

„KEINE ÜBUNG IST UNBEDINGT SCHLECHT,
SIE PASST EINFACH NICHT
ZU EINEM BESTIMMTEN SCHÜLER“

Die Wortschatzarbeit im finnischen Deutsch- und
Schwedischunterricht aus der Sicht der Lehrer

Masterarbeit

Miira Sariola

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

17.06.2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Sariola, Miira	
Työn nimi – Title „Keine Übung ist unbedingt schlecht, sie passt einfach nicht zu einem bestimmten Schüler“ – Die Wortschatzarbeit im finnischen Deutsch- und Schwedischunterricht aus der Sicht der Lehrer	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 111 + 2 liitettä
Tiivistelmä – Abstract <p>Voimme varmasti kaikki olla samaa mieltä siitä, että sanat ovat tärkeä osa kieltä. Niiden avulla kommunikoimme, joten sanat ja sanasto ovat tärkeä osa myös kieltenopetusta. Kielten oppikirjoissa on sanastoja, oppilaat tekevät sanakokeita sekä käyttävät sanakirjoja. Vieraan kielen sanojen oppiminen ei ole tavoite itsessään, vaan sanat ovat apuväline, joiden avulla voi ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti vieraalla kielellä sekä kehittyä kuullun ja luetun ymmärtämisessä.</p> <p>Tämän maisterintutkielman aiheena on sanaston opettaminen saksan ja ruotsin opettajien näkökulmasta. Tavoitteenani oli selvittää, millaisia sanaston opettamisen tekniikoita ja strategioita opettajat käyttävät, heidän mielipiteitään sanaston opetuksessa käytettävistä materiaaleista sekä, miten usein ja millaista omaa materiaalia he tekevät sanaston opetukseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisesti Webropolissa luodulla kyselylomakkeella, johon vastasi 103 opettajaa. Vastajat olivat saksan ja/tai ruotsin opettajia, eri ikäisiä, eri puolilta Suomea, opettivat kieltä eri opetusasteilla ja heidän työkokemuksensa määrä opettajana vaihteli. Heiltä kysyttiin 20 kysymystä, joista seitsemän olivat taustatietoihin liittyviä, kolme käsitteli sanaston opettamisen tekniikoita ja strategioita ja yhdeksän viimeisen kysymyksen aiheena oli sanaston opettamisen materiaalit ja apuvälineet.</p> <p>Käytetyimmät sanaston oppimisen strategiat, joita opettajat opettavat oppilailleen, olivat itsensä testaaminen, laulujen kuuntelu kohdekielellä ja uusien sanojen käyttäminen. Yleisimmät sanaston opettamisen strategiat ja tekniikat olivat pelit, sanojen ääntäminen, esimerkkilauseilla sanan merkityksen esittelemine, sanaselitykset, kuvan ja sanan yhdistäminen sekä juoksusanelu. Myös digitaalisuus korostui useamman kysymyksen vastauksissa. Vastajat olivat keskimäärin melko tyytyväisiä käyttämäänsä oppikirjaan. Tyytyväisyyteen vaikuttivat tehtävien määrä, tehtävien vaikeustason vaihtelu ja tehtävien monipuolisuus. Suosituimmat tehtävätyypit olivat aukkotehtävät, oman tekstin tuottaminen annetuista sanoista sekä ristikot ja sanasokkelot. Epäsuosituimmat tehtävätyypit olivat monivalintatehtävät, sanojen luokittelu sanaluokkiin sekä yhdistelytehtävät. Toimivien ja epätoimivien tehtävien kuvauksissa korostui toiminnallisuus, kertaaminen ja konteksti. Tehtävien tulisi olla eritasoisia, monipuolisia ja ajattelua vaativia. Enemmistö vastaajista tekee omaa materiaalia yli kolmesti viikossa. Isoin syy oman materiaalin valmistamiseen oli se, että oppilaat pitävät niistä. Toinen yleinen syy oli se, että kirjassa ei ole tarpeeksi sanastotehtäviä. Tutkimuksessa havaittiin eroja saksan ja ruotsin opettajien välillä. Aihetta voitaisiin tutkia lisää tutkimalla, onko eri opetusasteiden välillä eroja, eroaako opettajien sanaston opettamisen strategioiden käyttö eri tilanteissa ja onko uudella opetussuunnitelmalla vaikutusta sanastopetukseen ja sanastotehtäviin oppikirjoissa.</p>	
Asiasanat – Keywords kieltenopettajat, kieltenopetus, kielten oppiminen, ruotsin kieli, saksan kieli, vieraat kielet	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	8
2	WORT UND WORTSCHATZ	10
3	WORTSCHATZ LERNEN	14
3.1	Arten von Wortwissen	14
3.2	Fünf essenzielle Schritte beim Wortschatzlernen	15
3.3	Absichtliches und unabsichtliches Wortschatzlernen	20
3.4	Strategien zum Wortschatzlernen	22
4	WORTSCHATZ LEHREN	28
4.1	Aufgaben des Lehrers bei der Wortschatzarbeit	28
4.1.1	Planung	28
4.1.2	Lehren der Wortschatzlernstrategien	31
4.1.3	Testen des Könnens	37
4.1.4	Lehren des Wortschatzes	37
4.2	Wortschatzlehrstrategien	38
4.2.1	Präsentation von neuen Wörtern	38
4.2.2	Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung	41
5	MATERIAL, METHODE UND VORGEHENSWEISE	44
5.1	Ziele und Forschungsfragen	44
5.2	Umfrage	45
5.3	Vorgehensweise	46
5.4	Hintergrundinformationen	49
6	WORTSCHATZARBEIT IM UNTERRICHT AUS DER SICHT DER LEHRER	
	54	
6.1	Lehren der Wortschatzlernstrategien	54
6.2	Materialien und Hilfsmittel bei der Wortschatzarbeit	58
6.2.1	Wörterbücher	59
6.2.2	Lehrbücher und Wortschatzübungen in Lehrbüchern	63

6.2.3	Eigenschaften der funktionierenden und nicht funktionierenden Wortschatzübungen	69
6.2.4	Eigenes Material zur Wortschatzarbeit.....	76
6.3	Strategien und Techniken zum Lehren des Wortschatzes	85
6.3.1	Techniken zum Wortschatzlehren	85
6.3.2	Strategien zum Wortschatzlehren.....	90
7	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	102
	LITERATURVERZEICHNIS.....	108
	ANHANG 1: FRAGEBOGEN.....	112
	ANHANG 2: UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN BEFRAGTEN	122

1 EINLEITUNG

Wir alle können bestimmt zustimmen, dass Wörter wichtig sind. Sie sind ein Medium für die Kommunikation unabhängig davon, ob die Sprachen das lateinische Alphabet, Schriftzeichen, wie z. B. im Chinesischen oder Gebärden, wie in der Gebärdensprache verwenden. Wortschatz ist ebenfalls ein wichtiger Teil des Sprachunterrichts. In Lehrbüchern gibt es Wortschatzlisten nach Texten und Wortschatzaufgaben und Schüler¹ machen Wortschatztests sowie benutzen Wörterbücher.

Das Lernen des Wortschatzes ist sehr wichtig, um eine Fremdsprache gut zu beherrschen. Dies kann bestimmt von Lernern und Personen, die sich mit Fremdsprachenlernen beschäftigen, bestätigt werden. (Schmitt 2008, 329.) „The importance of vocabulary is highlighted by the oft-repeated observation that learners carry around dictionaries and not grammar book“ (Schmitt 2010, 4). Zudem haben Fachleute und angewandte Linguisten immer versucht auszudrücken, wie wichtig das Wortschatzlernen ist. Sie haben auch versucht, eine bestimmte Art vorzuschlagen, wie man Wortschatz am effizientesten lernen kann. (Rasti Behbahani 2015.) Obwohl es seit langem bekannt ist, dass Wortschatz ein wichtiger Teil des Sprachenlernens ist, begann die Erforschung des Wortschatzerwerbs sich erst in den 90er Jahren und nach dem Jahr 2000 zu etablieren (Read 2004, 146).

