

**Die Einwirkung von Liedern auf das
Wortschatzlernen beim DaF-Unterricht im
Vergleich zur traditionellen Textarbeit**

**Bachelorarbeit
Tessa Metsäranta**

**Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
19.4.2017**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Faculty of Humanities and Social Sciences	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Department of Language and Communication Studies
Tekijä – Author Tessa Metsäranta	
Työn nimi – Title Die Einwirkung von Liedern auf das Wortschatzlernen beim DaF-Unterricht im Vergleich zur traditionellen Textarbeit	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri, German language and culture	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma, Undergraduate Degree
Aika – Month and year Huhtikuu 2017, April 2017	Sivumäärä – Number of pages 28 + 1
Tiivistelmä – Abstract <p>Erilaisten oppijoiden tukeminen ja opetuksen yksilöllistäminen ovat suomalaisessa perusopetuksessa jatkuvasti kasvavassa asemassa, ja opettajia rohkaistaan etsimään ja käyttämään uusia ja erilaisia opetusmenetelmiä perinteisten menetelmien rinnalle. Tässä kandidaatintutkielmassa tutustutaan musiikin tarjoamiin mahdollisuuksiin oppimisen välineenä, painopisteenä sanaston oppiminen alakoulun saksanopetuksessa.</p> <p>Tutkielman teoriaosuudessa käsitellään saksanopetusta suomessa ja lapsia kielenoppijoina, ja perehdytään musiikin tähänastiseen käyttöön kielenopetuksessa. Lisäksi esitellään aistihavaintoihin perustuvat oppimistyylit sekä sanaston merkitys kielenoppimisessa ja tapoja sen välittämiseen.</p> <p>Tutkielman analyysiosassa esitellään sanastonoppimisen tarkkailua varten käytetty sanantunnistustehtävä, sekä pohditaan sen tuloksia. Tuloksissa vertaillaan keskenään musiikin ja kirjatehtävien vaikutusta sanaston oppimiseen. Tutkimuksen perusteella voidaan havaita, että musiikki ja erityisesti laululeikit tukevat sanaston oppimista ja ovat perinteisiin sanastonopetusmenetelmiin verraten varsin tehokas sanaston välittämisen keino, mahdollisesti jopa kirjatehtäviä tehokkaampi.</p>	
Asiasanat – Keywords kielenopetus, sanasto, oppimistyylit, musiikki opetuksessa, saksan kieli	
Säilytyspaikka – Depository JYX	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	7
2 DAF IN FINNLAND	8
2.1 <i>DaF in der Grundschule</i>	8
2.2 <i>Kinder als Fremdsprachenlerner</i>	8
2.2.1 DaF mit Kindern	8
2.2.2 Sprachlerntheorien	9
3 MUSIK UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT	11
3.1 <i>DaF und Musik</i>	11
3.2 <i>Lernorientierungen</i>	11
3.2.1 Auditives Lernen	12
3.2.2 Taktil-kinästhetisches Lernen	12
4 WORTSCHATZLERNEN	13
4.1 <i>Wortschatz und Sprachkompetenz</i>	13
4.2 <i>Effektives Wortschatzlernen</i>	14
4.2.1 Vernetzungsfelder	14
4.2.2 Der Einfluss der Lehrkraft	15
4.3 <i>Methoden der Wortschatzvermittlung</i>	15
4.3.1 Verdeutlichen durch Demonstrieren	16
4.3.2 Verbales Erklären	16
4.3.3 Entschlüsselungstechnik	17
5 MATERIAL UND VORGEHEN	18
5.1 <i>Sammeln des Materials</i>	18
5.2 <i>Informanten</i>	19
5.3 <i>Worterkennungsübung</i>	20
5.3.1 Das Erstellen der Übung	20
5.3.2 Praktische Ausführung	21
6 DIE EINWIRKUNG DER LIEDER AUF DAS WORTSCHATZLERNEN IM VERGLEICH ZUR TRADITIONELLEN TEXTARBEIT	22
6.1 <i>Die Lösungen des Worttests</i>	22
6.1.1 Die Wörter aus <i>Klatschen und Stampfen mit Verben</i>	22
6.1.2 Die Wörter aus <i>Familie Wiedemann</i>	23
6.1.3 Die Kriterien für eine korrekte Übersetzung	23
6.2 <i>Ergebnisse</i>	24
6.2.1 Überblick über die allgemeine Beherrschung	24
6.2.2 Die korrekten Übersetzungen	24
6.2.3 Die anderen Übersetzungen	24
6.3 <i>Schlussfolgerung</i>	25
7 REFLEXION	26
LITERATURVERZEICHNIS	27
ANHANG 1: WORTERKENNUNGSÜBUNG	29

1 Einleitung

Auf die Individualität der Lerner wird im finnischen Schulsystem immer mehr Gewicht gelegt. Für die Schüler mit besonderen Bedürfnissen gibt es verschiedene spezielle Lerngruppen, und Schulassistenten, die bei der Individualisierung des Unterrichts mithelfen, sind ein wachsender Teil des Personals der Schulen. Neben diagnostizierbaren Lernschwierigkeiten wird auch die Selektion der vom Fach abhängigen Stärken und Schwächen der Lerner mehr und mehr betont, um sie im individuellen Unterricht berücksichtigen zu können.

Die Wertschätzung in Bezug auf die Lernerindividualität wird auch darin gesehen, dass die Lehrkraft ermutigt wird, verschiedene weniger traditionelle Lehrmethoden und Lehrmittel auszuprobieren. Ein solches Mittel könnte u.a. die Musik sein, und mehrere Sprachlehrwerke haben dies auch schon erkannt. Meine eigene Erfahrung mit Musik im Unterricht ist hauptsächlich positiv, aber ich glaube die Benutzung von Musik im Unterricht hat ihr volles Potenzial noch nicht erreicht. Im weiteren war eine der Hauptgründe, dieses Thema für meine Arbeit zu wählen, mein Interesse an der Förderung verschiedener Lernorientierungen, weil ich selber Lehrerin werde.

In dieser Bachelorarbeit wird die Benutzung von Musik im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) beobachtet und deren möglichen Nutzen anhand des Wortschatzlernens untersucht, und zwar im Vergleich zur traditionellen Textbucharbeit. Die Untersuchung wird mit einer finnischen Anfänger-Deutschgruppe ausgeführt, deren Lernerfahrungen mit Musik durch Besprechungen mit ihrer Lehrerin festgestellt werden. Das Wortschatzlernen wird mithilfe einer Worterkennungübung beurteilt.

Zu Beginn des Theorieteils werde ich den Bereich und die Ziele des DaF-Unterrichts in Finnland vorstellen, mit dem Fokus in den Kindern als Sprachenlerner. Danach wird in Kapitel 3 ein Einblick in das Thema Musik als didaktisches Mittel beim Fremdsprachenunterricht gegeben, wobei auch die verschiedenen sinnbasierten Lernorientierungen vorgestellt werden. Ein zentraler Punkt dieser Arbeit ist das Wortschatzlernen, dessen Funktionen und Vermittlungsweisen in Kapitel 4 erläutert werden. In Kapitel 5 fängt die Behandlung meiner Untersuchung mit dem Vorstellen des Materials und des Vorgehens an, gefolgt von der Analyse der Ergebnisse der Worterkennungübung in Kapitel 6. In Kapitel 7 wird über die ganze Arbeit reflektiert, und am Anhang befindet sich die benutzte Worterkennungübung.

2 DaF in Finnland

2.1 DaF in der Grundschule

In zahlreichen finnischen Grundschulen wird Deutsch in der Primärstufe seit 1994 als eine freiwillige A2-Sprache¹ gelernt, als die freiwilligen A2-Sprachen in den staatlichen Lehrplan angenommen wurden (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 10). Die Schulen dürfen jedoch lokal entscheiden, welche Sprachen sie den Schülern² anbieten (Opetushallitus 2014, 98). Trotz der beständigen Abnahme der Schulen, die Deutsch in ihrem Sprachangebot anbieten, und der Schüler, die mit Deutsch als einer freiwilligen A2-Sprache beginnen, ist Deutsch immer noch ein vitaler Unterrichtsbereich an den finnischen Grundschulen (Kangasvieri et al. 2011, 10; Suomen kieltenopettajien liitto ry 2014). Mit mehr als der doppelten Menge von Schülern als das A2-Französisch im Jahr 2012 ist Deutsch die drittbekannteste A2-Sprache in der Primärstufe, nach Englisch und Schwedisch (ebd.), die beide aber einen Sonderstatus im finnischen Schulsystem haben.

