

WORTSCHATZERWEITERUNG MIT CHUNKS

Materialpaket für B1-Schwedisch und B2-Deutsch

Masterarbeit
Taru Lepistö

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Juni 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos - Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Lepistö, Taru Tuulia	
Työn nimi - Title Wortschatzerweiterung mit Chunks – Materialpaket für B1-Schwedisch und B2-Deutsch	
Oppiaine - Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji - Level Pro gradu- tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2020	Sivumäärä 43 + (32)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämä maisterintutkielma keskittyy sanaston oppimiseen ja opettamiseen. Sanaston opiskelun yhteydessä voidaan hyödyntää sanaketjuja, joiden avulla opittua sanastoa voidaan tehokkaasti tallentaa muistiin. Teoriaosuudessa käsitellään sanaston opiskelua yleisellä tasolla sekä tarkemmin vieraiden kielten näkökulmasta. Työssä käsitellään myös oppimisprosesseja, jotka tapahtuvat tiedostaen ja tiedostamatta. Oppiaksemme sanastoa tarvitsemme molempia osa-alueita. Tietoinen ja tiedostamaton oppiminen ovat oppimisprosesseja, joita tapahtuu jatkuvasti sanaston opiskelun aikana. Mentaalileksikko on sanaston opiskelun kannalta tärkeä tekijä. Sanasto tallentuu mentaalileksikossa verkostoihin, joista sanoja voi tarvittaessa ottaa käyttöön. Kaikki tunneilla läpikäyty sanasto ei tallennu automaattisesti mentaalileksikkoon, vaan sanan tallentuminen vaatii paljon toistoa ja harjoitusta.</p> <p>Sanaston osaamisessa osaaminen jakautuu reseptiiviseen ja produktiiviseen sanaston osaamiseen. Reseptiivisellä sanavarastolla tarkoitetaan sanoja, joita ymmärrämme, mutta emme osaa tuottaa niitä itse. Produktiivisella sanavarastolla tarkoitetaan sanoja, joita osaamme myös itse tuottaa puheessamme. Termit reseptiivinen ja produktiivinen toistuvat tutkielmassa myös tehtävien yhteydessä. Reseptiiviset tehtävät keskittyvät kuunteluun ja lukemiseen. Produktiiviset tehtävät keskittyvät puhumiseen ja tekstin tuottamiseen.</p> <p>Materiaalipaketin raameina toimivat työn teoriaosuus sekä perusopetuksen opetussuunnitelma. Materiaalipaketissa yhdistetään tutkielman teoriaa opetustyön käytäntöön. Tehtävissä hyödynnetään sanaketjuja, jotka toistuvat tehtävissä ja ne kirjataan ylös oppilaiden omiin sanastovihkoihin. Sanastovihkot toimivat oppilaiden omina henkilökohtaisina sanastovarastoina, joita kannustetaan käyttämään myös tehtäväpaketin käytön jälkeen.</p>	
Asiasanat sanaketjut, kielenopetus, materiaalipaketti, opetusmateriaalit, mentaalileksikko	
Säilytyspaikka JYX- julkaisuarkisto	
Muita tietoja	

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Wortschatzlernen	7
2.1 Unbewusstes Lernen	9
2.2 Bewusstes Lernen	10
2.3 Mentales Lexikon	12
2.4 Festigung des Wortschatzes	13
2.5 Ordnungskategorien des mentalen Lexikons	15
3. Lexikaler Ansatz: ein Überblick	18
3.1 Chunks	20
3.2 Fremdsprachenerwerb und Chunks	22
3.2.1 Grammatische Strukturen mit Chunks	23
3.2.2 Wortschatzarbeit mit Chunks	24
4. Finnischer Rahmenlehrplan	28
4.1 Fremdsprachenunterricht in Finnland	29
4.2 Allgemeine Ziele des Fremdsprachenunterrichts	30
4.2.1 Lernziele und Inhalte der B1-Sprache Schwedisch	31
4.2.2 Lernziele und Inhalte der B2-Sprache Deutsch	32
5. Materialpaket	34
5.1 Ziel und Zielgruppen	34
5.2 Aufgaben	36
6. Schlussbetrachtung	38
Literaturverzeichnis	40
Anhang – Materialpaket	44

1. Einleitung

Der Wortschatz ist die wichtigste sprachliche Kompetenz, die wir in unserem Alltag für die Kommunikation benötigen. Mit Wörtern äußern wir uns bereits in der Erstsprache und später im Leben in anderen Sprachen. In Finnland ist das Lernen zumindest zwei weiterer Sprachen neben der Erstsprache obligatorisch. Das Fremdsprachenlernen in finnischen Gemeinschaftsschulen beginnt früh, weil der Fremdsprachenunterricht in Finnland schon in der ersten Klasse beginnt. (SUKOL 2020.)

Beim Fremdsprachenerwerb benötigen Lerner Hilfsmittel, die ihnen bei der Abspeicherung des Wortschatzes helfen. Besonders am Anfang des Fremdsprachenerwerbs lehnen wir uns an Chunks¹ an, die uns schon bei geringen Sprachkenntnissen komplexere Strukturen und Äußerungen ausdrücken lassen. Die Abspeicherung des Wortschatzes kann mit Hilfe von verschiedenen Hilfsmitteln, wie z. B. Wortschatzbücher², unterstützt werden. Wichtig ist, dass Lernen und Lehren im Unterricht nicht Hand in Hand gehen. Das etwas gelehrt wird, bedeutet noch nicht, dass es von den Lernern gelernt wird. (Niitemaa 2014, 53.) Lernen verlangt viel Zeit und Wiederholung. Die dafür erforderlichen Lernprozesse geschehen bewusst und unbewusst. Beim bewussten Lernen wird die Aufmerksamkeit bewusst auf das Lernen gerichtet, bei den unbewussten Lehrprozessen geschieht das Lernen implizit nebenbei. (Ulrich 2013, 35-36.)

Ich habe dieses Thema gewählt, weil meine persönlichen Erfahrungen bei dem Lernen mit Chunks sehr positiv sind. Als ich als Lehrerin arbeitete, habe ich zwei verschiedene Lehrbuchreihen für Schwedisch verwendet. Die eine Lehrbuchreihe konzentrierte sich auf Chunks. Statt Wörterlisten wurde der Wortschatz als Chunks erlernt und der Schwerpunkt des Wortschatzes lag auf der Kommunikation. Die andere Lehrbuchreihe bestand aus

¹ Auf Deutsch: Brocken, großes Stück. Eine lexikalische Einheit, die aus zwei oder mehreren Wörtern besteht. Chunks werden auch Multiwörterketten genannt (Lewis, 2012, 92-93).

² Ein Wortschatzheft beinhaltet Chunks und Wörter, die der Lerner selbst in das Wortschatzheft einträgt und für ihn zentral sind (Schachner 2009, 23-25).

traditionellen Wörterlisten. Lewis (2012, 92) konstatiert: „There is a considerable researchs evidence, which endorses the view that a great deal of language is stored in units larger than the individual word,“ und genau das bemerkte ich im Unterricht und bei den Lernresultaten. Die Gruppe, die die Lehrbuchreihe mit traditionellen Wörterlisten verwendete, hatte mehr Schwierigkeiten mit der Verwendung der Sprache in der Praxis. Die Gruppe, die mehr Chunks benutzte, konnte Sätze besser formulieren, weil der Wortschatz als Chunks gelernt wurde. Deshalb wollte ich mich einerseits in meiner Masterarbeit theoretisch mit dem Erlernen des Wortschatzes beschäftigen und ein Materialpaket erstellen, in dem Chunks verwendet werden. Das Ziel des Materialpaketes ist es einen Einblick auf das Lernen mit Chunks zu vermitteln. Das Materialpaket besteht aus Aufgaben, die für verschiedene Themen umgesetzt werden können und es bietet konkrete Aufgaben an, mit denen das Erlernen von Chunks angefangen werden kann.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Im zweiten Kapitel wird das Thema *Spracherwerb* im Allgemeinen behandelt. Der Fremdspracherwerb als ein Bereich des Spracherwerbs ist ein vielschichtiger Prozess und seine Phasen werden im zweiten Kapitel erläutert. Die Wichtigkeit des mentalen Lexikons für den Spracherwerb im Allgemeinen ist bedeutend und es ist eng mit dem Wortschatzlernen verbunden, das ebenfalls im zweiten Kapitel behandelt wird. Im dritten Kapitel wird der lexikale Ansatz³ (*Lexical Approach*) erläutert und seine Ähnlichkeiten und Unterschiede zum kommunikativen Ansatz präsentiert. Beim Thema *lexikaler Ansatz* ist es wichtig etwas über Chunks zu wissen, weil der lexikale Ansatz darauf basiert. Im vierten Kapitel steht der nationale Rahmenlehrplan Finnlands im Fokus. Der Rahmenlehrplan steuert den Unterricht und den Schulalltag in den finnischen Gemeinschaftsschulen. Die fachspezifischen Ziele von B1-*Schwedisch* und B2-*Deutsch*⁴ in Klassenstufen 7-9 werden im vierten Kapitel dargelegt. Danach folgt im fünften Kapitel das Ziel, die Zielgruppen und die

³ Die Übersetzung ins Deutsche von C. Schachner (2009, 24).

⁴ B1-Sprache ist die zweite Landessprache, die in der sechsten Klasse beginnt. B2-Sprache ist eine Fremdsprache, die in der achten oder spätestens neunten Klasse begonnen wird.

Aufgabenstellungen des Materialpaketes. Im sechsten Kapitel folgt die Schlussbetrachtung und das Materialpaket befindet sich im Anhang der Arbeit.

2. Wortschatzlernen

Wörter sind die wichtigsten Bausteine und sinntragenden Einheiten der Sprache, wenn es um mündliche und schriftliche Kommunikation geht. Der Wortschatz ist der Kernbereich des Spracherwerbs, denn ohne Wörter gibt es keine Sprache. Schon ein geringer Wortschatz bietet den ersten Schritt zum sprachlichen und kulturellen Austausch. Wie viele Wörter ein Lerner⁵ beim Lernen einer Fremdsprache braucht, hängt von den sprachlichen Zielen des Lerners ab. (Niitemaa 2014, 138.) In dem folgenden Kapitel wird es erklärt, wie Wortschatzlernen beeinflusst wird und warum einige Wörter einfacher zu lernen sind.

Eine grundlegende Bedingung zum Wortschatzlernen und zum Lernen überhaupt ist eine positive Einstellung des Lerners. Das hilft dem Lerner weiter, um den Lernprozess durchzuführen, weil eine negative Einstellung den Lehrprozess verhindern kann. Der Lerner muss motiviert sein, um die neuen Informationen bzw. die neuen Wörter und Chunks abspeichern zu können. Es ist genauso wichtig, dass der Lerner sich im Lernumfeld in der Schule oder zu Hause sicher fühlt und an seinen eigenen Fähigkeiten und an sich selbst glaubt. (Mitchell, 2014, 118.)

Die Wörter an sich beeinflussen das Wortschatzlernen. Einige Wörter sind einfacher als andere zu lernen. Die Form, die Aussprache, die Länge, die Häufigkeit oder sogar die Wortklasse des Wortes kann einen Einfluss auf das Lernen haben. Den Schülern, die sowohl Schwedisch als auch Deutsch lernen, kann es leichter fallen Schwedisch z. B. wegen der ähnlichen Aussprache im Vergleich zu Deutsch zu lernen. (Niitemaa 2014, 149.) Von der Aussprache her ist das Finnlandschwedisch der finnischen Aussprache sehr ähnlich und in den finnischen Schulen sprechen die Lehrer oft Finnlandschwedisch. Deutsch dagegen bietet mehr Herausforderungen für den Lerner in Bezug auf die Aussprache, die das Wortschatzlernen erschweren kann. Wie erwähnt, sind einige Wörter

⁵ Alle Personsbezeichnungen dieser Masterarbeit, wie Lehrer oder Lerner, verweisen sowohl auf die biologischen Geschlechter als auch auf die nichtbinären Geschlechter.

einfacher zu lernen und abzuspeichern. Meistens sind diese Wörter Substantive, vor allem mit konkreter Bedeutung, die man mit einem Gegenstand oder einer Sache verbinden kann. Was das Verständnis der Bedeutung abstrakter Wörter erleichtern kann, sind Wörter, die bei den Lernern Emotionen erzeugen oder für den Lerner bedeutungsvoll sind. Wörter, die emotionsgeladen sind, können durch das sogenannte *One-Trial-Learning*⁶ gelernt werden, weil sie bei dem Lerner starke Emotionen, wie z. B. Bedrohung, hervorrufen können. Abstrakte und konkrete Wörter mit ähnlicher Bedeutung sind oft einfacher zu lernen. Häufige bzw. oft wiederholte Wörter werden schneller gelernt, weil sie meistens kurze und einsilbige Wörter sind. Deshalb werden diese Wörter im mentalen Lexikon schneller gefunden als Wörter, die ein Lerner seltener verwendet. (Niitemaa 2014, 149.)

Es gelingt dem Lerner nicht immer Informationen aus dem Gedächtnis abzurufen und das Lernen und das Lehren geschehen nicht immer Hand in Hand. Das Ziel des Wortschatzlernens im Fremdsprachenunterricht kann jedoch nicht nur das Lernen von neuen Wörtern sein, sondern die Verfügbarkeit der schon gelernten Wörter muss durch Übung und Wiederholung verbessert werden. Wenn die schon erlernten Wörter in Texten auftauchen, werden sie ausführlicher und schneller verstanden und stehen sicherer zur Verfügung. (vgl. hierzu Niitemaa 2014, 149; Stern 2018, 67; Metzsig & Schuster 2016, 99; Ulrich 2003, 43.)

Der Wortschatz besteht aus rezeptivem⁷ und produktivem Wortschatz. In dem Kontext ist es laut Takac (2008, 13) nicht klar ob, der rezeptive Wortschatz deutlich umfangreicher ist als der produktive oder ob die Lücke zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Wortschatz durch Wortschatzerweiterung schmaler wird. Ulrich (2003, 139) ist jedoch der Meinung, dass der rezeptive Wortschatz immer umfangreicher ist als der produktive. Lewis

⁶ One-Trial-Learning bzw. Ein-Schuss-Theorie bedeutet, dass der komplette Lernprozess nur nach einem Durchgang abgeschlossen ist. (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2020): s. v. Kontiguitätstheorie.) Online: [eingesehen am 6.5.2020].

⁷ Der rezeptive Wortschatz bzw. der Verstehenswortschatz weist auf Wörter hin, die der Lerner beim Lesen oder Hören erkennt und versteht, ohne sie selbst produzieren zu können. Der produktive Wortschatz bzw. der Ausdruckswortschatz besteht dagegen aus Wörtern, die der Lerner selbst beim Sprechen oder Schreiben produzieren kann. (Niitemaa 2014, 143; Ulrich 2003, 11).

(2012, vi-vii) konstatiert, dass die rezeptiven Fähigkeiten beim Wortschatzlernen betont werden sollten. Damit das Wissen vom rezeptiven zum produktiven übergeht, braucht es Zeit, weil die neuen Wörter zunächst in den rezeptiven Wortschatz angenommen werden. Wenn ein Ausdruck häufig genug verstanden wird, kann er im produktiven Wortschatz angenommen werden. (Ulrich 2003, 13.) Wortschatzerweiterung verläuft durch unbewusste und bewusste Lernprozesse, die in den folgenden Kapiteln dargelegt werden.

2.1 Unbewusstes Lernen

Beim Erstspracherwerb entwickelt sich der Wortschatz unbewusst ohne Anleitung und gezielte Aufmerksamkeit auf das Lernen. Das Lernen verläuft durch mündliche und schriftliche Alltagskommunikation. Das Fremdsprachenlernen⁸ geschieht durch explizite und implizite Lernprozesse. Implizites Lernen kann auch als unbewusstes Lernen bezeichnet werden, dagegen bezieht sich das explizite Lernen auf bewusstes Lernen. (Ulrich 2003, 35.) Dieses Kapitel konzentriert sich auf das unbewusste Lernen im Kontext des Wortschatzerwerbs und darauf, wie es verläuft.