Wörter in einer Fremdsprache zu lernen ist nicht das Ziel an sich, sondern es ist ein Hilfsmittel, in einer Fremdsprache zu hören, zu sprechen, zu schreiben und zu lesen (Nation 2001, 362). Um mit gesprochenen Texten zurechtzukommen, sollte man 6000-7000 Wortfamilien kennen und bei geschriebenen Texten ist die Zahl 8000-9000 Wortfamilien (Nation 2001, zitiert nach Attan & Wong 2014). Nation (2001, 8) definiert den Begriff *Wortfamilie* auf folgende Weise: „A word family consists of a headword, its inflected forms, and its closely related derivated forms“.

Die Wortschatzarbeit im Unterricht steht im Mittelpunkt dieser Masterarbeit. Es geht um die Wortschatzarbeit im Deutsch- und Schwedischunterricht aus Sicht der Lehrpersonen in Finnland. Die Forschungsfragen dieser Arbeit lauten:

¹ Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind stets beide Geschlechter gemeint.

1. Wie wird der Wortschatz im Deutsch- und Schwedischunterricht von Lehrpersonen mittels der Wortschatzlehrstrategien, -techniken und den eigenen Materialien gelehrt und gibt es Unterschiede zwischen Deutsch- und Schwedischlehrern?
2. Was für Meinungen haben die Lehrpersonen zur Vermittlung des Wortschatzes?
3. Wie beurteilen die Lehrpersonen Materialien und Aufgaben zum Wortschatzlernen?
4. Welche Wörterbücher werden im Deutsch- und Schwedischunterricht gebraucht?

In dieser Untersuchung gehe ich von mehreren Hypothesen aus. Alle Hypothesen werden genauer im Kapitel 5.1 vorgestellt. Die wichtigsten Hypothesen sind:

- Je unzufriedener der Lehrer mit dem Lehrbuch ist, desto häufiger erstellt er eigenes Material.
- Deutschlehrer erstellen mehr eigenes Material als Schwedischlehrer, weil die Lehrmaterialien für den Deutschunterricht meistens älter sind als für den Schwedischunterricht.
- Zweisprachige elektronische Wörterbücher werden am meisten verwendet, weil viele vorhanden und kostenlos sind.

Das Material dieser Arbeit besteht aus den Antworten von Lehrpersonen, die mit dem Erhebungsmittel eines Fragebogens gesammelt werden. Mein persönliches Interesse am Thema ist die Tatsache, dass ich Deutsch- und Schwedischlehrerin werde und Wortschatzlernen wichtig finde. Während des Lehrerpraktikums begann ich mich mehr und mehr für das Wortschatzlernen zu interessieren, besonders aus der Sicht einer Lehrperson. Der Grund dafür, dass ich begann, mich für Wortschatzlernen zu interessieren, war, dass ich selbst funktionierende Wortschatzaufgaben und Wortschatzaktivitäten während des Unterrichtspraktikums machen wollte, die die Lerner auch mochten.

Im Fokus des ersten Theoriekapitels stehen Wörter und der Wortschatz im Allgemeinen, danach wird im Kapitel drei Wortschatzlernen durch Arten von Wortwissen, Lernstrategien, essenzielle Schritte beim Wortschatzlernen sowie absichtliches und unabsichtliches Lernen behandelt, gefolgt von den Aufgaben des Lehrers und den Wortschatzlehrstrategien im Kapitel vier. Im Kapitel fünf wird das Material, die Methode und die Vorgehensweise dieser Untersuchung genauer betrachtet und danach werden im empirischen Teil der Arbeit die Antworten auf den Fragebogen und ihre Resultate analysiert. Zum Schluss wird diese Arbeit im Kapitel sieben zusammengefasst und ein Forschungsausblick gegeben.

2 WORT UND WORTSCHATZ

Die Arten, wie ein Wort oder der Wortschatz definiert werden können, stehen in diesem Kapitel im Mittelpunkt. Das Definieren eines Wortes oder des Wortschatzes ist nicht einfach, und obwohl mehrere Möglichkeiten gegeben werden, wie man sie definieren kann, gibt es keine einzelne richtige Definition.

Da das Thema dieser Arbeit Wortschatz behandelt, ist es erforderlich die Begriffe *Wort* und *Wortschatz* zu definieren. Es gibt jedoch keine eindeutige Erklärung dafür, was ein Wort ist und wie es definiert wird. Nach Daller et al. (2007, 2) können Forscher Type, Token, laufende Wörter, Lemmata und Wortfamilien nach Bedarf und Kontext als Wörter betrachten.

Wörter können aus verschiedenen Blickwinkeln definiert werden: orthografisch, phonetisch, phonologisch, semantisch und grammatisch. Singleton meint, dass der grammatische Denkansatz in allen Sprachen am besten funktioniert, wenn es um eine generelle Beschreibung eines Wortes geht. (Singleton 2000, 6-10.) Er ist zudem der Meinung, dass es von vielen Faktoren abhängt, was mit dem Terminus *Wort* gemeint ist. Er meint damit das Niveau von Abstraktion des Sprechers oder des Schreibers, das linguistische Niveau, in dem der Begriff behandelt wird, und den Umfang, in dem der semantische Inhalt als ein Kriterium gesehen wird. (Singleton 1999, 10.)

Wenn man **orthografisch** ein Wort definiert, könnte man sagen, dass ein Wort eine Folge von Buchstaben ist und auf beiden Seiten einen Zwischenraum oder ein Satzzeichen steht. Diese Definition ist im Alltag sehr praktisch, funktioniert aber nur, wenn es um eine Sprache geht, die Schriftsysteme, wie das lateinische oder das kyrillische Alphabet, verwendet. Es gibt jedoch Sprachen, die herkömmlicherweise nicht geschrieben werden, wie z. B. die lokalen Variationen des umgangssprachlichen Arabisch. Es gibt auch Sprachen, die keine Schriftsprache haben, wie z. B. viele Ursprachen Amerikas. Problematisch ist außerdem das, dass man mitten in einem orthografisch definierten Wort vergessen kann, was man sagen möchte und es deswegen schwer wird, ein Wort zu definieren, wenn es um gesprochene Wörter geht. Es sollte auch nicht vergessen werden, dass nicht alle Sprachen Grenzen zwischen Wörtern markieren, wie z. B. Chinesisch. Am Anfang, als man Altgriechisch zu schreiben begann, wurde alle Wörter

zusammengeschrieben und es dauerte einige Jahrhunderte, bis Wörter deutliche, separate Einheiten wurden. (Carter 2012, 20; Halliday 2007, 3; Singleton 1999, 12.) Singleton (2000) ist der Meinung, dass es ziemlich merkwürdig sei, wenn Wörter im Sinne des geschriebenen Mediums definiert werden, weil Wörter kein Produkt der Alphabetisierung sind. Die geschriebene Sprache kommt nach der gesprochenen Sprache, sowohl in der Geschichte der menschlichen Sprache als auch in der Entwicklung eines Individuums. (Ebd., 7.)

Der **phonetische** Blickwinkel zur Definition eines Wortes geht davon aus, wie die Wörter klingen. Wenn es auch leicht ist, sich vorzustellen, dass man Wörter beim Sprechen durch Pausen trennen könnte, heben Wörter sich selten als wahrnehmbare Einheiten beim Sprechen voneinander ab. Sprecher machen normalerweise keine Pausen zwischen Wörtern. Der phonologische Denkansatz erklärt Wörter ferner aufgrund der Laute, aber aus dem Blickwinkel von Merkmalen eines Wortes in einem Lautsystem. Z. B. im Englischen haben Wörter normalerweise nur eine betonte Silbe oder im Finnischen gibt es eine Vokalharmonie, d. h. der erste Vokal in einem Wort bestimmt die Vokale, die danach kommen. Es darf auch nicht vergessen werden, dass es Wörter gibt, die keine betonten Silbe haben, wie z. B. *by* und *if* im Englischen, aber sie sind trotzdem als Wörter anerkannt. (Carter 2012, 22; Singleton 1999, 12; Singleton 2000, 7-8.)

