesem Zweck je drei Übungen ausgewählt, die im Folgenden vorgestellt und analysiert werden. Dabei wurden teilweise Übungen ausgewählt, durch die explizit Strategien zum Wortschatzlernen bzw. zur Bedeutungserschließung vermittelt werden. Außerdem wurden aber auch solche Übungen bewusst ausgewählt, die das autonome Wortschatzlernen implizit fördern können.

Die folgende Übung (Abb. 4) steht im Arbeitsbuch *Aspekte Mittelstufe Deutsch* und verbindet sich mit dem Thema *Persönliche Eigenschaften*. Die Lernenden haben in diesem Fall die Aufgabe, aus angegebenen Adjektiven Nomen zu bilden. Dadurch können sie zum bewussten Umgang mit Wortbildungsregularitäten angeregt werden. Obwohl das Arbeitsbuch keine explizite Strategie diesbezüglich vermittelt, können Lernende in dieser Übung mit Wortbildungsregeln bewusst umgehen und später dies als Bedeutungserschließungsstrategie beim Lesen und Verstehen von Texten selbstständig verwenden und einsetzen. Es muss aber

hinzugefügt werden, dass die Bewusstmachung im Arbeitsbuch nicht explizit erfolgt, daher spielen dabei auch die Lehrpersonen eine wichtige Rolle.

 **b Wie heißen die Nomen? Ergänzen Sie die Liste.**

1. charmant	<u>der Charme</u>	9. geduldig	_____
2. ruhig	_____	10. freundlich	_____
3. unsicher	_____	11. kreativ	_____
4. witzig	_____	12. zuverlässig	_____
5. ehrgeizig	_____	13. offen	_____
6. ehrlich	_____	14. hilfsbereit	_____
7. schüchtern	_____	15. zufrieden	_____
8. selbstbewusst	_____	16. verantwortungsbewusst	_____

Abb. 4: Übung 1 (*Aspekte Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 2007: 7*)

In der nächsten Übung (Abb. 5) aus dem Arbeitsbuch *Aspekte Mittelstufe Deutsch* müssen Lernende ausgewählte Begriffe definieren. Dazu stehen ihnen vorgegebene deutschsprachige Erklärungen zur Verfügung. Dadurch können sie implizit dazu angeleitet werden, dies als Strategie beim Wortschatzlernen einzusetzen.

3a Welche Beschreibung passt zu welchem Nomen?

1. ____ die Miete	a Kosten, die zusätzlich zur Miete entstehen, z. B. für Müllabfuhr oder Wasser	d kurzer Text, den man z. B. in der Zeitung drucken lässt, weil man eine Wohnung anbieten will oder sucht
2. ____ die Kautions		
3. ____ die Nebenkosten	b Geld, das man für die Vermittlung einer Wohnung bezahlt	e Geldbetrag, den man als Sicherheit hinterlegen muss, wenn man eine Wohnung mietet
4. ____ die Provision		
5. ____ die Wohnungsanzeige	c Geld, das man z. B. für die Einbauküche zahlt, die man vom Vormieter übernimmt	f Geld, das man jeden Monat zahlt, um in einer Wohnung / in einem Haus wohnen zu können
6. ____ die Ablöse		

Abb. 5: Übung 2 (*Aspekte Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 2007: 21*)

In der folgenden Übung (Abb. 6) müssen Lernende bestimmten Aspekten Begriffe zuordnen, die mit dem Thema „Obdachlosigkeit“ in Verbindung stehen. Im nächsten Schritt wird es von ihnen erwartet, ausgewählte Begriffe zu kontextualisieren und mit ihnen Sätze zu schreiben. Bei der Zuordnung kann den Lernenden bewusst gemacht werden, dass die Begriffe thematisch verbunden sind. Sie können dadurch dazu angeregt werden, beim Wortschatzlernen solche lexikalisch-semantischen Verbindungen zu berücksichtigen (Köster 2010). Die Beispielsätze ermöglichen auch einen bewussten Umgang mit dem gelernten Wortschatz.

2a Diese Begriffe haben oft mit dem Begriff „Obdachlosigkeit“ zu tun. Ordnen Sie sie in die Tabelle ein. Es gibt mehrere Möglichkeiten.

die Frustration	der Alkohol	das Wohnheim	die Isolation	die Familie	die Suppenküche
die Armut	die Scheidung	die Angst	die Hoffnung	die Arbeitslosigkeit	die Perspektive
die Einsamkeit	die Schulden	die Freunde	die Erfolglosigkeit	die Randgruppe	das Sozialamt
die Notunterkunft	die Intoleranz	die Krankheit		die Chancenlosigkeit	

Ursachen	persönliche Situation	Gefühle	Gesellschaft	Hilfsangebote
die Arbeitslosigkeit				

b Wählen Sie drei Begriffe und schreiben Sie je einen Satz zum Thema „Obdachlosigkeit“.