Ein Schwerpunkt des jetzigen staatlichen Lehrplans für den Grundschulunterricht, der im Jahr 2016 in Betrieb genommen wurde, liegt hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts von Dritt- bis Sechstklässlern auf den interkulturellen Kompetenzen. Im Hintergrund liegt einerseits die Ansicht, dass die Sprachkenntnisse die Entwicklung der eigenen kulturellen Identität und andererseits das Akzeptieren von fremden Identitäten fördern. Die im Fremdsprachenunterricht erreichten Kompetenzen sind auch notwendig, um mit anderen Kulturen interagieren zu können und um sie besser kennenzulernen. Der Unterricht soll die Schüler auch ermutigen, ihre eigenen Interessen an fremden Kulturen zu wecken. Wichtig ist auch die Schüler darin einzuführen, mit verschiedenen Lehrmitteln umzugehen und sie auszunützen. Als fächerübergreifender Aspekt wird auch darauf hingewiesen, dass die Sprachkenntnisse und die Sprachlernfertigkeiten einer Fremdsprache das Lernen von anderen Sprachen fördern sollen. (Opetushallitus 2014, 242-243, 247-249.)

2.2 Kinder als Fremdsprachenlerner

2.2.1 DaF mit Kindern

Der jetzige staatliche Lehrplan vom Grundschulunterricht in Finnland betont, dass es im Fremdsprachenunterricht der Dritt- bis Sechstklässler *reichlich Raum für Freude, Kreativität und*

¹ Mit der A2-Sprache wird ein solcher Sprachunterricht bezeichnet, der die Lerner für mindestens 12 „Jahreswochenstunden“, d.h. für ungefähr 456 Unterrichtsstunden im Laufe des ganzen Grundschulunterrichts berechtigt (Opetushallitus 2014, S. 97).

² In dieser Arbeit wird mit den Maskulinformen der Personenwörter auf beide Geschlechter verwiesen, wenn es nicht anders gesagt wird. Sprachlerner in Finnland sind schon meistenteils Mädchen, und Jungen sollten in allen Gelegenheiten auch als Sprachlerner erkannt und nicht ausgeschlossen werden.

spielerische Aktivitäten geben müsse. Mit dieser Aussage wird verlangt, dass der Sprachenunterricht im Rahmen des Lehrplans immer weniger traditionell sein sollte, u.a. in Bezug auf die Lehrmethoden bzw. dass statt separater Lehrbucharbeit gemeinsame und sogar Bewegung erfordernde Übungen in den Unterricht eingebaut werden. Die einzelnen Schulen haben aber lokal die Freiheit die genaue Form der Übungen und deren Ausmaß im Unterricht selber zu bestimmen. (Opetushallitus 2014, 242-243, 247-249.)

In der Primärstufe³ geht es beim Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen darum, den Schülern eine völlig neue Sprache beizubringen. Die Unbekanntheit der deutschen Sprache liegt auch darin begründet, dass sie im Alltag relativ wenig auftaucht, z.B. im Vergleich zum Englischen, das in vielen Medien fast kaum zu vermeiden ist. Wegen des häufigen Auftretens des Englischen und der Tatsache, dass Englisch grundsätzlich früher gelernt wird als Deutsch (Suomen kieltenopettajien liitto ry 2014), sind neben der finnischen Muttersprache normalerweise auch die Englischkenntnisse die Grundlage für das Deutschlernen. Auf die Auswirkung der Muttersprache und der früher gelernten Fremdsprachen auf das Fremdsprachenlernen wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Die Motive von den finnischen Kindern, um eine A2-Sprache zu lernen, sind über die Jahre relativ gleichartig geblieben. Nach einer ostfinnischen Studie vom Jahr 1998 sind die Hauptgründe der A2-Sprachenwahl damals folgende gewesen: Interesse an der Sprache; der Wunsch, Freunde aus dem zielsprachigen Land zu kriegen; Erhöhung der Arbeitsmöglichkeiten in der Zukunft; Fertigkeiten, in verschiedenen Orten der Welt zurechtzukommen und die Ermutigung oder der Druck von den Eltern (Julkunen 1998, 48-52). Die in einer Veröffentlichung des Unterrichtsministeriums vom Jahr 2011 erwähnten Motive weichen nicht allzusehr von denen der früheren Studie ab. Die Gewichtung der Gründe wechselt einigermaßen und ein Grund, der erst in der Veröffentlichung vom 2011 auftaucht, ist der Einfluss der Mitschüler. Deutsch war eine der Sprachen, bei denen dieser Grund besonders erheblich war. (Kangasvieri et al. 2011, 30-37.)

2.2.2 Sprachlerntheorien

In diesem Teil werden zwei unterschiedliche Sprachlerntheorien, die *Kontrastivhypothese* und die *Lernersprachen-Hypothese* vorgestellt, die wesentlich in Bezug auf das Fremdsprachenlernen im Anfängerniveau sind. Die Theorien werden hier hauptsächlich anhand dessen betrachtet, was die finnischen Deutschlerner betrifft.

Die Kontrastivhypothese ist eine der Grundtheorien der Erforschung des schulischen Fremdsprachenlernens. Nach der Kontrastivhypothese spielen die früher gelernten Sprachen, besonders die Erstsprache bzw. Muttersprache, eine wichtige Rolle beim Lernen einer neuen Sprache,

³ Von der ersten bis zur sechsten Klasse

weil die Strukturen der Erstsprache im Gehirn als direkte Basis für das Lernen der neuen Fremdsprache benutzt werden. Folglich sind laut der Hypothese die strukturalen Eigenschaften der neuen Sprache, die ähnlich denen der Erstsprache sind, leichter zu lernen als wenn sie unterschiedlich sind. Wiederum können zwei strukturell sehr unterschiedliche Sprachen Fehlbildungen beim Lernen der Fremdsprache verursachen. (Jeuk 2015, 31-32.)

Die zuletzt erwähnte Situation ist geeigneter, um die Beziehung des Finnischen und des Deutschen miteinander zu beschreiben, da sie zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehören. An dieser Stelle könnte erwähnt werden, dass die andere mögliche Sprache zur Übertragung von gelernten Strukturen, nämlich die Englische, in Bezug auf die Sprachfamilie näher am Deutschen liegt. Jedoch ist die Wirkung der Englischen auch nicht optimal. Anstatt die Strukturen der Sprache an sich zu übertragen, lassen sich die beim Englischunterricht erworbenen Lernfertigkeiten aber gut auf die Lernprozesse des Deutschen übertragen, was auch eines der Lernziele des Fremdsprachenunterrichts in der Primärstufe ist (Opetushallitus 2014, 248).

Nach der Lernalters-Hypothese, die auch zu den Grundtheorien des Fremdspracherwerbs gehört, sind die früher gelernten Sprachen nicht die einzige Herausforderung für das Lernen einer neuen Sprache. Wenn im Fremdsprachengebrauch der Lerner Strukturen auftauchen, die auf keiner schon bekannten Sprache bzw. der Erstsprache oder einer früher gelernten Fremdsprache basieren, handelt es sich laut dieser Hypothese dabei um eine *Lernalterssprache*, d.h. ein individuelles System im Gehirn, das ausschließlich auf das Konstruieren der betreffenden Sprache ausgerichtet ist. Die Theorie erklärt das Lernen der Strukturen von Sprachen, die mit den Strukturen der Erstsprache nicht übereinstimmen. (Jeuk 2015, 34-35.)

Der Lernalters-Hypothese gemäß spielt es keine entscheidende Rolle, was die Erstsprache des Lernalters ist, oder welche anderen Fremdsprachen er schon kennt (ebd.). Für finnische Deutschlernalter ist dies erheblich, da es von der Lernbarkeit her Deutsch mit anderen Fremdsprachen gleichsetzt. Folglich können im Grunde genommen von Deutsch als A2-Sprache ähnliche Schülerleistungen erwartet werden, wie von anderen A2-Sprachen auch, weswegen Deutsch eine ebenbürtige Sprachwahl ist. Das Englische hat sicherlich eine besondere Stellung in Bezug auf die Wertschätzung, die aber auf anderen Faktoren basiert als auf der Lernbarkeit der Sprache selbst.