Beim unbewussten Lernen geschieht das Lernen beiläufig als Nebenprodukt, während der Lerner sich mit etwas anderem beschäftigt. Wenn ein Lerner beim Hören oder besonders beim Lesen von Texten auf neue unbekannte Wörter stößt, kann er ihre Bedeutung aus dem Kontext erschließen. Bei einer erneuten Wiederbegegnungen werden die Bedeutungen zunehmend gefestigt und präzisiert. Der Lernprozess wird beiläufig bzw. unbewusst genannt, weil er ohne gezielte Instruktion geschieht und die Hauptaufmerksamkeit des Lerners auf das Verstehen des Textes gerichtet ist. Auch wenn die Wortschatzerweiterung unbewusst verlaufen kann, gibt es zwischen den Lernern große individuelle Unterschiede in der Fähigkeit sich die neuen Wörter zu merken. Der Lerner kann sich an das flüchtige Lesen gewöhnen und beim Lesen die sprachlichen Formulierungen missachten. Damit das unabsichtliche Lernen im Fremdsprachenunterricht gelingen kann, müssen den Lernern

⁸ In dieser Arbeit bezieht sich das Fremdsprachenlernen und der Fremdsprachenunterricht auch auf die zweite offizielle Landessprache *Schwedisch*.

Anleitungen gegeben werden und die Wahrnehmung der Wortwahl im Text muss geübt werden. (Ulrich 2003, 34-36.) Wortschatzerweiterung erfolgt nicht alleine durch unbewusste Wiederbegegnungen mit den neuen Wörtern in verschiedenen Kontexten und Verwendungssituationen. Laut Ulrich (ebd., 35) verläuft das Lernen ebenso durch „Untersuchung der semantisch-lexikalischen Vernetzung im mentalen Lexikon⁹“, d. h., dass die Wortschatzerweiterung durch absichtliches Lernen unterstützt werden muss.

2.2 Bewusstes Lernen

Die Wortschatzerweiterung benötigt neben dem unbewussten auch bewusstes Lernen, um neue Wörter im Gedächtnis abspeichern zu können. Das bewusste Lernen des Wortschatzes führt zum besseren und schnelleren Lernen und zur besseren Speicherung des Wortschatzes, was dem Lerner beim Produzieren der Sprache hilft. Beim bewussten Lernen richtet der Lerner seine Aufmerksamkeit darauf, was gelernt werden soll. (Röhr-Sendlmeier 2012, 44-47.) Im Fremdsprachenunterricht geschieht das bewusste Wortschatzlernen durch Aufgaben, die gezielt einen Themenbereich üben.

Nach Brewer (1974), Dawson und Schell (1987) sowie Lewis und Anderson (1985) (zitiert nach Schmidt 1990, 132 u. 141)¹⁰ ist das Lernen ohne Bewusstheit nicht möglich. Die von ihm erwähnten Verfechter des expliziten Lernens sind der Meinung, dass ein Sinneseindruck oder eine Begegnung mit einem Wort für das Wortschatzlernen nicht genug ist. Es reicht nicht, dass der Lerner ein Wort hört oder sieht, sondern er muss selbst Aufmerksamkeit auf das Lernen richten. Wichtig für das bewusste Lernen ist, dass

⁹ Das mentale Lexikon beinhaltet alle sprachlichen Informationen, über die ein Mensch verfügt. Im mentalen Lexikon befinden sich Netze, in denen die Wörter organisiert und gefestigt sind. (Decke-Cornill & Küster 2010, 164-166.) Das Thema *mentales Lexikon* wird im dritten Kapitel dargelegt.

¹⁰ Brewer, William (1974): There is no convincing evidence for operant or classical conditioning in adult humans. In: Weiner, Walter & Palermo, David (Hg.): *Cognition and the Symbolic Processes*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dawson, Michael & Schell, Anne (1987): Human autonomic and skeletal classical conditioning: the role of conscious cognitive factors. In: Davey, Graham (Hg.): *Cognitive Processes and Pavlovian Conditioning in Humans*. Chichester: John Wiley and Sons.

Lewis, Michael. & Anderson, John (1985): Discrimination of operator schemata in problem solving - learning from examples, In: *Cognitive Psychology* 17, 26-65.

Menschen ihre Aufmerksamkeit bewusst auf ein Thema richten können und dabei andere Stimulanzen für den Moment absichtlich übersehen. Wenn ein Lerner seine Aufmerksamkeit bewusst auf das Lernen richtet, ermöglicht das den Prozess, dass die Informationen durch *noticing* ins Langzeitgedächtnis gelangen. *Noticing* ist eine bewusste Aufmerksamkeitsfokussierung, die Scheller (2008, 82) mit dem folgenden Zitat anschaulich erklärt: „Noticing kann mit einem Schweinwerfer verglichen werden, der bestimmte Elemente ins Bewusstsein der Lerner hebt und so die Wahrscheinlichkeit ihrer Beachtung im Input erhöht.“ Dass etwas bemerkt wird, bedeutet noch nicht, dass es im mentalen Lexikon gefestigt wird. Außer dem aufmerksamen und bewussten *noticing* verlangt das Wortschatzlernen von dem Lerner Leistungsfähigkeit und Engagement. Je vielseitiger Wörter gelernt werden und je mehr die neuen Wörter verwendet werden, desto besser werden sie im Gedächtnis bleiben. Der Lerner muss das Wort selbst verwenden, hören, lesen oder schreiben können, um eine Gedächtnisspur zu schaffen. Für das Verstehen (*understanding*) ist es wichtig, dass das gelernte Wort mit den alten und schon existierenden Informationen verglichen wird, damit der Lerner die neuen Informationen verstehen und festigen kann. (vgl. hierzu Niitemaa 2014, 151; Schmidt 1990, 132-133; Scheller 2008, 82.) Konto (2015, o. S.) konstatiert ebenso, dass das bewusste Lernen in der Schule betont werden muss und die bewussten Lernstrategien in der Schule geübt werden sollen. Bei der Wortschatzerweiterung durch bewusstes Lernen kann auf gewisse Inhalte fokussiert werden, was das Wortschatzlernen effektiv macht.

In der Praxis braucht das Lernen eine Verbindung von unbewusstem und bewusstem Lernen. Laut Ulrich (2003, 36 u. 43) ist es für einen Lerner nützlich, wenn er die semantischen Strukturen und die inhaltliche Ordnung und Vernetzung seines mentalen Lexikons versteht. Das hilft in der Zukunft neue Wörter an der passenden Stelle im mentalen Lexikon und seinem Netzwerk einzuordnen und bei Bedarf schnell abzurufen. Das mentale Lexikon wird im nächsten Kapitel näher betrachtet.

2.3 Mentales Lexikon

Das mentale Lexikon beinhaltet alle sprachlichen Informationen, über die ein Mensch verfügt. Die Entwicklung des mentalen Lexikons beginnt mit der Erstsprache, aber es ist gleichermaßen bedeutend für das Lernen von weiteren Sprachen. Im mehrsprachigen mentalen Lexikon sind die Wörter interlingual miteinander verbunden (Neveling 2017, 250-251). Der Fokus dieser Arbeit liegt auf Fremdsprachen und darauf, wie das mentale Lexikon beim Fremdsprachenlernen erweitert wird. Die Neuaufnahme eines Wortes erfolgt nicht durch Hinzufügen zum bereits existierenden Bestand, sondern es muss durch Einordnen ins mentale Lexikon aufgenommen werden. Das Ziel dieses Kapitels ist es einen Einblick über das mentale Lexikon zu vermitteln.

Der Begriff *mentales Lexikon* erinnert an ein alphabetisches Wörterbuch, weil es auch eine Sammlung von Lexika ist. Das mentale Lexikon ist nicht alphabetisch strukturiert wie ein Wörterbuch, sondern es besteht aus semantisch-lexikalischen Netzen. Das mentale Lexikon ist komplex, flexibel und effizient für die Organisierung der Wörter und es kann ständig bearbeitet und erweitert werden. (Takac 2008, 12.) Die im mentalen Lexikon gespeicherten Informationen eines Wortes sind vielschichtig und zu jedem Wort wird eine Menge von Informationen gespeichert, wie z. B. die phonetische und phonologische Form, die Wortstruktur und Flexionsklasse sowie Informationen über die Wortart und Bedeutung. (Ulrich 2003, 14.)

Das mentale Lexikon ist wie ein Netzwerk, in dem die Wörter organisiert und gespeichert sind. Das Netzwerk wird beim Spracherwerb weiter ausgebaut und erweitert. Es kann auch als ein Organisationssystem oder Speichersystem im Gehirn für Wörter und deren Bedeutung bezeichnet werden. (Takac 2008, 11.) Die Forscher, die mit dem Thema *mentales Lexikon* arbeiten, erkennen alle die Existenz eines Netzwerkes im mentalen Lexikon an. Zur Frage, wie das Wissen in unserem mentalen Lexikon gespeichert ist, gibt es bisher jedoch wenig gesicherte Erkenntnisse. Empirische Untersuchungen stellen jedoch

dar, dass gewisse Ordnungsnetze im mentalen Lexikon existieren. (Decke-Cornill & Küster 2010, 164-166.)

Dass das mentale Lexikon ein organisiertes und strukturiertes System ist, wird als die einzige Erklärung für die Tatsache gesehen, dass Menschen über einen umfangreichen Wortschatz verfügen und dass sie erstaunlich viele Wörter im Gedächtnis abspeichern und aus dem Gedächtnis abrufen können. Das menschliche Gedächtnis kann offensichtlich eine enorme Menge von Daten verarbeiten. (Takac 2008, 11.)

2.4 Festigung des Wortschatzes

Die Wortschatzerweiterung ist kein einfacher Prozess, in dem der Lerner ein Wort auf der Stelle auswendig lernt. Es handelt sich um einen vielschichtigen Prozess, währenddessen die Bedeutung eines Wortes mit der Zeit vertieft wird. In diesem Kapitel wird dieser Prozess und dessen Phasen erläutert. (Niitemaa 2014, 145 u. 151.)

Um einen Lernprozess zu beschreiben wird in der Gedächtnispsychologie der Begriff *Drei-Speicher-Modell* verwendet. Dem Speichermodell zufolge wird die Information zunächst registriert und im Ultrakurzzeitgedächtnis aufgenommen. Danach folgt die Bearbeitung der Information im Kurzzeitgedächtnis und letztendlich wird die neue Information im Langzeitgedächtnis verankert, falls sie genügend reaktiviert wird. (Decke-Cornill & Küster, 2010, 166-167.) Aitchison¹¹ (1994, o. S., zitiert nach Niitemaa 2014, 147) definiert den Lernprozess zur Wortschatzerweiterung mit Hilfe des *dreistufigen Modells*, das den gleichen Prinzipien wie dem *Drei-Speicher -Modell* folgt. Das Modell ist ursprünglich für den Erstspracherwerb eines Kindes entwickelt worden, jedoch gilt das ebenso für das Erlernen eines Wortes in der Fremdsprache (Jackons et al. 1996, 106; Ulrich 2003, 41). Niitemaa (2014, 147) konstatiert, dass das Modell nach Aitchison (1994) aus den drei folgenden Niveaus besteht, die in der folgenden Tabelle erläutert werden:

¹¹ Aitchison J. (1994): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell.

Tabelle 1: Niveaus des dreistufigen Modells von Niitemaa (147, 2014) nach Aitchison (1994, o. S.)

1. Kennzeichnung des Wortes (<i>labelling</i>)	Kennzeichnung bedeutet, dass der Lerner das neue Wort und dessen Aussprache mit einem Gegenstand oder einer Sache verbindet.
2. Verpackung des Wortes (<i>packaging</i>)	Verpackung des Wortes heißt, dass der Lerner den begrifflichen Inhalt versteht. Das neue Wort wird z. B. mit einem passenden Verb oder Adjektiv im mentalen Lexikon kombiniert.
3. Lexikalisches Netzwerk aufbauen (<i>network building</i>)	Beim Aufbau des lexikalischen Netzwerkes versteht der Lerner, dass Wörter miteinander verknüpft sind. Kollokationen, Homonyme und Synonyme, die mit einer lexikalischen Einheit verbunden sind, werden dem Lerner bekannt.

Laut Jiang (2004, 102) kann der Semantisierungsprozess auch als ein zweidimensionaler Prozess beschrieben werden. Die erste Dimension ist der erste Schritt für das Wortschatzlernen, wenn das Wort im mentalen Lexikon ankommt, d. h. die Registrierung eines Wortes im mentalen Lexikon. Die neuen Wörter werden im mentalen Lexikon gespeichert, gefestigt und automatisiert. Während der ersten Dimension geschieht die Konversion von der rezeptiven Wortkenntnis zur produktiven Wortkenntnis. Die zweite Dimension konzentriert sich auf den Inhalt des registrierten Wortes und die morpho-syntaktischen Eigenschaften des Wortes werden bekannter. Das beinhaltet die Verarbeitung und Erweiterung der lexikalischen Informationen, die z. B. als bessere Aussprache vorkommt. Dieses bedeutet jedoch nicht, dass alle Wörter abgespeichert werden können, sondern das Wortschatzlernen erfordert Übung und Wiederholung.

Für die langfristige Festigung eines Wortes im Langzeitgedächtnis braucht ein Lerner regelmäßige Wiederholung. Der Lerner braucht bis zu 16 Begegnungen mit einem Wort innerhalb einer gewissen Zeitspanne, um es abspeichern zu können. Der Lerner kann Vorteile von sukzessiver Wiederholung haben, d. h. das neue Wort oder die neue Wörterkette werden in verschiedenen multimodalen Übungen wiederholt. Dieses gelingt z. B. mit Hilfe von Hausaufgaben, die das Gelernte wiederholen. (Michler & Reimann 2019,

141.) Die neue Information muss vielseitig geübt werden und die neuen Inhalte müssen mit den bereits gelernten Informationen verknüpft werden (Mitchell 2014, 121).

2.5 Ordnungskategorien des mentalen Lexikons

Nach der Festigung eines Wortes oder einer Wörterkette werden die gelernten Inhalte ins Langzeitgedächtnis und ins mentale Lexikon aufgenommen. Beim Aufbau des lexikalischen Netzwerkes werden Verbindungen zwischen den neuen und den alten Informationen hergestellt. Wörter und Wörterketten existieren nicht isoliert im mentalen Lexikon, jedoch geschieht die Herstellung der Verbindungen nicht zufällig. (Decke-Cornill & Küster 2010, 164.)

Kielhöfer¹² (1994, o. S., zitiert nach Decke-Cornill & Küster 2010, 164) konstatiert, dass empirische Untersuchungen darauf hinweisen, dass Menschen in Bezug auf das mentale Lexikon zur Ordnung tendieren, d. h. die Wörter werden im Netzwerk des mentalen Lexikons in verschiedene Kategorien organisiert. Statt Kategorien verwendet Neveling (2004, 43-48) den Begriff *Netz*. Gemäß Neveling (ebd.) gemäß werden die sprachlichen Informationen in verschiedene Netze verteilt und sie beschreibt diese Ordnung mit Hilfe von Netzbegriffen, die in der nachfolgenden Tabelle auf der linken Seite aufgelistet werden und auf der rechten Seite jeweils inhaltlich beschrieben werden:

¹² Kielhöfer, Bernd (1994): Wörter lernen, behalten, erinnern. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg-Schulverlag, S.211-220.