Die **semantische** Definition von Wörtern heißt Wörter hinsichtlich einer Bedeutung zu definieren (Singleton 2000, 8). Nach McCarthy (1990) sind Wörter unabhängige Einheiten in einer Sprache, die eine Bedeutung haben. Er erwähnt zudem, dass ein Wort mindestens ein potenzielles unabhängiges Morphem beinhalten muss. (McCarthy 1990, 3.) Carter (2012) ist der Ansicht, dass es genauer sei, ein Wort als die kleinste bedeutungstragende Einheit in einer Sprache zu definieren. Aber er hebt auch hervor, dass es ein Problem damit gibt, weil es auch einzelne Bedeutungseinheiten gibt, die durch mehrere Wörter vermittelt werden. Man könnte auf Englisch das Wort *train driver* als ein Beispiel benutzen. Es stellt sich die Frage, ob es sich um ein Wort oder zwei Wörter handelt. (Carter 2012, 21; 24.) Das Wort *train driver* wäre im Deutschen (*Lokführer*) oder im Finnischen (*veturinkuljettaja*) kein Problem, weil das Wort zusammengeschrieben wird. Singleton (2000) ist der Meinung, dass es nicht möglich sei, Wörter als grundlegende Bedeutungseinheiten in einer Sprache zu definieren. Es gibt Wörter, die

einzelne Bedeutungseinheiten sind, die in einzelnen, einfachen Wörtern ausgedrückt werden können, z. B. Wörter wie *Flasche* und *Schuh*. Aber Singleton ist auch der Meinung, wie Carter, dass die Relation zwischen einzelnen Wörtern und bestimmten Bedeutungen nicht immer einfach sei. Singleton erwähnt auch dieses Problem mit Zusammensetzungen z. B. im Englischen, weil nicht alle Zusammensetzungen zusammengeschrieben werden. (Singleton 1999, 13; Singleton 2000, 8.)

Laut Tschirner (2010) können Wörter **onomasiologisch** oder semasiologisch definiert werden, also auf Grund der Bedeutung oder der Wortform. Wenn man onomasiologisch herangeht, meint man Wörter oder Wortgruppen, denen man eine Bedeutung zuweisen kann, wie z. B. *Kartoffel* auf Deutsch oder *pomme de terre* auf Französisch. Diese Wörter oder Wortgruppen werden *lexikalische Einheiten* oder *Lexeme* genannt. Der Begriff *Lemma* ist ein Teilsynonym zu *Lexem*. *Lemmata* sind Wörterbucheinträge und Einträge im mentalen Lexikon. (Tschirner 2010, 236.) Problematisch ist, dass Forscher nicht immer konsequent mit der Verwendung der Terminologie sind und *Lemmata* oft Wörter genannt werden (Daller et al. 2007, 3).

Wenn man **semasiologisch** herangeht, ist die Frage, welche Wortformen sich zu einem *Lexem* verbinden. Z. B. hat ein Verb unterschiedliche Formen in verschiedenen Tempora oder Personalformen. Man spricht in der Sprachstatistik von *Types* und *Tokens*. (Tschirner 2010, 236.) Es geht um *Types*, wenn man einen Text oder Satz hat und die Wörter zählt, aber nicht das gleiche Wort zweimal zählt. Aber wenn es um *Tokens* geht, zählt man jedes Wort, auch wenn es mehrere Male im Text oder Satz steht. (Nation 2001, 7.)

Nach Singleton (2000) scheint es am wenigsten problematisch zu sein, ein Wort **grammatisch** zu definieren. Wörter sind positionell beweglich (*positional mobility*) d. h. sie sind nicht an einen Platz gebunden. Es ist möglich die Plätze von Wörtern in einem Satz ohne Probleme zu wechseln. Aber Morpheme in Wörtern sind nicht beweglich (*internal stability*), sondern die Reihenfolge von Morphemen ist in einem Wort beständig. Ein Beispielsatz dafür ist *Der Mann hat heute viele Taschenuhren gekauft* und das Beispielwort *Taschenuhren*. Weil Wörter positionell beweglich sind, kann man sagen *Heute hat der Mann viele Taschenuhren gekauft* oder *Viele Taschenuhren hat der Mann*

heute gekauft. Das Wort *Taschenuhren* besteht aus *Tasche* + *n* + *uhr* + *en*. Weil Morpheme in einem Wort unbeweglich sind, ist es unmöglich die Plätze zu wechseln, wie z. B. **Uhrntascheen*, **Nenuhrtasche* oder **UhrnTascheen*. Diese Definition von Beweglichkeit und Unbeweglichkeit funktioniert in vielen Sprachen gut. Ferner wird klar, dass diese Definition auch nicht eindeutig ist. Es gibt Wörter wie Artikel, die als Wörter gesehen werden, deren Beweglichkeit aber deutlich begrenzt ist. Ein Artikel muss neben einem Substantiv stehen. Zudem wird betont, dass viele Wörter, die Begrenzungen in ihrer Beweglichkeit haben, oft Funktionswörter sind, wie Artikel und Präpositionen. (Singleton 2000, 9.)

Als Nächstes werden die möglichen Definitionen des Wortschatzes betrachtet. Nach Hatch und Brown (1995) bezieht sich der Begriff *Wortschatz* auf eine Liste oder auf eine Menge von Wörtern bzw. es geht um Wörter einer bestimmten Sprache oder um Wörter, die ein Individuum in einer Sprache verwendet. (Hatch & Brown 1995, 1.) Laut Pavičić Takač (2008, 4) könnte Wortschatz intuitiv als ein Wörterbuch oder ein Set von Wörtern definiert werden, aber er erwähnt, dass das als Definition zu einfach und begrenzt ist. Dagegen definiert Lessard-Clouston (2013) Wortschatz als die Wörter einer Sprache. Der Wortschatz enthält einzelne lexikalische Einheiten, also Wörter, die eine spezifische Bedeutung haben und zudem Phrasen oder Chunks aus mehreren Wörtern. (Ebd., 2.) Ur (1991) ist der Meinung, dass der Wortschatz aus mehr als nur aus einzelnen Wörtern besteht und bezieht zudem idiomatische Ausdrücke, die aus mehreren Wörtern bestehen, wie *call it a day* (*Feierabend machen*) ein. Die Bedeutung von solchen idiomatischen Ausdrücken kann nicht ausschließlich aus den einzelnen Wörtern abgeleitet werden. (Ur 1991, 60.) Wenn es um Sprachenlernen geht, wird oft ein Unterschied zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz gemacht. Der aktive Wortschatz enthält die lexikalischen Einheiten, die man selbst verwendet. Dagegen enthält der passive Wortschatz Wörter, die man versteht, aber nicht selbst verwendet. (Crystal 2008, 512.)

3 WORTSCHATZ LERNEN

Wortschatz in einer Fremdsprache zu lernen, ist ein komplizierter Prozess. Dieser Prozess enthält das Verstehen von Wörtern, aber ein Lerner muss auch die Wörter behalten können, sie sich in entsprechenden Situationen ins Gedächtnis zurückrufen und sie auch benutzen können. (Hu & Nassaji 2016, 28.) In den folgenden Kapiteln werden Arten von Wortwissen, essenzielle Schritte beim Wortschatzlernen, absichtliches und unabsichtliches Lernen sowie Wortschatzlernstrategien behandelt.