3 Musik und Fremdsprachenunterricht

3.1 DaF und Musik

Musik taucht im Deutschunterricht häufig in Form von Liedern in den Lehrwerken auf. Abhängig vom Lernerniveau und vom Alter der Lerner variieren die Lehrwerklieder zwischen unterrichtsbezogenen, künstlichen Originalliedern des Lehrwerkes, Popmusik aus einem zielsprachigen Land, und Volksliedern, z.B. Weihnachtsliedern. Die Lieder gehören häufig nur zum Lehrermaterial und werden so als gemeinsame Lernaktivität in den Unterricht eingebettet. Die Schüler haben in dem Fall keine Möglichkeit, später auf das Material zurückzugreifen, z.B. als Hilfsmittel bei den Hausaufgaben. Insgesamt ist die Ausnützung von der Musik im Deutschunterricht sehr begrenzt und in einer sekundären Position. (Wicke & Rottmann 2013, 8.)

Sowohl nach den Anforderungen des GeR⁴ als auch denjenigen des finnischen Lehrplans muss der Fremdsprachenunterricht neben dem Sprachlernen auch das Verständnis des zielsprachigen Kulturgebiets fördern (Opetushallitus 2014, 247-249). Zum Teil spielen die Lehrwerklieder eine Rolle dabei, diese Anforderung zu erfüllen, jedenfalls, wenn sie aus dem zielsprachigen Kulturgebiet kommen und dort bekannt sind. Musik kann aber auch andere wichtige Funktionen beim Sprachlernen haben und andere Lerninhalte vermitteln als die kulturellen Kenntnisse über das jeweilige Musikstück selbst. Ein Musikstück kann als Text gesehen werden, aber der besondere Nutzen von Musik im Unterricht ist sicherlich der Aspekt des Hörens (Wicke & Rottmann 2013, 9). Bestimmte Klänge können Emotionen freisetzen und Menschen in besondere Stimmungen versetzen oder sogar Bewegung auslösen (ebd.). Dies fördert die schon etablierten Fertigkeiten der Lerner und bietet unterschiedliche Möglichkeiten, neues Wissen zu verarbeiten. Letztendlich ist Musik gleichzeitig das Medium und der Inhalt. (Wicke & Rottmann 2013, 4, 9, 11.)

3.2 Lernorientierungen

Um die Individualität der Lerner zu beachten und um allen Lernern die gleichen Voraussetzungen zum Lernen zu geben, sollten die unterschiedlichen Lernorientierungen⁵ einer Lernergruppe im Unterricht berücksichtigt werden. Bei den einzelnen Lernern sind aber zahlreiche verschiedene Lernorientierungen zu beobachten, die sich auch miteinander überlappen, und die natürlich nicht alle gleichzeitig beachtet werden können. Eine Möglichkeit ist, die Orientierungen nach sinnbasierten Wahrnehmungen einzuordnen. Diese Einordnung enthält typischerweise drei Orientierungstypen: die

⁴ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

⁵ *Lernorientierung* wird bezeichnet als eine Weise, in der die Menschen sich auf neues und komplexes Wissen konzentrieren, es annehmen und es im Gedächtnis bearbeiten und speichern (Prashnig 2000, 29).

visuellen (V-) Lerner, die auditiven (A-) Lerner, und die taktil-kinästhetischen⁶ (TK-) Lerner. Auch diese Orientierungstypen verändern sich üblicherweise je nach Alter. Bei manchen Lernern ist aber keine deutlich sinnbasierte Orientierung zu erkennen. Für den Unterricht mit Musik sind die A- und TK-Orientierungen bedeutend, und deshalb wird in dieser Arbeit die V-Orientierung nicht näher betrachtet. (Prashnig 2000, 29, 113.)

3.2.1 Auditives Lernen

Lerner mit einer starken A-Orientierung behandeln neues Wissen am effektivsten durch Hören, Sprechen und *inneres Sprechen*, d.h. das Gelernte wird im Kopf still wiederholt. Die A-Orientierung entwickelt sich normalerweise erst im Alter von elf Jahren und kommt auch danach bei den Lernern viel seltener vor als die anderen sinnbasierten Orientierungen. Ein starker A-Lerner kann sich aber an bis zu 75% der Inhalte erinnern, die er durch A-Mittel gelernt hat. (Prashnig 2000, 113, 193)

Wegen der wiederholenden Struktur von der modernen Musik, geschweige denn, dass deren Vermittlung durch das Hören unvermeidlich ist, sind Lieder für die A-Lerner ein sehr effektives Medium zum Lernen (Prashnig 1996, 111). Lieder bieten den A-Lernern u.a. direkt übernehmbare Strukturen zur inneren Wiederholung (Prashnig 2000, 113). Ein gutes Beispiel ist das Phänomen *Ohrwurm*⁷, das dabei hilft, möglicherweise neue Wörter nacheinander als eine Kette zu lernen, wenn es auch irritierend sein kann.

3.2.2 Taktil-kinästhetisches Lernen

Die TK-Orientierung ist unter Kindern im Schulalter deutlich die allerhäufigste, und die Fertigkeit zum TK-Lernen entwickelt sich bei Kindern auch als erstes. Zu den TK-Lernformen gehören das Lernen mit u.a. Gefühlen, Bewegung und physischer Berührung (Prashnig 2000, 113, 191, 193). Moderne, rhythmusbasierende Musik kann schon an sich Bewegung in dem Hörer erwecken, aber sie bietet zudem auch eine Plattform für geplante, das Lernen fördernde Bewegungen.

Wie schon in Kapitel 3.1 erwähnt, ist eine wichtige Eigenschaft von Musik ihre Fähigkeit, Emotionen oder Gefühle freizusetzen (Wicke & Rottmann 2013, 9). Für die TK-Lerner ist dies wichtig, weil sie häufig durch Gefühle auf das Gelernte zurückgreifen können. Klassische Musik eignet sich besonders gut für diesen emotionellen Aspekt (Prashnig 1996, 109-111). In dem Fall ist es nur wichtig, das Musikstück mit dem Lehrstoff zu verknüpfen, da es häufig keine direkte Verbindung zwischen den beiden gibt.

⁶ Die taktilen und die kinästhetischen Lerner werden manchmal auch voneinander getrennt, in dieser Arbeit werden sie aber als ein Lernorientierungstyp betrachtet.

⁷ „Lied, Schlager, Hit, der sehr eingängig, einprägsam ist“ (Duden online Wörterbuch)

4 Wortschatzlernen

4.1 Wortschatz und Sprachkompetenz

Beim Wortschatzunterricht tauchen häufig die Konzepte des passiven Wortschatzes und des aktiven Wortschatzes auf. Nach dieser Einordnung versteht man unter passivem Wortschatz die Wörter, die der Lerner erkennen und verstehen kann, wenn sie in zielsprachigen Texten oder Gesprächen auftauchen (Meerholz-Härle 2008, 3). Zum aktiven Wortschatz wiederum gehören die Wörter, die der Lerner produktiv in seinen Äußerungen an der richtigen Stelle verwenden kann (ebd.). In alltäglichen deutschsprachigen Situationen kann ein Deutschler mit einem aktiven Wortschatz von 2.000 Wörtern zurechtkommen, begleitet von einem passiven Wortschatz von 8.000 Wörtern (ebd.). Daneben ist es, um einen Text zu verstehen, normalerweise erforderlich wenigstens 90% vom Wortschatz des Textes im passiven Wortschatz zu beherrschen (Lightbown & Spada 2013, 188).

Für Anfänger-Deutschler ist der Wortschatz essenziell, u.a. wegen seiner Funktion als Basis für die Benutzung grammatischer Strukturen, da die Grammatik im Grunde genommen ohne minimale lexikalische Kenntnisse den Lernenden nicht vermittelbar ist (Storch 1999, 180-181). Falls Wortschatz und grammatische Kenntnisse voneinander völlig getrennt würden, was hypothetisch ist, wäre eine elementare Kommunikation mit einem einfachen Wortschatz noch möglich, während reine Grammatik ohne Wortschatz gar keine informativen Inhalte vermitteln könnte.