Tabelle 2: Ordnungsnetze im mentalen Lexikon nach Neveling (2004, 43-48)

Name des Netzes	Inhalt
1. Sachnetz	Sachnetze bestehen aus räumlichen, thematischen und zeitlichen Zusammenhängen. Damit sind Dinge gemeint, die im echten Leben in Verbindungsbeziehung zueinanderstehen, d. h. Dinge, die ‚von der Sache her‘ zusammengehören. Welche Wörter ein Lerner miteinander verbindet, kann man nicht steuern, aber es kann besonders speicherwirksam sein.
2. Begriffsnetz	Das Begriffsnetz beinhaltet Hyperonyme, Hyponyme und Kohyponyme. Z. B. unter dem Hyperonym <i>Geschirr</i> befinden sich sowohl die Hyponyme <i>der Teller</i> und <i>die Tasse</i> als auch deren Kohyponyme <i>der Plastikteller</i> oder <i>die Kaffeetasse</i> .
3. Merkmalsnetz	Das Merkmalsnetz verknüpft sinnverwandte Wörter, wie Synonyme (z. B. <i>die Karotte – die Möhre</i>) und Antonyme (z. B. <i>gut – schlecht</i>).
4. syntagmatisches Netz	Das syntagmatische Netz bezieht sich auf Wörter, die häufig im Sprachgebrauch zusammen vorkommen. Das beinhaltet Kollokationen und Satzteile (z. B. <i>leben lassen</i>).
5. Wortfamiliennetz	Wortfamiliennetze bestehen aus Wörtern mit gleichen oder ähnlichen Stammmorphemen wie Komposita (z. B. <i>Fuß – Fußball</i>).
6. Klangnetz	Das Klangnetz verknüpft Wörter und Wortsilben, die unterschiedlich geschrieben werden, aber gleichlautend sind. Beispiele dafür sind Homophone (z. B. <i>Lehre – leere</i>) und Reime (z. B. <i>Bild, mild, wild</i>).
7. affektives Netz	Im affektiven Netz befinden sich die Wörter mit emotional belegten Assoziationen.

Trotz dieser Ordnungskategorien können einzelne Wörter zu unterschiedlichen Netzen gehören. Strenge Zuordnungen sind nicht möglich, weil das mentale Lexikon sowohl aus sehr individuellen als auch kollektiv abgespeicherten Einträgen besteht, d. h. der Lerner kann seine eigene Ordnung erstellen. Eine klare Trennung der Lexik und der Grammatik existiert im mentalen Lexikon nicht. Das Wortwissen kann nicht als eine geschlossene Einheit betrachtet werden, sondern die einzelnen morpho-syntaktischen Aspekte im mentalen Lexikon bilden ein Wortwissen-Bündel. (Decke-Cornill & Küster 2010, 164; Pfaffenberger 2012, 6; Metzsig & Schuster 2016, 99.)

Diese Ordnungsnetze können das Wortschatzlernen unterstützen. Für einen Lehrer ist es notwendig zu wissen, dass mit Hilfe dieser Ordnungsnetze das Wortschatzlernen durch passende Aufgaben effizienter werden kann. Deutlich ist, dass Wörter nicht isoliert im Gedächtnis existieren und Verbindungen zwischen den Wörtern beim Sprachenlernen hergestellt werden. Synonyme, Antonyme, Komposita, Kollokationen, prototypische Eigenschaften oder lautliche Brücken sind die häufigsten Verbindungen, die im mentalen Lexikon hergestellt werden und deshalb sollen diese Verbindungen beim Sprachenlernen angewendet werden. (Decke-Cornill & Küster 2010, 164.)

3. Lexikaler Ansatz: ein Überblick

In diesem Kapitel werden die Grundprinzipien des lexikalen Ansatzes dargelegt. Lewis (2012, 32) bezeichnet den lexikalen Ansatz als eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes. Deshalb werden die wichtigsten Forderungen des kommunikativen Ansatzes in diesem Kapitel kurz zusammengefasst bevor die Forderungen des lexikalen Ansatzes vorgestellt werden.

Der kommunikative Ansatz, der auf der kommunikativen Kompetenz¹³ basiert, wurde im Jahr 1966 von Dell Hymes vorgestellt (Järvinen 2014, 101). Der kommunikative Ansatz stellt das sprachliche Handeln in den Mittelpunkt. Statt einzelnen kontextlosen Sätzen stehen authentische Texte und Gespräche im Fokus. Der Schwerpunkt des kommunikativen Ansatzes liegt auf der Alltagskommunikation, d. h. der Fokus ist auf den Lernenden und ihren Bedarf ausgerichtet. Die Kluft zwischen der in der Schule gelernten und der alltäglichen Sprache soll geringer werden und eine Sprache soll aus pragmatischen Gründen erlernt werden. Der lexikale Ansatz enthält alle Forderungen des kommunikativen Ansatzes. Die Kommunikation und der Bedarf der Lerner stehen beim lexikalen Ansatz im Mittelpunkt. Die hauptsächliche Ergänzung ist die Bestätigung von Wortschatz als organisierendes Prinzip in der Sprache. Damit meint Lewis (2012), dass Sprache immer aus grammatikalisierter Lexik besteht, nicht aus lexikalisierter Grammatik. In der Praxis heißt das, dass die Grammatik durch Wortschatz gelernt wird. Das Prinzip soll sowohl den Inhalt als auch die Lehrmethoden im Unterricht bestimmen. Der Wortschatz, insbesondere Chunks, ist der Ausgangspunkt für den Fremdsprachenerwerb im lexikalen Ansatz. (vgl. hierzu Lewis 2012, 32; Baliuk et al. 2018, 1-3; Schachner 2009, 3; Järvinen 2014, 101.)

Laut Lewis (2012, vi-v) erfolgt die Umsetzung des lexikalen Ansatzes für den Unterricht durch bestimmte Forderungen, die nachfolgend aufgelistet und erläutert werden, da sie für diese Arbeit zentral sind:

¹³ Die kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Sprache in tatsächlichen Kommunikationssituationen soziokulturell angemessen zu verwenden (Järvinen 2014, 101-102).

- Language consists of grammaticalized lexis, not lexicalised grammar.
- The grammar/vocabulary dichotomy is invalid: much language consists of multi-word chunks
- A central element of language teaching is raising students' awareness of, and developing their ability to chunk language successfully.
- Language is recognised as a personal resource, not an abstract idealisation.
- Successful language is a wider concept than accurate language.
- Grammar as structure is subordinate to lexis.
- Task and process, rather than exercise and product, are emphasised.
- Receptive skills, particularly listening, are given enhanced status.

Außer den zentralen Forderungen, ist eine Änderung der Denkweise der Lehrer laut Lewis (2012, 32-34) erforderlich, um den lexikalen Ansatz im Unterricht umzusetzen. Diese Forderungen und Schritte müssen im Unterricht konsequent verwendet werden. Lewis (ebd.) bietet den Lehrern Aspekte an, die im Unterricht betont werden sollten. Diese Schritte folgen grundsätzlich den Forderungen des lexikalen Ansatzes. Lewis (ebd.) konstatiert, dass im Unterricht der Fokus von der geschriebenen Sprache auf die gesprochene Sprache verlegt werden soll. Er begründet dies, mit der Tatsache, dass die Form des Outputs der natürlichen Sprache fast immer gesprochen ist. Die gesprochene Sprache unterscheidet sich von der geschriebenen Sprache, aber sie ist keine fehlerhafte oder inkorrekte Version davon. Statt Sprechen im Unterricht soll das Zuhören ebenso wie andere rezeptive Fähigkeiten betont werden. Laut Lewis (ebd.) soll die Betonung des Sprechens am Anfang des Sprachenlernens nicht zu stark hervorgehoben werden, weil es kontraproduktiv für das Lernen sein kann. Es geht jedoch nicht darum, dass schriftliche Aufgaben oder mündliche Aufgaben im Unterricht komplett weggelassen werden sollten, sondern dass der Schwerpunkt auf die rezeptive Richtung gelegt werden soll. Eine der wichtigsten Forderungen von Lewis (ebd.) ist, dass Unterricht lernerzentriert statt lehrerzentriert sein muss. Mit dieser Aussage meint er, dass Lerner selbst Sachen erarbeiten sollten und Lerner nach Lösungen selbst suchen müssen. Mit der Forderung „*successful language is a wider concept than accurate language*,“ meint Lewis (2012, vi-v), dass Lehrer nicht Fehlerfreiheit anstreben sollen. Eine gelungene Kommunikation spielt im lexikalen Ansatz eine deutlich größere Rolle im Unterricht als Fehlerfreiheit, wie beim kommunikativen Ansatz. Eine der wichtigsten Aspekte des lexikalen Ansatzes ist, dass er

auf Chunks basiert. Im folgenden Kapitel werden Chunks und deren Vorteile für den Spracherwerb erläutert

3.1 Chunks

Der lexikale Ansatz basiert auf Chunks. Chunks sind Multiwörterketten, die aus zwei oder mehreren Wörtern bestehen. Chunks können in Unterkategorien eingeteilt werden und die wichtigsten Unterkategorien der Chunks werden in diesem Kapitel erläutert. Lerner nehmen Wortschatz als größere Einheiten wahr. Das Prinzip ist, statt einzelne Wörter größere sprachliche Einheiten zu lernen, da Wörter nicht nur einzelne orthographische Einheiten sind, sondern sprachliche Strukturen, die inhaltliche Einheiten bilden. (vgl. hierzu Sauerborn 2018, 1-3; Salo & Mäntylä 2020, 61.) In diesem Kapitel wird genauer erläutert, was Chunks sind.

Chunks variieren von festen bis flexiblen Wörterkombinationen. In der Regel werden darunter Begriffe wie *Polywörter*, *Kollokationen* und *institutionalisierte Ausdrücke* verstanden. Laut Lewis (2012, 92-93) sind die wichtigsten Unterkategorien der Chunks institutionalisierte Ausdrücke (*institutionalised expressions*), die typischerweise pragmatisch sind, und Kollokationen (*collocations*), die nachrichtenorientiert sind. Mehr als die Hälfte sowohl der geschriebenen als auch der gesprochenen Sprache besteht aus Chunks und deshalb sind sie besonders wichtig für den Fremdsprachenerwerb (Müller-Hartman & Schocker 2017, 34-35). In der folgenden Tabelle werden die zentralen Chunk-Kategorien nach Lewis (2012, 92-93) vorgestellt und erklärt, die in der nachfolgenden Tabelle auf der linken Seite aufgelistet werden und auf der rechten Seite jeweils inhaltlich beschrieben werden:

Tabelle 3: Kategorien von Chunks laut Lewis (2012, 92-93)

Polywörter	Eine sehr gemischte Kategorie aus kurzen, meist aus 2-3 Wörtern bestehenden sprachlichen Einheiten, die Kollokationen ähneln z. B. schwedische Partikelverbe wie ‚ <i>känna igen</i> ‘(erkennen) oder ‚ <i>blanda ihop</i> ‘(verwechseln).
Kollokationen	Feste Kombinationen von Wörtern, die statisch gesehen öfter miteinander auftreten z. B. ‚ <i>falla i sömn</i> ‘ (einschlafen) oder ‚ <i>fatta beslut</i> ‘ (eine Entscheidung treffen) Lewis (ebd.) konstatiert jedoch, dass Kollokationen auch frei verbunden sein können.
Institutionalisierte Ausdrücke	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kurze, nicht grammatikalisierte Ausdrücke wie ‚<i>noch nicht</i>‘, ‚<i>definitiv nicht</i>‘ oder ‚<i>einen Augenblick, bitte</i>‘. 2. Sätze, die als Satzanfänge oder -rahmen dienen z. B. ‚<i>Jag förstår vad du menar men...</i>‘ (Ich weiß, was du meinst, aber...) oder ‚<i>Igår spelade jag...</i>‘ (Gestern spielte ich...). 3. Ganze Sätze, die eine sehr erkennbare pragmatische Bedeutung besitzen. Diese Unterkategorie ist umfangreich und ihre Reichweite hängt von dem Sprecher ab.

Der Fokus im Fremdsprachenunterricht soll auf das Lernen von Chunks gerichtet werden, weil genau sie effektiv im mentalen Lexikon abgespeichert und gefestigt werden. Mit Chunks werden die behandelten Wörtereinheiten vielschichtiger gelernt, weil Chunks lexikale und grammatische Informationen beinhalten. Das Ziel des Fremdspracherwerbs mit Chunks ist, die Chunks abzuspeichern, damit sie in der Zukunft sowohl für identische als auch für ähnliche Kontexte zur Verfügung stehen. Chunks können erst nach der rezeptiven Verarbeitung im produktiven Wortschatz aufgenommen werden (siehe Kapitel 2.4). Zusätzlich helfen Chunks dem Lerner bei der Sprachproduktion. Die vorgefertigten Einheiten können abgerufen werden, was für die Produktion der Sprache ökonomisch ist, weil sie nicht jedes Mal von Neuem gebildet werden müssen. Es beschleunigt die Bearbeitung und die Produktion von Sprache. (vgl. hierzu Salo & Mäntylä 2020, 62; Tang 2013, 1264.)

Lerner können Chunks sehr unterschiedlich verstehen und produzieren. Wenn ein Lerner einen Chunk nicht erkennt, führt es dazu, dass der Lerner die einzelnen Wörter des Chunks

zu produzieren versucht, was das Lernen und den Sprachgebrauch verlangsamen und erschweren kann. (Salo & Mäntylä 2020, 63.) Deshalb konstatiert Lewis (2020, 62-63) ebenso, dass das Lernen von Chunks den Lernern bewusstgemacht werden soll. Damit Chunks gelernt werden, müssen sie wahrgenommen und identifiziert werden. Lerner können ohne Anleitung von den Lehrern Chunks nicht lernen, wenn ihnen die Idee von Chunks unbekannt ist. (Sauerborn 2018, 1-3; Roche et al. 2018; Tang 2013, 1264.) Auch Salo und Mäntylä (2020, 63) sind der Meinung, dass es den Lernern bekannt gemacht werden muss, wie sie von Chunks beim Fremdsprachenerwerb profitieren können.

Mit Hilfe von Chunks wird die Zielsprache nicht nur idiomatischer und flüssiger, sondern eine häufige Verwendung eines Ausdrucks führt zu Erkenntnissen über die Zielsprache. Insbesondere am Anfang des Fremdsprachenerwerbs spielen sie eine große Rolle. Ein Lerner weiß noch nicht, warum er z. B. im Satz ‚*wie geht es dir?*‘ den Dativ verwendet oder wie das Verb *sein* konjugiert wird. Der Ausdruck wird als eine Einheit gelernt und die richtigen grammatischen Strukturen werden nebenbei gelernt. Da Spracherwerb durch Sprachgebrauch erfolgt, sollte das interaktive, intensive und automatisierende Üben im Fremdsprachenunterricht einen höheren Stellenwert erhalten. (Aguado 2015, 5; Müller-Hartmann & Schocker 2017, 34-35.) Der Fremdsprachenerwerb durch Chunks in der Praxis wird in den nächsten Kapiteln behandelt.

3.2 Fremdsprachenerwerb und Chunks

Im Unterricht werden Chunks bereits verwendet, auch wenn es nicht immer bewusst ist. Eine fließende Produktion der Sprache ist möglich, wenn Chunks aus dem Gedächtnis bei Bedarf zum sofortigen Gebrauch abgerufen werden können. (Salo & Mäntylä 2020, 62.) Lewis (2012, v-vi) betont, dass Sprache aus grammatikalisierter Lexik besteht. Deshalb können grammatische Strukturen mit Hilfe der Chunks gelernt werden, was in dem nächsten Kapitel 3.2.1 behandelt wird. Im Kapitel 3.2.2 wird eine Alternative zu den traditionellen Wörterlisten präsentiert und das Kapitel 3.2.3 legt dar, wie Fehler mit Hilfe der Chunks korrigiert werden können.

