

 **MENU**

 **PRINT VERSION**

 **HELP & FAQs**

Wortschatzarbeit: Vom rezeptiven Verstehen zur aktiven Anwendung

Martina Gunske von Kölln
Tohoku University

Chapter 1 discusses the theoretical background of determinants for vocabulary acquisition and retaining, followed by the introduction of the "German Travel Plan-project" in chapter 2. Chapter 3 gives an example of ways to train vocabulary acquisition from this project. The vocabulary training in the project begins with receptive comprehension and the learners are lead step-by-step through to finally use the newly acquired vocabulary actively. In chapters 4 and 5 further activities for continuing and fostering the vocabulary acquisition are shown. Chapter 6 finalizes this paper with an outlook.

In diesem Aufsatz geht es neben der Erörterung von Faktoren, die für das Erlernen und Behalten von Wortschatz wichtig sind (Teil 1), vor allem um die Präsentation von Übungsformen, die anhand eines konkreten, erfolgreich benutzten Beispiels (Projektbeschreibung in Teil 2) aus der Unterrichtspraxis vorgestellt werden (Teil 3). Dieses Beispiel ist sprachübergreifend. Es kann für den Unterricht anderer Fremdsprachen problemlos adaptiert werden. Die Verfasserin setzt sich in Teil 4 und 5 mit weiterführenden Aktivitäten auseinander, welche die Kontinuität der Wortschatzarbeit garantieren sollen und endet in Teil 6 mit einem Ausblick.

Einleitung

Die Wortschatzarbeit beginnt in der Regel mit der Wortschatzpräsentation und seiner Bedeutungsvermittlung. Lehrende und LehrbuchautorInnen beschränken sich häufig auf diese erste Phase. Wortschatz, der eingeführt wurde, erscheint später nicht mehr, wird somit nicht benutzt und gerät zwangsläufig wieder in Vergessenheit. Den Lernenden kommt bei dieser Art von 'Wortschatzarbeit' eine passive Rolle innerhalb des Unterrichtes zu. Wie sie sich dann außerhalb des Unterrichtes den Wortschatz aneignen, bleibt ihnen überlassen. Die Verfasserin ist jedoch der Ansicht, dass neben der Einführung von Neuem der Übungsphase *auch im* Unterricht mehr Raum zugestanden werden muss. Der gleiche Wortschatz muss immer wieder angewendet werden; auch in den folgenden Lektionen, in denen es inhaltlich um andere Themen geht.

Vorüberlegungen zu lernpsychologischen Voraussetzungen

Was erwarten wir Lehrende von unseren Lernenden in Bezug auf den Wortschatz? In einigen Fällen sind wir zufrieden, wenn unsere LernerInnen die Bedeutung eines Wortes aus der Zielsprache verstehen (rezeptives Wissen), in anderen Fällen erwarten wir, dass sie Wörtern aus der Muttersprache ein Äquivalent der Zielsprache zuordnen können (aktiver Gebrauch).

In beiden Fällen geht es nur um die Bedeutung des Wortes. Dies erklärt, warum traditionell das Auswendiglernen von *isolierten* Wörtern im Vordergrund steht und durch Vokabeltests untermauert werden soll. Neben der Bedeutung und der Aussprache eines Wortes verfügen MuttersprachlerInnen jedoch über ein weitaus größeres Wissen. Röllinghoff (1990, S. 46) schreibt:

„Was beim Wörterlernen eigentlich gelernt werden müsste, lässt sich erahnen, wenn man untersucht, was Muttersprachler von einem Wort wissen.“

Einige von ihm angeführte Punkte erscheinen in diesem Kontext wichtig.

- „verschiedene Bedeutungen“
- „Register“
- „assoziierte Wörter“
- „Beschränkung der Anwendung“

Wenn wir Texte von japanischen LernerInnen korrigieren, fällt auf, dass sie bspw. Kollokationen (Wortverbindungen) genauso ignorieren wie das Register, also ob das Wort der entsprechenden Situation angemessen sei.