3.1 Arten von Wortwissen

Viele Lehrpersonen und Lerner denken, dass ein Wort gelernt ist, wenn man die gesprochene und/oder geschriebene Form kennt (Schmitt 2008, 333). Laut Nation (2001) ist *Wortwissen* ein komplizierter Prozess und wird am einfachsten in drei Kategorien eingeteilt, nämlich ein Wissen von *Form*, *Bedeutung* und *Verwendung*. Jede Kategorie hat außerdem Unterkategorien, die sich weiter in *Produktion* oder *Rezeption* einteilen lassen. (Ebd. 2001, 26-27.)

Wortformenwissen besteht sowohl aus der gesprochenen (Phonetik) und der geschriebenen Form (Graphematik) als auch aus Wortteilen. Als erstes wird das rezeptive Wortformenwissen behandelt. Dazu gehört, dass der Lerner weiß, wie das Wort klingt und aussieht. Auf der rezeptiven Seite des Wissens von Wortteilen gehört das Erkennen der Teile in einem Wort. Betrachtet man z. B. das Wort *ausgesprochen*, so besteht das Wort aus *aus*, *ge* und *sprochen*. Der Lerner muss erkennen, dass das Wort *ausgesprochen* aus diesen Teilen besteht und muss auch diese Teile mit der Bedeutung des Wortes assoziieren können. Zu der produktiven Seite des Wortformenwissens gehört, dass der Lerner weiß, wie das Wort ausgesprochen und geschrieben wird. Die Aussprache des Wortes enthält auch Wissen darüber, welche Silben betont werden. Wenn es um Wortteile geht, muss der Lerner wissen, welche Wortteile er braucht, um die Bedeutung ausdrücken zu können, d. h. der Lerner kann die Teile *aus*, *ge* und *sprochen* im Wort *ausgesprochen* mit der Bedeutung des Wortes assoziieren. (Nation 2001, 26-27; Tschirner 2010, 242.)

Die zweite Kategorie *Bedeutung* (Semantik) enthält drei Teilgebiete: Form und Bedeutung, Begriff und Referent sowie Assoziationen. Unter dem rezeptiven Bedeutungswissen versteht man, dass der Lerner weiß, welche Bedeutung das Wort

signalisiert und dass das Wort eine bestimmte Bedeutung signalisiert. Wenn es um den Begriff und den Referenten geht, braucht der Lerner Wissen darüber, was das Wort im Kontext bedeutet und mit Hilfe dieses Wissens kann der Lerner das Wort in verschiedenen Kontexten verstehen, aber der Lerner muss außerdem das Denotat eines Wortes verstehen. Die produktive Seite des Bedeutungswissens bedeutet, dass der Lerner das Wort produzieren kann, d. h. die Form und die Bedeutung, die der Lerner ausdrücken will, zusammenpassen. Ferner muss der Lerner wissen, auf welche Begriffe sich das Wort beziehen kann und welche anderen Wörter man benutzen könnte, um dieselbe Bedeutung auszudrücken. (Nation 2001, 26-28; Tschirner 2010, 242.)

Zum *Verwendungswissen* (Grammatik und Pragmatik) gehören die grammatischen Funktionen, Registerrestriktionen und Kollokationen, die nach Duden online (2019, s. v. Kollokation) „inhaltliche Kombinierbarkeit sprachlicher Einheiten“ bedeuten. Unter dem rezeptiven Verwendungswissen wird verstanden, dass der Lerner erkennt, ob das Wort im Kontext richtig benutzt wird, d. h. der Lerner weiß, an welchen Stellen das Wort stehen kann. Der Lerner kann auch die typischen Kollokationen und die Häufigkeit des Wortes erkennen. Wenn die produktive Seite des Verwendungswissens behandelt wird, ist damit gemeint, dass der Lerner Synonyme und Antonyme für das Wort und das Wort in verschiedenen Kontexten produzieren kann. Der Lerner kann auch andere Wörter, mit denen das Wort oft vorkommt, mit dem Wort produzieren, wie z. B., dass Substantive oft einen Artikel neben sich haben. Die letzte Fähigkeit ist, dass der Lerner das Wort in Beziehung zu der Situation setzen kann, d. h. die Formalität der Situation. (Nation 2001, 26-28; Tschirner 2010, 242.)

3.2 Fünf essenzielle Schritte beim Wortschatzlernen

Brown und Payne (1994, zitiert nach Hatch & Brown 1995) entwickelten ein Modell für das Wortschatzlernen, das fünf Schritte enthält. Die Schritte basieren auf einer Analyse des Materials von Paynes Untersuchung aus dem Jahr 1988. Die Schritte halten sie für etwas, was die Lerner machen müssen, um ein produktives Wissen zu den Wörtern zu erreichen. (Hatch & Brown 1995, 372-373.) Die fünf Schritte sind:

1. Quellen für die Begegnung mit neuen Wörtern

Bei diesem Schritt geht es darum, dass der Lerner neuen Wörtern begegnet. Nach Paynes Untersuchung (1988, 33, zitiert nach Hatch & Brown 1995, 373) waren die Strategien, die die Lerner bei diesem Schritt benutzen, das Lesen von Büchern, Zeitungen und Zeitschriften sowie das Hören von Radio und Fernsehen. Dieser Schritt ist für das unabsichtliche Lernen des Wortschatzes (vgl. Kapitel 3.3) notwendig. Der Grund dafür ist, dass das unabsichtliche Lernen geschehen muss, wenn die Lerner sich dem Wortschatz, der mit dem von Muttersprachlern vergleichbar ist, annähern möchten. Viele Faktoren spielen nach diesem Schritt eine Rolle beim Erwerb der Wörter. Beispiele dafür sind das Interesse, die Motivation und echter Bedarf für die Wörter, der dazu führt, dass das Wort schneller gelernt wird. Auch der Faktor, wie oft der Lerner dem Wort begegnet, kann auf das Lernen des Wortes einen Einfluss haben. Die Sensibilität der Lerner für die Häufigkeit der Begegnung neuer bzw. bekannter Wörter wurde bewiesen. Lerner können sich daran erinnern, ob sie das Wort früher gesehen haben. Möglicherweise brauchen die Lerner viele Begegnungen mit dem Wort in vielen Quellen. Neuen Wörtern können außerdem in einem Textbuch, in Wortlisten, die dem Lerner von dem Lehrer gegeben werden, oder in einem Wörterbuch begegnet werden. In einem Wörterbuch kann der Lerner neue Wörter und neue Verwendungen für schon gelernte Wörter finden. (Hatch & Brown 1995, 373-376.)

2. Verstehen der Wortform

Beim zweiten Schritt geht es darum, dass der Lerner ein klares Bild von der Form eines Wortes bekommt. Unwichtig ist es, ob es ein visuelles oder auditives Bild oder beides ist. Die Informanten in Paynes Untersuchung (ebd.) legten u. a. dar, dass sie neue Wörter mit gleich klingenden Wörtern in ihrer Muttersprache oder in anderen Sprachen, die sie irgendwann gelernt haben, assoziieren. Sie brachten außerdem zur Sprache, dass sie ein anderes Wort sehen, das ähnlich wie ein anderes bekanntes Wort ist. Ein klares Bild zu haben ist wichtig, wenn man sich wieder an Wörter zu erinnern versucht oder wenn der Lerner eine Definition für ein Wort geben muss. (Hatch & Brown 1995, 378-380.)

Hatch und Brown (1995) verweisen auf eine klassische Untersuchung in diesem Bereich von Brown und McNeill aus dem Jahr 1966. Damals wurden den Informanten Definitionen von Wörtern vorgelesen. Danach schrieben sie ein Wort auf, das ihrer Meinung nach für die Definition passte. Wenn sie kein Wort für die Definition finden konnten, schrieben sie etwas, woran sie sich erinnern konnten. Brown und McNeill schlussfolgerten, dass die

Aspekte, die die Informanten benutzen, um Wörter aus dem Gedächtnis zurückzurufen, Anlaute, Auslaute und die Menge der Silben waren. (Hatch & Brown 1995, 378-380.) Laufer (1981) hat ein Problem beim Wortschatzlernen, was die Wortform betrifft, aufgezeigt, das sie Synophones nennt. *Synophones* sind Wörter, die ähnlich in ihrer Form sind, aber unterschiedliche Bedeutungen haben und die häufig durcheinandergebracht werden. Das kann ein großes Problem für die Lerner sein. (Laufer 1981, zitiert nach Hatch & Brown 1995, 379; Laufer 1981, zitiert nach McCarthy 1990, 111.)