3.2.1 Grammatische Strukturen mit Chunks

Das Lernen einer Fremdsprache beginnt oft mit Chunks. Häufige Phrasen wie ‚*guten Tag*‘ oder ‚*Tack så mycket!*‘ (*Vielen Dank!*) sind Beispiele für Chunks, die ganz am Anfang des Fremdsprachenerwerbs gelernt werden, weil ein Lerner noch nicht eigenständig solche Ausdrücke bilden kann. Chunks können als Hilfsmaterial verwendet werden, die dem Lerner bei der Produktion besonders in der frühen Phase helfen können. Institutionalisierte Ausdrücke, wie Satzanfänge (z. B. ‚*Jag kommer att...*‘ (*Ich werde*) oder ‚*letzte Wochenende habe ich...*‘), bieten dem Lerner Hilfen zur eigenen Sprachproduktion an und verringern den Druck, den Lerner fühlen können, wenn sie unsicher sind, wie sie einen Satz anfangen sollen. Da finnische Lerner oft Schwierigkeiten mit Präpositionen haben, weil sie in der finnischen Sprache selten vorkommen, ist es sinnvoll, dass präpositionale Ausdrücke, wie z. B. ‚*vor einem Jahr*‘, ‚*mit dem Auto*‘ und ‚*in die Stadt*‘, als Chunks gelernt werden. (Aguado 2015, 24.)

Beim Lernen von Chunks können grammatische Strukturen im Unterricht implizit geübt werden, Herausfordernde grammatische Strukturen können durch Wiederholung als ‚Ohrwurm‘ gelernt werden. Ein Ohrwurm in der Musik bleibt lange in Erinnerung und wird leichter wiedererkannt und produziert (Liikkanen 2008, 408-409). Das Gleiche gilt für Chunks, die mehrmals wiederholt werden. Die Abbildung präsentiert ein Beispiel für eine Übung, bei der mit Hilfe von Chunks grammatische Strukturen geübt werden. In der Abbildung werden zentrale grammatische Strukturen innerhalb des Chunks mit Farben markiert:

Was geht ins Ohr? Was wird generiert?

Lehrende: Wer hat den Spitzer aus dem Mäppchen genommen?

Alle: Wer hat den Spitzer aus dem Mäppchen genommen?

Lehrende : Kai hat den Spitzer aus dem Mäppchen genommen.

Alle: Kai hat den Spitzer aus dem Mäppchen genommen.

Kai: Wer ich?

Alle: Ja, du!

Kai: Niemals!

Alle: Wer dann? (oder: Wer sonst?)

Kai: Andrea hat den Bleistift aus dem Mäppchen genommen.

Alle: Andrea hat den Bleistift aus dem Mäppchen genommen.

Andrea: Wer ich?

Alle: Ja, du!

Andrea: Niemals!

Alle: Wer dann? (oder: Wer sonst?)

Andrea: Marie hat die Schere aus dem Mäppchen genommen.

Alle: Marie hat die Schere aus dem Mäppchen genommen.

Marie: ...

20

Abbildung 1: eine Beispielaufgabe (Ziebell 2018, Slide 10)

Die Funktion dieser Aufgabe ist laut Ziebell (2018, Slide 11) die Satzstellung im Fragesatz, das Perfekt, Nomen im Akkusativ und die Präposition *aus* mit Dativ zu üben. Beim Sprechen können zusätzlich die Intonation und die Aussprache geübt werden. Durch Wiederholung werden die grammatischen Strukturen rezeptiv und produktiv geübt. Das Ziel ist, dass ein Lerner zunächst Chunks implizit wahrnimmt. Danach können die Ähnlichkeiten der grammatischen Strukturen im Unterricht ausführlich behandelt werden. Eine der wichtigsten Forderungen des lexikalen Ansatzes ist es, dass das Lehren lernerzentriert sein muss. Wenn ein Lerner die grammatischen Strukturen rezeptiv und produktiv übt und dadurch selbst Erkenntnisse über die Sprache gewinnt, ist die Forderung erfüllt. (Lewis 2012, vi-vii.)

3.2.2 Wortschatzarbeit mit Chunks

Chunks können die Wortschatzerweiterung unterstützen. Die Verwendung von Chunks im Unterricht kann einfach umgesetzt werden und in diesem Kapitel werden Aufgabenideen zur Wortschatzerweiterung mit Chunks vorgestellt.

Das Vergessen eines Wortes oder eines Chunks geschieht meistens sofort nach der ersten Begegnung mit dem Wort oder mit dem Chunk. Deshalb ist es wichtig, dass die neuen Wörter und Chunks im Unterricht häufig wiederholt werden. Je länger das Gelernte im Gedächtnis bleibt, desto sicherer ist es, dass es auch permanent abgespeichert wird. (Niitemaa 2014, 157.) Wenn ein neuer Chunk geübt wird, ist es am Anfang sinnvoll, dass sie oft und mehrmals in verschiedenen Aufgaben wiederholt wird. Nach einiger Zeit ist es effizient, dass die gleichen Chunks wieder repetiert werden. Die Speicherung der Wortschatz kann mit Hilfe der Kategorisierung der neuen Wörter und der Wortschatzheftarbeit unterstützt werden, die in den nächsten Abschnitten dargelegt werden.

Beim Fremdsprachenerwerb sollen von Anfang Lerner Wörter mit Hilfe von Mind-Maps, Themen oder Wortfamilien kombinieren und kategorisieren. Lewis (2012, 119-120) empfiehlt zusätzlich, dass neue Wörter als Kollokationen¹⁴ gelernt werden sollten, z. B. soll ein Substantiv mit passenden Verben und Adjektiven kombiniert werden. Lerner sollen nicht beliebige Wörter auf einer Liste eintragen, sondern Wörter, die sie wahrscheinlich mit dem Substantiv verwenden würden. Diese Kombinationen von Wörtern werden dann aufgeschrieben, wie das Beispiel in der folgenden Übung zeigt:

<i>Adjektiv</i>	<i>Verb</i>	
interessant	lesen	
gut	abonnieren	
schlecht	veröffentlichen	Eine Zeitung

Lewis¹⁵ (1997, 73, zitiert nach Schachner 2009, 23-25) fordert, dass statt traditionellen Wörterlisten der Lehrbücher, die Lerner ihr eigenes Wortschatzheft¹⁶ (*lexical notebook*) entwickeln sollten. Die Einträge sollen immer Informationen über den Gebrauch des Wortes vermitteln. Statt einem einzelnen Wort, soll der Lerner einen Kontext für das Wort schaffen. In diesem Sinne könnte ein Eintrag im eigenen Wortschatzheft folgendermaßen aussehen:

¹⁴ Mit Kollokationen meint Lewis (2012) auch frei verbundene Wortkombinationen.

¹⁵ Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

¹⁶ Übersetzt von T. Lepistö (2020).

„Eine/die _____ Reise nach _____ mit _____“.

Laut Lewis (2012, 120) können solche Listen schon bei Anfängern verwendet werden, da es sich nicht um fortgeschrittenes Sprachwissen handelt. Es ist jedoch wichtig dem Lerner zu vermitteln, dass nicht jedes neue Wort, dem der Lerner begegnet, in die Liste hinzugefügt werden muss. Jedoch sollen insbesondere institutionalisierte Ausdrücke und Kollokationen ihren Platz auf der Liste bekommen. Die Verwendung eines eigenen Wortschatzhefts verlangt Übung und Eigeninitiative. Das Wortschatzheft kann auch nach Gesprächssituationen bearbeitet werden, d. h. Wörter oder Sätze, die häufig in einer gewissen Situation verwendet werden, können aufgelistet werden. Ein Szenario ist z. B. das Gratulieren zum Geburtstag. Nicht nur der Ausdruck ‚*Alles Gute!*‘ wird eingetragen, sondern auch die möglichen Reaktionen wie ‚*Danke schön!*‘ oder ‚*Das ist lieb von dir*‘, die in solch einer Situation vorkommen könnten. Die Erstellung des eigenen Wortschatzhefts verlangt viel Zeit und kann nicht nur nebenbei passieren. Die Erstellung des Wortschatzhefts muss von einem Lehrer angeleitet werden und sie soll dem Lerner nützen. Es geht nicht darum, dass ein Lehrer für den Lerner jedes Mal die richtigen Wörter auswählt, die er aufschreiben sollte. Das Ziel bei der Erstellung eines Wortschatzheftes ist, Lerner zu befähigen, das Wortschatzheft selbstständig zu ergänzen. Außerdem soll das Wortschatzheft einfach und schnell zur Verfügung stehen, damit es als Hilfsmittel im Unterricht verwendet werden kann. Das Ziel des Wortschatzhefts ist vor allem auch, dass es zum lebenslangen Lernen führt, da es immer ergänzt werden kann. (Schachner 2009, 25-27.)

Wortschatzerweiterung mit Chunks kann auch durch Korrekturen stattfinden. Wenn Lerner einen Fehler machen, kann der Lehrer dies mit Hilfe von Wiederholung der richtigen Version korrigieren. (Ziebell 2018, Slide 16.) Ein typischer Fehler, den ein Lerner mit Finnisch als Erstsprache im Unterricht macht ist z. B. die Frage ‚*Was ist die Uhr?*‘. Damit meint ein finnischer Lerner jedoch nicht, dass er wissen möchte, was die Uhr für ein Gerät ist, sondern er möchte wissen ‚*Wie viel Uhr es ist*‘. Falls ein solcher Fehler oft wiederholt

wird, kann der Lehrer als Feedback immer die richtige Variante wiederholen, damit der korrekte Chunk eingeführt wird. Im lexikalen Ansatz hebt Lewis (2012, vi-vii) hervor, dass die Toleranz für Fehler wichtig ist. Der Lerner soll keine Angst vor Fehlern haben, weil korrekter Sprachgebrauch nicht das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Mit dieser Strategie kann ein Fehler mit der Zeit korrigiert werden, ohne dass auf einen Fehler zu viel Acht gegeben wird.

Außer Chunks spielt der finnische Rahmenlehrplan eine große Rolle für die Erstellung des Materialpaketes, da er für die Klassenstufen 1-9 der finnischen Gemeinschaftsschule die Lern- und Bildungsziele festlegt, nach denen sich die Lehrer und Lehrbücher richten müssen. (OPH 2016, 17) Im nächsten Kapitel wird der finnische Rahmenlehrplan allgemein vorgestellt.

4. Finnischer Rahmenlehrplan

Das Ziel dieses Kapitels ist einen Überblick über der nationalen finnischen Rahmenlehrplan und dessen Ziele zu vermitteln. Der finnische Rahmenlehrplan *Perusopetuksen opetussuunnitelma* (POPS¹⁷) ist die Grundlage für die Schulbildung in ganz Finnland für die finnischen Gemeinschaftsschulen¹⁸. Der POPS folgt dem finnischen Grundbildungsgesetz und er definiert die nationalen Angaben für alle finnischen Gemeinschaftsschulen und er ist gleichzeitig eine Grundlage für die Erstellung der kommunalen Lehrpläne. Für diese Arbeit ist der POPS besonders wichtig, weil das Materialpaket den Zielen des POPS folgen muss. (POPS 2014, 15-17.)

Der jetzige POPS 2014 ist der 27. Rahmenlehrplan Finnlands und er trat gestuft¹⁹ während 2016-2019 in Kraft. Der nationale POPS wird in der Regel alle zehn Jahren erneuert. (OPH, 2017.) Der POPS hebt hervor, dass die Ziele des finnischen allgemeinen grundlegenden Unterrichts²⁰ sowohl die Gleichwertigkeit und Qualität der schulischen Bildung zu sichern ist als auch die Voraussetzungen für das Wachstum, für die Entwicklung und für das Lernen der Schüler zu schaffen sind. Die Aufgabe des POPS ist die schulische Ausbildung kontinuierlich zu entwickeln und das Kontinuum der schulischen Bildung zu verstärken. Im Alltag unterstützt und steuert der POPS die Gestaltung des Unterrichts und des Schulalltags in Finnland. Der POPS besteht aus Angaben für die Lernziele und die wesentlichen Inhalte des Unterrichts, die umfassend erläutert werden, um das Verstehen des POPS zu erleichtern.

¹⁷ Im Folgenden wird der nationale finnische Rahmenlehrplan mit dem Akronym *POPS* abgekürzt.

¹⁸ Die finnische Gemeinschaftsschule gliedert sich in die Klassen 1-6 und 7-9. In den Klassen 1-6 gibt es einen sogenannten Klassenlehrer, der alle Fächer unterrichtet. Ab der 7. Klasse gilt das Fachlehrerprinzip, d. h. die Schüler haben die einzelnen Fächer bei einem Fachlehrer.

¹⁹ Der neue Rahmenlehrplan trat in den Klassen 1-6 am 1.8.2016, in der siebten Klasse am 1.8.2017, in der achten Klasse 2018 und in der neunten Klasse 2019 in Kraft.

²⁰ Der allgemeine grundlegende Unterricht bezieht sich auf die Klassen 1-9 in der finnischen Gemeinschaftsschule (OPH 2016).

Der allgemeine grundlegende Unterricht ist eine Einheit der schulischen Bildung und Erziehung, in der sich die Lernziele und wesentliche Inhalte verschiedener Teilbereiche aneinanderfügen, die eine Grundlage für die schulische Bildung und die Handlungskultur der Schulen bilden. Darüber hinaus spielen die kommunalen Lehrpläne eine wichtige Rolle für die Bildungsträger und der POPS ermöglicht kommunale Varianten innerhalb der Struktur des Rahmenlehrplans. Die kommunalen Lehrpläne können gemeinsam für alle Schulen der Bildungsträger sein oder sie können auch aus schulspezifischen Teilen bestehen. (POPS 2014, 7-10.) Die kommunalen Lehrpläne schaffen eine Grundlage und eine Richtung für die Schularbeit. Sie sind wichtig für die Steuerung des Schulalltags, damit die Ziele der landesweiten und kommunalen Lehrpläne erfüllt werden. (Jyväskylä POPS, 2016.)

4.1 Fremdsprachenunterricht in Finnland

Die finnischen Schüler lernen schon seit dem Anfang der Gemeinschaftsschulen zumindest zwei Sprachen neben der Erstsprache *Finnisch* oder *Schwedisch*. Diese Sprachen sind meistens Englisch und Schwedisch bzw. Finnisch. In diesem Kapitel wird ein Überblick über das Lernen der Fremdsprachen und der zweiten Landessprachen in finnischen Gemeinschaftsschulen gegeben.

Die Schüler in Finnland beginnen das Fremdsprachenlernen seit 2020 schon in der ersten Klasse²¹. Das Lernen beginnt mit einer obligatorischen A1-Sprache, die entweder eine Fremdsprache oder die zweite Landessprache ist. Finnland hat zwei offizielle Amtssprachen, *Finnisch* und *Schwedisch* und je nach der Erstsprache des Schülers, müssen *Finnisch* und *Schwedisch* als Erstsprache oder als zweite Landessprache (*Finnisch/Schwedisch*) gelernt werden. Englisch ist die vorwiegend gelernte A1-Sprache, aber Schüler können ebenso andere Sprachen wie Deutsch, Französisch, Russisch oder Spanisch wählen²². Zusätzlich können Schüler eine fakultative A2-Sprache wählen, die

²¹ Vorher wurde die A1-Sprache während der Klassenstufen 1-3 angefangen.

²² Die Auswahl der Fremdsprachen in Schulen und Kommunen ist unterschiedlich.

spätestens in der fünften Klasse begonnen wird. Wenn ein Schüler die obligatorische zweite Landessprache als eine fakultative A2-Sprache angefangen hat, wird das Lernen als A2-Sprache fortgesetzt. In dem Fall hat der Schüler keine B1-Sprache. Während des grundlegenden Unterrichts können die Schüler zusätzlich eine fakultative B2-Sprache in der achten Klasse beginnen. (SUKOL 2020.)