Ich glaube, dass vielen Obdachlosen eine Perspektive fehlt. Arbeitslosigkeit ist oft ein Problem. ...

Abb. 6: Übung 3 (Aspekte Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 2007: 28)

In allen drei Fällen kann behauptet werden, dass die ausgewählten Übungen im Arbeitsbuch *Aspekte Mittelstufe Deutsch* Anregungen enthalten, wie Lernende mit dem fremden Wortschatz selbstständig umgehen können. Dies verlangt aber eine hochgradige Bewusstheit von ihnen und ein unterstützendes, professionelles Lehrverhalten. Ohne dies reichen die Übungen allein zur Förderung des autonomen Wortschatzlernens nicht aus.

Die folgende Übung (Abb. 7) aus dem Lehrbuch *Kon-Takt 3* steht exemplarisch dafür, wie Wörter über Stammmorpheme bzw. Wortbildungselemente verknüpft werden. In der Übung bekommen Lernende eine kurze Einführung und müssen die Bedeutung der genannten Begriffe anhand des Bildes erklären. Die Erfahrungen bzw. die Kenntnisse, die sich Lernende mit Hilfe dieses Inputs aneignen können, lassen sich beim Verstehen von Texten einsetzen. Dadurch können sie dafür sensibilisiert werden, mit Wortbildungselementen bewusst umzugehen.

4. Im Deutschen gibt es einige Wörter und Ausdrücke mit dem Wort „Bär“. Sehen Sie sich das Bild an und erklären Sie sie.
Obwohl Bruno immer auf der **Bärenhaut** liegt, ist er wirklich **bärenstark** und hat immer einen **Bärenhunger**.



Abb. 7: Übung 4 (*Kon-Takt 3. Lehrbuch 2011: 31*)

Die nächste Übung (Abb. 8) steht im Arbeitsbuch *Kon-Takt 3*, die sich mit einem Text aus dem Lehrbuch verbindet. Lernende müssen Textstellen identifizieren, die bestimmten Äußerungen entsprechen. Die Übung vermittelt explizit keine Strategie zur bewussten Erschließung des Wortschatzes, sie kann jedoch Lernende dabei unterstützen, den neuen Wortschatz im Text zu verstehen und Bedeutungen zu erschließen.

16. Lesen Sie die Texte im Lehrbuch Seite 22 noch einmal und suchen Sie die Textstellen, die den folgenden Äußerungen entsprechen.

a) Es passiert ständig etwas. → Hier ist immer etwas los.

b) Mein Vater hat seine Kindheit im Dorf verbracht. →

c) Das Hin- und Herfahren kostet viel Zeit. →

d) Man kann hier verschiedene Dinge machen. →

e) Ich wollte nicht umziehen. →

f) Es gibt ganz *klar* mehr Vorteile. →

Abb. 8: Übung 5 (*Kon-Takt 3. Arbeitsbuch 2011: 23*)

Das letzte ausgewählte Beispiel im Lehrbuch *Kon-Takt 3* (Abb. 9) unterstützt Lernende dabei, Ähnlichkeiten zwischen dem Ungarischen und dem Deutschen wahrzunehmen und damit bewusst umzugehen. Lernende können dadurch sensibilisiert werden, die Bedeutung neuer Wörter unter Ausnutzung des Sprachwissens zu erschließen.

d) Kennen Sie deutsche Wörter im Ungarischen bzw. ungarische Wörter im Deutschen?

e) Welche ungarischen Wörter erkennt man in den folgenden Wörtern?
Backfisch, Fasan, Kitsch, Graf, Herzog, Hocker, Kompott, Kupplung, lamentieren, Meister, Putsch, spritzen, Schuster, Tratsch, Wecker, Witz, Würstel

f) Welche deutschen Wörter erkennt man in den folgenden Wörtern?
fater, firhang, früstök/früstököltni, dajer/dauer, hócentróger, kuncsaft, seftelni, spájz, torta, tusolni

Abb. 9: Übung 6 (*Kon-Takt 3. Lehrbuch 2011: 19*)

Die ausgewählten Beispiele im Lehrwerk *Kon-Takt 3* enthalten auch keine expliziten Strategien, die zur Förderung des autonomen Wortschatzlernens einen Beitrag leisten könnten. Ähnlich wie in den Übungen im Lehrwerk *Aspekte Mittelstufe Deutsch* finden sich hier auch Anhaltspunkte, deren Potenziale von Lehrenden und Lernenden wahrgenommen werden müssen.

