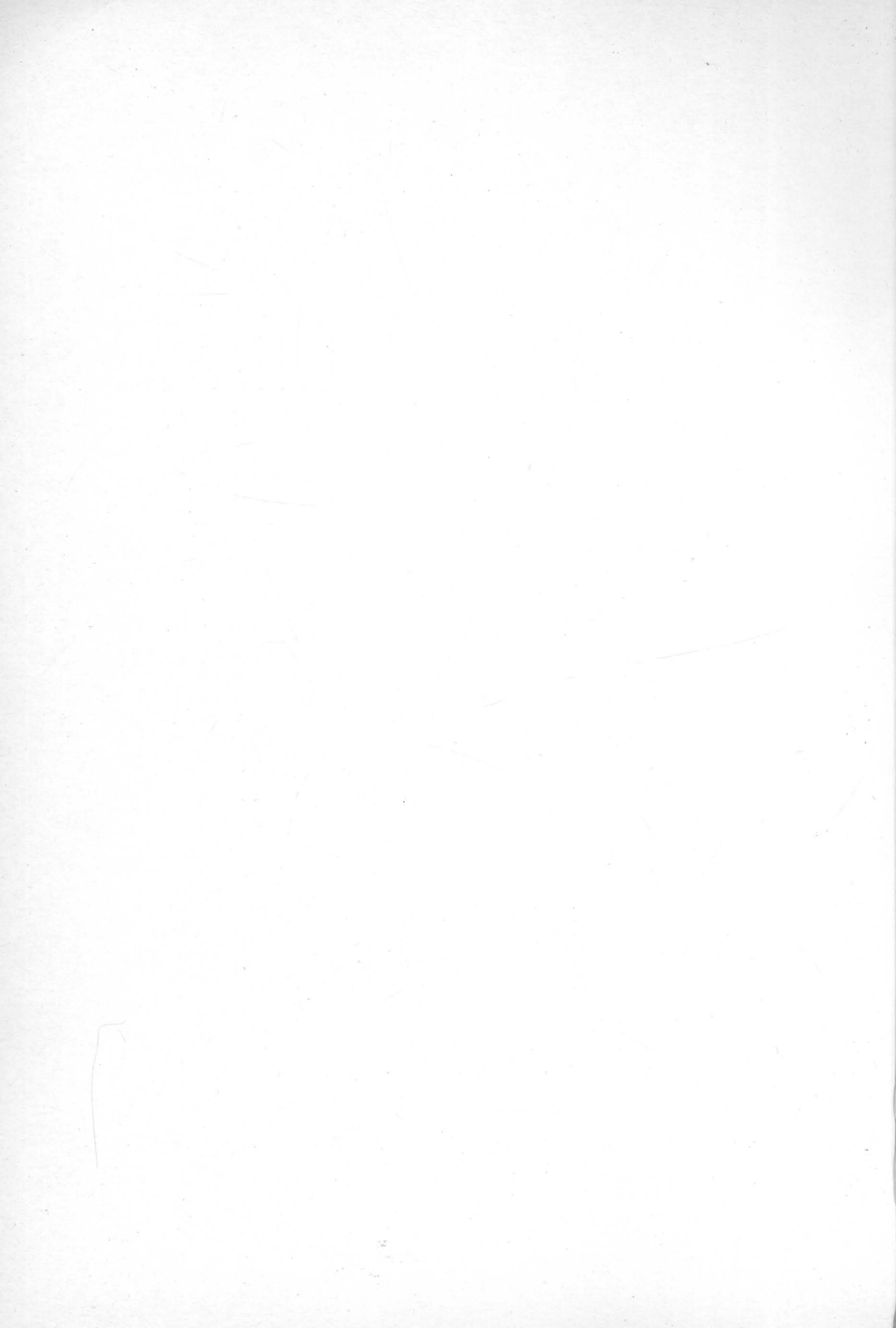


42582A II

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

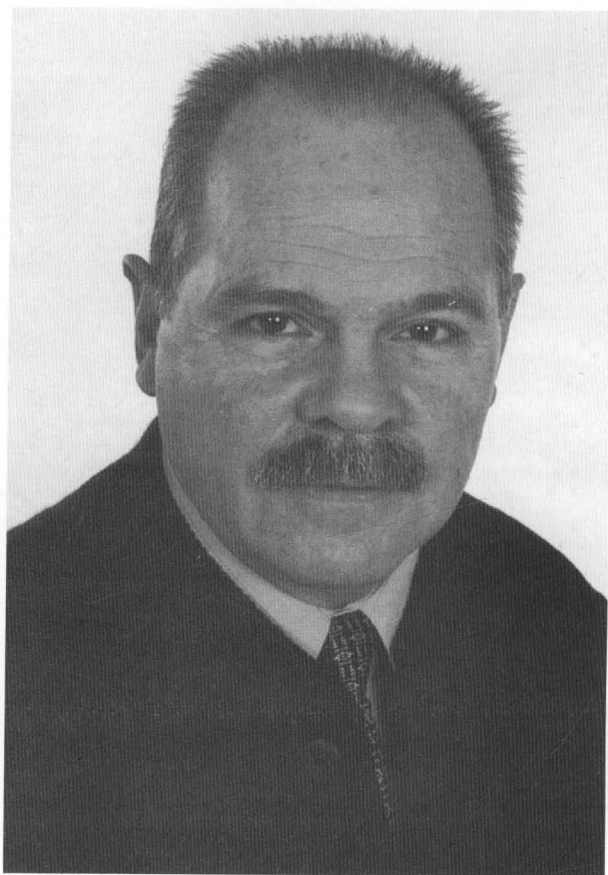




B T ¹⁹⁹⁸ *lynd.* Vol. 26 : 1998 r.



h 25 82 / 1 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

11 821 254

13201

29. KWI. 1999

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM
22 8020

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

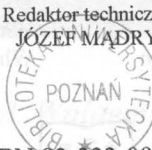
Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
gg EO goh

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
 I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen'	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

PROBLEME DER WORTSCHATZARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

BOGUSŁAWA ROLEK

Higher School of Pedagogics – Rzeszów

Vorbemerkungen

Lange Zeit wurde die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht unterschätzt. Dank neueren Ergebnissen der Sprachlernforschung, Lernpsychologie und Gedächtnispsychologie rückte die Arbeit an lexikalischen Einheiten in den Mittelpunkt des Interesses der Lehrenden und gewann eine neue Position in der Fremdsprachendidaktik.

Im Hinblick auf die Lernprozesse hat sich die Assoziationstheorie durchgesetzt, die besagt, daß alle Informationen als semantische Netze gespeichert werden. Bei der Aufnahme sind vor allem allgemeine und interkulturell wirksame Merkmale der zu speichernden Informationen von Bedeutung, denn sie regeln die Einordnung des Wortschatzes in die Netze. Zu nennen sind folgende Merkmale:

- sensorische Merkmale (besonderen Wert haben die visuellen Sinneswahrnehmungen),
- Beziehungsmerkmale (Einbettung in eine typische Situation, in vorhandene Wissensbestände, in Ordnungsschemata)
- Verhaltens- und Handlungsmerkmale
- emotional und affektiv geladene Merkmale
- sprachliche Merkmale (vgl. dazu Neuner 1990:6)

Je mehr Merkmale bei der Wortschatzarbeit berücksichtigt werden, desto effektiver wird der Wortschatz gespeichert.

Da die Art und Weise der Semantisierung neuer lexikalischer Einheiten von den Methoden determiniert wird, will ich im folgenden einen Überblick über die Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts und Techniken der Bedeutungsvermittlung geben.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode

In Lehrbüchern der Grammatik-Übersetzungsmethode wird man mit literarischen Texten konfrontiert, die übersetzt werden sollen. Die Texte begleiten Wortschatzverzeichnisse, in denen der neue Wortschatz präsentiert wird. In den Übungen, die meistens aus Einzelsätzen bestehen, wird das jeweilige Grammatikpensum eingeübt. Die Lerner konzentrieren sich auf syntaktische Regularitäten, die einzusetzenden lexikalischen Einheiten werden aus dem Gedächtnis abgerufen oder im Wörterbuch nachgeschlagen.