3. Verstehen der Wortbedeutung

Dieser Schritt wird oft mit der Idee des Wortschatzlernens assoziiert und als ein zentraler Teil gesehen. Dieser Schritt hat einen sozialen Aspekt, weil er Strategien enthält, in denen der Lerner andere Menschen nach der Bedeutung fragt, entweder Muttersprachler oder Personen, die wie der Lerner dieselbe Muttersprache haben. Der Lerner kann auch anderen Menschen das Wort erklären und sie dann bitten, das Wort in der Fremdsprache zu sagen. Möglich ist auch, dass der Lerner Bilder von Wortbedeutungen im Kopf entstehen lässt. (Ebd., 382-383.)

Es gibt Unterschiede darin, wie genaue Bedeutungen sie für ein Wort benötigen. Hatch und Brown (1995) geben als Beispiel das Wort *Azalee*. Die denotative Bedeutung für *Azalee* kann einfach sein *Das ist eine Blume* oder so kompliziert, dass beschrieben wird, dass *Azalee* ein blühender Strauch und verwandt mit der Gattung *Rhododendron* ist und was für Blumenkronen und Blätter eine *Azalee* hat. Es gibt zwei Faktoren, die die Notwendigkeit beeinflussen, wie spezifisch die Bedeutung dem Lerner erklärt werden muss, nämlich die Erfordernisse der Aufgabe oder der Situation und das Niveau des Lerners. Für Anfänger reichen ziemlich generelle Bedeutungen, aber für fortgeschrittene Lerner müssen die Definitionen spezifischer sein, sodass sie einen Unterschied zwischen Synonymen machen können. Thesauren können deswegen für fortgeschrittene Lerner passender sein als Wörterbücher. Ein ähnlicher Prozess wurde auch bei Eltern gefunden, wenn sie ihren Kindern Definitionen geben, wenn die Kinder ihre Muttersprache lernen. Das Alter des Kindes und die Wörter, die gelernt werden, beeinflussen die Definitionen, die Erwachsene Kindern geben. Es hängt von den Wörtern und dem Bedarf ab, auch wenn es um Fremdsprachenlerner geht, was für Definitionen sie brauchen. (Hatch & Brown 1995, 382-383.)

Hatch und Brown (ebd.) behaupten, dass Lerner annehmen, dass Wörterbücher die wichtigste Quelle für Definitionen der Wörter sind. Oskarsson (1975, zitiert nach Hatch &

Brown 1995) erforschte, welche Glossare am hilfreichsten für Lerner sind. Das Resultat war, dass die Lerner, die zweisprachige Glossare benutzten, Wortschatztests mit besserem Ergebnis abschlossen als diejenigen, die einsprachige Glossare benutzten. Es scheint, dass es eine Progression bei der Verwendung der Wörterbücher gibt. Als erstes benutzen die Lerner Bildwörterbücher, dann zweisprachige Wörterbücher, danach einsprachige Wörterbücher und als letztes Thesauri. Außer durch Wörterbücher können die Definitionen für die Lerner auch mit Hilfe von zweisprachigen Freunden oder Lehrern erklärt werden. Untersuchungen darüber, wie Lehrer akademische Informationen präsentieren, haben bestätigt, dass Muttersprachler natürlich ihr Sprechen den Fremdsprachlern anpassen und ihnen Erklärungen sowie Definitionen geben. Die letzte Art und Weise, wie man Bedeutungen für Wörter bekommen kann, ist, dass man durch den Kontext die Bedeutung erschließt. Die Lerner können Bedeutungen durch die Situation, den Diskurs und/oder den Kontext ableiten. Möglich ist auch sich die Bedeutung anhand der Struktur der Wörter zu erklären. (Hatch & Brown 1995, 383-385.)

4. Verstärken der Wortform und der Bedeutung im Gedächtnis

Die Idee bei diesem Schritt ist, dass der Lerner eine starke Verbindung zwischen Formen und Bedeutungen von Wörtern herstellt. Die Verbindung zwischen der Form und der Bedeutung kann durch die Verwendung von Wortkarten², Kombinationsübungen, Kreuzworträtseln etc. verstärkt werden. Hatch und Brown (ebd.) erwähnen, dass die zehn Gedächtnisstrategien von Oxford (1990, vgl. Kapitel 3.4) die Verbindung zwischen der Form und der Bedeutung verstärken. Gedächtnisstützen wurden oft untersucht, besonders die Schlüsselwortmethode. (Hatch & Brown 1995, 387-388.) Laut Thornbury (2002, 145) ist die Schlüsselwortmethode das bekannteste mnemotechnische Verfahren und es scheint, dass es keine andere Methode gibt, die so gut beim Wortschatzlernen funktioniert. Nation (2001, 311) definiert die *Schlüsselwortmethode* als eine Art, bei der man eine starke Verbindung zwischen der Form des neuen Wortes und seiner Bedeutung herstellen kann. Nach Hulstijn (1997) hat die Schlüsselwortmethode drei Phasen:

- Erstens wählt der Lerner ein bekanntes Wort in seiner Muttersprache oder in der Fremdsprache aus. Diese Auswahl basiert auf einer akustischen und/oder orthografischen Ähnlichkeit mit dem neuen Wort.
- Zweitens muss der Lerner eine starke Assoziation zwischen dem Zielwort und dem Schlüsselwort herstellen, d. h. das Schlüsselwort soll dem Lerner sofort einfallen, wenn der Lerner das Zielwort hört oder sieht.

² Wortkarten sind auch bekannt als *Flashcards*

- Drittens erstellt der Lerner ein visuelles Bild zwischen den Referenten des Schlüsselwortes und des Zielwortes. (Ebd., 204-205.)

Je eigenartiger oder komischer das visuelle Bild ist, desto leichter ist es, sich an das Wort zu erinnern. Eines von Hulstijns (1997) Beispielen ist ein Beispiel mit dem französischen Wort *paon* (auf Deutsch *Pfau*). Der englische Französischlerner könnte z. B. an das Wort *pawn* (auf Deutsch *Bauer*) denken, also die Figur beim Schachspiel. Der Lerner könnte sich ein Schachbrett und alle Bauern im Spiel als Pfauen vorstellen. Hulstijn erwähnt zudem, dass Schlüsselwörter, falls möglich, der Fremdsprache, entnommen werden sollten. Wenn das Wort aus der Fremdsprache ist, funktionieren am besten oft Reime, wie z. B. „A reel is like a wheel“, wenn man das Wort *reel* (auf Deutsch *Spule* oder *Rolle*) lernt. (Ebd., 204-205.)

Es kann sein, dass es für den Lerner schwer und dadurch auch entmutigend ist, Schlüsselwörter zu erstellen. Der Lerner kann sich zudem entscheiden, traditionellere Arten für das Verstärken von Wortformen mit Wortbedeutungen zu benutzen. Die traditionellste Art und Weise ist, sich Wörter und ihre Bedeutungen von Listen einzuprägen. Der Lerner kann sich mit Wortkarten oder mit Wortlisten Wörter und ihre Bedeutungen merken und danach die andere Seite zudecken und versuchen die andere Seite zu erraten etc. Es ist gleichgültig, welche Methode der Lerner verwendet, sondern wichtiger ist, dass der Lerner diesen Schritt durchführt. (Hatch & Brown 1995, 389.)