Das Arbeitsbuch *Schritte international 5* bietet explizit Strategien zur Förderung des autonomen Lernverhaltens beim Wortschatzlernen. Die folgenden drei Beispiele (Abb. 10, 11 und 12) greifen unterschiedliche Aspekte des Wortschatzlernens auf. Es ist ihnen aber gemeinsam, dass sie zur Lernerautonomie bzw. zur Selbstständigkeit beitragen. Im ersten Beispiel (Abb. 10) wird den Lernenden bewusst gemacht, wie sie mit Mindmaps umgehen können und wozu diese im Kontext des Wortschatzlernens dienen.

Lerntagebuch: Mind Maps

Mind Maps sind eine hilfreiche Technik, wenn Sie z.B. Ideen sammeln oder komplexere Inhalte strukturieren möchten. Auch den Wortschatz zu einem bestimmten Thema können Sie so wiederholen und vertiefen. Es funktioniert ganz einfach:

- Schreiben Sie das zentrale Thema in die Mitte eines Blatts (z.B. „der Körper“)
- Notieren Sie dann alle Unterpunkte (z.B. Körperteile, Krankheiten ...)
- Dann notieren Sie alles, was Ihnen zu diesen Unterpunkten einfällt. So wird die Mind Map immer detaillierter.

Abb. 10: Übung 7 (*Schritte international 5. Arbeitsbuch 2007: 112*)

Im zweiten Beispiel (Abb. 11) wird den Lernenden bewusst gemacht, wie sie mit dem Wörterbuch umgehen können. Dadurch können sie befähigt werden, das Wörterbuch beim Lernen in der Fremdsprache effektiv zu nutzen und als Hilfsmittel einzusetzen. Dies kann dazu beitragen, dass die Wörterbucharbeit in die Wortschatzarbeit integriert wird (Feld-Knapp 2009b: 34–38).

11 Lerntagebuch: Arbeit mit dem Wörterbuch

a Wo finden Sie die Formen aus Übung 10 im Wörterbuch? Markieren Sie.

machen [ˈmʌxən], macht, machte, gemacht
(tr.; hat; etw. m.) 1. etwas herstellen
Fotos machen; soll ich uns eine Tasse
Kaffee machen?; ist dieser Kuchen selbst

Kaution zahlen
kam [ka:m] 1. kommen

kommen [ˈkɔ:mən], kommt, kam, gekom-
men (tr.; ist) 1. einen bestimmten Ort
erreichen; pünktlich, zu spät kommen;
wir sind vor einer Stunde gekommen; da

oder

Die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben		
Infinitiv	Präteritum	Partizip II
stehen	stah	gestanden
steigen	stieg	gestiegen
sterben	starb	gestorben

b Suchen Sie im Wörterbuch und ergänzen Sie die Tabelle.

Infinitiv	Präteritum	Perfekt
rufen	rief	hat gerufen
brennen	...	
verlassen		
ziehen		

Abb. 11: Übung 9 (*Schritte international 5. Arbeitsbuch 2007: 88*)

Die aus dem Lehrbuch von *Kekse 3* ausgewählten Beispiele (Abb. 12, 13 und 14) enthalten in einem Fall explizit Strategien zur Förderung des autonomen Wortschatzlernens und in zwei Fällen implizit Anhaltspunkte zur selbstständigen Erarbeitung der Strategien. In den vorliegenden Beispielen finden sich Strategien zum Umgang mit dem Wörterbuch. Dabei werden im ersten Beispiel (Abb. 12) bestimmte Aspekte in den Mittelpunkt gestellt, wie der Umgang mit Eigennamen, zusammengesetzten Wörtern, Wortbildungen und den idiomatischen Wendungen. Lernende bekommen Arbeitsaufträge, durch die sie sich die Strategien aneignen können. Im zweiten Beispiel (Abb. 13) stehen der Umgang mit dem Wortakzent, den Hilfsverben und die Orientierung mit den Lemmata im Mittelpunkt. Auffallend ist in diesem Buch, dass die konkreten Strategien bzw. die Anleitungen in der Muttersprache formuliert werden.