Der Prozeß der Wortschatzaneignung beruht auf dem Auswendiglernen von Wortlisten, z.B.

der Apfel - jablko

lecker - smaczny

bitte - proszę

ist - jest

das Glas - szklanka

(Zit. nach F. Grucza 1990:30)

Der Lernprozeß verläuft nach der angegebenen Reihenfolge, die oft unlogisch erscheint, wenn man dieses Verzeichnis als eine Ganzheit betrachtet. Jedes Wortpaar führt ein Eigenleben. Die Vokabeln sind den Atomen ähnlich, die nur eine für den Lernenden sinnvolle und gewünschte Verbindung eingehen.

der Apfel - jablko

A-----A1

Assoziationsmodell 1.

Denkbar ist auch, daß zwischen dem Wort *der Apfel* und dem Wort *lecker* auch eine Verbindung (A-----B) entsteht, aber nur unter der Voraussetzung, daß sich der Lernende diese Liste wie eine Ganzheit einzuprägen versucht. In diesem Falle wäre diese Verbindung von Nutzen, denn der Apfel kann doch lecker sein. Durch das Umstellen einzelner Elemente der Wortliste ließen sich auch andere sinnvolle verknüpfbare Kombinationen finden, dies aber widerspricht der besprochenen Lerntechnik, denn beim Paarassoziationslernen ist der Lernende nämlich versucht, sinnfrei und ungeordnet zu lernen; sinnfrei, weil er vielleicht L1-Wort und L2-Wort lediglich assoziativ verknüpft, ohne an die gemeinte Sache zu denken (denken zu müssen); ungeordnet, weil er vielleicht nicht an die Sachen denkt (zu denken braucht), mit denen die gemeinte Sache ein aus Erfahrung gewachsenes Beziehungsgeflecht bildet. (Rohrer 1985:35)

In Bezug auf die oben genannte Wortliste könnten folgende Verbindungen entstehen.

A-----A1
 B-----B1
 C-----C1
 D-----D1 usw. Assoziationsmodell 2

Die grafische Darstellung des Assoziationsmodells läßt erkennen, daß der Lernerfolg am stärksten von der Quantität der Wiederholungen bestimmt wird. Diese Technik des Vokabellernens ist sehr populär, weil die Lehrenden immer noch ab und zu eben auf diese Art und Weise den Wortschatz, meistens in Form einer kurzen schriftlichen Kontrollarbeit, abfragen.

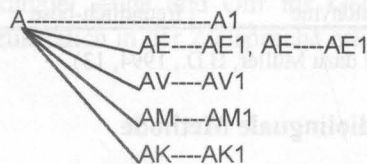
Direkte Methode

Die Vertreter der direkten Methode kritisieren das Memorieren zweisprachiger Wortgleichungen, denn man wird nie eine fremde Sprache dadurch sprechen lernen, daß man einfach lange Listen von abgerissenen Wörtern dem Gedächtnis überliefert. Kennt man selbst alle Regeln der Grammatik noch dazu, so wird man, wenn es drauf und dran kommt, mit dem Aneinanderreihen der Worte und dem Verstehen von dem, was uns erwidert wird, gar bald am Ende sein. (Viotor; zit. bei Neuner 1993:34)

Der zu erlernende Wortschatz wird in Satz- und Situationszusammenhängen vermittelt. Die Prinzipien der Anschaulichkeit und der Einsprachigkeit determinieren die Verfahren der Semantisierung in der direkten Methode.

1. Das Prinzip der Anschaulichkeit findet vor allem im Anfangsunterricht seine Bestätigung. Den Lernenden werden konkrete Gegenstände aus der nächsten Umgebung vorgezeigt und benannt. Ihre Aufgabe ist das Objekt zu identifizieren und seine Bezeichnung phonetisch nachzuahmen. Der Lernprozeß wird durch den visuellen Reiz und die situative Einbettung gefördert. Mit dieser Technik lassen sich nach Raith auch Eigenschaften, Mengenangaben, Kasus eines Wortes, Ober- und Unterbegriffe demonstrieren. Den einzelnen Wörtern werden ihre charakteristischen Merkmale hinzugefügt, was zur Folge hat, daß die lexikalischen Einheiten mit ihren besonderen Kollokationen gespeichert werden, wodurch die Zahl der Vernetzungen (im Vergleich zur Grammatik-Übersetzungsmethode) gesteigert wird.