Sicherlich ist Wortschatzunterricht auch nie nur reiner Wortschatzunterricht, vor allem wegen der kulturell geprägten Wahrnehmungen der Lernenden, die verschiedene Vorstellungen bei fremdsprachigen Wörtern aktivieren (Meerholz-Härle 2008, 4-5). Infolgedessen müssen die Lernenden beim Wortschatzunterricht außerdem auf die kulturellen Eigenschaften des Wortschatzes aufmerksam gemacht werden, und somit werden die Lerner durch Wortschatzunterricht auch zu kulturellen und landeskundlichen Themen geführt. Daher führt die Erweiterung des Wortschatzes neben der Zunahme der ersichtlichen linguistischen Handlungsfähigkeit auch zur Entwicklung der soziolinguistischen, soziokulturellen (Bausch, Christ & Krumm 2003, 188) und symbolischen⁸ Kompetenzen (Kramersch & Whiteside 2008, 426).

⁸ *Symbolische Kompetenz* (Symbolic competence) ist ein Konzept entwickelt von Claire Kramersch und Anne Whiteside, um einige sprachliche Fertigkeiten zu beschreiben, die bisher unter der kommunikativen Kompetenz eingeordnet wurden. Während kommunikative Kompetenz es ermöglicht, präzise, effektive und angebrachte Kommunikation zwischen Personen zu gestalten, zeigen die Personen mit einer hohen symbolischen Kompetenz Merkmale von der Fähigkeit, mit verschiedenen linguistischen Codes umgehen und die Wahrnehmungen ihrer Sprechpartner besonders gut beachten zu können (Kramersch & Whiteside 2008).

4.2 Effektives Wortschatzlernen

4.2.1 Vernetzungsfelder

Für das effektive Lernen und für die Speicherung fremdsprachiger Wörter im Gedächtnis ist es essenziell, die neuen Wörter irgendwie einordnen zu können. Eine mögliche und ziemlich ausführliche Kategorisierung von unterbewussten lexikalischen Ordnungsmethoden ist diejenige der lexikalischen Vernetzungsfelder. Die Kategorisierung erkennt sieben Feldbereiche, nach denen neue Wörter eingeordnet werden können. Die Bereiche heißen *Sachfelder*, *Begriffsfelder*, *Wortfelder*, *Wortfamilien*, *syntagmatische Felder*, *Klangfelder* und *affektive Felder* (Kielhöfer 1996, 7-16). In den nächsten Abschnitten werden die für das Fremdsprachenlernen wesentlichen Bereiche kurz erklärt. Das kognitive Einordnen der Wörter in den Feldern mit dem Ziel, dass auf jedes Wort optimal zurückgegriffen werden kann, ist grundsätzlich nicht vom Wort, sondern vom Lerner abhängig. In vielen Fällen werden jedoch in manchen Bereichen bestimmte Wörter automatisch im gleichen Feld eingeordnet.

Beim bewussten Wortschatzlernen lassen die Sachfelder und Begriffsfelder sich am effektivsten ausnutzen. Die Sachfelder bestehen aus Wörtern, die zu gleichen Themenbereichen oder *Szenarien*, d.h. „erwartbaren Abfolgen kommunikativer Handlungen“ (Bausch, Christ & Krumm 2003, 118) gehören, z.B. die Wörter, die mit *Universität* zu tun haben (*Student*, *Hausarbeit*, *Studienleistung*, *Mensa...*) könnten ein Sachfeld formen. Begriffsfelder dagegen können im Grunde genommen durch Ober- und Unterbegriffe geformt werden; beispielsweise *Fluss*, *See*, *Meer* und *Teich* können alle unter dem Begriff *Gewässer* eingeordnet werden und formen daher ein eigenes Begriffsfeld. (Kielhöfer 1996, 7-16.)

Im Vergleich zu den muttersprachlichen Sprachbenutzern verursachen die Klangfelder und die affektiven Felder am meisten Probleme beim Wortschatzlernen. Für die Wörter eines Klangfeldes ist eine ähnliche Lautstruktur typisch, die am besten durch Hören und Sprechen zu bemerken ist. Die muttersprachlichen Sprachbenutzer haben schon im Laufe des Erstspracherwerbs sich mit Klangfeldern beschäftigt und sogar spielerisch verschiedene Laute ausprobiert, und eine solche kindliche Perspektive ist den Fremdsprachenlernenden nicht mehr verfügbar. Die Klangfelder sind auch stark mit den Wortfamilien verbunden, da Wortfamilien häufig vom gleichen Lexem abstammen und deswegen ähnlich klingen. In der gleichen Weise könnte die Ausnutzung von Klangfeldern den Fremdsprachenlernenden beim Deklinieren und Konjugieren wesentlich helfen. In einer fremden Sprache fehlen den Lernenden grundsätzlich auch die affektiven Felder, d.h. die Nebenbedeutungen und affektiven Ladungen, die nur durch Erfahrungen und den alltäglichen Sprachgebrauch entwickelt werden können. (ebd.)

4.2.2 Der Einfluss der Lehrkraft

Die allgemeine Vorstellung von Wortschatzlernen hat häufig mit Wortlisten und mit dem Auswendiglernen zu tun, und diese Lernformen spielen auch immer noch eine Rolle beim Unterricht. Es ist auch bei den Lehrwerken zu sehen, da fast jedes DaF-Lehrwerk ein Lehrbuch enthält, wo die neuen Wörter systematisch aufgelistet werden, wenn sie in den Textkapiteln oder Übungen auftauchen. Dies ist für die Schüler ein Hilfsmittel sowohl um die Texte und Übungen zum ersten Mal zu verstehen als auch um die Lerninhalte zu strukturieren, und danach, um selbstständig lernen zu können. Obwohl es bewiesen ist, dass der Wortschatz am effektivsten beim Leseprozess gelernt wird, bedeutet es nicht nur das Auswendiglernen von Wortlisten, um einen Vokabulartest zu bestehen. Neue Wörter werden effektiv auch dadurch erworben, dass themenorientierte Texte gelesen werden, in denen die neuen Wörter mit der Hilfe von den schon bekannten Wörtern des passiven Wortschatzes und durch Hypothesenbildung zu verstehen sind. (Lightbown & Spada 2013, 188.)

Die Lehrkraft ist dafür verantwortlich, dass der zu lehrende Wortschatz den Lernenden angepasst ist. Dabei beeinflussen natürlich auch die vorhandenen oder verfügbaren Lehrwerke, aber die Lehrkraft kann beim Unterrichten den vorhandenen Wortschatz zusätzlich mit den persönlichen Eigenschaften und Merkmale der jeweiligen Lernenden verbinden. Für die Auswahl des Wortschatzes gibt es mehrere Kriterien, die dabei helfen, den Wortschatz auf die Zielgruppe auszurichten.

Was in erster Linie die Ebene des passiven Wortschatzes betrifft, so ist die *Häufigkeit* von Wörtern in Texten ein wichtiges Kriterium. Dabei ist das Ziel, mit dem gelernten Wortschatz möglichst viele Texte verstehen zu können, aber die Unterschiede zwischen den einzelnen Textsorten stellt in dieser Hinsicht ein Problem dar. Die folgenden Kriterien eignen sich auch für das Aufbauen des aktiven Wortschatzes. Diese sind die *Brauchbarkeit*, die *Verstehbarkeit*, die von der Nähe der Muttersprache von der Zielsprache abhängig ist, und die *Lernbarkeit*. Die Lernbarkeit wird u.a. dadurch bestimmt, ob die Wörter sich über die verschiedenen Sinnesskalen vermitteln lassen, ob sie sich gut in einen Kontext einbetten lassen und ob sie lexikalisch eindeutig sind. Die Betonung zwischen den Kriterien beim Auswählen des Vokabulars hängt wiederum vom Lernerniveau ab, und sicherlich müssen auch die individuellen Unterschiede beachtet werden. (Meerholz-Härle 2008, 3-4.)

4.3 Methoden der Wortschatzvermittlung

Wenn die Übungstypen im Unterricht variieren, werden die Vernetzungen von gelernten Wörtern vielseitiger und verstärkt. Folglich wird es auch leichter, neues Wissen an das bereits gespeicherte Wissen anzufügen (Meerholz-Härle 2008, 18-19). Im Folgenden werden einige Übungstypen der

Wortschatzvermittlung dargestellt, die auf verschiedenen Sinneskanälen und Semantisierungsformen⁹ basieren.