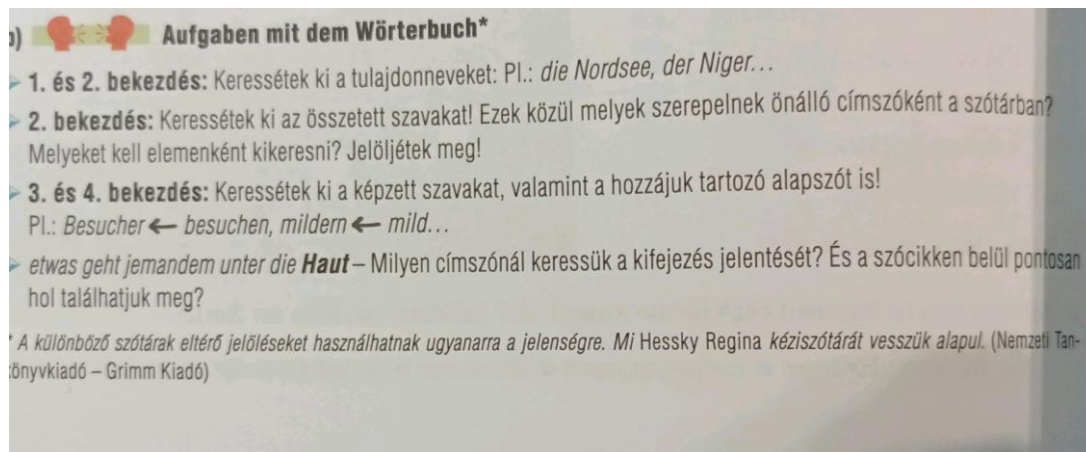


Abb. 12: Übung 10 (*Kekse 3. Lehrbuch* 2009: 72)

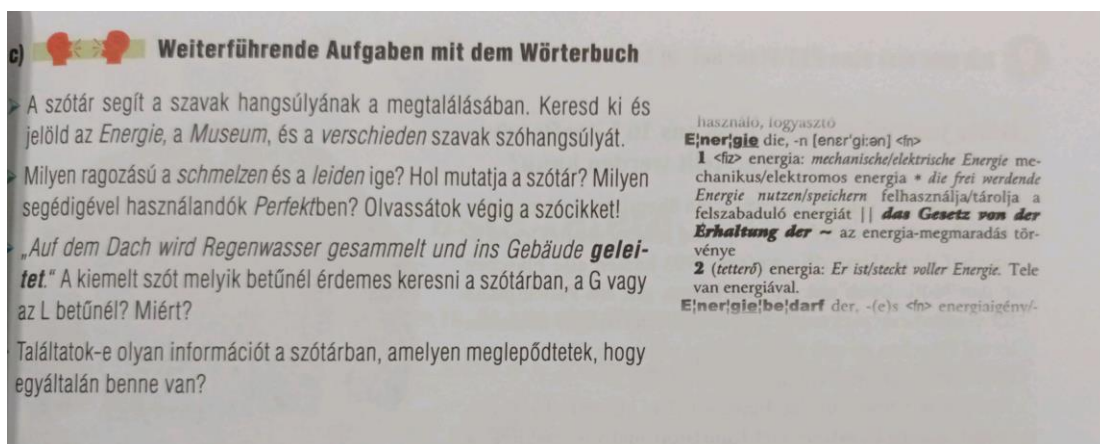


Abb. 13: Übung 11 (*Kekse 3. Lehrbuch* 2009: 73)

Im dritten Beispiel in *Kekse 3* (Abb. 14) müssen Lernende Antonyme zu den angegebenen Wörtern aus dem gelesenen Text suchen. Diese Übung enthält auch Hilfe für die Lernenden, wie sie sich Wörter vernetzt aneignen können. Antonyme werden aufgrund sememischer

Verknüpfung gespeichert. Wörter, die miteinander vernetzt gespeichert werden, lassen sich einfacher abrufen.