Hund---pies---Tier (Oberbegriff)
schwarz---czarny, klein---mały
bellt---szczeka
Hunde---psy
Peters Hund---pies Piotra



Assoziationsmodell 3.

Durch Demonstration lassen sich auch Bedeutungen einfacher Tätigkeiten erklären. Die Lerner führen mit dem Lehrer einfache Handlungen aus und verbalisieren sie. Sie agieren nichtsprachlich und sprachlich zugleich. Sie lernen ganzheitlich, weil sowohl die linke als auch die rechte Hemisphäre aktiviert wird.

2. Um der Forderung nach der Einsprachigkeit des Unterrichts gerecht zu werden, definiert man unbekannte lexikalische Einheiten mit Hilfe der Synonyme und Antonyme.

Die Wortbedeutungen werden auch in einfachen Sätzen erklärt, z.B. Die Katze frißt *eine Maus*. Manchmal bildet man einen situativen Rahmen, um neue Begriffe erklären zu können. z.B. Ich jobbe ab und zu, *weil* ich Geld brauche.

Der Einsatz dieser Unterrichtsprinzipien läßt sich psychologisch mit der Assoziationsmethode begründen, deren Hypothesen zum ersten Mal für den Bereich der Fremdsprachendidaktik angewandt wurden. Sweet, ein Mitbegründer der direkten Methode, versteht den gesamten Prozeß des Spracherwerbs als einen Prozeß der Assoziationsbildung.

Wenn wir unsere eigene Sprache lernen, assoziieren wir Wörter und Sätze mit Gedanken, Ideen, Handlungen, Ereignissen. (Sweet, zit. bei Neuner 1993:35)

Das Ziel des Unterrichts ist ein neues Bezugssystem für die Wörter, Sätze und Satzformen der zu lernenden Sprache aufzubauen, das in sich geschlossen und losgelöst von der Muttersprache existiert (vgl. dazu Neuner 37). Die theoretischen Ansätze und die Unterrichtspraxis klaffen auseinander, denn es scheint unmöglich zu sein, die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht ganz zu eliminieren. Wenn man ein Bild mit einem Denotat (z.B. *Baum*) präsentiert bekommt, schwebt in unserem Kopf seine polnische Bezeichnung (*drzewo*), obwohl wir gleich das fremdsprachliche Wort wahrnehmen.

Hinzuweisen ist aber darauf, daß in dieser Methode die fünf grundlegenden Assoziationstypen, die nach Aitchison zu einem Wort entstehen können, im Unterricht ihre Anwendung gefunden haben.

1.	Koordinationen	Hund Katze
2.	Kollokationen	Tier: Hund Katze
3.	Subordinationen	Hund bellt
4.	Synonyme	der Hund: der Vierbeinige
5.	Antonyme	freundlich-böse

(vgl. dazu Müller, B.D., 1994, 13)

Die audiolinguale Methode

Bei der audiolingualen Methode ist der neue Wortschatz in einem Einführungstext, der jeweils um ein bestimmtes Grammatikphänomen konstruiert wird,

enthalten. Das Hauptziel des Unterrichts ist die Aneignung von Mustersätzen (patterns), die durch ständige Wiederholungen (drills) zu Gewohnheiten (habits) werden sollen. Die Wortschatzauswahl und -vermittlung ist der grammatischen Progression völlig untergeordnet.

Die Präsentation lexikalischer Einheiten erfolgt nach folgendem Schema:

Hören-Nachahmen-Erklärung der Bedeutung,

A-----A-----A1

Assoziationsmodell 4.

wobei die Erklärung der Bedeutung sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache stattfinden kann. Als zusätzliche Hilfe werden visuelle Mittel eingesetzt.

Die Verankerung der Vokabeln im Gedächtnis vollzieht sich automatisch und areflexiv. Die Tatsache, daß man in der ersten Lernphase von der Bedeutung abstrahiert, scheint den ganzen Lernprozeß eher zu beeinträchtigen als zu fördern. Die Wortbedeutung wird auch in den Übungen, in denen die Sätze nach einem vorgegebenen Muster gebildet werden, außer acht gelassen.

z.B. Siehst du den Zug?