4.3.1 Verdeutlichen durch Demonstrieren

Auf der visuellen Ebene lassen Bilder sich gut ausnützen, um Wortschatz zu vermitteln. Bilder können entweder mündlich oder schriftlich mit dem entsprechenden zielsprachigen Wort beschrieben werden, oder die Schüler können sie sogar selber zeichnen. Ähnliche Verbindungsübungen können auch mit konkreten Objekten, mit *Realien* gemacht werden, wobei die Schüler das Objekt, das dem Wort entspricht, im Klassenraum bemerken sollen, z.B. *einen Stuhl, ein Fenster* oder *einen Lehrer*. Durch Übungen mit Realien kann auch das Gefühl aktiviert und der taktile Aspekt der unterschiedlichen Lernorientierungen beachtet werden. Mit diesen Techniken kann aber nur ein sehr beschränkter Wortschatz gelernt werden, weil z.B. abstrakte Konzepte damit nicht verdeutlicht werden können. Jedoch verringern die konkreten Beispiele die kulturbedingten Missverständnisse. (Meerholz-Härle 2008, 6.)

Besonders mit Bewegungswörtern und Gefühlen ist die Pantomime eine mögliche Erklärungs- und Übungsform. Damit wird sowohl das V- als auch das TK-Lernen gefördert. Übungen mit Pantomime lassen sich auch gut mit der Ausnützung von Bildern und Realien kombinieren. Auf der A-Ebene können viele Wörter durch das Imitieren von Geräuschen verdeutlicht werden, z.B. *schreien* oder *klopfen*. (Meerholz-Härle 2008, 6-7).

4.3.2 Verbales Erklären

Durch verschiedene wechselseitige Ratespiele können die Schüler die Bedeutungen von Wörtern verbal umformulieren. Je nach den Kenntnissen der Schüler kann die Umformulierung sowohl in der Zielsprache als auch in der Erstsprache geschehen. Für die Umformulierung werden oft automatisch die Vernetzungsfelder benutzt, wodurch die Felder weitergestärkt werden. Außerdem können mit dieser Technik praktisch alle Wörter erklärt werden. (Meerholz-Härle 2008, 7.)

Andere verbale Mittel sind das Erklären durch gleichsprachige Synonyme und Antonyme, und das Übersetzen in die Erstsprache. Mit diesen Techniken wird aber die Genauigkeit der Bedeutung des Wortes abgeschwächt, weil völlig übereinstimmende Synonyme und Übersetzungen häufig nicht zu finden sind. (Meerholz-Härle 2008, 7-8.)

⁹ *Semantisierungsform* = Technik zur Bedeutungserklärung von lexikalischen Einheiten der Zielsprache (Meerholz-Härle 2008, 6)

4.3.3 Entschlüsselungstechnik

Für Anfänger sind die Entschlüsselungsstrategien einige von den wichtigsten Fähigkeiten, um ihren Wortschatz auch selbstständig erweitern zu können. Deswegen ist es wichtig, auch Entschlüsselungsübungen in den Unterricht einzubetten. In solchen Übungen sollen die Schüler Texte – entweder mündliche oder schriftliche – verstehen, in denen absichtlich auch unbekannte Wörter auftauchen. Wenn der Inhalt des Textes mithilfe der bekannten Wörter grob verstanden wird, ist es möglich, die Bedeutung von einigen der unbekannt Wörter durch Hypothesenbildung abzuleiten. Die genaue Bedeutung eines Wortes wird im Laufe des Übens dadurch geklärt, dass sie in mehreren Kontexten erkannt werden. (Meerholz-Härle 2008, 10-11.)

5 Material und Vorgehen

5.1 Sammeln des Materials

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, ob Lehrwerkklieder auf das Wortschatzlernen beim Deutschunterricht einwirken können. Um die mögliche Einwirkung auf den passiven Wortschatz im Langzeitgedächtnis zu beobachten, wird eine Worterkennungsübung benutzt. Um Zeit und Hintergrundforschung zu sparen, wurde die Übung bei einer Gruppe von Anfänger-Deutschlern (im Folgenden *Gruppe P.*¹⁰) ausgeführt, die ich wegen meiner eigenen Unterrichtserfahrungen als Vertreterin kenne, und deren permanente Deutschlehrerin (im Folgenden *Frau B.*¹¹) auch meine erste Deutschlehrerin für zweieinhalb Jahre war.

Auch wenn ich schon Einsicht in ihre Unterrichtsweisen habe, fand ich es vernünftig, eine Besprechung mit Frau B. durchzuführen. Das Ziel davon war, mehr Hintergrundwissen von den Kenntnissen der Lerner zu bekommen, um die Übung genauer planen und interpretieren zu können. Die Besprechung wurde in zwei Teilen gemacht. In dem ersten Teil, einen Monat vor dem Ausführen der Worterkennungsübung, haben wir uns für ein Textkapitel und ein Lied aus dem Lehrwerk *So ein Zufall* (Kinnunen, Pere & Schmitz 2004a; Kinnunen et al. 2004b) entschieden, deren Wortschatz in der Übung benutzt werden würde. Das Lehrwerk war mir schon bekannt, weil ich es selber benutzt habe. Der Standpunkt von Frau B. war aber notwendig, so dass die gewählten Texte tatsächlich mit dieser Lernergruppe und möglichst gleichzeitig behandelt wurden. Die Texte sollten auch nicht gerade gelernt worden sein, so dass die langfristigen Effekte des Lernens beobachtet werden könnten.

In dem zweiten Teil der Besprechung, die ein Tag vor der Übung stattfand, wurden die Lehrmethoden von Frau B. und die Eigenschaften von Gruppe P. behandelt. Dieser Teil war als Interview geplant, da schon im Voraus Fragen erstellt wurden, die als Struktur des Gesprächs dienen sollten. Letztendlich ist das Gespräch aber sehr frei gewesen, und die Fragen wurden nur als Basis für die Notizen verwendet. Das Gespräch wurde also nicht aufgenommen, sondern simultan per Hand dokumentiert. Sowohl bei dem Gespräch als auch in den Notizen wurde Finnisch benutzt, weil es die Muttersprache von uns beiden ist. Sogar wenn Deutsch auch eine gemeinsame Sprache gewesen wäre, hätte es keinen zusätzlichen Wert gebracht, da es bei der Gelegenheit nicht um sprachliche oder kulturelle Phänomene des Deutschen ging. Durch die Benutzung der Muttersprache wurden auch die eventuellen Missverständnisse minimalisiert.

¹⁰ *P* steht für die Stadt, woher alle die Schüler kommen.

¹¹ *B* steht für den Nachnamen der Lehrerin.

5.2 Informanten

In diesem Kapitel werden die in dem zweiten Gespräch mit Frau B. erhaltenen Informationen beleuchtet. Die folgenden zwei Abschnitte behandeln den Hintergrund von Frau B. und den Einfluss von Musik in ihrem Unterricht. In den letzten zwei Abschnitten wird Gruppe P. und ihre Leistungen hinsichtlich der für die Übung gewählten Texte vorgestellt.

Frau B. ist Klassenlehrerin¹² von Beruf, aber unterrichtet an der Primärstufe einer südfinnischen Grundschule (im Folgenden *Schule K.*¹³) schon seit 15 Jahren auch Deutsch, da kein ausgebildeter Deutschlehrer für die Tätigkeit eingestellt wurde. Von den Sprachkenntnissen her ist sie aber vollkommen befähigt, da sie Deutsch studiert hat und drei Jahre in Deutschland gelebt hat. In Schule K. haben im Laufe der Jahre auch andere Lehrer Deutsch unterrichtet, aber Frau B. ist neben ihrer Arbeit als Klassenlehrerin immer die Hauptverantwortliche für den Deutschunterricht gewesen.

Nach Frau B. ist eine von den wichtigsten Eigenschaften eines Grundschullehrers die Fähigkeit, sich intensiv in die Unterrichtsaktivitäten stürzen zu können. Sie behauptet, sie sei selber schon *eine Meisterin der Selbsterniedrigung*. Um Musik in den Unterricht zu integrieren ist diese Fähigkeit grundlegend, sodass die Schüler auch bereit sind und es wagen, mitzumachen. Im Unterricht von Frau B. ist es auch zentral, dass sie den Unterrichtsstoff beherrscht, und ihn vielseitig umsetzen kann. Zum Beispiel kann sie die Liedtexte und die eigenen Choreografien der Lehrwerklieder schon auswendig, und sie weiß, wie die Lieder ihren Unterricht unterstützen können, u.a. sind Präpositionen und Personalpronomen anhand von Liedern gelernt worden. Neben den Lehrwerkliedern sucht Frau B. selber Musik für ihren Unterricht auch im Internet. Nach dem Hören eines Musikstücks z.B. in Youtube stellt sie den Schülern Fragen dazu, wobei neuer Wortschatz gelernt werden kann.