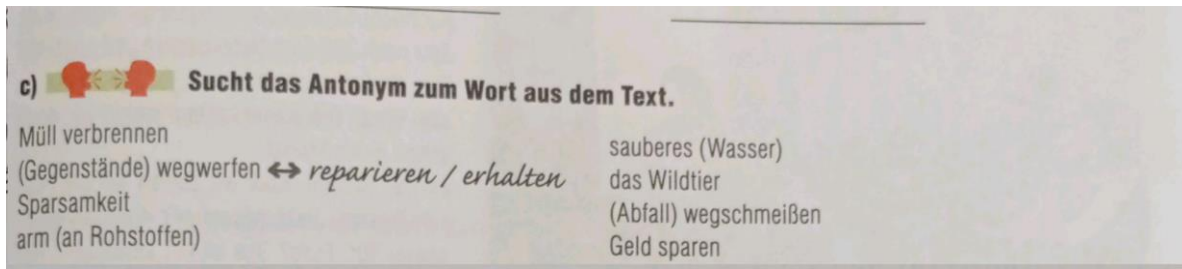


Abb. 14: Übung 12 (Kekse 3. Lehrbuch 2009: 69)

Aufgrund der durchgeführten Lehrwerkanalyse lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Die analysierten Lehrwerke enthalten zum größten Teil genügende und entsprechende Texte, um textorientiert arbeiten zu können.
- Die didaktischen Schritte des 3-Phasen-Modells zur Textarbeit lassen sich in diesen Lehrwerken nicht explizit nachvollziehen. Die Textarbeit kann umgesetzt werden, wenn Lehrende diesbezüglich über ein entsprechendes Lehrerwissen verfügen.
- Die Texte in den Lehrwerken bieten die Chance zur Wortschatzarbeit, deren Phasen von den Lehrenden umzusetzen sind. An dieser Stelle wird von Lehrenden wieder ein differenziertes fachdidaktisches Wissen verlangt.
- Die analysierten Lehrwerke enthalten in einigen Fällen explizit Strategien zur Erschließung, zum Erlernen und zur Bewusstmachung des neuen Wortschatzes. Die einzelnen Übungen dienen sowohl explizit als auch implizit zur Förderung des autonomen Verhaltens beim Umgang mit dem fremden Wortschatz. In vielen Fällen dienen sie als Anhaltspunkte, anhand derer die Vermittlung und die Bewusstmachung der Strategien mit Hilfe der Lehrenden erfolgen können.

4. Fazit

Die Arbeit setzte sich zum Ziel, einen der wichtigsten Bereiche im DaF-Unterricht, den Umgang mit dem neuen Wortschatz zu behandeln und dabei die Rolle der Lernerautonomie sowie die Methoden zu untersuchen, mit denen das Erlernen dieses Verhaltens ermöglicht und gefördert werden kann.

Die Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts hatten einen bedeutenden Einfluss auf die Auswahl des zu erwerbenden fremden Wortschatzes. Die Förderung der kommunikativen

Kompetenz ist das oberste Ziel im Fremdsprachenunterricht geworden, welche die Kompetenz voraussetzt, über eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit zu verfügen. Dazu brauchen DaF-Lernende eine sprachliche Basis, zu der neben dem grammatischen Wissen das lexikalische Wissen gehört. Die Erziehung zur Selbstständigkeit hat nicht nur auf das schulische Leben, sondern auch auf das spätere Leben der Lernenden positive Wirkungen. Die Lehrpersonen haben eine Schlüsselaufgabe in diesem Entwicklungsprozess. Sie müssen den Lernenden Strategien vermitteln und ihnen bewusst machen, dass diese einen leichteren Zugang zu dem neuen Wortschatz ermöglichen.

Die Lehrperson soll kompetent sein, den zu vermittelnden Wortschatz bewusst auszuwählen. Dabei spielen unterschiedliche Merkmale der lexischen Einheiten und Lernschwierigkeiten eine Rolle. Der neue Wortschatz wird im Rahmen der Wortschatzarbeit behandelt. Bei der Durchführung der Wortschatzarbeit muss berücksichtigt werden, dass sich das Erlernen und Einprägen von Vokabeln gehirngerecht, vernetzt vollzieht, und je mehrkanalig der Prozess ist – je mehr Verfahren der Wortschatzpräsentation und Bedeutungsvermittlung eingesetzt werden –, desto erfolgreicher können die Bedeutungen erlernt werden.

Die Wortschatzarbeit ist ein Bereich der Textarbeit, die in mehreren Schritten erfolgt. Die Studie ging auf die Wichtigkeit der Kenntnisse über Wortbildung und der Techniken zur Wörterbuchbenutzung ein, da diese das autonome Verhalten beim Wortschatzerwerb fördern. Bei der Planung der Lehrwerkanalyse wurden diese Überlegungen berücksichtigt.