Das Ignorieren von Kollokationen mag u.a. an der traditionellen Lerngewohnheit liegen, Wörter isoliert zu lernen. Bzgl. des Wissens von „verschiedenen Bedeutungen“ berichtet Gellert¹ von Studien, nach denen japanische StudentInnen dazu neigen, nur die erste Bedeutung eines Wortes im Wörterbuch zu berücksichtigen.

Weiterhin ist festzustellen, dass Angaben zum Register bislang in den meisten Wörterbüchern fehlten.

Um derartige Fehler und Defizite zu vermeiden, sind die folgenden drei Punkte in den Vordergrund zu stellen²:

- Lernen von Wortverbindungen

Es reicht nicht aus, wenn wir neuen Wortschatz in Wortverbindungen einführen, sondern LernerInnen muss bewusst gemacht werden, dass auch sie selbst beim eigenständigen Lernen so vorgehen sollten. (Konkrete Beispiele folgen in Teil 5.)

- Verarbeitungstiefe

Neben der kognitiven Verarbeitung spielen auch emotionale Prozesse eine Rolle, d. h. ob das zu Lernende von persönlicher Relevanz ist (s. Röllinghoff, 1990). Das Interesse für den Lerngegenstand ist ferner ein wichtiger Faktor zur Motivationssteigerung, was wiederum zur Verbesserung von Lernergebnissen führen kann. Wenn mehrere Ebenen angesprochen werden, und damit die beiden Gehirnhälften miteinander verknüpft werden (s. auch Einsatz von Mnemotechniken bei Sperber, 1989), fördert das die langfristige Speicherung des Gelernten.

- Einbettung in einen Kontext

Um ein unbekanntes Wort ohne Wörterbuch erschließen zu können, braucht man einen Kontext. Umgekehrt ist der Kontext ebenso wichtig, um die Bedeutung eines Wortes verstehen zu können.

Schouten-van Parreren (1990) spricht von „kognitivem Halt“, den Lernende durch den Kontext erhalten. Durch einen fehlenden Kontext ist ihrer Meinung nach die Behaltensleistung schlechter. Außerdem fehle einem isolierten Wort die „linguistische Realität“, denn Wörter hätten verschiedene Bedeutungen. Welche Bedeutung ein Wort im konkreten Fall hat, kann nur durch den Kontext geklärt werden. Ein weiterer Faktor, der gegen eine Einführung von isolierten Wörtern spricht, ist nach Schouten-van Parreren die fehlende „psychologische Realität“. Ein isoliertes Wort ist ihrer Meinung nach nicht lebendig, daher fehlt auch eine affektive Bindung, die Emotionalität, die bereits oben (Verarbeitungstiefe) angesprochen wurde. In der Gedächtnisforschung wird auch darauf hingewiesen, dass Verknüpfungen ein wichtiger Aspekt bei der Behaltensleistung sind. Schouten-van Parreren spricht in diesem Kontext von „Verbindungen“. Ein vergessenes Wort kann, je mehr „Verbindungen“ es hat, um so leichter wieder in Erinnerung gerufen werden (s. o. Verarbeitungstiefe). Eine solche „Verbindung“ kann der Kontext bieten.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Vielfalt und Variationen eine Rolle spielen, sowohl bei der Einführung neuen Wortschatzes als auch beim Arbeiten mit dem zu erlernenden bzw. erlernten Wortschatz.

Damit der Wortschatz seinen Weg ins Langzeitgedächtnis finden kann, sind sowohl verschiedene Aktivitäten mit diesem Wortschatz erforderlich („Verbindungen“) als auch die Beschäftigung mit dem Wortschatz über einen längeren Zeitraum (s. Ebbinghaus, 1885).

Neben dem Kontext sind nach Heyd (1997) u. a. auch folgende Faktoren von Bedeutung:

„Nach heutiger Auffassung prägt sich etwas besonders gut dem Gedächtnis ein, wenn es

- mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden kann,
- sinnvoll ist oder durch kognitive Operationen (Organisieren, Elaborieren) plausibler gemacht wird,
- möglichst konkret, lebendig und bildhaft, erlebnisintensiv und in direkter Interaktion vermittelt und gelernt wird ...“ (S. 196)

Diesen Erkenntnissen versucht die Verfasserin im folgenden Projekt Rechnung zu tragen.