Gruppe P. lernt seit Januar 2015 Deutsch als eine freiwillige A2-Sprache. Ab August 2015 hat Frau B. sie unterrichtet. Gruppe P. besteht neben den aktuellen Schülern von Schule K. auch aus einigen Schülern aus einer anderen Primärschule der Stadt. Insgesamt sind 12 Schüler in der Gruppe, 8 Mädchen und 4 Jungen. An der Worterkennungübung haben 9 Schüler teilgenommen. Frau B. benutzt hauptsächlich die gleichen Unterrichtsaktivitäten mit allen Lerngruppen, aber versucht sie auch der Gruppe anzupassen. Nach Frau B. ist Gruppe P. außergewöhnlich initiativreich und *altmodisch* hinsichtlich des respektvollen Verhältnisses zur Lehrkraft, und viele von den Schülern

¹² *Klassenlehrer* (luokanopettaja) in Finnland ist ein Lehrer, der in der Primärstufe arbeitet und verantwortlich für den Unterricht einer festen Lernergruppe ist. Er unterrichtet die Gruppe im Grunde genommen in allen Fächern außer in den Fremdsprachen. Es ist üblich für Klassenlehrer, sich in einem Fach zu spezialisieren, und je nach den Bedürfnissen der Schule auch andere Klassen darin zu unterrichten. Fremdsprachen werden grundsätzlich von Klassenlehrern mit einer Spezialisierung unterrichtet. Andere häufige Spezialisierungen sind u.a. Kunst, Musik und Sport.

¹³ K steht für den Stadtteil, wo die Schule sich befindet.

sind auch musikalisch begabt. Wegen dieser Eigenschaften sind die musikorientierten Aktivitäten besonders geeignet für Gruppe P. und werden von ihr gut aufgenommen.

Das gewählte und genauer betrachtete Textkapitel und das Lied wurden mit Gruppe P. im Herbst 2015 behandelt, als die Schüler in der fünfte Klasse waren. Die genaueren Inhalte der Texte werden im nächsten Kapitel erläutert. Die Behandlung des Textkapitels hat darin bestanden, es ein paar Mal im Unterricht zu hören, in kleinen Gruppen zu übersetzen, und einen Vokabulartest zu machen. Der Wortschatz aus dem Textkapitel wurde auch in allgemeinen Übungen der gleichen Lektion benutzt. Das Lied wurde zum ersten Mal sitzend gehört und danach wurde der Wortschatz mündlich in der Gruppe erklärt. In den nächsten Hörphasen wurden die Bewegungen und das Mitsingen hinzugenommen, und insgesamt wurde das Lied während der Behandlung der Lektion ungefähr fünfmal behandelt. Wie andere Lieder auch, ist das Lied ab und zu wieder benutzt worden, um die Unterrichtsstunden aufzulockern.

5.3 Worterkennungübung

5.3.1 Das Erstellen der Übung

Die Übung ist von mir erstellt worden und besteht aus zwei Aufgaben. In der ersten Aufgabe müssen die Schüler die deutschen Wörter und Phraseme, die sie wiedererkennen auf dem verteilten Arbeitsblatt umkreisen, auch wenn sie sich an die Bedeutung nicht erinnern können oder sie nicht kennen. Die Wörter aus den beiden Texten stehen vermischt auf dem Arbeitsblatt. Die Schreibweise der Wörter ist identisch mit der in den Originaltexten. Deswegen werden bei den Substantiven keine Artikel verwendet, weil sie im Text nicht immer im Nominativ standen.

In der zweiten Aufgabe sollen die Schüler die erkannten Wörter, deren Bedeutung sie kennen, ins Finnische übersetzen. Um das Erraten zu vermeiden, sollen sie also nicht jedes Wort übersetzen. Mithilfe dieser Übung wird das Wortschatzlernen durch Textbucharbeit und Worttests mit dem Wortschatzlernen durch A- und TK-Lehrmethoden verglichen. Die Übung befindet sich vollständig im Anhang dieser Arbeit.

Das für die Übung gewählte Lied heißt *Klatschen und Stampfen mit Verben* (Kinnunen et al. 2004b, 78), und es gehört zur gleichen Lektion wie das gewählte Textkapitel. Der Wortschatz des Lieds enthält hauptsächlich lokale Präpositionen und Adverbien, und Verben der Bewegung. Der Zweck des Lieds ist im Grunde genommen das Vermitteln der Verbkonjugation. In diesem Sinn ist der wichtigste Vers des Lieds *E – ST – T-T-T / EN – T – EN!*, das heißt, die regelmäßigen Personalendungen der Verbkonjugation im Deutschen (Piitulainen, Lehmus & Sarkola 1997, 32). Der restliche Wortschatz hat keine direkte Funktion, um dieses Ziel zu erreichen. Der Bewegungen

beschreibende Wortschatz bietet aber die Möglichkeit zum TK-Lernen. Auch Frau B. hat das Lied allen ihren Schülern mithilfe einer Bewegungskette bzw. einer Choreografie beigebracht, die nach der Durchführung der Worterkennungübung auch für mich aufgeführt wurde.

Das gewählte Textkapitel heißt *Familie Wiedemann* (Kinnunen et al. 2004a, 21), und es behandelt das Vorstellen der Familie. Daher besteht der Wortschatz aus Verwandtschaftswörtern, Berufen und Hobbys. Für die Übung habe ich aus dem Textkapitel diejenigen Wörter ausgesucht, die ausschließlich in diesem Kapitel auftauchten oder am stärksten thematisiert wurden in Bezug auf die bisher gelernten Kapitel. Diese Kriterien waren wichtig, um das Lernen in Bezug auf das Kapitel so genau wie möglich beobachten zu können. Mit dem Lied wiederum konnte ich nicht ganz so eingeschränkt auswählen, da die Wörter des Lieds viel allgemeiner waren und häufiger vorkamen. Um genug Wörter von beiden Texten zu bekommen, d.h. letztendlich je neun, habe ich die wegen ihrer Häufigkeit problematischen Wörter nicht als einzelne Wörter gewählt, sondern als Wortpaare oder sogar als kurze Sätze. Damit wurden sie auch ausschließlich mit den gewählten Texten verbunden. Die vollständigen Listen von den ausgewählten Wörtern befinden sich in Kapitel 6.1.

5.3.2 Praktische Ausführung

Die Übung fand am einen Freitagmorgen im Rahmen einer wöchentlichen Deutschstunde von Gruppe P. statt. Ich habe die Übung der Gruppe selber vorgestellt und den Unterricht geleitet, aber Frau B. war die ganze Zeit dabei. Wie schon erwähnt, waren 9 Schüler anwesend. Auch wenn ich Gruppe P. schon selber unterrichtet habe, habe ich anfangs der Stunde mich kurz auf Deutsch vorgestellt. Dabei habe ich u.a. meinen Hintergrund als Schülerin in Schule K., mein Deutschstudium an der Universität Jyväskylä, und die Absicht der Übung als Teil einer Bachelorarbeit erwähnt. Ansonsten war die Unterrichtssprache Finnisch, damit es zu weniger Missverständnissen käme. Die Absicht der Übung habe ich den Schülern nochmals auf Finnisch erklärt. Die Schüler haben von Frau B. keinen Hinweis weder auf die Form noch auf den gebrauchte Wortschatz der Übung bekommen, und ich habe die Quelle der Wörter auch nicht vor der Übung erwähnt. Ich habe die auf dem Arbeitsblatt gegebene Anleitung noch mündlich umformuliert und mitgeteilt, dass die Übung anonym gemacht werden soll.

Die Schüler haben die Übung einzeln gemacht und sie durften das Arbeitsblatt sofort abgeben, sobald sie damit fertig waren. Alle Arbeitsblätter wurden innerhalb ungefähr 15 Minuten abgegeben. Nach der Abgabe habe ich die Schüler darauf aufmerksam gemacht, aus welchen Texten der Wortschatz stammte. Wir sind auch gemeinsam die korrekten Übersetzungen durchgegangen, sodass die Schüler Rückkopplung bekommen haben und nicht mit eventuellen falschen Antworten im Gedächtnis bleiben würden. Sie werden nämlich ihre eigenen Übungen nicht korrigiert sehen oder zurückbekommen, was ich ihnen auch mitgeteilt habe.