Im POPS werden die Lernziele und die wesentlichen Inhalte des Sprachenunterrichts detailliert erläutert. Um Lehrmaterial zu erstellen, muss man sich voran mit den Forderungen des Rahmenlehrplanes bekannt machen. Für diese Arbeit ist es wichtig, genauer die gemeinsamen Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten, weil sich auch das erstellte Materialpaket an den Rahmenlehrplan zu halten hat. Die gemeinsamen Ziele werden im nächsten Kapitel erläutert.

4.2 Allgemeine Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Der POPS legt großen Wert auf Zwei- und Mehrsprachigkeit in den finnischen Gemeinschaftsschulen. Die Schulen sollen Zwei- und Mehrsprachigkeit fördern, denn dadurch werden das sprachliche Bewusstsein und die metalinguistischen Fähigkeiten der Schüler verstärkt. Außerdem ist Fremdsprachenlernen ein Teil der Spracherziehung und sie führt zu einer besseren Sprachbewusstheit²³.

Die Ziele der zweiten Landessprache und der Fremdsprachen wiederholen die allgemeinen sprachlichen Ziele des POPS. Sie sollen das Interesse für die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Welt und der Schulumgebung wecken und dabei das Denken der Schüler fördern und verstärken. Sprachenlernen hilft zudem bei der Entstehung einer mehrsprachigen und kulturellen Identität der Schüler. Die sprachlichen Fertigkeiten und der kulturelle Hintergrund der Schüler sollen berücksichtigt werden und die sprachliche und

²³ Der Begriff *Sprachbewusstheit* umfasst besonders zwei Teilbereiche der Sprache: sprachliches Handeln und Grammatik. Sprachbewusstheit ist eine Fähigkeit, die sich bei bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzungen mit verschiedenen Sprachen entwickelt (Eichler & Nold 2007, 63). In Gemeinschaftsschulen werden Sprachen auf natürliche Weise sichtbar gemacht und die Schätzung von Sprachen ist eine Priorität (OPH 2017, 3).

kulturelle Identität der Schüler soll vielseitig unterstützt werden. Durch Sprachenlernen wird die Literalität entwickelt, was durch unterschiedliche, multimodale Texte im Unterricht unterstützt wird. Freude, Kreativität und spielerisches Lernen beim Lernen des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen sollen auch betont werden. (POPS 2014, 369.)

Die Spracherziehung in finnischen Gemeinschaftsschulen besteht aus vielen Teilbereichen, die nicht nur den Fremdsprachenerwerb betreffen. Außer den allgemeinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts, müssen zusätzlich fachspezifische Ziele berücksichtigt werden. Die fachspezifischen Ziele der B1-Sprache *Schwedisch* und der B2-Sprache *Deutsch* werden in den folgenden Kapiteln dargelegt. denn in dieser Arbeit geht es um Schwedisch (B1-Sprache) und Deutsch (B2-Sprache).

4.2.1 Lernziele und Inhalte der B1-Sprache *Schwedisch*

Die Lernziele und die wesentlichen Inhalte werden im POPS für jedes Fach erläutert. Einige Teilbereiche der Ziele und der Inhalte der B1- und B2- Sprache sind weitgehend ähnlich und sie spiegeln die allgemeinen Forderungen für den Fremdsprachenunterricht wider. Die Lernziele und die wesentlichen Inhalte werden in drei Kategorien aufgeteilt: die kulturelle Vielfalt und Sprachbewusstheit, Lernfähigkeiten und die sich entwickelnden Sprachkenntnisse. Der POPS (2014, 380) beschreibt die zentralen Ziele der B1-Sprache *Schwedisch* in den Klassenstufen 7-9²⁴, die in der Tabelle 4 vorgestellt werden folgendermaßen:

²⁴ Übersetzt von T. Lepistö (2020)

Tabelle 4: Lernziele und die wesentlichen Inhalte für B1-*Schwedisch* nach POPS (2014, 380)

1. Die kulturelle Vielfalt und Sprachbewusstheit	Die kulturelle Vielfalt und die Sprachbewusstheit werden durch das Beobachten der nordischen Sprachumgebung und von besonderen Merkmalen der nordischen Länder und deren Kulturen entwickelt. Die Schüler beschäftigen sich mit den Unterschieden und Ähnlichkeiten der nordischen Länder. Sie beobachten die Unterschiede zwischen Standardschwedisch und Finnlandsschwedisch. Den Schülern wird vermittelt, dass Sprachen miteinander verknüpft sind. In der Schule werden solche linguistischen Begriffe verwendet, die den Schülern helfen, andere Sprachen mit Schwedisch zu vergleichen.
2. Lernfähigkeiten	Lernfähigkeiten werden durch verschiedene und vielseitige Lernstrategien, Lehrmaterialien und Lernumgebungen gefördert. Die Kommunikationsfähigkeiten werden mit Hilfe von verschiedenen Interaktionssituationen entwickelt und der vielseitige Sprachgebrauch wird in allen Sprechsituationen ermutigt.
3. Die sich entwickelnden Sprachkenntnisse	Die sich entwickelnden Sprachkenntnisse haben den Schwerpunkt auf die Interaktion und das Verstehen und Produktion von Texten. Die Inhalte beschäftigen sich mit dem alltäglichen Leben der Schüler. Die zukünftige Sekundarbildung ²⁵ und die Sprachkenntnisse, die die Schüler für das Arbeitsleben oder für die Schulbildung benötigen stehen ebenso im Fokus. Der Wortschatz und die grammatischen Strukturen werden mit Hilfe von multimodalen Texten vermittelt.

Um Aufgaben für das Materialpaket zu erstellen müssen die Lernziele und die wesentlichen Inhalte sorgfältig berücksichtigt werden.

4.2.2 Lernziele und Inhalte der B2-Sprache Deutsch

Die Lernziele und die wesentlichen Inhalte der B2-Sprache *Deutsch* werden ebenfalls in die gleichen drei Kategorien aufgeteilt, die die fachspezifischen Ziele erläutern. Die B2-Sprache beginnt erst in der achten Klasse und dadurch sind die Vorkenntnisse in der

²⁵ Die Sekundarbildung in Finnland beginnt nach der neunten Klasse. Für die Sekundarbildung in Finnland gibt es zwei Optionen: die gymnasiale Oberstufe oder Berufsbildungseinrichtungen. In der gymnasialen Oberstufe schreiben die Schüler zum Schluss ein Abitur und in den Berufsbildungseinrichtungen bekommen die Schüler eine Berufsqualifikation nach dem Abschluss.

Sprache geringer als in der B1-Sprache *Schwedisch*, die die Schüler bereits in der sechsten Klasse beginnen. Dieses wird auch in den Zielen und in den Inhalten berücksichtigt. Der POPS (2014, 413) beschreibt die zentralen Ziele der B2-Sprache *Deutsch*²⁶, die in der nachfolgenden Tabelle 5 zusammengestellt werden:

Tabelle 5: Die Lernziele und die wesentlichen Inhalte für B2-Deutsch nach POPS (2014, 413)

1. Die kulturelle Vielfalt und Sprachbewusstheit	Das Lernen der kulturellen Vielfalt und der Sprachbewusstheit konzentriert sich auf die Zielsprache und deren verwandte Sprachen. Die Ähnlichkeiten und die Unterschiede der Fremdsprache werden im Vergleich zu anderen Sprachen, die dem Schüler bekannt sind, betrachtet. Die Schüler suchen Information über die Kultur und über andere Phänomene des Sprachraumes.
2. Lernfähigkeiten	Lernfähigkeiten werden gemeinsam betrachtet und verbessert, in dem die Schüler zusammen nachdenken, wie die Zielsprache verwendet werden kann und wo sie interessantes Material in der Zielsprache finden können. Die Schüler finden zusammen effektive Lernmethoden für den Spracherwerb und sie setzen sich ihre eigenen Ziele.
3. Die sich entwickelnden Sprachkenntnisse	Die Sprachkenntnisse konzentrieren sich auf informelle Texte und der Ausgangspunkt für die gewählten Themen der Texte sind das eigene Ich, wir und die Welt. Man lernt über verschiedene Themen in der Zielsprache zu hören, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben. Die Zielsprache wird vielseitig verwendet und die Schüler lernen etwas über die Aussprache der Zielsprache. Die Schüler lernen auch neue Schriftzeichen, die sie in der Zielsprache brauchen.

Die Lernziele und die wesentlichen Inhalte der B2-Deutsch und B1-Schwedisch dienen als eine Grundlage für das Materialpaket, das im nächsten Kapitel behandelt wird.

²⁶ Übersetzt von T. Lepistö (2020).

5. Materialpaket

Die Idee für dieses Materialpaket entstand aus meinen eigenen positiven Erfahrungen mit Chunks. Als Lehrerin stellte ich fest, dass Lerner sich durch Wiederholung Chunks sehr gut merken konnten. Chunks können sehr unterschiedlich sein. Laut Lewis (2012, 92-93) gliedern sich Chunks in drei Kategorien: Polywörter, Kollokationen und institutionalisierte Ausdrücke. In diesem Materialpaket liegt der Fokus auf sogenannten *frei verbundenen Chunks*, die vom Sachverhalt und vom Thema her zusammengehören. Das Ziel der Aufgaben ist nicht die Chunks in genaue Kategorien zu setzen, sondern Chunks in der Praxis im Fremdsprachenunterricht zu verwenden. Das Materialpaket bietet den Lehrern Ideen für das Arbeiten im Unterricht mit Chunks, die in der Praxis einfach umzusetzen sind. Zunächst werden das Ziel und die Zielgruppen des Materialpaketes im Kapitel 5.1 betrachtet. Im Kapitel 5.2 werden die Aufgaben behandelt.

5.1 Ziel und Zielgruppen

Das wichtigste Ziel des Materialpaketes ist die Einführung ins Thema *Chunks*. Die Zielgruppen werden ein eigenes Wortschatzheft verwenden als Hilfsmittel für die Speicherung der neuen Chunks und Wörter, die in den Aufgaben vorkommen (siehe Kapitel 3.2.2). Die Ziele des Materialpaketes und die Zielgruppen werden in diesem Kapitel dargelegt.

Das Ziel ist, dass Chunks im Unterricht benutzt und ständig wiederholt werden. Das Wortschatzheft soll den Lernern dienen und den Fremdsprachenerwerb begleiten. Am Anfang muss die Wortschatzheftarbeit von den Lehrern angeleitet werden, weil sie eine neue Arbeitsmethode ist. Im lexikalen und im kommunikativen Ansatz geht es darum, dass Lernen lernerzentriert sein sollte (Lewis 2012, 32). Das Ziel des Materialpaketes ist nicht traditionelle Wörterlisten der Lehrbücher zu ersetzen, sondern eine lernerzentrierte Variante zur Verfügung zu stellen, die neben den traditionellen Wörterlisten verwendet werden kann. Es ist nötig, dass ein Lerner versteht, warum ein Wortschatzheft verwendet wird und

welche Vorteile sie als Lerner davon haben. Für die erfolgreiche Verwendung des Wortschatzheftes müssen Lerner darauf achten, was im Text zentral ist. Deshalb ist es am Anfang gut, dass ein Lehrer darauf hinweist, welche zentrale Chunks aufgeschrieben werden sollten.

Das Ziel ist, dass Chunks, die besonders wichtig für den lexikalen Ansatz sind, dem Lerner bekannt werden, damit sie Chunks wahrnehmen können und damit arbeiten können. Lehrer sollen dem Lerner Anwendungshinweise für das Wortschatzheft geben. Lerner bekommen auch ihre eigenen Anweisungen zum Materialpaket. Es ist hilfreich, wenn Lerner neue Chunks z. B. nach Gesprächssituationen sortieren. Das Wichtigste ist jedoch, dass die Einträge im Wortschatzheft dem Lerner dienen. Wenn es einem Lerner leichter fällt Wörter, die ähnlich klingen, zu kategorisieren, als Wörter nach Wortfamilien, ist es in derselben Weise akzeptiert und sinnvoll. Am Anfang ist es normal, dass Wortschatzhefte der Lerner nicht identisch sein werden. Das Ziel ist, dass das Wortschatzheft in der Zukunft von den Lernern selbstständig bearbeitet wird.

Die Zielgruppen für das Materialpaket sind die neunte Klasse für *B2-Deutsch* und die siebte Klasse für *B1-Schwedisch*. Die Zielgruppen wurden gewählt, weil in den Klassenstufen beide Gruppen ein Jahr die Zielsprache gelernt haben. Das bedeutet, dass die sprachlichen Fertigkeiten in den Zielsprachen auf einem vergleichbaren Niveau sind, was für die Erstellung des Materialpaketes nützlich ist. Das hauptsächliche Ziel für Lehrer, die das Materialpaket verwenden, ist, dass sie Chunks konsequent in allen Sprachen, die sie unterrichten, verwenden. Für Lehrer, die z. B. sowohl Schwedisch als auch Deutsch für gleiche Gruppen unterrichten, ist es empfehlenswert, dass der Gebrauch des Wortschatzheftes in beiden Fächern unterstützt wird und dass Lerner dazu ermutigt werden. Es dient dem Lerner, sich an das Lernen mit Chunks und an die Wortschatzheftarbeit zu gewöhnen, wenn es im Fremdsprachenunterricht konsequent verwendet wird (siehe Kapitel 3.2.2).

5.2 Aufgaben

Wortschatzlernen verlangt Wiederholung. Die Aufgaben des Materialpaketes konzentrieren sich auf Chunks, die in unterschiedlichen Aufgaben wiederholt werden, damit sie mit höherer Wahrscheinlichkeit gefestigt werden können. (Ulrich 2003, 43.) Im Materialpaket steht der Sprachgebrauch während einer Reise sowohl in dem deutschsprachigen Teil als auch in dem schwedischsprachigen Teil des Materialpaketes im Mittelpunkt. Die Aufgaben für *B2-Deutsch* sind für zwei Unterrichtsstunden oder für eine Doppelstunde (2 x 45 Minuten) und die Aufgaben für *B1-Schwedisch* sind für 60 Minuten geplant worden. Die Aufgaben werden in diesem Kapitel näher betrachtet.

Der Ausgangspunkt für die Aufgaben des Materialpaketes sind die allgemeinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die fachspezifischen Ziele und die wesentlichen Inhalte des POPS (siehe Kapitel 4.2). Nach den Forderungen des POPS wird in den Aufgaben möglichst authentische Sprache verwendet und vermittelt. Gesprächssituationen, die in den Aufgaben vorkommen, konzentrieren sich auf eine möglichst authentische Kommunikation in der Zielsprache während einer Reise im Ausland. Die Aufgaben folgen den Forderungen des lexikalen Ansatzes und dem Lerner soll vermittelt werden, wie Chunks einen Beitrag zum Fremdspracherwerb leisten können. Das Wortschatzheft bietet dem Lerner eine Alternative an, seine Lernfähigkeiten zu verbessern. Laut POPS (2014, 413) sollten Lerner zusammen effektive Lernstrategien aussuchen und die Wortschatzheftarbeit ist eine Alternative, die die Lerner in der Zukunft verwenden können.