Den Ergebnissen der Datenerhebung konnte entnommen werden, dass dem autonomen Verhalten eine große Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache beigemessen wird, aber die Förderung trotzdem nicht überall systematisch durchgeführt wird. Das hat verschiedene Gründe, wie bei der Auswertung der Daten darauf schon hingewiesen wurde. DaF-Lehrwerke und Lehrende spielen mit Sicherheit beim Erfolg der Lernenden eine zentrale Rolle. Für die Durchführung eines Unterrichts, der die Vielfalt der Lernenden beachtet, müssen Ergänzungsmaterialien eingesetzt werden. Bei der Auswahl dieser Materialien können die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden. Es ist eine wichtige Möglichkeit für die Motivation der Lernenden. Es ist also kein Zufall, wie bereits im Abschnitt 2.3 aufgrund der Fachliteratur gezeigt, dass die Wortschatzarbeit in den letzten Jahren an Bedeutung gewann. Zum Schluss soll noch erwähnt werden, dass die autonome Erschließung der Bedeutung neuer Wörter eine Fähigkeit ist, die für die Lernenden nicht nur an der Schule, sondern auch in den späteren Jahren wichtig sein wird. Deshalb müssen die Grundlagen des autonomen Verhaltens bereits in der Schule gelegt werden.

Literaturverzeichnis

- Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 8, 4–11.
<https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1993.08.03>
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Dies. (Hg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 8–20.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: de Cillia, Rudolf/Fischer, Gero/Anzengruber, Grete (Hg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich* (= schulheft 88), 21–29.
- Feld-Knapp, Ilona (2009a): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia/Masát, András/Tichy, Ellen (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest/Bonn: GuG/DAAD, 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2009b): Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Dies. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband, 33–46.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Diskurse in Lehrerzimmern. Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. In: Dies./Heltai, János/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Reder, Anna (Hg.): *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna*. DUfU – Deutschunterricht für Ungarn Sonderheft. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Dies. (Hg.) *Grammatik. CM-Beiträge zur Lehrerforschung* 3. Budapest: Eötvös-József-Collegium, 15–29.
- Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári, Tünde (Hg.): *Kollokationen lernen*. DUfU – Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 13–26.

- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Dies. (Hg.): Lexik. Budapest: Eötvös-József-Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5), 21–58.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3, 41–47.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1. Berlin/New York: de Gruyter, 940–952. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Hunfeld, Hans (1990): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1. Berlin/New York: de Gruyter, 1021–1032. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Kránicz, Eszter (2016): Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Grammatik. Budapest: Eötvös-József-Collegium (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3), 348–366.
- Krumm, Hans-Jürgen (1985): Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern. Stockholm: Universität Uppsala/Goethe-Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen (1996): Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten. In: *Fremdsprache Deutsch* 14, 20.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren - Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lernen lehren– Lehren lernen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband, 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Ders./Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 5. Aufl. Tübingen/Basel: Francke, 138-144.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp Ilona (2012). *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in*

- Ungarn. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1), 53–73.
- Latzel, Sigbert (1993): Wortschatz = Sprachwortschatz. Zur Wortschatzarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: *Nouveaux cahiers d'Allemand* 2, 169–217.
- Löschmann, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege: Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 4).
- Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer: Autonomes Lernen, 4–11.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Budapest: Eötvös-József-Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B 1).
- Perge, Gabriella (2019): Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári, Tünde (Hg.): *Kollokationen lernen. DUfU – Deutschunterricht für Ungarn*, Sonderheft. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 27–46.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Rampillon, Ute (2006): Fremdsprachen lernen lernen – Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband, 76–83.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>
- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 61–78. <https://doi.org/10.14220/odaf.2013.29.2.61>
- Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 22–27. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.52.06>
- Taczman Andrea (2014): Fremdsprachenunterricht ganzheitlich praktizieren lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: Eötvös-József-Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2), 311–326.

- Thonhauser, Ingo (2010): Textarbeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1. Berlin/New York: de Gruyter, 1033–1040. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Tschirner Erwin (2010): Wortschatz In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1. Berlin/New York: de Gruyter, 236–245. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23, 541–560.

Analysierte Lehrwerke

- Hilpert, Silke u.a. 2007: Schritte international 5. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, Silke u.a. 2008: Schritte international 6. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Koithan, Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf (2007): Aspekte Mittelstufe Deutsch Lehrbuch 1. Berlin/München: Langenscheidt.
- Koithan, Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf (2007): Aspekte Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch 1. Berlin/München: Langenscheidt.
- Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pantóné Naszályi, Dóra/Szántóné Brettner, Éva (2009): Kekse 3. Lehrbuch. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Pantóné Naszályi, Dóra/Szántóné Brettner, Éva (2009): Kekse 3. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.