6 Die Einwirkung der Lieder auf das Wortschatzlernen im Vergleich zur traditionellen Textarbeit

6.1 Die Lösungen des Worttests

Im Folgenden werden die Antworten von Gruppe P. in Bezug auf die Worterkennungübung dargestellt. Die Wörter sind hier nach der Textquelle sortiert, um die Unterschiede zwischen den Textsorten beobachten zu können. Die Antworten werden in den Tabellen 1 und 2 veranschaulicht. In der Spalte links sind die gefragten Wörter aufgelistet. Bei jedem Wort wird die Anzahl der Schüler gezeigt, die das Wort erkannt und umkreist haben, und die Anzahl der Schüler, die das Wort korrekt übersetzt haben. Die als korrekt angerechneten Übersetzungen werden auf Finnisch erwähnt, sowie die als unkorrekt angerechneten Übersetzungen und ihre deutschen Entsprechungen. Danach wird in Klammern die Anzahl der Schüler erwähnt, die jeweilig unkorrekte Antwort gegeben haben. In der untersten Zeile wird die Beherrschung der ganzen Wortgruppe in Prozentanteil angezeigt.

6.1.1 Die Wörter aus *Klatschen und Stampfen mit Verben*

Tabelle 1.

	erkannt (/9)	korrekte Übersetzung (/9)	akzeptierte Übersetzungen	andere Übersetzungen
Dreh dich um!	9	8	<i>pyöri/ pyörähdä (ympäri)</i>	<i>kolme kierrosta ympäri</i> = dreimal um (1)
klatschen	9	7	<i>taputtaa/ käsienvyöntiä</i>	<i>kissan vessa</i> = Katzenklo (1)
links	9	9	<i>vasen/ vasemmalla/ vasemmalle</i>	-
nach hinten	9	8	<i>taakse(päin)</i>	<i>alas</i> = nach unten (1)
nach vorn	9	9	<i>eteen(päin)</i>	<i>ylös</i> = nach oben (1)
oben	8	5	<i>ylhäällä/ ylös</i>	<i>auki</i> = offen (1) <i>korkea</i> = hoch (1)
rechts	9	9	<i>oikea/ oikealla/ oikealle</i>	-
stampfen	9	7	<i>tömistellä/ tömistää/ talloa/ tömistelyä</i>	<i>hyppiä</i> = springen (1)
unten	9	6	<i>alas</i>	<i>matalana</i> = duckend (1)
	~99%	~84%		

6.1.2 Die Wörter aus *Familie Wiedemann*

Tabelle 2.

	erkannt (/9)	korrekte Übersetzung (/9)	die akzeptierten Übersetzungen	andere Übersetzungen
Bellen	2	0	-	-
Chor	4	4	<i>kuoro</i>	-
Eltern	9	3	<i>vanhemmat</i>	<i>aikuinen</i> = Erwachsener (1)
er erzählt Witze	7	6	<i>hän kertoo vitsejä/ vitsin</i>	<i>hän, se</i> = <i>er, es</i> + <i>vitsikäs/hauska</i> = witzig/lustig (1)
Federball	9	5	<i>sulkapallo</i>	<i>joku palloveli</i> = irgendeines Ballspiel (1) <i>koripallo</i> = Basketball (1)
Feuerwehrmann	9	6	<i>palomies</i>	-
Geschwister	8	2	<i>sisarus/ sisarukset</i>	<i>kaksoset</i> = Zwillinge (1) <i>pikkusisko</i> = kleine Schwester (1) <i>sisko</i> = Schwester (1)
Klavier	8	4	<i>piano/ pieno</i>	<i>viulu</i> = Geige (2) <i>joku soitin</i> = irgendeines Musikinstrument (1)
Tanzlehrerin	9	9	<i>(naispuolinen/ nainen) tanssinopettaja/ tanssinohjaaja</i>	-
	~80%	~48%		

6.1.3 Die Kriterien für eine korrekte Übersetzung

Hier wird noch erklärt, aus welchen Gründen einige Übersetzungen als korrekt anerkannt wurden, auch wenn sie mit dem Lernmaterial nicht übereinstimmen. Dieselben Kriterien galten für die beiden Wortgruppen, und als Hauptkriterium ging es um das korrekte Lexem, und nicht um die korrekte Deklination. Deswegen haben weder der Numerus noch der Kasus eine Rolle gespielt, z.B. *vitsejä* – *vitsin*, *ylhäällä* – *ylös*. Auch wenn sowohl das Substantiv als auch das entsprechende Verb aus dem gleichen Lexem abgeleitet waren, wurden beide Lösungen akzeptiert, z.B. *tömistellä* – *tömistelyä*. Die finnische Orthografie war auch nicht entscheidend, z.B. *piano* – *pieno*.

6.2 Ergebnisse

6.2.1 Überblick über die allgemeine Beherrschung

Wie die Tabellen 1. und 2. veranschaulichen, war die Beherrschung des Liedwortschatzes im Allgemeinen besser als die von dem Textkapitelwortschatz. Der Unterschied zwischen den beiden Wortgruppen war vom Erkennen her geringer. Während sogar 80% des Textkapitelvokabulars erkannt wurde, wurden weniger als die Hälfte der Wörter korrekt übersetzt. Bei dem Lied lag die Beherrschung des Wortschatzes in beiden Teilen deutlich über 80%. Weniger Schüler haben die Wörter aus dem Textkapitel auch übersetzt, im Vergleich zum Liedtext, ungeachtet, ob die Übersetzungen korrekt waren oder nicht.

6.2.2 Die korrekten Übersetzungen

Was das Lied betrifft, wurde jedes Wort mindestens fünfmal korrekt übersetzt, die meisten auch deutlich mehr. Die von Akzeptieren her problematischen Übersetzungen haben oft mit dem Verbalaspekten der Bewegungsverben zu tun gehabt, d.h. ob das Verb eine einmalige oder eine dauernde Aktion ausdrückt, z.B. *pyörähdä* – *pyöri* und *tömistellä* – *tömistää*. Ein ähnliches Merkmal war bei den lokalen Adverbien zu beobachten, nämlich, ob sie eine Stellung oder eine Richtung ausdrückten, z.B. *ylhäällä* – *ylös*. Dafür war teilweise die Wortstellung im Test verantwortlich, da bei einigen Wörtern die Präposition *nach* weggelassen wurde, die aber im Text stand.

Die Anzahl der korrekten Übersetzungen hat hinsichtlich des Textkapitels je nach Wort von 0 bis 9 variiert, aber ungefähr der Hälfte der Schüler haben die meisten Wörter beherrscht. Die Wörter des Textkapitels waren größtenteils Substantive, und deswegen waren die Übersetzungen zumeist eindeutig korrekt oder unkorrekt. Ein überraschendes Wort war *Tanzlehrerin*, das als Einziges im ganzen Test von allen Beteiligten unbestritten korrekt übersetzt wurde. Viele Schüler haben sogar auf Finnisch die Ergänzung „weiblich“ oder „Frau“ hinzugefügt, da das Geschlecht auf Finnisch in dem Wort nicht markiert ist. Niemand hat die Form *tanssinopettajatar*¹⁴ benutzt.

6.2.3 Die anderen Übersetzungen

Hinsichtlich den beiden Wortgruppen gab es in den als unkorrekt angerechneten Übersetzungen mehrfach Anzeichen vom Gebrauch der Vernetzungsfelder. Viele der Übersetzungen gehörten deutlich zu einem Sach- oder einem Begriffsfeld mit der korrekten Übersetzung. Dies weist darauf hin, dass der Schüler sich an den ursprünglichen Kontext erinnern konnte, aber sich in den Details geirrt hat, z.B. wurde *Klavier* als *Geige* übersetzt, und *Geschwister* als *Zwillinge*.

¹⁴ Die finnische Endung *-tar*, *-tär*, entspricht der deutschen Endung *-in* als Kennzeichen für weiblichen Formen der Personen beschreibenden Substantive, sie ist aber veraltet.

Einige Übersetzungen haben auch Merkmale von der Verwendung eines Klangfelds aufgewiesen, das den Schüler aber irregeführt hat. Hier als Beispiel die Wörter *oben* als *offen*, und *klatschen*, was einmal als *Katzenklo* übersetzt wurde. Dies ist auch interessant, weil das Wort *Katzenklo* in einem anderen Lied der gleichen Lektion auftaucht. Dieses Lied wurde in der Übung nicht benutzt, aber mit dem gegebenen Wortschatz hat der Schüler vermutlich eine Assoziation mit diesem anderen gleichzeitig gelernten Lied gemacht.