Das Materialpaket verfügt über Material für Lerner, in dem der Begriff *Chunk* erklärt wird. Im Unterricht werden die neuen Chunks in das Wortschatzheft eingetragen. Das Wortschatzheft kann auch einzelne Wörter beinhalten, aber in dem Fall ist es empfehlenswert, dass der Lerner sich Gedanken darüber macht, mit welchen anderen Wörtern das Wort auftreten könnte. Einzelne Wörter können auch z. B. nach dem Thema sortiert werden. Die Aufgaben des Materialpaketes basieren auf Dialogen, in denen die zentralen Chunks bereits markiert sind. Die zentralen Chunks werden in den weiteren

Aufgaben wiederholt und sie werden in die Wortschatzbücher der Lerner eingetragen. Am Anfang des ersten Unterrichts bekommen Lerner eine Einführung in das Thema *Chunks*. Der POPS (siehe Tabellen 4 & 5) betont, dass Lerner auch die zielsprachigen Länder kennenlernen sollten. Deshalb beinhaltet das Materialpaket kurze Informationen über die Städte *Berlin* und *Göteborg*, in denen sich die Hauptfiguren der Aufgaben befinden. Danach folgen Aufgaben zu Gesprächssituationen, in denen ausgewählte Chunks betont werden, die Lerner in den weiteren Aufgaben üben. Die Chunks werden in schriftlichen und in mündlichen Aufgaben geübt. Alle Aufgaben können zu zweit oder in einer kleinen Gruppe gemacht werden. Mit Hilfe der Aufgaben beginnen Lerner die Erstellung des eigenen Wortschatzheftes neben den Aufgaben, die im Unterricht gemacht werden. Das Inhaltsverzeichnis des Materialpaketes bietet einen Vorschlag an, in welcher Reihenfolge die Aufgaben gemacht werden können.

6. Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Arbeit war nach dem theoretischen Rahmen und nach dem POPS ein Materialpaket für B1-*Schwedisch* für die siebte Klasse und für B2-*Deutsch* für die neunte Klasse zu erstellen. Das Ziel war, dem Lerner darzulegen, wie das Wortschatzlernen mit Hilfe von Chunks in der Praxis durchgeführt werden kann, d. h. das Materialpaket zeigt, wie die Theorie in der Praxis aussieht. Meiner Meinung nach ist es eine gute Grundlage für ein Materialpaket, dass es sowohl auf der Theorie als auch auf der Praxis im Klassenzimmer basiert.

Der theoretische Rahmen der Arbeit und der POPS leiteten die Erstellung des Materialpaketes. Der lexikale Ansatz und seine Forderungen boten einen neuen Blickwinkel für die Wortschatzerweiterung. Chunks und der lexikale Ansatz sind eng verbunden und deshalb wurden Chunks in dieser Arbeit und in dem Materialpaket in den Fokus gesetzt. Für diese Arbeit war es eine richtige Entscheidung sich auf frei verbundene Chunks in den Aufgaben des Materialpaketes zu konzentrieren. Es wäre jedoch interessant, Aufgaben mit Hilfe eines Korpus zu erstellen, mit dem die Häufigkeit der Erscheinung gewisser Wörter miteinander untersucht werden könnte. In der Zukunft könnte auch die Erscheinung der Kategorien von Chunks (siehe Kapitel 3.1) in Lehrbuchreihen untersucht werden.

Das Materialpaket wurde für den eigenen Bedarf erstellt und es wird in der Zukunft mit weiteren Aufgaben zum Thema *Chunks* erweitert. Bei der Erstellung produktiver Aufgaben stieß ich auf keine Probleme. Dagegen hatte ich Schwierigkeiten bei der Erstellung der Aufgaben, die die rezeptiven Fähigkeiten betonen. Aus technischen Gründen war die Erstellung der Hör- oder Ausspracheübungen unmöglich. Das Materialpaket könnte mit Hör- und Ausspracheübungen weiterentwickelt werden, um die rezeptiven Fähigkeiten mehr zu betonen. Wegen der Urheberrechte konnten im Materialpaket keine Audios verwendet werden. Der Schreibprozess dieser Arbeit war ein lehrreiches Erlebnis, aber die Vertiefung in die Themen, die in dem theoretischen Rahmen behandelt wurden, war

wichtig für meinen zukünftigen Beruf als Lehrerin. Die Arbeit mit Wortschatzlernen und der Wortschatzerweiterung werde ich im Berufsleben fortsetzen.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2015): Zur Rolle von Chunks beim Grammatikerwerb. Online: https://www.ea.gr/daf/2015/upload/1_Aguado_Chunks_Athen_Presentation.pdf [eingesehen am 02.05.2020].
- Baliuk, Natalia; Buda Filipa; Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2018): Einführung Kommunikativer Ansatz. Online: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_54750/fajlovi/KA_Text.pdf [eingesehen am 30.04.2020].
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik – eine Einführung. Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag GmbH + co. KG.
- Eichler, Wolfgang & Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S.63-82.
- Honko, Mari (2015): Kohti vahvempaa sanastonhallintaa – Ajatuksia sanastonhallinnan ja sanaston omaksumisen tukemisesta. In: Kieliverkosto. Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2015/kohti-vahvempaa-sanastonhallintaa-ajatuksia-sanastonhallinnasta-ja-sanaston-omaksumisen-tukemisesta> [eingesehen am 06.06.2020].
- Jackson, Howard & Stockwell, Peter (2011²): An Introduction to the Nature and Functions of Language. London: Continuum International Publishing Group.
- Jiang, Nan (2004): Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition, in: Bogaards, Paul & Laufer, Batia (Hg.): Vocabulary second language: selection, acquisition and testing. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 101-126.
- Jyväskylän kaupunki (2016): Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. Online: <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla> [eingesehen am 02.05.2020].
- Järvinen, Heini-Marja (2014): Kielen opettamisen menetelmiä. In: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hg.): Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, S. 89-113.

- Lewis, Michael (2012): *The Lexical Approach: The State of the ELT and a Way Forward*. Hampshire: Cengage Learning EMEA.
- Liikanen, Lassi (2008): *Music in Everymind: Commonality of Involuntary Musical Imagery*. Online: http://l.kryptoniitti.com/lassial/files/publications/080904_Music_in_everymind_pdf.pdf [eingesehen 07.06.2020].
- Metzig, Werner & Schuster, Martin (2016⁹): *Lernen zu lernen*. Berlin: Springer Verlag.
- Michler, Christine & Reimann, Daniel (2019): *Fachdidaktik Italienisch – eine Einführung*. Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag GmbH + co. KG.
- Mitchell, David (2014²): *What Really Works in Special and Inclusive Education - Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2017): *Chunk Learning*. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Springer Verlag GmbH, S. 34-35.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen – eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neveling, Christiane (2017a): *Mentales Lexikon*. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Springer Verlag GmbH, S. 250-251.
- Niitemaa, Marja- Leena (2014): *Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan*. In: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hg.): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, S. 138-164.
- OPH [= Opetushallitus] (2016): *Finnish education in a nutshell in German – Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait*. Online: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell-german-das-finnische> [eingesehen am 14.06.2020].
- OPH [= Opetushallitus] (2017a): *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. online: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu> [eingesehen am 29.04.2020].
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb – Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Pavicic Takac Visnja (2008): Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matter LTD.
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (2014): Online: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [eingesehen am 29.04. 2020].
- Pfaffenberger S. (2012): Das mentale Lexikon – ein Assoziationsexperiment bei 7- bis 11 Jährigen. Online: <https://epub.ub.unimuenchen.de/17909/1/ZulaSophie%20epub.pdf> [eingesehen am 24.05.2020].
- Pietilä, Päivi (2014): Kielen oppiminen ja opettaminen in: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hg.): Kuinka kieltä opitaan, Helsinki, Gaudeamus Helsinki University Press, S.45-67.
- Röhr-Sendlmeier, Una M. & Käser, Uno (2012): Das Lernen komplexer sprachlicher Strukturen – Wissenserwerb nach unterschiedlichen Lernmodi. In: Una M. Röhr-Sendlmeier (Hg.): Inzidentelles Lernen. Lebenslang Lernen [Band 10]. Berlin: Logos Verlag Berlin, S. 43-85.
- Salo, Olli-Pekka & Mäntylä, Katja (2020): Yksittäisistä sanoista sanaketjuihin – näkökulmia sanaston opetukseen, opiskeluun ja arviointiin. In: Hahl, Kaisa & Hilden, Raili (Hg.): Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten oppimiseen. Helsinki, S. 59-76.
- Sauerbronn, Hanna (2018): Am Wochenende war ich auf dem Spielplatz – Schreibaufgaben mit Chunks im Anfangsunterricht. In: Deutsch differenziert - Fachzeitschrift für den Deutschunterricht in der Grundschule. Heft 2, S. 37-40.
- Schachner, Christine (2009): Möglichkeiten und Grenzen des ‚Lexical Approach‘ im Spanischunterricht. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/11584729.pdf> [eingesehen am 15.05.2020].
- Schmidt, Richard (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: Applied Linguistics vol. 11, No. 2, Oxford, Oxford University Press, S.129-158.
- Scheller J. (2008): Animationen in der Grammatikvermittlung. Berlin: Lit Verlag Dr. W Hopf Berlin.
- Stangl, W. (2020). Stichwort: '*Kontiguitätstheorie*'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, online: <https://lexikon.stangl.eu/9979/kontiguitaetstheorie/>

[eingesehen am 23.05.2020].

Stern, Elsbet (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Beck, Klaus & Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.): Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz Bibliothek, S. 355–364.

SUKOL [= Suomen kielenopettajien liitto ry] (2020): Perustietoa kielivalinnoista online: https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista [eingesehen am 08.06.2020].

Ulrich, Winfried (2013): Wortschatzerweiterung und- vertiefung. Grundlagen und Übungen zur Förderung der Sprachkompetenz in den Sekundarstufen. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Ziebell, Barbara (2018): Minikurs Chunk-Lernen. Online: https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/ZIEBELL_Chunk-Lernen_Minikurs_HANDOUT.pdf [eingesehen am 27.05.2020]

Anhang – Materialpaket

WORTSCHATZERWEITERUNG MIT CHUNKS

Materialpaket für B2-Deutsch in der neunten Klasse und für B1-Schwedisch in der siebten Klasse



27



²⁷ Alle Bilder von *Pixabay* oder *Google* für freie kommerzielle Nutzung, kein Bildnachweis nötig.

EINE REISE NACH DEUTSCHLAND

Anweisungstipps für Lehrer



Herzlich Willkommen auf einer Reise nach Deutschland!

Dieses Materialpaket ist für B2-Deutsch für die neunte Klasse geeignet. Die Aufgaben und Inhalte können auch früher als Bonusmaterial für den Unterricht verwendet werden. Das Ziel der Aufgaben ist, das Wortschatzlernen durch Chunks zu verstärken.

Was sind Chunks?

Damit das Materialpaket am effizientesten verwendet werden kann, muss der Begriff *Chunk* dem Lerner erklärt werden. Chunks sind Wörterketten wie Kollokationen, Satzanfänge, präpositionale Ausdrücke, frei verbundene Wörterkombinationen oder ganze Sätze. Chunks helfen dem Lerner bei der Produktion der Sprache, wenn sie als Einheit aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Besonders am Anfang des Fremdsprachenerwerbs helfen Chunks einem Lerner sich vielseitiger auszudrücken. Das Materialpaket ist eine Einführung in das Thema *Lernen mit Chunks*.

Wie können Chunks im Unterricht verwendet werden?

Im Materialpaket werden ausgewählte Chunks eingeführt, wiederholt und geübt. Zusätzlich ist das Ziel im Unterricht, dass Lerner ihr eigenes Wortschatzheft erstellen. Die Aufgaben teilen dem Lerner mit, welche Chunks auf einer Reise zentral sind. Diese Chunks werden in das Wortschatzheft aufgeschrieben. Auch einzelne Wörter können eingetragen werden, aber in dem Fall ist es sinnvoll, dass neue Wörter nach Themen sortiert werden. Zum Beispiel können beim Blättern der Speisekarte Lerner neue Wörter zum Thema *Essen* unter dem gleichen Begriff in

dem Wortschatzheft auflisten. Die neuen Wörter können auch mit schon bekannten Wörtern kombiniert werden, die zusammen auftreten könnten.

Was ist ein Wortschatzheft und wie wird es verwendet?

Während die Lerner Markus auf seiner Reise nach Berlin begleiten, sollen sie gleichzeitig ein eigenes Wortschatzheft erstellen. Das Ziel ist, dass sie selbstständig Chunks und Wörter ins Wortschatzheft eintragen, die sie auf einer Reise in Deutschland brauchen könnten. Nicht jedes neue Wort oder jeder neuer Chunk muss aufgeschrieben werden, sondern die zentralen Ausdrücke, die sie während einer Reise für hilfreich erachten. Die zielsprachigen Einträge sollen auch ins Finnische übersetzt werden. Optimal wäre, dass Lerner ihr eigenes Wortschatzheft in der Zukunft als ein persönliches Reisewörterbuch verwenden können. Das Ziel ist, dass die Verwendung und die Erweiterung des Wortschatzheftes in der Zukunft im Unterricht und sogar in der Freizeit fortgesetzt werden.

Ein Beispiel für ein Wortschatzheft

Deutsch	Finnisch
Entschuldigen Sie!	Anteeksi
Wie komme ich zum Bahnhof?	Kuinka pääsen juna-asemalle?
Gehen Sie gerade aus.	Kävele suoraan eteenpäin.
Was kostet das?	Mitä tämä maksaa?
Wann kommt der Bus?	Milloin bussi tulee?
links abbiegen	kääntyä vasemmalle
rechts abbiegen	kääntyä oikealle
die Straße entlang	katua pitkin
nach der Kreuzung	risteyksen jälkeen
dem Haus gegenüber	Taloa vastapäätä

Alles klar? Los geht's!

MATKA SAKSAAN/RUOTSIIN

Käyttöohjeet opettajalle

Tämä ohjeistus soveltuu sekä saksan- että ruotsinkieliseen materiaalipakettiin käyttöön



Tervetuloa matkalle!

Tämä materiaalipaketti on tarkoitettu B2-saksalle yhdeksännelle luokalle ja B1-ruotsille seitsemännelle luokalle. Tehtäviä ja sisältöjä voi myös käyttää lisämateriaalina tunneilla. Tehtävien tavoitteena on vahvistaa sanaston oppimista sanaketjujen avulla.

Mitä ovat sanaketjut?

Käsitteen 'sanaketju' on oltava tuttu, jotta materiaalipakettia voi hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Sanaketjut ovat kahden tai useamman sanan yhdistelmiä kuten kollokaatioita, lauseen alkuja, prepositioilmaisuja, vapaasti muodostettuja sanayhdistelmiä tai kokonaisia lauseita. Sanaketjut auttavat oppilaita tuottamaan kieltä, kun sanat voidaan hakea muistista kokonaisuuksina yksittäisten sanojen sijaan. Erityisesti vieraan kielen opiskelun alussa sanaketjut auttavat oppilasta ilmaisemaan itseään monipuolisemmin. Tämä materiaalipaketti on johdatus sanasto-opiskeluun sanaketjujen avulla.

Miten sanaketjuja voidaan käyttää tunneilla?

Materiaalipaketin tehtävissä hyödynnetään sanaketjuja ja niitä harjoitellaan toiston avulla erilaisissa tehtävissä. Tehtävien ohella tavoite tunneilla on, että oppilaat tekevät oman sanastovihkon. Tässä materiaalipaketissa tehtävät ohjaavat oppilaita kirjoittamaan ylös tehtävien olennaisimmat sanaketjut, joita he tarvitsevat matkalla. Nämä sanaketjut toistuvat tehtävissä ja ne kirjoitetaan omaan sanastovihkoon ylös. Oppilaat voivat myös kirjata ylös yksittäisiä sanoja, mutta siinä tapauksessa on hyödyllistä, että uudet sanat jaotellaan teeman mukaan tai sanan yhteyteen

kirjoitetaan jo tuttuja sanoja, joita voi käyttää uuden sanan kanssa. Esimerkiksi selatessa ruokalistaa uudet ruoka-sanat voidaan kirjata sanastovihkoon ylös käsitteen 'ruoka' alle.

Mikä on sanastovihko ja miten sitä käytetään?