Projektbeschreibung

Bei dem Deutschlandreisepan-Projekt³ planen die Lernenden in Kleingruppen eine achttägige Reise nach Deutschland. Sie verfügen über ein fiktives Budget von 260.000 Yen (2.000 Euro).

Für die Planung notwendige Informationen sollen dabei vor allem mit Hilfe des Internets zusammengetragen werden. Nach dem Recherchieren von Orten, Flügen, Zugverbindungen, Übernachtungsmöglichkeiten und Sehenswürdigkeiten sowie touristischen Attraktionen vor Ort, schreiben die Lernenden einen Reiseplan in der Zielsprache. Um diese Recherchen sowie die Texterstellung zu ermöglichen, ist eine sprachliche Vorbereitung notwendig. Die Wortschatzarbeit wird in fünf Phasen unterteilt, angefangen beim rezeptiven Wissen bis hin zur aktiven Anwendung des fremdsprachlichen Wortschatzes beim Verfassen eines

Reiseplans in schriftlicher Form bzw. bei der Präsentation in mündlicher Form:

1. Vorbereitungsphase: Wortschatzeinführung und -training
2. Informationsrecherche (rezeptives Wissen)
3. Texterstellung (aktive Anwendung des gelernten Wortschatzes)
4. mehrschrittige Korrekturphase
5. Präsentation der Ergebnisse

Die einzelnen Phasen müssen nicht zwangsläufig aufeinander folgen, sondern können sich zum Teil überschneiden (besonders Phase 1 & 2, 2 & 3). Da bei diesem Projekt die eigenständige Arbeit der Lernenden im Vordergrund steht, ist es wichtig, ihnen durch gezielte Steuerung den Weg aufzuzeigen (Stichwort: Autonomes Lernen, Gunskke von Kölln, 1998; Little & Brammerts, 1996, S. 23-27).

Aufgaben zur systematischen Erarbeitung des Wortschatzes

Wortschatz-Einführung: Rezeptives Verstehen (Aufgabe 1)

In Aufgabe 1 werden die Lernenden zum ersten Mal mit einem Teil des benötigten Wortschatzes konfrontiert. Um die Bedeutung der neuen Wörter zu erschließen, wird ein bekannter Sachverhalt gewählt. Der Text ist eine Beschreibung, wie man vom eigenen Wohnort ins Ausland kommt. Schlüsselwörter, die das Verständnis erleichtern, sind bspw. Shinkansen, Narita oder JAL. Die Aufgabe besteht darin, die Informationen aus dem Text zu isolieren, in dem man sie in eine Tabelle unter

die Rubriken 1) Uhrzeit, 2) Ort und 3) Tätigkeit einträgt. Um diese Aufgabe zu erleichtern, scheint es sinnvoll, in einem Vorbereitungsschritt die Verben, welche die Schlüsselrolle für die Rubrik „Tätigkeiten“ darstellen, im Text zu unterstreichen (Hinweis an LernerInnen: Verb = Position 2 oder Satzende).

Die Uhrzeiten kann man an den Zahlen erkennen, und die Orte sind bekannt.

Nach der Erledigung dieser Aufgabe trauen sich die Lernenden, die normalerweise gewöhnt sind, unverzüglich jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachzuschlagen, Mutmaßungen über die Bedeutung des unbekanntes Wortschatzes zu äußern.

Stark gesteuerte Anwendung des neuen Wortschatzes (Aufgabe 2)

Da das Schreiben von längeren Texten im AnfängerInnenstadium sehr schwierig und meist mit der Korrektur von vielen Fehlern verbunden ist, führt es oft sowohl bei den Lernenden als auch den Lehrenden zu Frustrationen. Um das zu vermeiden, haben Maria Schmidt und Karin Vavatzanidis (1999) ihren „Geschichtenbaukasten“ entwickelt. Die Lernenden erhalten einen Text, der nicht ganz vollständig ist. Es gibt mit Kästchen versehene Stellen im Text, für die es Spielkarten gibt. Beispielsweise gibt es für das Kästchen „Länder“ viele Spielkarten mit Ländernamen. Die Lernenden können sich eine geeignete Spielkarte aussuchen und das Kästchen auf der Papiervorlage damit verdecken. Ohne die Gefahr, viele Fehler zu machen, können die Lernenden so ihre eigene Geschichte entwickeln. Durch die Vielfalt der Spielkarten sind Variationen möglich, die den Lernenden offen lassen, ob sie eine eher realistische oder skurrile Geschichte „bauen“ wollen.