5. Verwendung des Wortes

Hatch und Brown (1995) sind der Meinung, dass die Verwendung des Wortes essenziell ist, wenn das Ziel ist, den Lernern zu helfen, beim Wortwissen vorwärts zu kommen. Es ist sicherer, dass die Wörter und ihre Bedeutungen nicht aus dem Gedächtnis verschwinden, wenn sie gelernt worden sind, wenn der Lerner das Wort verwendet. Die Verwendung des Wortes testet, wie gut der Lerner das Wort versteht. Wenn der Lerner das Wort ohne unerwünschte Folgen verwendet, kann der Lerner sicherer über sein Wortwissen werden. Die Verwendung des Wortes scheint nötig für den Lerner zu sein, um sein Wissen über Kollokationen und syntaktische Beschränkungen zu testen. (Ebd., 390-391.)

3.3 Absichtliches und unabsichtliches Wortschatzlernen

Nach Barcroft (2009, 85) geschieht das Wortschatzlernen hauptsächlich nicht rein absichtlich oder rein unabsichtlich. Nation (2001, 232) betrachtet das unabsichtliche (inzidentelle) und das absichtliche (intentionale) Lernen als Aktivitäten, die einander unterstützen.

In angewandten Bereichen der L1³ und L2 Pädagogik bedeutet *unabsichtliches Wortschatzlernen*, dass die Wörter als ein Nebenprodukt gelernt werden, wenn der Lerner etwas Anderes lernt oder macht. Während das Ziel beim *absichtlichen Wortschatzlernen* ist, dass man sich durch eine Aktivität den Wortschatz ins Gedächtnis einprägt. (Hatch & Brown 1995, 368; Hulstijn 2001, 271.) Read (2004, 147) spezifiziert noch, dass unabsichtliches Lernen auch außerhalb des Klassenraums geschehen kann.

Absichtliches Wortschatzlernen bedeutet, dass das Ziel das Wortschatzlernen ist. Normalerweise hat das Ziel einen bestimmten Mittelpunkt. Der Lerner kann z. B. eine Wortliste lernen oder Aufgaben in einem Arbeitsbuch machen. (Barcroft 2009, 85; Schmitt 2008, 341.) Nach Hatch und Brown (1995, 368) ist das absichtliche Wortschatzlernen von dem Lehrer oder dem Lerner geplant oder beabsichtigt. Nach Schmitt (2008, 341) ist die absichtliche Konzentration auf den Wortschatz effektiv, denn das absichtliche Wortschatzlernen führt fast immer zu besseren und schnelleren Ergebnissen und man hat eine bessere Chance, dass man sich an das Gelernte erinnert und ein produktives Niveau des Könnens erreicht.

Laut Hulstijn (2001) wäre es wichtig, dass die L2-Pädagogik berücksichtigen würde, dass die Natur der Informationsverarbeitung in erster Linie bestimmt, ob das gelernte Material behalten wird. Deswegen hat das, wie viel der Lerner die morphophonologischen, orthografischen, prosodischen, semantischen und pragmatischen Merkmale berücksichtigt, einen Einfluss darauf, wie wahrscheinlich es ist, dass der Lerner die neuen lexikalischen Informationen behält. Hulstijn (ebd.) ist der Meinung, dass es nicht wichtig ist, ob der Lerner diesen Prozess unabsichtlich oder absichtlich erledigt. Er erwähnt außerdem, dass es für die Erweiterung des Wortschatzes nicht reicht oder notwendig ist,

³ Mit L1 und L2 sind Muttersprache (first language, native language, mother tongue) und Fremdsprache (second language, non-native language, foreign language) gemeint.

dass der Lerner neuen Wörtern in einem Kontext begegnet oder extensiv liest, um seinen Wortschatz effizient zu erweitern. Durch das Lesen sollte der Lerner neue Wörter schreiben und lernen, die Bedeutungen zu verstehen, die die Wörter in verschiedenen Kontexten haben, d. h., dass Wörter mehrdimensional sind. Es reicht aber auch nicht, dass der Lerner ausführlich die neuen lexikalischen Informationen verarbeitet, sondern der Lerner sollte sie auch aus dem Gedächtnis reaktivieren. Dies geschieht automatisch, wenn es um hochfrequente Wörter geht und der Lerner hört, liest, spricht oder schreibt. (Ebd., 285-286.)

Hochfrequente Wörter sind Wörter, die sehr oft in allen möglichen Sprachsituationen vorkommen, also solche Wörter, die im Alltag verwendet werden, d. h. Wörter, die in Zeitungen, Romanen oder in einem Gespräch usw. vorkommen. Im Englischen zählen etwa 80% (möglicherweise noch mehr) der Wörter in den meisten Texten zu hochfrequenten Wörtern. Laut Nation (2001) gibt es vier Arten, wie hochfrequente Wörter gelehrt oder gelernt werden können, nämlich durch direktes Lehren oder Lernen, unabsichtliches Lernen und geplante Begegnungen. Die zwei Arten für das Lernen der hochfrequenten Wörter durch unabsichtliches Lernen, die Nation (ebd.) erwähnt, sind das Ableiten aus dem Kontext während des extensiven Lesens und die Verwendung der hochfrequenten Wörter während einer kommunikativen Aktivität. Die letzte Art und Weise sind die geplanten Begegnungen und dazu werden das beurteilte Lesen und Wortschatzübungen gerechnet. (Hulstijn 2001, 286; Nation 2001, 16; Nation 2008, 7-8.)

Aber wenn es um niederfrequente Wörter geht, braucht die Reaktivierung absichtliche Aufzählungsaktivitäten. Der Grund dafür ist, dass niederfrequente Wörter selten durch extensive Leseaktivitäten vorkommen. Es gibt drei Typen von *niederfrequenten Wörtern*:

1. Wörter, die nicht ganz so frequent sind wie die hochfrequenten Wörter. Es sollte jedoch verdeutlicht werden, dass diese Distinktion zwischen den hoch- und niederfrequenten Wörtern arbiträr ist.
2. Wörter aus unterschiedlichen Bereichen. Nation (2008) erläutert dies, indem er die Willkürlichkeit beschreibt, dass solche Wörter, die für jemanden technische Wörter sind, für jemanden anderen niederfrequente Wörter sein können.
3. Wörter, die einfach nur selten vorkommen. Solche selten vorkommenden Wörter können als altmodisch, dialektal oder vulgär betrachtet werden, können zum gehobenen Stil zählen oder Fremdwörter sein.

Ferner sollte berücksichtigt werden, dass auch Eigennamen niederfrequent sind. (Hulstijn 2001, 286; Nation 2001, 15; 19-20; Nation 2008, 11.)

Außer hoch- und niederfrequenten Wörtern gibt es akademische und technische Wörter. Definitionsgemäß umfassen *akademische Wörter* einen solchen Wortschatz, der in bestimmten Bereichen verwendet wird, beispielweise in der Politik, der Buchhaltung oder der Botanik. Es gibt Wörter, die nur beim akademischen Schreiben oder in Kinderbüchern verwendet werden, oder Wörter, die man verwendet, wenn man einen bestimmten Slang spricht. Dann gibt es *technische Wörter*, die man zu einem speziellen Zweck verwendet. Als Beispiele könnte man Fachgebiete, wie angewandte Linguistik oder Physik, anführen. Wenn man kein Experte auf diesem Fachgebiet ist, kann man wahrscheinlich trotzdem wissen, um welches Gebiet es sich handelt, wenn man einen Text aus diesem Gebiet sieht, aber nicht weiß, was die Wörter bedeuten. (Nation 2008, 8-10.)

3.4 Strategien zum Wortschatzlernen

Strategien zum Wortschatzlernen gehören zu Sprachlernstrategien und demzufolge gehören auch sie zu den Lernstrategien im Allgemeinen (Nation 2001, 217). Schmitt (1997, 205) ist der Meinung, dass vier von insgesamt sechs Gruppen, die Oxford (1990, 17) für Sprachlernstrategien entwickelt hat, passend für das Wortschatzlernen sind. Oxford (ebd.) entwickelte zwei Klassen mit insgesamt sechs Gruppen, direkte Strategien und indirekte Strategien.