Eine andere interessante Anmerkung war *Dreh dich um!* übersetzt als *dreimal um*. Diesbezüglich hat der betreffende Schüler selber nach dem gemeinsamen Durchgehen der Übung erklärt, dass er die Assoziation gemacht habe, weil es in der Choreografie drei Umdrehungen gibt. Ursprünglich hat vermutlich die Ähnlichkeit der Klänge zwischen den Wörtern *dreh* und *drei* bei der Verwechslung Einfluss gehabt, die durch Hypothesenbildung mithilfe des Lieds noch verfestigt und durch die taktil-kinästhetische Lernorientierung angenommen wurde. Mit der Hypothesenbildung und mit dem Einfluss der TK-Orientierung könnten auch die verirrten Übersetzungen *stampfen* als *springen*, *unten* als *duckend* und *oben* als *hoch* begründet werden.

Einige Wörter wurden auch mit anderen Wörtern aus dem gleichen Lied verwechselt. Auch dabei war die vermutliche TK-Assoziation mit dem Lied für den Schüler hinweisgebend, sie war aber nicht stark genug. Die verwechselten Wörter waren *hinten* als *unten* und *vorn* als *oben*, und derselbe Schüler hat diese beiden Übersetzungen gemacht.

6.3 Schlussfolgerung

Die Beherrschung des Wortschatzes aus *Klatschen und Stampfen mit Verben* hat insgesamt mehr Merkmale von der Benutzung von Vernetzungsfeldern aufgewiesen als die Beherrschung des Wortschatzes aus *Familie Wiedemann*. Besonders die Klangfelder haben sich ausschließlich bei dem Liedwortschatz manifestiert. Die Klangfelder haben eine deutlich sichtbare Verbindung zu den auditiven Lernmitteln, wie auch die Musik. Deswegen ist es nichts Unerwartetes, dass die Klangfelder und Musik im Unterricht auch miteinander verbunden sind.

Trotzdem scheint Musik mehr Nutzen als TK-Mittel zu haben als A-Mittel, da es viele deutlich mit der TK-Orientierung verbundene Ergebnisse gab. Besonders die TK-unterstützte Hypothesenbildung war bedeutend. In dem Fall von Gruppe P. könnte die erhebliche Manifestierung des TK-Aspekts damit begründet werden, dass bei der Behandlung des Lieds Bewegungen eine große Rolle gespielt haben. Gruppe P. gehört auch zu der Altersgruppe, bei der die TK-Orientierung die üblichste ist. Abgesehen von den Besonderheiten von Gruppe P. muss betont werden, dass das Lernen mithilfe der Gefühle zum TK-Lernen gehört, und es kann davon ausgegangen werden, dass die musikbezogenen Lernaktivitäten im Vergleich zur traditionellen Textbucharbeit andere Gefühle erzeugen.

7 Reflexion

Auch wenn die Ergebnisse dieser Arbeit darauf hinweisen, dass der Wortschatz effektiver durch Musik als durch traditionelle Textarbeit gelernt werden kann, kann dies nicht als ein absolut gültiges Resultat angesehen werden. Erstens war die untersuchte Gruppe sehr klein und die von der Lehrerin benutzten Lehrmethoden waren auch eher außergewöhnlich. Außerdem hatte ich keine Möglichkeiten den Unterricht in der Praxis zu beobachten, was meine Annahmen in Bezug auf das Hintergrundwissen hat beeinträchtigen können. Aus den Gesprächen mit der Lehrerin wurde es auch klar, dass das Lied insgesamt mehr Beachtung im Unterricht bekommen hat als das Textkapitel. Trotzdem ist das Resultat sehr ermutigend für die Verwendung von Musik als Lehrmethode, da die mit dem Lied verbrachte Zeit hinsichtlich des Wortschatzlernens deutlich Nutzen brachte.

Interessant wäre es gewesen, auch das andere erwähnte Lied, *Katzenklo* (Kapitel 6.2.3), in die Untersuchung miteinzubeziehen, da es sicherlich eine andere, vielleicht auditivere Perspektive zu dem Aspekt der Musikverwendung gebracht hätte. Meiner Erfahrungen nach gehören zu dem Lied *Katzenklo* nämlich keine Bewegungen, sondern nur das Mitsingen, und trotzdem ist das Lied einem Schüler in Erinnerung gekommen.

In den Ergebnissen war überraschendweise weder die kontrastive Einwirkung von der finnischen Erstsprache noch diejenige vom Englischen deutlich zu beobachten. Wenn von den Lerntheorien überhaupt etwas gefolgert werden könnte, würden sie Hinweise in Bezug auf die Manifestierung von Lernersprachen geben, was sich aber mit so geringem Material nicht feststellen lässt.

Problematisch war auch, dass ich während des Schreibens des Theorieteils über die sinnbasierten Lernorientierungen ganz widersprüchliche Informationen und Ansichten bekommen habe, wobei sogar die Existenz der Lernorientierungen in Frage gestellt worden ist. Letztendlich habe ich nach meinem ursprünglichen Plan die Lernorientierungen behandelt, ohne deren Wichtigkeit zu bezweifeln, was eventuell aber die Relevanz dieser Arbeit bedrohen könnte.

Schließlich liegt die Relevanz dieser Arbeit aber darin, dass Sprachunterricht in Finnland im Moment im Wandel ist, u.a. wegen des neuen Lehrplans. Neue und wieder aktualisierte Lehrmethoden, die speziell die Individualität der Lerner unterstützen, sind aktuell und werden von der Gesellschaft gewünscht. Das Ergebnis dieser Arbeit zeigt, dass es wert wäre, die Musik vielseitiger und intensiver in den Sprachunterricht einzubetten.

Literaturverzeichnis

- Bausch, K-R.; Christ, H.; Krumm, H-J. (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen.
- Duden online Wörterbuch (2017): Ohrwurm, der. Verfügbar:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Ohrwurm> [7 April 2017]
- Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Julkunen, K. (1998): Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.
- Kangasvieri, T.; Miettinen, E.; Kukkohovi, P.; Härmälä, M. (2011): Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa: Tilannekatsaus joulukuun 2011. Verfügbar:
http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf [7 April 2017]
- Kielhöfer, B. (1996): Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit. In: Babylonia 2/2016.
- Kinnunen, T.; Pere, V.; Schmitz, D.H. (2004a): So ein Zufall! Texte 1. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Kinnunen, T.; Pere, V.; Schmitz, D.H. (2004b): So ein Zufall! Übungen 1. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Kramsch, C.; Whiteside, A. (2008): Language Ecology in Multilingual Settings – Towards a Theory of Symbolic Competence. In: Applied Linguistics 4/2008. Oxford Univ. Press, London.
- Lightbown, P.; Spada, N. (2013): How languages are learned. Oxford Univ. Press, London.
- Meerholz-Härle, B. (2008): Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht. Hueber Verlag, München.
- Opetushallitus (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Verfügbar:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [7 April 2017]
- Prashnig, B. (1996): Eläköön erilaisuus – oppimisen vallankumous käytännössä. Atena kustannus, Jyväskylä. Originaltitel: Diversity is our strength.
- Prashnig, B. (2000): Erilaisuuden voima – opetustyyliä ja oppiminen. WS Bookwell Oy, Juva. Originaltitel: Power of Diversity.

Piitulainen, M-L.; Lehmus, U.; Sarkola, I. (1997): Saksan kielioppi. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag, München.

Suomen kielenopettajien liitto ry (2016): Tilastotietoa kielivalinnoista. Verfügar:

http://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista

[7 April 2017]

Wicke, R. E.; Rottmann, K. (2013): Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Cornelsen, Berlin.

Ympyröi kaikki sanat/lauseet, jotka muistat kuulleesi.
Jos tiedät sanan merkityksen suomeksi, kirjoita se viivalle sanan alle.

Geschwister

nach vorn

stampfen

Federball

Chor

Klavier

links

Bellen

er erzählt Witze

unten

Feuerwehrmann

Tanzlehrerin

rechts

Dreh dich um!

Eltern

klatschen

nach hinten

oben

Anhang 1: Worterkennungsübung