Die Verfasserin hat diese Idee aufgegriffen und eine Geschichte mit dem Vokabular aus Aufgabe 1 nach dem Vorbild des „Geschichtenbaukastens“ entwickelt und mit entsprechenden Kärtchen versehen. Die Lernenden werden mit dieser Art von Aufgabe gleich bei der zweiten Aufgabe mit dem Verfassen einer eigenen Geschichte beauftragt, ohne Gefahr zu laufen zu scheitern.

Übergang vom rezeptiven Verstehen zur aktiven Anwendung mit Hilfe eines fremdsprachlichen Modelltextes (Aufgabe 3)

Im nächsten Schritt erhalten die Lernenden einen Modelltext in der FS⁴ und dazu einen Text in der MS, in dem die Informationen ähnlich wie im Modelltext sind (s. Tabelle 1).

Tabelle 1. Ausschnitt Modelltext-Aufgabe

Beispiel:

Modelltext (FS): Wir fliegen am 29. Mai 2003 mit Lufthansa von Düsseldorf via Frankfurt nach Tokio (Narita).

Text (MS): _____JAL_____

Die Lernenden werden darauf hingewiesen, dass die beiden Texte sehr ähnlich seien und nur einige Informationen wie Uhrzeiten oder ob das Hotelzimmer mit oder ohne Frühstück sei, differieren. Der Text in der FS ist ein Reisebericht von Deutschland nach Japan, während der muttersprachliche Text eine Reise von Japan nach Deutschland beschreibt. Nach der Lektüre des fremdsprachlichen Modelltextes (dessen Wortschatz zum Teil aufgrund der vorherigen Aufgaben bekannt ist) werden die Lernenden aufgefordert, den muttersprachlichen Text in die Fremdsprache zu übertragen. Obgleich der Sprung, von der vorherigen Aufgabe, bei der das rezeptive Wissen im Vordergrund

steht, groß ist, kann diese Art von Übersetzungstätigkeit aufgrund des Modelltextes geleistet werden. Tatsächlich handelt es sich hier nicht um eine Übersetzung, sondern viel mehr um das Einsetzen adäquater Informationen in den Modelltext⁵.

Auch bei dieser Aufgabenstellung spielt Transparenz eine wichtige Rolle. Die Lernenden müssen wissen, was sie warum und wie machen sollten. Wenn ihnen das nicht bewusst ist und sie von einer Übersetzungstätigkeit ausgehen, könnten sie sich sehr schnell überfordert fühlen. Außerdem kann es passieren, dass sie mit Hilfe eines Wörterbuches versuchen, den Text zu übersetzen, ohne dabei den Modelltext zu nutzen. In dem Fall würden sie wahrscheinlich scheitern, weil sie zu dem Zeitpunkt noch nicht über genügend aktiven Wortschatz verfügen.

Kontinuität bei der Wortschatzarbeit

Neben den Wortschatzaufgaben geht es in der Vorbereitungsphase des weiteren um stilistische Fragen, die beim Verfassen eines Textes eine Rolle spielen sowie um die Thematisierung von Grammatikphänomenen, die erfahrungsgemäß bei den LernerInnen zu Fehlern führen. Im herkömmlichen Unterricht greift man oft zu vorhandenen Grammatikerklärungen und Übungen. Diese Vorgehensweise hat den entscheidenden Nachteil, dass neuer, unbekannter Wortschatz anstelle des soeben gelernten Wortschatzes erscheint. Es ist also auch bei Aufgaben, die nicht direkt mit der Wortschatzaneignung zu tun haben, wichtig, dass der zu erlernende Wortschatz nicht vernachlässigt wird und in sämtlichen Aufgaben fortwährend benutzt wird. (Aufgabenblätter zur Stilübung und Grammatik s. Anhang 1 & 2)