Siehst du? (das Schiff)

Siehst du? (das Auto)

Siehst du? (den Wagen)

Siehst du? (die Straßenbahn)

Im Endeffekt sind die Lernenden imstande, ganze Sequenzen zu üben, ohne aber der Inhalte ihrer Aussagen sicher zu sein. Sie versagen dann oft in der praktischen Kommunikation, weil auf die kreative Anwendung der sprachlichen Mittel verzichtet wird.

Die audiovisuelle Methode

Bei der audiovisuellen Methode werden visuelle Reize zusammen mit den akustischen präsentiert, so daß sie eine Bedeutungseinheit bilden. Die Informationen werden auf einmal durch zwei Eingangskanäle: Auge und Ohr ins Gedächtnis aufgenommen. Der neue Wortschatz wird zusätzlich in der Zielsprache erklärt.

A
A-----A2

Assoziationsmodell 5.

Die Bilder werden nicht nur zur Bedeutungsvermittlung eingesetzt, sondern auch zur Sprachverarbeitung und Sprachanwendung. Sie steuern das ganze Übungsge-
schehen. Das einzuübende Wortmaterial wird meistens im typischen situativen
Umfeld dargeboten, mit seinen Kollokationen und Subordinationen, was seine
Klassifizierung und Strukturierung erleichtert und ermöglicht. Da die Struktur des
Informationsangebots ganz oder teilweise im Gedächtnis bestehenden begrifflichen
Ordnungen entspricht, werden die Aufnahme und die Speicherung von Informa-
tionen deutlich begünstigt. (vgl. dazu: Hoffman 1984:14)

Die kommunikative Methode

In den Lehrwerken der kommunikativen Methode wird der Wortschatz in den
Kommunikationssituationen vermittelt.

Das generelle Ziel der Arbeit am Wortschatz besteht in der Aneignung eines
dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendba-
ren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunika-
tionsabsichten und die Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituati-
onen abgestimmt ist. Dieses Ziel muß im Hinblick auf den Aufbau des produktiven,
des rezeptiven sowie des potentiellen Wortschatzes differenziert werden.
(Desselmann, Helmich 1986:146)

Den aktiven Wortschatz bilden Wörter, die der Lerner produktiv anwenden
kann, den passiven umfassen Wörter, die er identifiziert, wiedererkennt und ver-
steht, wenn er sie wahrnimmt. Unter dem potentiellen Wortschatz versteht man
diejenigen Wörter, die für den Lernenden neu sind, die er aber aufgrund ihrer
Bildung erschließen kann, wenn er das Grundwort und entsprechende Wortbil-
dungsregeln kennt. Im Laufe des Lernprozesses müssen Teile des passiven Wort-
schatzes in den aktiven, Teile des potenziellen in den passiven oder aktiven trans-
feriert werden. All das wird zum Beispiel durch den Einsatz kommunikativer
Übungen der Stufe B, C und D aus der Übungstypologie von Neuner, Krüger und
Grewer „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“ ermöglicht¹

Die kommunikative Methode bietet dem Lehrenden eine ganze Palette der
Semantisierungstechniken²; in der Unterrichtspraxis werden aber nur einige von
ihnen eingesetzt (zu den populärsten gehören Erklärungen fremder Ausdrücke
durch Übersetzungen, Abbildungen, Handlungen, Gestik, Mimik, Synonyme,
Antonyme, Definitionen), denn die Lehrerhandreichungen geben kaum Hinweise,

¹ In der "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" unterscheidet man vier
Hauptübungstypen. Stufe A umfasst Übungen, die sich auf die Entwicklung und Überprüfung von
Verstehensleistungen beziehen, zur Stufe B gehören Übungen mit reproduktiven Charakter zur
sprachlichen Form, Stufe C-Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter, Stufe D-Übungen
zur Entfaltung von freier Äußerung.

² Genaue Informationen zu diesen Fragen finden sie in "Wortschatzarbeit und Bedeutungs-
vermittlung" von Bernd-Dietrich Müller, Langenscheidt, 1994.

welche von den Techniken im Unterricht verwendet werden könnten, mit der Berücksichtigung der Lernergruppe und ihres Sprachniveaus. Meistens findet man nur Anweisungen wie z.B: Wortschatz erklären, wobei der Grammatikvermittlung ganze Kapitel mit genauen Erläuterungen zu einzelnen Schritten gewidmet sind.