Samaan aikaan, kun oppilaat kulkevat tehtävien päähenkilön matkassa mukana, aloittavat he täydentämään omaa sanastovihkoansa. Tavoite on, että he jatkossa täydentävät sanastovihkoa itsenäisesti sanaketjuilla ja sanoilla. Sen sijaan, että oppilaat kirjoittaisivat jokaisen uuden sanan tai sanaketjun muistiin, on tärkeämpää keskittyä keskeisiin ilmaisuihin, jotka ovat hyödyllisiä oppilaalle. Kohdekieliset ilmaisut tulee myös kääntää suomeksi sanastovihkoon. Parasta sanastovihkotyöskentelyssä on, että oppilaat voivat tulevaisuudessa käyttää sanastovihkoa omana henkilökohtaisena matkasanakirjanaan. Tavoite on, että oppilaat jatkavat sanastovihkon käyttöä ja laajentavat sen sisältöä tunneilla myös tulevaisuudessa ja jopa vapaa-ajallaan.

Esimerkki sanastovihkosta:

saksa	suomi
Entschuldigen Sie!	Anteeksi
Wie komme ich zum Bahnhof?	Kuinka pääsen juna-asemalle?
Gehen Sie gerade aus.	Kävele suoraan eteenpäin.
Was kostet das?	Mitä tämä maksaa?
Wann kommt der Bus?	Milloin bussi tulee?
links abbiegen	kääntyä vasemmalle
rechts abbiegen	kääntyä oikealle
die Straße entlang	katua pitkin
nach der Kreuzung	risteyksen jälkeen
dem Haus gegenüber	taloa vastapäätä

Kaikki selvää? Mennään!

Anweisungen für den Lerner

Du hast sicherlich bemerkt, dass du viele Ausdrücke wie *'Thank you very much!'*, und *'Vielen Dank!'* auswendig aus dem Fremdsprachenunterricht kannst. Vielleicht fällt es dir bei der Vorbereitung zu einem Vokabeltest schwer, einzelne Wörter in deinem Gedächtnis zu speichern, weil dir die Verwendung des Wortes im Kontext unklar ist. Deshalb ist es hilfreich Wörter als Chunks zu lernen, weil:

- Ausdrücke sind einfacher zu lernen, wenn sie als Einheiten gelernt werden.
- Statt einzelne Wörter zu lernen, ist es effizienter Multiwörter-Einheiten zu lernen. Es beschleunigt auch die Produktion der Sprache und macht sie fließender.
- Chunks dir helfen, Sprache zu produzieren und du nebenbei unbewusst grammatische Strukturen aus Chunks lernen kannst!

Dein eigenes Wortschatzheft

Die Idee eines Wortschatzheftes ist, als ein Hilfsmittel beim Lernen zu dienen. Während des Unterrichts ergänzst du dein Wortschatzheft mit neuen Chunks und mit neuen Wörtern. Die Aufgaben informieren dich, welche Chunks du in das Wortschatzheft aufschreiben sollst. Wenn du einen neuen Chunk in dein Wortschatzheft einträgst, musst du ihn auch ins Finnische übersetzen, wie in dem folgenden Beispiel:

- **Wo ist das Hotel? = Missä hotelli on?**

Du kannst auch einzelne Wörter in dein Wortschatzheft eintragen, aber in dem Fall ist es hilfreich, dass du die neuen Wörter nach Themen sortierst. Eine andere Alternative ist, dass du die neuen Wörter mit dir schon bekannten Wörtern kombinierst. Das hilft dir, das neue Wort zu verwenden, wenn du weißt, welche

Wörter mit dem neuen Wort auftreten könnten. Nachfolgend siehst du ein Beispiel, wie du neue Wörter in das Wortschatzheft eintragen kannst:

- **Das neue Wort: das Heißgetränk**
 - Du kannst dieses Wort unter dem Begriff *Essen und Trinken* aufschreiben. In der Zukunft kannst du auch andere Wörter zum Thema *Essen* in die Kategorie hinzufügen.
 - Du kannst das neue Wort mit dir schon bekannten Verben und Adjektiven verbinden, die du wahrscheinlich mit dem neuen Wort verwenden würdest.

Adjektiv	Verb	das neue Wort
teuer	kaufen	
lecker	trinken	Heißgetränk (N)

Viel Erfolg!

Oppilaan infoisku

Tätä infoa voi hyödyntää sekä saksan- että ruotsinkielisiin materiaaleihin.

Olet varmasti huomannut, että kielten tunneilta muistat monia kokonaisia ilmaisuja kuten *"Thank you very much!"*, *"Tack ska du ha!"* tai *"Vielen Dank"*. Joskus sanakokeisiin valmistautuessa yksittäisiä sanoja voi olla vaikea painaa mieleen, koska sen käyttö kontekstissa on epäselvää. Tämän vuoksi on hyvä opetella sanoja sanaketjuina:

- **Ilmaisuja on helpompi oppia, kun ne opetellaan kokonaisuuksina.**
- **Yksittäisten sanojen sijaan on tehokkaampaa opetella useamman sanan kokonaisuuksia. Se nopeuttaa puheen tuottamista ja lisää puheen sujuvuutta.**
- **Sanaketjut auttavat sinua tuottamaan kieltä ja voi huomaamattasi oppia niistä tärkeitä kieliopillisia rakenteita!**

Oma sanastovihko

Sanastovihkon ideana on toimia apukeinona kielen oppimisessa. Oppituntien aikana täydennät uusia sanaketjuja ja sanoja sanastovihkoon. Tehtävät ohjeistavat sinua kirjoittamaan ylös tärkeät ilmaisut. Kun kirjaat uuden sanaketjun sanastovihkoosi, muista kirjoittaa se itsellesi ylös myös suomeksi, kuten alla olevassa esimerkissä:

- **köpa biljett på tåget = ostaa lippu junassa**

Sanastovihkoon voidaan myös kirjata yksittäisiä sanoja. Kirjatessasi ylös yksittäisiä sanoja on hyödyllistä, että järjestät ne esimerkiksi teeman mukaan. Toinen vaihtoehto tallettaa uusi sana on yhdistää siihen sopivia muita sanoja, jotta tiedät

kuinka sanaa voi jatkossa käyttää. Alla näet esimerkin siitä, kuinka kirjaat uutta sanastoa sanastovihkoosi.

- **Uusi sana: en biljett**

- **Voit laittaa tämän sanan esimerkiksi matkailusanastoon, jonne talletat muita sanoja, jotka liittyvät matkailuun.**
- **Voit liittää sanan ympärille jo tuntemiasi verbejä tai adjektiiveja, joita todennäköisesti käyttäisit tämän sanan yhteydessä**

adjektiivi	verbi	uusi sana
dyr	köpa	
billig	betala	en biljett

Onnea matkaan!

Inhalt

Teil 1: Deutsch

Teil 2: Schwedisch

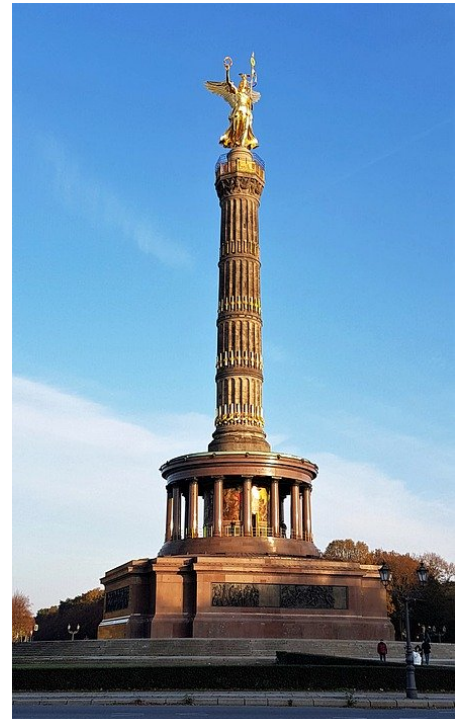
Teil 1- Unterrichtsstunde 1 (Deutsch)	Herzlich Willkommen in Berlin!
	Aufgabe 1 Wo bin ich?
	Aufgabe 2 Welcher Ort?
	Aufgabe 3 Frage nach dem Weg!
Teil 1 – Unterrichtsstunde 2 (Deutsch)	Aufgabe 4 Wiederholung
	Aufgabe 5 Wo ist das Café Brezel?
	Aufgabe 6 Die Speisekarte

	<p>Aufgabe 7 Was darf es sein?</p>
	<p>Bonusaufgabe</p>
<p>Teil 2 (Schwedisch) Del 2 Lektion 1</p>	<p>Övning 1 Välkommen till Göteborg!</p>
	<p>Övning 2 Att köpa biljett</p>
	<p>Övning 3 Åka kollektivt</p>
	<p>Extra Sök resa</p>
<p>Lektion 2</p>	<p>Övning 4 Upprepning</p>

Teil 1, Unterrichtsstunde 1

Herzlich Willkommen in Berlin!

Bald begleitest du Markus auf seiner Reise nach Berlin. Erst seit 1990 ist Berlin die Hauptstadt von Deutschland. In Berlin wohnen rund 3,6 Millionen Einwohner, die ihre Freizeit z. B. in dem größten Park der Stadt *Tempelhofer Park* verbringen. Berlin ist für seine Museen und Kultur bekannt. Dort findest du viele Sehenswürdigkeiten, die du auf den Bildern siehst. Kannst du sie benennen?



Herzlich Willkommen in Berlin!

Internetsuche:

Welche Stadt war die Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland vor Berlin?

Wie viele Einwohner gibt es in ganz Deutschland?

Was ist der Tempelhofer Park ursprünglich?





Profil

Name	Markus
Alter	18 Jahre alt
Wohnort	Helsinki
Hobby	Fußball



Aufgabe 1 – Wo bin ich?

Markus reist **zum ersten Mal** nach Berlin. Er war noch nie in Deutschland. Er **kommt am S-Bahnhof Alexanderplatz an**, aber er weiß nicht, wie er zum Hotel kommt. Er fragt Lisa nach dem Weg. Lies den Dialog laut mit deinem Partner. Wechselt die Rollen. Was bedeuten die gelbmarkierten Stellen? Übersetze sie ins Finnische und schreibe sie in dein Wortschatzheft auf.

Markus: **Entschuldigen Sie! Wie komme ich zum Hotel Paradies?**

Lisa: Verzeihung, **wie bitte? Können Sie das bitte wiederholen?**

Markus: Ja natürlich. Wie komme ich zum Hotel *Paradies*?

Lisa: Ach, das Hotel Paradies kenne ich. **Das Hotel ist neben dem Roten Rathaus.**

Markus: **Wo ist das Rote Rathaus?**

Lisa: Das Rote Rathaus finden Sie ganz einfach. **Gehen Sie die Straße entlang.** Danach sehen Sie den Fernsehturm am Alexanderplatz. Dann **biegen Sie rechts in die Spandauerstraße.** Gehen sie die Spandauerstraße entlang. Da sehen Sie das Rote Rathaus. Das Hotel ist **dem Rathaus gegenüber.**

Markus: **Vielen Dank für Ihre Hilfe!** Wissen Sie, wo ich schön essen gehen könnte?

Lisa: Ja. Ich kann das Restaurant *Zum Teller* empfehlen.

Markus: **Wie komme ich zum Restaurant Zum Teller?**

Lisa: Es ist gar **nicht weit weg** von ihrem Hotel. **Biegen sie links ab** und gehen Sie die Straße entlang. Danach **gehen Sie gerade aus**, bis Sie eine große Brücke **an der Ecke** sehen. Das Restaurant ist **neben der Brücke**.

Markus: Super! Vielen Dank. **Schönen Tag noch!**

Lisa: **Danke ebenfalls!**

Reisetipp!

Achte darauf, dass das Siezen in Deutschland wichtig ist. Es ist immer besser am Anfang alle unbekanntenen Menschen zu siezen. Kinder, Freunde und Familienmitglieder müssen nicht gesiezt werden.

Das Beste: Siezen ist einfach!



Können Sie mir bitte helfen?

Wissen Sie, wo die Schule ist?

Gehen Sie die Straße entlang.

Biegen Sie rechts ab.

Die Verbform beim Siezen ist immer identisch mit der Infinitivform des Verbes.

Können	
ich	kann
du	kannst
er/sie/es	kann
wir	können
ihr	könnt
sie	können
Sie	können

Aufgabe 2

Welcher Ort?

Schau dir die folgenden Fragen an. Um welchen Ort handelt es sich? Überlege mit deinem Partner gemeinsam. Der Stadtplan in der Aufgabe 3 hilft dir weiter. Verbinde die gelbmarkierten Wörter mit dem passenden Bild.

Wohin gehst du, wenn du...

1. **Medikamente** kaufen musst?
2. **einen Brief** schicken willst?
3. **schlafen** gehen willst?
4. **ein heißes Getränk** trinken möchtest?
5. **einen Film** sehen willst?
6. **essen** möchtest?



Aufgabe 3 Frage nach dem Weg!



Frage nach dem Weg! Jetzt musst du den Weg zu den Orten finden, die in der Aufgabe 2 waren. Du siehst Fragezeichen auf der Karte. Welche Orte könnten sie sein?

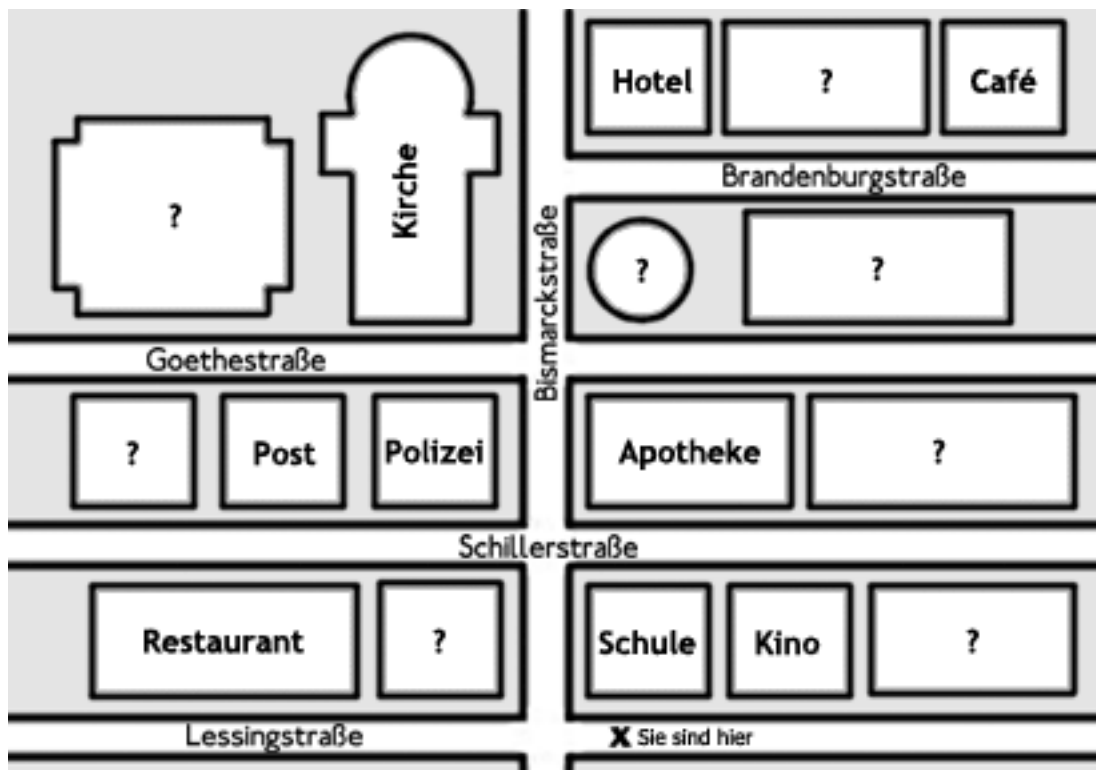
Benutze dein Wortschatzheft als Hilfsmittel für die Aufgabe.

Frage mindestens vier andere Personen in deiner Klasse nach dem Weg!

Beispiel „Wie komme ich zum Hotel / zur Kirche?“

„Gehen Sie die Bismarckstraße entlang. Biegen Sie rechts in die Brandenburgstraße. Das Hotel ist da an der Ecke“

Der Stadtplan



Pass auf!