Autonomes Arbeiten mit dem Wortschatz

Fundgrube: authentisches Material

In Aufgabe 3 ging es bereits um die Verwendung von Modellsätzen, um den AnfängerInnen die Textproduktion zu erleichtern. Collagen mit authentischem Textmaterial (in diesem Projekt: Ausschnitte aus einem Reiseprospekt) können zusätzlich als Nulltexte⁶ verteilt werden. Es wäre auch denkbar, dass die Lehrenden die fortgeschritteneren LernerInnen auffordern, das Material durchzugehen und auf interessantes Vokabular für ihre Reisepläne hin abzuklopfen.

Von der LehrerInnen-Wortschatzliste zum LernerInnen-Wörterbuch

Nach der Erledigung von Aufgabe 1 erhalten die LernerInnen eine Wortschatzliste Deutsch-Japanisch mit deutschen Beispielsätzen, um zu überprüfen, ob sie den Inhalt des Textes verstanden haben. Eigentlich kann man davon ausgehen, dass der Inhalt verstanden wurde. Aber aufgrund der LernerInnenbiographie neigen ganz besonders japanische LernerInnen zur Verunsicherung, wenn sie nicht jedes Wort kennen.

Es ist wichtig, ihnen bewusst zu machen, dass es zum Fremdsprachenlernen gehört, mit dieser Unsicherheit leben zu müssen. Auch in der Muttersprache werden sie häufig mit unbekanntem Wörtern und Schriftzeichen konfrontiert und greifen nicht gleich zum Wörterbuch. Man muss bei diesem Lernprozess jedoch sehr behutsam vorgehen. Gerade bei der ersten Aufgabe, also am Anfang des Projektes, haben die Lernenden viele Fragen, gibt es viele Unsicherheiten, so dass es wichtig erscheint, ihnen weitere Angstfaktoren zu ersparen.

Die LernerInnen können mit dieser Wortschatzliste (s. Tabelle 2) das Verständnis überprüfen. Darüber hinaus bekommen sie mit dieser Liste ein Beispiel, welche Informationen dem eigentlichen Eintrag hinzugefügt werden und in welcher Form diese Informationen erscheinen können. Beispielsweise kann das Genus des Substantivs farblich markiert werden (Stichwort: Mnemotechniken, s. Sperber, 1989), dem Verb können Angaben über den notwendigen Kasus oder Präpositionen hinzugefügt werden.

Neben der Tatsache, dass in der Wortschatzliste kaum isolierte Wörter erscheinen, wird den LernerInnen zudem die in dem Kontext adäquate Bedeutung vermittelt. Sie erhalten damit eine Vorlage für die eigenständige Arbeit mit dem Wortschatz. Später werden sie immer wieder aufgefordert, neue Vokabeln in die Vorlagen für die Wortschatzlisten eigenständig aufzunehmen⁷.

Da es bei den Leseaufgaben um rezeptiven Wortschatz geht, reichen deutsch-japanische Wortschatzlisten aus. Wenn es aber um das Erstellen eines Textes geht, sind die LernerInnen auf eine japanisch-deutsche Wortschatzliste angewiesen. An dieser Stelle kommt es im herkömmlichen Unterricht zu weiteren Problemen.

Schaut man in den Buchhandlungen oder Bibliotheken nach Wörterbüchern, findet man meist solche, in denen zielsprachige Wörter in die Muttersprache übersetzt sind. Wörterbücher, die von der Muttersprache, nämlich dem Japanischen ausgehen, sind nur sehr schwer zu finden. Japanische SchülerInnen und StudentInnen sind gewohnt, nur mit ersteren zu arbeiten⁸. Einige Wörterbuchverlage haben deshalb am Ende des Wörterbuches einen Anhang mit einer kurzen Liste (Japanisch - Zielsprache) hinzugefügt. Es wäre sinnvoller, auf solche Listen zu verzichten, da diese mehr Schaden anrichten als sie nutzen. Gerade bei der Textproduktion in der Zielsprache ist ein gutes Wörterbuch mit