Effektive Wortschatzarbeit hängt u.a. vom Einsatz optimaler Lehr- und Lernstrategien ab. Sie können mit Hilfe der Lernertypentests „entdeckt“ werden, deshalb schlägt man vor, folgende Tests im Unterricht durchzuführen,

- um die vorherrschenden Lernertypen kennenzulernen und den Unterricht an ihre Bedürfnisse anzupassen
- um den Lernenden bewußt zu machen, inwieweit sie den Lernprozeß mitbestimmen und positiv beeinflussen können.

In Anlehnung an G. Vollmer erarbeitet man einen Lernertypentest.

Lernertypentest, Lesen

Für die Durchführung dieses Tests braucht man einen Partner. Er zeigt der Testperson die nachstehenden 10 Wörter, gedruckt auf DIN A4, 10 Sekunden lang vor: *maszt, samochód, góra, klamra, zamek, guzik, plecak, olów, ptak, zegar*.

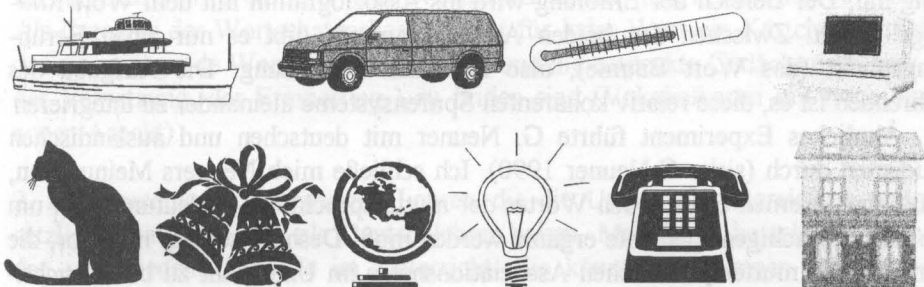
Nach 10 Sekunden soll die Testperson die behaltenen Wörter notieren. Die Anzahl der Wörter soll als Punktzahl ins Achsensystem eingetragen werden.

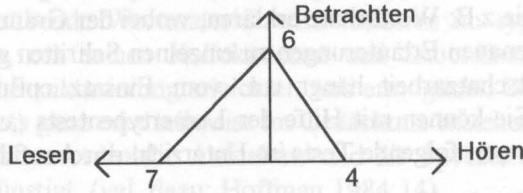
Hören

Der Testperson werden folgende Begriffe vorgelesen: *stół, ręka, śruba, balon, klamka, wskazówka, kieliszek, kurтка, komputer, nóż*. (Weitere Durchführung wie unter „Lesen“).

Betrachten

Die nachstehenden Abbildungen werden der Testperson 10 Sekunden lang vorgezeigt (Weitere Durchführung wie unter „Lesen“).





Es entsteht ein Dreieck, das die bevorzugten Lernwege zeigt. (vgl. dazu Vollmer 1994:30)

Man beruft sich in diesem Kontext auf die von H. Stasiak an der Universität Gdańsk durchgeführten Experimente, die nachgewiesen haben, daß die Berücksichtigung der den individuellen Lernprozeß beeinflussenden Faktoren wesentlich zur Effektivierung des Unterrichts beiträgt.

Wie schon oben erwähnt, nimmt man an, daß Informationen als semantische Netze gespeichert werden. Der niederländische Psychologe Parreren vertritt die Hypothese, daß alle unsere Eindrücke Spuren in Gedächtnis hinterlassen, die mehr oder weniger getrennte Spurensysteme bilden. (vgl. dazu C. Schouten-van Parreren 1990:13) Die Kohärenz und Integrationsmöglichkeit dieser Systeme hängt von der Anzahl und Art der Vernetzungen zwischen den Spuren ab.

Die These von Parreren bestätigt eine mit polnischen Studenten durchgeführte Brain-storming-Übung. Ihre Aufgabe war, Assoziationen zum polnischen Wort *las* und seinem deutschen Pendant *Wald* zu nennen. Die Ergebnisse waren überraschend.