1. direkte Strategien

- Gedächtnisstrategien
- kognitive Strategien
- Kompensationsstrategien

2. indirekte Strategien

- metakognitive Strategien
- affektive Strategien
- soziale Strategien

Aus diesen sechs Gruppen findet Schmitt folgende passend für das Wortschatzlernen: soziale, metakognitive und kognitive Strategien und Gedächtnisstrategien. Schmitt (1997, 205) fügt noch seine eigene zusätzliche Gruppe hinzu, die er Determinationsstrategien nennt. Er teilt die Strategien in zwei Gruppen ein: Strategien, mit denen man die Bedeutung des neuen Wortes entdecken kann, und Strategien, mit denen man das Wort besser im Langzeitgedächtnis speichern kann, nachdem der Lerner dem Wort schon einmal begegnet ist. (Schmitt 1997, 205-207.)

Mit **Gedächtnisstrategien** wird neues Material mit dem existierenden Wissen verbunden. Nach Oxford (1990, 59) haben Gedächtnisstrategien eine spezielle Funktion, weil sie Lernern helfen, sich die neuen Informationen zu merken und sich wieder an sie erinnern zu können. Obwohl nicht in allen Beschreibungen dieser Strategien Wortschatz, Äußerungen oder Wörter erwähnt werden, können alle diese Gedächtnisstrategien auf das Wortschatzlernen angewandt werden (Hatch & Brown 1995, 387). Es gibt vier Typen von Gedächtnisstrategien: mentale Verbindungen, Bilder und Laute, Wiederholung und Aktivitäten. (Ebd., 59; Schmitt 1997, 205.)

In der Tabelle 1 werden die vier Typen von Gedächtnisstrategien und ihr Inhalt zusammengefasst. Es ist in der Tabelle zu sehen, dass zu den mentalen Verbindungen Gruppierung, Assoziationen und Elaborieren sowie Setzen der Wörter in einen Kontext gehören. Mit Bildern und Lauten sind Bildersprache und Schlüsselwörter, die Erstellung von semantischen Bildern und das Darstellen von Lauten im Gedächtnis gemeint. Bei der Wiederholung sind Struktur und Intervalle wichtig und zu den Aktivitäten gehören zwei Typen von Aktivitäten, nämlich Strategien mit physischen Reaktionen und Empfindungen sowie mechanische Techniken.

Tabelle 1: Gedächtnisstrategien (Oxford 1990, 59)

mentale Verbindungen	Bilder und Laute	Wiederholung	Aktivitäten
Gruppierung	Bildersprache und Schlüsselwörter	strukturiert und in Intervallen	Strategien mit physischen Reaktionen und Empfindungen
Assoziationen und Elaborieren	Erstellung von semantischen Bildern		mechanische Techniken
Setzen von neuen Wörtern in einen Kontext	Darstellen von Lauten im Gedächtnis		

Als Nächstes wird der Inhalt dieser vier Typen von Gedächtnisstrategien genauer betrachtet und mit Beispielen erklärt. Zu der *Erstellung der mentalen Verbindungen* zählen Gruppierung, Assoziationen und Elaborieren sowie das Setzen von neuen Wörtern in einen Kontext. Die Idee bei der Gruppierung ist, dass man bedeutungstragende Gruppen bildet. Der Prozess könnte sein, dass man als Erstes die neuen Wörter

grammatisch in Gruppen einteilt. Danach rubriziert man sie, z. B. als Verben, Pronomen, Adjektive etc. Man kann zudem die Wörter nach Genus oder Themen einordnen. Die Assoziationen müssen irgendwie eine Bedeutung für den Lerner haben. Die Idee ist, dass man die neuen Informationen mit alten Informationen im Gedächtnis in Verbindung bringt. Assoziationen verstärken das Verstehen und machen es leichter sich an die Wörter zu erinnern. Diese Gedächtnishilfen können unverständlich für andere Menschen sein. Der Lerner kann außerdem die neuen Wörter in einen Kontext setzen, der bedeutsam für den Lerner ist, wie z. B. ein gesprochener oder geschriebener Satz. Man kann beispielsweise einen eigenen Satz so bilden, dass die ersten Buchstaben von den neuen Wörtern ein Wort bilden, das man im Satz benutzt. (Oxford 1990, 41; 59-60.)

Oxford (ebd.) geht davon aus, dass zu den Strategien mit *Bildern und Lauten* die Verwendung von Bildersprache und Schlüsselwörtern, die Erstellung von semantischen Bildern und das Darstellen von Lauten im Gedächtnis gehören. Man kann sich das Wort so im Kopf vorstellen, dass man an den Platz denkt, wo man das Wort gesehen hat, an die Situation denkt, in der man dem Wort begegnet ist oder man ein Bild im Kopf bildet, das irgendwie dem Wort ähnelt. Möglich ist auch die Schlüsselwortmethode (vgl. Kapitel 3.2). Wenn man semantische Bilder erstellt, entwickelt man Ideen von Assoziationen, die das Wort hat. Danach erstellt man eine grafische Darstellung, wie ein Mind-Map. (Ebd., 61-62.) Der andere Teil der Strategien mit Bildern und Lauten ist das Darstellen von Lauten im Gedächtnis. Die Idee ist, dass der Lerner das neue Wort mit bekannten Wörtern oder Lauten verbindet. Es ist unwichtig, in welcher Sprache man diese macht. In der Praxis bedeutet das, dass der Lerner reimt oder das neue Wort mit einem bekannten Wort, das ähnlich klingt, verbindet. Das bekannte Wort kann eine ähnliche Bedeutung mit dem neuen Wort haben, aber es ist nicht obligatorisch. (Ebd., 62-64; Sökmen 1997, 250.)

Oxford (1990) findet, dass die *Wiederholung* einen wichtigen Teil der Gedächtnisstrategien darstellt, betont aber, dass die Wiederholung strukturiert sein und in unterschiedlichen Intervallen geschehen soll. (Ebd., 66-67.) Der letzte Teil der Gedächtnisstrategien ist *Aktivitäten* zu verwenden. Dazu gehören Strategien mit physischen Reaktionen oder Empfindungen und mechanischen Techniken. Die Strategie mit physischen Reaktionen und Empfindungen bedeutet, dass der Lerner das neue Wort oder den neuen Ausdruck spielt. Eine andere mögliche Variante dieser Strategie ist, mit

dem neuen Wort eine physische Empfindung zu assoziieren d. h. der Lerner versucht eine physische Empfindung zu bekommen, wenn er den Ausdruck hört. Unter mechanischen Techniken versteht man, dass der Lerner z. B. Wortkarten benutzt. (Ebd., 66-68.)

O'Malley und Chamot (1990, 44) definieren **kognitive Strategien** als Strategien, die „operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning“. Schmitt (1997) erwähnt, dass in seiner Taxonomie diese den Gedächtnisstrategien ähnlich sind. Der Unterschied liegt darin, dass sie sich nicht so genau auf die manipulative mentale Verarbeitung konzentrieren. Zu kognitiven Strategien zählen Wiederholung und die mechanischen Methoden zum Wortschatzlernen. Eine übliche Art ist Wörter mehrere Mal zu schreiben oder sagen, d. h. es handelt sich um geschriebene und verbale Wiederholung. (Ebd., 215-216.)

O'Malley und Chamot (1990, 45) sind der Ansicht, dass kognitive Strategien sich in acht typische Strategien einteilen lassen, was das Leseverständnis und das Hörverständnis anbetrifft.