Tabelle 2. Ausschnitt aus der Wortschatzliste

Wörterbuch Deutsch - Japanisch (für JapanerInnen)

Thema Reisen

Deutsch	Beispielsatz	Japanisch
<i>ab/fahren</i> (Abfahrt)	Wir fahren um 6 Uhr ab.	発車する (乗り物で) 出発をする → starten; → abfliegen
<i>Kaffee</i>	Ich trinke einen Kaffee.	コーヒー
eine <i>Reise</i> machen	Wir machen eine Reise nach Österreich.	旅 をする
trinken ⁺⁴	Ich trinke einen Kaffee.	飲む
<i>übernachten</i> in +3	Wir übernachten in einem 4 Sterne Hotel.	泊まる
<i>Uhr: um 6 Uhr</i>	Um 8:50 Uhr beginnt der Unterricht.	6時に

Erklärungen:

/ (ab/fahren)	分離動詞
+ (trinken ⁺⁴)	格 (飲む、4格が必用です)
<i>orange</i>	男性名詞
<i>blau</i>	中性名詞
<i>grün</i>	女性名詞

vielen Informationen, und nach Möglichkeit mit Beispielsätzen versehen, notwendig. Diese Wörterbuchanhänge implizieren aber, dass ein sorgfältiges Recherchieren nach einem adäquaten Wort nicht notwendig sei.

Im Prinzip braucht man neben einem japanisch-deutschen Wörterbuch auch ein einsprachiges Wörterbuch, um zu verifizieren, dass man sich für das richtige Wort entschieden hat. Im vorliegenden

Projekt benutzen die LernerInnen jedoch kein herkömmliches japanisch-deutsches Wörterbuch, sondern sie selbst sollen ein japanisch-deutsches LernerInnenwörterbuch, das auf der Webseite (s. <http://tiki.gunskvonkoelln.com>) allen zur Verfügung steht, erstellen. Vokabular, das in den Arbeitsmaterialien erscheint, wird dabei von ihnen erfasst. So bleibt der Ballast von vielen Einträgen im herkömmlichen Wörterbuch, den man für die eigene Arbeit nicht braucht, erspart. Zudem ist gewährleistet, dass die

LernerInnen bei der Präsentation ihrer Ergebnisse im Kurs keinen unbekanntem Wortschatz benutzen. Außerdem werden durch diese Einschränkung Fehler vermieden. Die LernerInnen benutzen in ihren eigenen Arbeiten Vokabeln, die sie nicht einfach im Wörterbuch nachgeschlagen haben, sondern aus dem Unterricht kennen und mit denen sie bereits rezeptiv in Kontakt gekommen sind.

Korrektur

Fehler-Checkliste

In der Fehler-Checkliste sind Fehlertypen aufgelistet, die häufig bei japanischen LernerInnen auftreten. Die Lernenden sollen anhand dieser Liste ihre eigenen Texte durchgehen, überprüfen, ob diese Fehler vorhanden sind, und sie ggf. selber korrigieren. Auch hier dienen ihnen die Wortschatzlisten u. dgl. als Nachschlagewerke.

Ein Grund, warum dieselben Fehler immer wieder gemacht werden, ist die Tatsache, dass die Korrektur, die von Lehrenden vorgenommen worden ist, schnell wieder in Vergessenheit gerät. Bei der Rückgabe der Arbeiten werden die Fehler kurz angeschaut und danach wieder vergessen. Bei der eigenen Korrektur hingegen beschäftigt man sich mit dem Fehler⁹.

Korrekturhilfen

Erst nach dieser Überprüfung werden die Texte abgegeben. Anstatt sie zu korrigieren, markiert die Lehrende die Fehler nur und versieht sie mit einem Hinweis zum Fehlertyp. Danach werden die Texte von den Lernenden nochmals überarbeitet, bevor sie präsentiert werden. Die letzte Version wird nicht mehr von der Lehrenden korrigiert, um die Authentizität der Texte zu gewährleisten. Die Lehrkraft beschränkt sich auf die Hilfestellung bei der Textproduktion, verantwortlich bleiben die LernerInnen jedoch selbst.