Las: wycieczka, jagody, staw, grzyby, krzaki, drzewa, sosny, pagórki

Wald: Schwarzwald, Waldsterben, grün, Bäume, Radwege, saure Regen, Umweltverschmutzung

Diese Assoziationen deuten verschiedene Realitäten an. Das polnische Wort *las* ruft einen Ort herbei, wo man sich ausruhen kann, indem man sich hinlegt, um die vorbeiziehenden Wolken zu beobachten oder indem man Beeren und Pilze sammelt. Das deutsche Wort *Wald* weist auf die Probleme der Umweltverschmutzung hin. Der Bereich der Erholung wird ins Assoziogramm mit dem Wort *Radwege* geholt. Zwischen den beiden Assoziogrammen gibt es nur einen Berührungspunkt (das Wort Bäume), also nur eine Vernetzung. Die Aufgabe des Lehrenden ist es, diese relativ kohärenten Spurensysteme ineinander zu integrieren

Ähnliches Experiment führte G. Neuner mit deutschen und ausländischen Studenten durch (siehe G. Neuner 1990). Ich schließe mich Neuners Meinung an, daß beim Erlernen eines neuen Wortes der muttersprachliche Bedeutungskern um die fremdsprachigen Elemente ergänzt werden muß. Deshalb schlägt man vor, die vorhandenen muttersprachlichen Assoziationsnetze im Unterricht zu berücksichtigen. Zwei Gründe sprechen dafür:

1. praktischer Grund: beim Anfertigen von Assoziogrammen denken die Lernenden fast immer in der Muttersprache (an die muttersprachliche Wirklichkeit). Die Begriffe werden dann in die Zielsprache übersetzt und festgehalten. Die Information gelangt sofort in das richtige Bezugssystem, was den Behaltenseffekt steigert. Eine Information ist 'falsch gelernt', wenn sie entweder ohne jeden Zusammenhang gelernt oder in einem unklaren, ja sogar falschen Bezugssystem untergebracht worden ist. (Rohrer 1984:18)

2. theoretischer Grund: nach Klix sind die Worte nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern selbst Elemente interner kognitiver Strukturbildungen. Sofern diese kognitiven Strukturbildungen bereits in der Muttersprache vorhanden sind, ist wenig wahrscheinlich, daß sie mit der Vermittlung einer Fremdsprache neu ausgeprägt werden. Indessen ist viel wahrscheinlicher, daß Verbindungen zu den kognitiven Strukturbildungen in der Muttersprache aufgebaut werden. Diese Verbindungen werden durch Zuordnung der beiden spezifisch kodierten Sprachsysteme hergestellt, wobei das muttersprachliche System das dominierende ist. (zit. nach Löschmann 1984:21)

Die Integration der Assoziationsnetze kann auf folgende Art und Weise durchgeführt werden: Der Lehrende läßt die Lerner Assoziationen zwischen zwei Wörtern, z.B. *zab* (Zahn) und *zwołnienie lekarskie* (Krankschreibung) bilden. Sie machen das auf polnisch und dann bilden sie Sätze mit den Assoziationen auf Deutsch.

Vorschläge für den Unterricht

1. Arbeit an einem Text

Der Lehrende wählt aus einem Text den aktiv zu beherrschenden Wortschatz aus und stellt ihn in einer Wortliste zusammen. Dann läßt er die Lernenden diesen Wortschatz nach verschiedenen Aspekten systematisieren. Im Plenum wird in der Muttersprache vorgetragen, warum sich die Lerner für diese Aspekte entschieden haben. Wichtig daran ist, daß sie in eine aktive Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial und in eine Reflexion über eigenen Lernprozeß gebracht werden. Im nächsten Schritt wird der neue Wortschatz situativ und kontextuell eingebettet. Als Ergebnis der Wortschatzarbeit entsteht für jedes Wort ein Kärtchen, auf dem das einzuprägende Wort, ein Beispielssatz und die entdeckte Gedächtnisstütze (Art der Vernetzung, der Erinnerung) zu finden sind (Vokabelkartei mit noch einem neuen Aspekt).