Dativ: Verwende **zum** (zu dem) mit dem Maskulinum (*der*) und mit dem Neutrum (*das*). Beispiel: Ich gehe **zum Hotel** (das Hotel)

Verwende **zur** (zu der) mit dem Femininum (*die*). Beispiel: Ich gehe **zur Kirche** (die Kirche)

Nicht vergessen!

Was könnten die mit Fragezeichen markierten Stellen sein? Überlege mit deinem Partner und schreibe sie in dein Wortschatzheft auf. Du kannst ein Wörterbuch verwenden, wenn du das Wort nicht auf Deutsch kennst.

Unterrichtsstunde 2

Ziel: Nach dem Weg fragen- Chunks wiederholen,
im Café bestellen

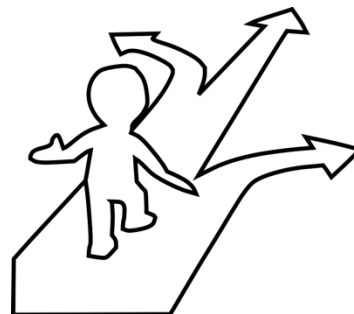
Aufgabe 4 Nach dem Weg fragen Wiederholung

Anweisungen für Lehrer:

Hänge die nachfolgenden Chunks an die Wände im Klassenzimmer. Die Lerner müssen sie im Klassenzimmer finden und ins Finnische schriftlich oder mündlich übersetzen. Danach werden die Übersetzungen zusammen überprüft. Der Lehrer liest die Chunks laut vor und die Lerner wiederholen sie. Dadurch werden die Chunks rezeptiv und produktiv wiederholt.

Anweisungen für Lerner:

Im letzten Unterricht hast du neue Chunks geübt und sie in deinem Wortschatzheft eingetragen. Kennst du sie noch? Gehe im Klassenzimmer umher und suche die Chunks! Übersetze die Chunks, die du findest, schriftlich oder mündlich ins Finnische. Arbeite zusammen mit deinem Partner.



Wie bitte?

Können Sie das bitte wiederholen?

Biegen Sie rechts ab.

Gehen Sie geradeaus.

An der Ecke.

Neben der Brücke.

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

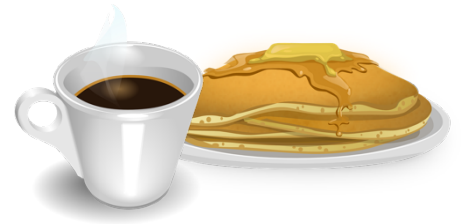
Wo liegt das Hotel?

Wie komme ich zum Rathaus?

Schönen Tag noch!

Biegen Sie links ab.

Gehen Sie die Straße entlang.



Aufgabe - 5

Wo ist das Café Brezel?

Markus wacht im Hotel auf und er möchte frühstücken gehen. Er weiß nicht, wo er ein gemütliches Café finden könnte. Die Rezeptionistin des Hotels *Paradies* empfiehlt das Café *Brezel*.

a) Wie kannst du nach dem Weg fragen?

1. _____

2. _____

b) Schreibe zumindest sechs Sätze, in denen du den Weg zum Café *Brezel* erklärst. Du kannst selbst entscheiden, wo das Café *Brezel* liegt.

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

c) Wie kannst du dich bedanken?

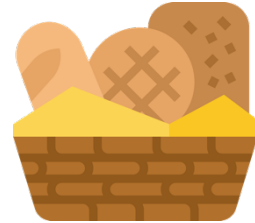
9. _____

d) Wie beantwortest du den Satz ‚Schönen Tag noch!‘

10. _____

Augabe 6

Die Speisekarte



Markus findet das Café *Brezel*. Jetzt braucht er deine Hilfe, um die Speisekarte zu verstehen. Kennst du schon die Wörter auf der Liste? Gehe die Speisekarte mit deinem Partner durch. Übersetze die unbekanntenen Wörter auf der Speisekarte. Du kannst ein Onlinewörterbuch verwenden. Schreibe die neuen Wörter in dein Wortschatzheft unter dem Begriff *Essen* auf. Die Kategorie kannst du später mit anderen Wörtern zum Thema *Essen* erweitern.

Frühstück

Täglich von 8 bis 11 Uhr

Süßes Frühstück 1 Brötchen, Butter, Marmelade und Nutella	3,50 €
Für den kleinen Hunger 1 Brötchen, Butter, eine Käse-Wurstplatte	5,00 €
Veganes Frühstück Vollkornbrot mit Humus und Avocado-Aufstrich, frisches Obst, 1 Heißgetränk nach Ihrer Wahl	5,50 €
Frühstück für zwei Personen 4 Brötchen, Butter mit Käse-Wurstplatte, Salat, Tomate, Gurke, Marmelade, Honig, Nutella, 2 gekochte Eier oder Rühreier, 2 Gläser Orangensaft, 2 Heißgetränke nach Ihrer Wahl	17,00 €

Unsere Extras

eine Tasse Kaffee (klein)	1,80 €
eine Tasse Kaffee (groß)	2,20 €
Milchkaffee	2,70 €
Espresso	2,10 €
Pancakes mit Ahornsirup	5,50 €
1 Portion Frischkäse	1,00 €
1 Croissant	1,90 €
1 Portion Obst	3,50 €
1 Schale Müsli	3,50 €

Aufgabe 7

Was darf es sein?

Markus ist im Café und er möchte gerne etwas bestellen. Wechselt die Rollen mit deinem Partner. Nützliche Chunks für die Aufgabe findest du in dem nachfolgenden Dialog. Schreibe die Chunks im Wortschatzheft auf und übersetze sie ins Finnische.

Beispiel Dialog:

Barista: Guten Morgen! Was darf es sein?

Markus: Guten Morgen! Ich hätte gerne...

Barista: Das macht 3,50 €. Sonst noch was dazu?

Pass auf! Akkusativ: Ich hätte gerne einen Kaffee.

3,50€ wird so ausgesprochen: drei Euro fünfzig

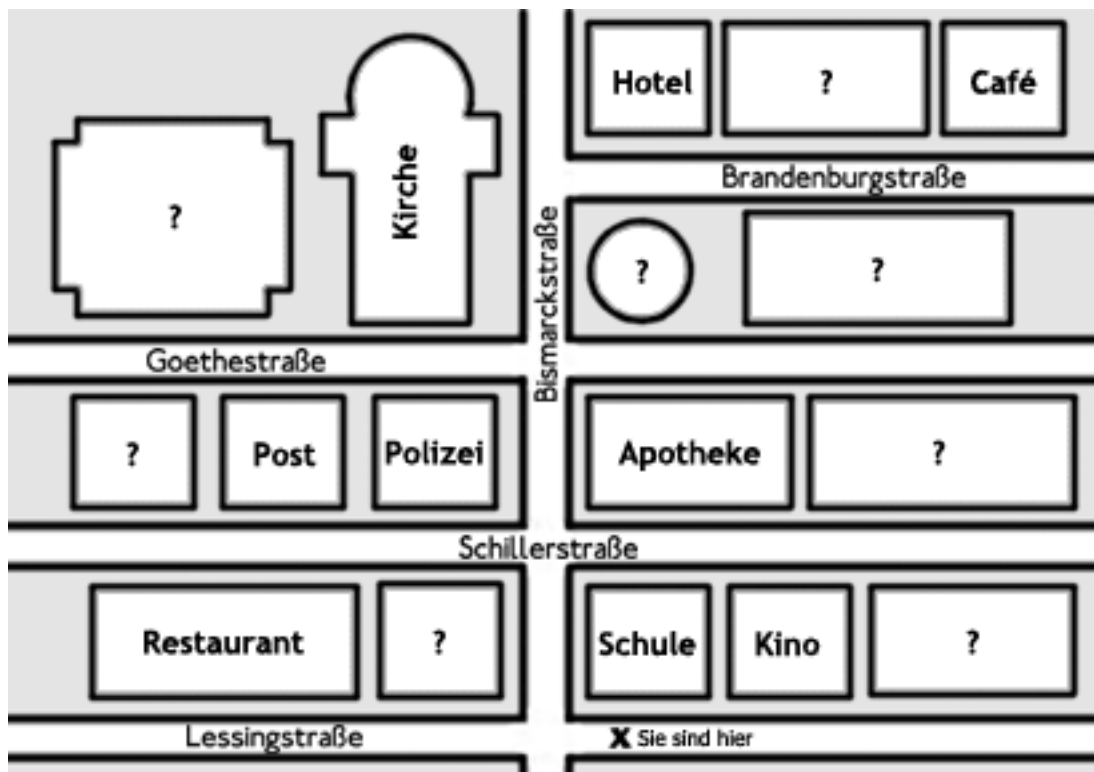


Bonusaufgabe

Bist du schon fertig?

Erstelle dir eine Tour in der Stadt mit Hilfe deines Wortschatzheftes und schreib sie auf. Lies danach die Route deinem Partner laut vor. Er hört genau zu, zeichnet den Weg auf den Stadtplan nach. Überprüfe, dass dein Partner den richtigen Weg gefunden hat.

Der Stadtplan



Teil 2 Schwedisch , Del 2 svenska

Välkommen till Göteborg!

Göteborg är Sveriges näst största stad efter Stockholm med 600 000 invånare.

Göteborg ligger i Västergötland på västkusten vid havet. Göteborg är känt för Liseberg, Håkan Hellström, Ullevi och Avenyn. Känner du till dem? Sök på internet och hitta svar på frågorna!



Övning 1

Dialog



Profil:

Namn: Anna

Ålder: 14

Hemstad: Helsingfors

Hobby: teater

Anna är för första gången i Göteborg med hennes familj. Anna måste köpa biljett till spårvagn, men hon vet inte var hon kan köpa biljetter. Lyckligtvis stöter hon på Joakim framför Nordstans köpcentrum och Joakim kan hjälpa henne. Läs dialogen högt parvis. Skriv ner de gulmarkerade flerordsenheterna i texten i ditt ordförrådshäfte och översätt dem till finska.

Anna: Hej, ursäkta!

Joakim: Hej, kan jag hjälpa till?

Anna: Jag vill köpa en biljett till spårvagn. Var kan jag köpa biljetter?

Joakim: Du kan köpa biljetter i appen eller du kan köpa biljetter i Pressbyrån*.

Anna: Okej, vilken biljett ska jag köpa?

Joakim: Hur länge stannar du i Göteborg?

Anna: Vi stannar tre dagar i Göteborg.

Joakim: Då kan du köpa en enkelbiljett varje gång när du åker spårvagn eller buss. Du kan också köpa en dygnsbiljett

Anna: Vad kostar det?

Joakim: Har du något rabattkort?

Anna: Nej, tyvärr inte.

Joakim: Okej, en enkelbiljett kostar 25 kronor. En dygnsbiljett kostar 70 kronor.

Anna: Kan jag åka kollektivt så ofta jag vill med dygnsbiljetten?

Joakim: Ja, det kan du göra.

Anna: Toppen! Tack för hjälpen!

Joakim: Ingen orsak. Ha en bra dag!

Anna: Tack detsamma!

Tips för en resa till Sverige:

Kom ihåg att svenskarna använder svenska kronor.

I Sverige behöver du inte växla pengar, eftersom du alltid kan betala med kort. En tumregel är att ta bort en nolla i slutet av priset och så vet du priset i euro!

100 kronor → ungefär 10€



Övning 2

Att köpa biljett

Hjälp Anna att köpa biljett på Pressbyrån. Försäljaren på Pressbyrån vill veta vilken biljett Anna vill köpa. Gå igenom prislistan parvis och skriv ner de gulmarkerade flerordsenheterna i din ordförrådsbok och översätt till finska. Öva på dialogen parvis och byt roller.

Exempel på en dialog:

Försäljaren: Hej! Hur kan jag hjälpa till?

Anna: Hejsan! Jag vill köpa en enkelbiljett. Vad kostar det?

Försäljaren: Det kostar 25 kronor, tack.

Fortsätt dialogen som du vill och du kan använda andra flerordsenheter i din ordförrådsbok.

Priser och biljetter (gäller i alla trafikmedel)

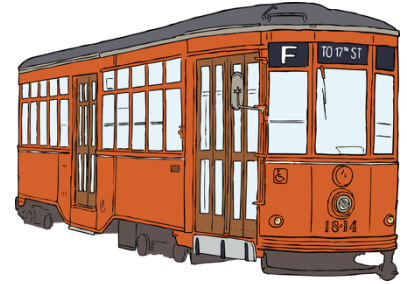
enkelbiljett för resor då och då	25 kr.
1-dygnbiljett För turister eller för dig som vill resa mycket under kort tid	70 kr.
3-dygnbiljett För turister eller för dig som vill resa mycket under kort tid	180 kr.
Periodbiljett för dig som reser varje dag	500 kr.

Övning 3

Åka kollektivt

Anna köpte en 3-dygnsbiljett. Det finns olika kollektiva trafikmedel i Göteborg. Vilket trafikmedel ska du välja?

Skriv ner de gulmarkerade flerordsenheterna i din ordförrådsbok. Känner du till några andra trafikmedel? Para ihop rätt flerordsenhet med rätt bild.



Du kan...

Åka tåg

åka båt

åka buss

åka spårvagn

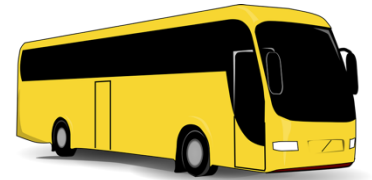
Eller

Ta tåget

ta båten

ta bussen

ta spårvagnen



Hur vill du resa?

Jag vill resa...

Med tåg

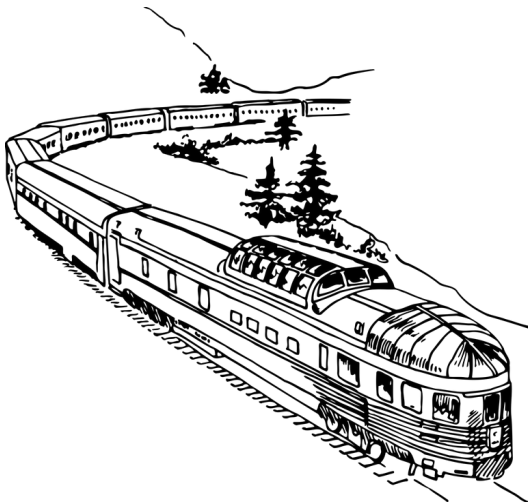
med båt

med buss

med spårvagn

Jobba parvis och fråga ditt par:

1. Vart ska du resa med tåg i Finland?
2. Vart ska du resa med båt?
3. Vart ska du resa med buss i din hemstad?
4. Var kan du resa med spårvagn i Finland?



Extra!

Är du beredd?

Gå till www.vasttrafik.se och sök resa från Ullevi till Nordstan.

Skriv ner dina svar på följande frågor:

- Vilka trafikmedel måste du ta?
- Var måste du byta?
- Hur lång är bytestiden?
- Hur länge tar resan?

Om du hinner kan du läsa högt dina svar för ditt par.

Lektion 2

Övning 4

Upprepning

Anvisningar för lärare

Sätt upp lapparna på väggarna i klassrummet. Elever ska gå runt i rummet och översätta flerordsenheterna som står på lapparna. Kontrollera övningen tillsammans. Därefter läser läraren flerordsenheterna högt och eleverna upprepar dem.



Anvisningar för elever

Kommer du ihåg flerordsenheterna som du skrev ner på ordförrådslistan sista gången? Gå runt i klassrummet och översätt flerordsenheterna som du ser på väggarna. Jobba parvis eller i små grupper.

Jag vill köpa en biljett

en enkelbiljett kostar...

åka kollektivt

Tack för hjälpen!

Vad kostar det?

Varje gång

Du kan köpa biljetter i appen.

Ingen orsak!

åka spårvagn

åka buss