Schlusswort

Will man die Wortschatzarbeit ernst nehmen, dürfen Lehrende nicht bei der Präsentation des zu erlernenden Wortschatzes stehen bleiben. Der Wortschatz muss kontinuierlich aufgebaut werden, vom rezeptiven Verstehen bis zur aktiven Anwendung der Lernenden.

Wichtig ist hierbei, dass der gleiche Wortschatz über einen längeren Zeitraum immer wieder thematisiert wird. Es ist zu überlegen, ob man im Fremdsprachenunterricht durch die verstärkte Einbeziehung von Projektarbeit die erforderliche Kontinuität gewährleistet.

Literatur

- Brammerts, H. & Little, D. (Hrsg.) (1996). *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 52). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker & Humboldt
- Gunske von Kölln, M. (1998). Developing learner autonomy through the International E-Mail Tandem Network [Entwicklung von Lernerautonomie durch das Internationale E-Mail Tandem Netzwerk]. In P. Lewis (Hrsg.), *Teachers, Learners, and Computers: Exploring Relationships in CALL* (S. 75-80). Tokyo: Jalt Call N-SIG
- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): Ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Little, D. & Brammerts, H. (Hrsg.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet* [Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet] (CLCS Occasional Paper No.46). Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

Röllinghoff, A. (1990). Klicken statt Pauken. *Fremdsprache Deutsch, 3 Wortschatzarbeit*, S. 45-52.

Schmidt, M. & Vavatzanidis, K. (1999). *Geschichtenbaukasten*. Athen: Chr. Karabatos Verlag.

Schouten-van Parreren, C. (1990). Wider das Vergessen. *Fremdsprache Deutsch, 3 Wortschatzarbeit*, S. 12-16.

Sperber, H. G. (1989). *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. (Studien Deutsch 9). München: Judicium Verlag.

Anhänge

Anhang 1 (Aufgabenblatt Stilübung)

Aufgabe 4 (Stil)

➤ Was ist hier komisch ^{A < B >?}? Sehen Sie bitte den Text unten!

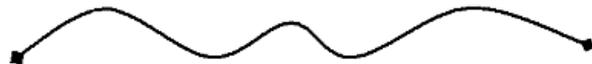
Aus einem Mitschriftprotokoll vom Dienstag 5. Sommersemester, korrigiert

Wir fahren mit dem Bus von Sendai zum Narita Flughafen.
 Wir starten am 22. September um 10 Uhr in Sendai
 Wir landen am 23. September um 6 Uhr morgens in Narita Flughafen.
 Wir fliegen von Narita Flughafen nach Frankfurt.
 Wir kommen um 17:35 Uhr in Frankfurt an.
 Wir gehen ins Hotel

 Wir essen im Hotel zu Abend.
 Wir machen eine Pause und sehen fern.

Aus einer Selbstvorstellung vom Dienstag 5. Sommersemester, korrigiert

Guten Tag!
 Ich heiÙe S..... W.....
 Ich komme aus Aichi und wohne jetzt in Sendai.
 Ich bin 20 Jahre alt. Ich studiere Jura.
 Ich fahre mit dem Fahrrad.



Hinweis: Man sollte keine zwei Sätze hintereinander mit dem gleichen Wort beginnen.

Tipp: Position 1 und 3 vertauschen.

Variationen sind wichtig und gut. Benutzen Sie andere Wörter, nicht immer die gleichen.

Anhang 2 (Aufgabenblatt Grammatik)

- Bitte unterstreichen Sie die Satzanfänge!
- Bitte machen Sie eine „Satzanfang-Liste“!
(Sie können das „Wörterbuch-Memo-Blatt benutzen“.)