2. Ein Vorschlag für diejenigen Lehrer, die die Unterstufe unterrichten und zusätzlich Qualifikationen als Deutschlehrer haben. Manchmal basteln die Lernenden verschiedene Modelle im Unterricht. Sie könnten z.B. einen Bahnhof aus Pappkarton kleben. Die Modelle sollen sie mit deutschen Bezeichnungen versehen.

Bei der Arbeit werden vom Lehrer und den Lehrenden Sätze gebildet: *Muszę jeszczce pomalować Bahnhof, Nasz Wartesaal znajduje się gdzie indziej usw.*

3. Der Lehrende kann im polnischen Grammatik Lehrbuch Übungen aussuchen, die sich auf Verben mit verschiedenen Präfixen beziehen. Im Unterricht soll er die Bedeutung der Präfixe thematisieren. Die Aufgabe der Lernenden ist, Verben mit Präfixen zu finden, sie zu systematisieren und ihre deutschen Entsprechungen zu nennen. Dann sollen sie Analogien oder Unterschiede herausfinden und ihre Thesen begründen.

z. B.

wwozić	einführen
wprowadzać	eintragen
wpisać	einschreiben
wpłacić	einzahlen
wpuszczać	einlassen

aber

dostarczać	einliefern
------------	------------

4. Der Lehrer kopiert einen Text aus dem Biologielehrbuch, mit dem die Lernenden im Biologieunterricht arbeiten. Der Text soll sich auf das Thema „Funktionieren innerer Organe“ beziehen. Der Lehrer deckt die polnischen Bezeichnungen für innere Organe zu. Die Aufgabe der Lernenden ist es, die Lücken korrekt auszufüllen. Wenn die Lerner fortgeschritten sind, können sie versuchen so weit wie möglich, diesen Text mit deutschen Vokabeln auszufüllen.

Solch ein Unterricht schafft eine Brücke zwischen dem Deutsch- und dem Biologie-Unterricht und er kann als Vorphase für den bilingualen Unterricht gelten.

Schlußbemerkungen

Zusammenfassend kann man sagen, daß viele Aspekte der Wortschatzarbeit z. B. Techniken der Bedeutungsvermittlung sehr ausführlich erarbeitet sind, eher unberücksichtigt bleibt aber die Frage der Wortschatzverarbeitung. Sie wird dem Lernenden überlassen, der in diesem Bereich kaum Erfahrung hat. Man schlägt deshalb vor, im Unterricht über die Probleme der Wortschatzaneignung (Aufnehmen, Speichern, Vergessen, Behalten) zu reflektieren, mehr Aufmerksamkeit der Systematisierung und Klassifizierung des Wortschatzes zu widmen und die Einführung neuer lexikalischer Einheiten den Lernenden zu übergeben, weil sie eine ihrer Entwicklungsstufe entsprechende Ordnung in die zu lernenden Vokabeln einbringen.

LITERATUR

- Bohn, R./ Schreiter, I. 1996. Arbeit an lexikalischen Kenntnissen in: Henrici, G./ Riemer, C. mit Arbeitsgruppe Bielefeld-Jena; Einführung in die Didaktik des Deutschunterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, 2 Bände, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 166-202.
- Müller; B.D. 1994. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, Langenscheidt.
- Neuner, G./ Krüger, M./ Grewer, U. 1981. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt.
- Neuner, G. 1990. Mit dem Wortschatz arbeiten in: Fremdsprache Deutsch, Oktober, 4-11.
- Neuner, G. und Hunfeld, H. 1993. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Langenscheidt.
- Löschmann, M. 1981. Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Schouten-van Parreren, C. 1990. Wider das Vergessen in: Fremdsprache Deutsch, Oktober, 12-16.
- Stasiak, H. 1985. Untersuchungen zur Korrelation zwischen glottodidaktischen Begabungen und anderen Richtungsbegabungen in: Zielsprache Deutsch, H. 2, 16-20.
- Vollmer, G./Hobert, G., 1994. Top-Training Lernen-Behalten-Anwenden, Klett, Verlag für Wissen und Bildung.
- Wilms, H. 1989. Wörter in unserem Kopf in: Müller M./Wertenschlag, L./Wolff, J., Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt, 145-160.