Satzanfänge

Am 21. Juni geht die Reise los.
 Am zweiten Tag besuchen wir Bonn.
 Am Vormittag machen wir eine Rundfahrt.
 Nach⁺³ dem Besuch⁺² des Schokoladenmuseums essen wir zu Mittag.
 Danach besichtigen wir den Kölner Dom.
 Später gehen wir einkaufen.
 Dann ist es Zeit für eine Kaffeepause.
 In einer Eisdiele (Eiscafe) trinken wir einen Eiskaffee. „アイスコーヒー“ und
 Eiskaffee sind zwei verschiedene Getränke. Wir wollen wissen, was Eiskaffee ist.
 Vor⁺³ dem Abendessen machen wir noch einen Spaziergang. Wir bummeln durch die
 Altstadt und bewundern die schönen alten Häuser.

„Satzanfang-Liste“
 Am... Juli / August...
 Am Vormittag / Nachmittag / Abend
 Nach⁺³

Aufgabe 5 (Grammatik)

I. Wann benutzt man „nach“, wann „zu“?

- Bitte sehen Sie in ein Grammatikbuch!
- Bitte schreiben Sie einfache Beispielsätze!

1) _____ .

2) _____ .

3) _____ .

II. Was ist richtig? Nach oder zu*³?

➤ **Bitte schreiben Sie in den Lückentext!**

- 1) Mayumi geht _____ Sendai.
- 2) In den Ferien fahren wir _____ Deutschland.
- 3) Ich fahre mit dem Bus _____ Universität.
- 4) Die Kinder möchten _____ Europa.
- 5) Ich gehe _____ Supermarkt und kaufe Wurst ein.

III.

➤ **Bitte machen Sie einen Lückentext!**

- 1) _____ .
- 2) _____ .
- 3) _____ .
- 4) _____ .
- 5) _____ .

IV. Liste mit Verb-Präposition-Kombinationen**Endnotes**

¹ Gellert, A. (2002). Wörterbucharbeit im Unterricht. Vortrag auf dem Didaktikseminar der JGG im März 2002, Kobe.

² Der Verfasserin ist bewusst, dass diese Liste unvollständig ist. Im Rahmen dieser Arbeit wurden lediglich nur *einige* wichtige Punkte heraus gegriffen.

³ Kennen gelernt hat die Verfasserin das Projekt der „Deutschlandreise-Planung“ während eines Workshops im Goethe-Institut Kyoto im Frühjahr 2003. Torsten Schlak stellte in seinem Beitrag dieses Projekt als ein Beispiel für autonomes Lernen vor.

⁴ FS = Fremdsprache, MS = Muttersprache

⁵ Einsatz von Modelltexten und ihre Nutzung bei Schreibaufgaben, s. Brammerts & Little, 1996, S. 64f.

⁶ Nulltext heißt, dass die Kopien verteilt werden, ohne einen konkreten Arbeitsauftrag dafür zu erteilen. In der Sprachlehrforschung geht man davon aus, dass man die Neugierde der Lernenden manchmal eher durch einen Nulltext erwecken kann, als bspw. durch das Verteilen einer (Haus-) Aufgabe.

⁷ Außerdem können die Lernenden anhand der Beispielsätze in der Liste auch später überprüfen, ob sie die richtigen Wörter beim Verfassen ihrer Texte benutzt haben. Um bei der Präsentation der Ergebnisse das Verständnis bei den anderen Gruppen zu gewährleisten, wird von der Lehrenden empfohlen, nach Möglichkeit nur im Unterricht gelernte Vokabeln zu benutzen, statt unbekannte Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Auch dafür ist die Wortschatzliste sehr hilfreich.

⁸ Dies mag an der traditionellen Lehrmethodik liegen, wonach fremdsprachliche Texte ins Japanische übersetzen werden. Während der Meiji Zeit (1868 - 1912) war es wichtig,

möglichst viel Wissen aus dem Ausland aufzunehmen. Daher bediente man sich der Wort-für-Wort-Übersetzungsmethode, die mit einer elitären, hoch motivierten LernerInnengruppe zu erstaunlichen Erfolgsergebnissen führte.

⁹ Die Arbeit mit Fehlern kann soweit gehen, dass LernerInnen ihre eigenen Fehler protokollieren, sogar Fehlertypen analysieren, um sie dann zu reduzieren. (s. „Fehlerprotokoll“ b. Brammerts & Little, 1996, S 66-68.)