1. Der Lerner übt oder wiederholt die Wörter, die er gehört hat.
2. Organisieren, Gruppierung und Klassifizierung der Wörter aufgrund der semantischen oder syntaktischen Merkmale gehören zu der zweiten Strategie.
3. Der Lerner kann auch durch das Ableiten aus dem Kontext, andersgesagt Inferenzieren, (auf Englisch *inferencing*, vgl. Kapitel 4.1.2) und Informationen in einem mündlichen Text Bedeutungen ableiten, Ergebnisse voraussagen oder fehlende Teile ergänzen.
4. Um zu sichern, dass gehörte Informationen behalten werden, kann der Lerner sie zusammenfassen oder periodisch miteinander verbinden.
5. Bei der fünften Strategie geht es darum, dass der Lerner Schlüsse ziehen kann oder Regeln anwendet, um die Sprache zu verstehen.
6. Es gibt zudem Strategien bei der Metaphorik und visuellen Bildern, mit denen der Lerner die neuen verbalen Informationen verstehen oder sich an sie erinnern kann.
7. Möglich ist auch Interferenz oder das Phänomen, dass der Lerner linguistische Informationen verwendet, um die neue Aufgabe zu erleichtern. Unter *Interferenz* wird „Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes im Individuum“ verstanden (Bußmann et al. 2008, 301).
8. Die letzte Strategie enthält das Elaborieren, d. h. in diesem Kontext, dass der Lerner Ideen, die neue Informationen enthalten, verknüpft oder neue Ideen in alte Informationen integriert.

Mit **sozialen Strategien** sind die Strategien gemeint, mit denen die Sprachkenntnisse durch Interaktion mit anderen Menschen verbessert werden. Beispiele dafür sind, dass

der Lerner den Lehrer nach einer Übersetzung in seiner Muttersprache, nach einem Synonym, nach einem Satz mit dem neuen Wort oder nach einer Paraphrase fragt. Nach einer Paraphrase fragen bedeutet, dass der Lehrer das Wort umformuliert. Der Lerner kann ebenfalls andere Lerner fragen, was das Wort bedeutet. Die sozialen Strategien können in beiden Fällen verwendet werden, also wenn das Wort neu ist oder wenn der Lerner dem Wort schon einmal begegnet ist. (Schmitt 1997, 205-207.)

Anhand von **metakognitiven Strategien** beurteilt der Lerner sein eigenes Lernen und das geschieht dadurch, dass der Lerner seinen Lernprozess im Allgemeinen verfolgt (Schmitt 1997, 216). Laut Pavičić Takač (2008, 53) gehören zu den metakognitiven Strategien zudem die Planung des Lernens und das, dass der Lerner sich Ziele setzt. Nach O'Malley und Chamot (1990, 47) ist die Planung des Lernens eine zentrale metakognitive Strategie beim Fremdsprachenlernen. Damit der Lerner sein eigenes Lernen kontrollieren kann, muss er einiges über das Lernen wissen, nämlich welchen Wortschatz man lernen sollte, wie man ihn lernen kann und wie man seine Entwicklung bewertet und verfolgt (Moir & Nation 2008, 159). Wie Moir und Nation (ebd.) erwähnt auch Pavičić Takač (2008) das Bewusstsein seiner eigenen Lernstrategien. Metakognitive Strategien basieren auf dem Wissen über das Sprachlernen, d. h. metakognitivem Wissen. (Ebd. 2008, 53.)

Der Lerner verwendet **Determinationsstrategien**, wenn er das Wort nicht kennt und die Bedeutung des Wortes herausfinden will. Es gibt vier Typen von Determinationsstrategien. Der Lerner kann die Bedeutung mit Hilfe des Wissens, das er über die Struktur der Sprache hat, ableiten. Zu Determinationsstrategien gehören außerdem die Ableitung mit Hilfe des Kontexts, wie z. B. ein Text, Bilder, oder ein verwandtes Wort aus der Muttersprache. Beim vierten Typ geht es darum, dass der Lerner Referenzmaterial, wie Wörterbücher benutzt. Konkrete Vorgehensweisen, die der Lerner verwenden kann, sind urverwandte Wörter, wie z. B. *Mutter* im Deutschen und *mother* im Englischen. Eine andere Möglichkeit sind Lehnwörter, z. B. im Finnischen *auto*⁴ und im Deutschen *das Auto*. Um den Textkontext zu benutzen, muss der Lerner die Sprache gut genug beherrschen und ausreichende Hintergrundinformationen über das Thema haben. Wichtig ist auch, dass der Kontext ausreichende Hinweise gibt, um es zu

⁴ Das Wort *auto* ist ein Lehnwort im Finnischen, das aus den indoeuropäischen Sprachen übernommen ist.

ermöglichen, dass der Lerner etwas ableiten kann. Schmitt (1997) erwähnt, dass eine Veränderung geschehen ist, nämlich viele Lehrer glauben, dass Wörter nur im Kontext dargestellt werden sollten, d. h. Wortlisten und Wortkarten werden nicht mehr so viel verwendet. (Schmitt 1997, 208-210.)

4 WORTSCHATZ LEHREN

Es ist ein komplizierter Prozess Wortschatz durch formales Lehren zu lernen. Dazu tragen mehrere Faktoren bei, wie z. B. die vom Lehrer verwendeten Wortschatzlehrstrategien, die Ansicht des Lehrers zum Wortschatzerwerb, die Bereitschaft der Lerner Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen und das, wie viel Mühe die Lerner sich mit dem Wortschatzlernen geben. (Pavičić Takač 2008, 24.) In diesem Kapitel werden zuerst die Aufgaben des Lehrers bei der Wortschatzarbeit betrachtet und danach werden Strategien zum Wortschatzlehren behandelt.

4.1 Aufgaben des Lehrers bei der Wortschatzarbeit

In diesem Kapitel werden die Teile behandelt, die dazu gehören, was Nation (2008, 1) *well-designed vocabulary development program* nennt. Der Lehrer hat vier Aufgaben bei der Wortschatzarbeit: die Planung, das Lehren der Strategien, das Testen und Lehren des Wortschatzes. Die vier Aufgaben werden in der Reihenfolge dargestellt, die der Wichtigkeit der Aufgabe nach Nation entspricht. Er findet die Planung am wichtigsten und am wenigsten wichtig das Lehren des Wortschatzes. (Nation 2008, 1.)

4.1.1 Planung

Laut Nation (ebd.) ist die wichtigste Aufgabe die Planung. Es gibt insgesamt sechs Schritte beim Planen des Wortschatzunterrichts. Zu Beginn muss der Lehrer das Niveau der Lerner herausfinden, um zu wissen, welchen Wortschatz den Lernern beibringen sollte. Beim nächsten Schritt geht es darum, dass der Lehrer entscheiden muss, wie die Entwicklung während des Kurses getestet wird. Der Lehrer sollte mindestens am Anfang des Kurses das Wortschatzwissen der Lerner testen, damit er einen vernünftigen Kurs planen und individuelle Ziele für die Lerner setzen kann. Dann muss der Lehrer herausfinden, wofür die Lerner die Sprache benutzen werden. Damit ist gemeint, dass es wichtig ist, herauszufinden, welchen Wortschatz die Lerner benötigen. Mit diesem Wissen kann der Lehrer dann Ziele für den Kurs setzen. Wenn der Lehrer entschieden hat, welcher Wortschatz im Mittelpunkt steht, sollte er auch entscheiden, welche Fähigkeiten beim Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben besondere Aufmerksamkeit brauchen. Der Lehrer muss zudem zu einer Entscheidung kommen, welcher und wie viel Wortschatz gelehrt wird. Es hängt von der vorhandenen Zeit und davon ab, wie viel

gezieltes Lernen durchgeführt werden kann. (Ebd. 2008, 157-158.) Beim nächsten Schritt geht es darum, dass der Lehrer entscheidet, wie der Wortschatzteil des Kurses beurteilt wird. Der Lehrer muss seinen Kurs danach beurteilen, ob der Kurs funktioniert. Nation (2008, 160-161) stellt Fragen dar, die der Lehrer sich selbst stellen kann, wie z. B.:

1. Erreicht der Kurs die Ziele?
2. Mögen die Lerner den Kurs?
3. Verwendet der Kurs das neueste Wissen über Lehren und Lernen?
4. Befriedigt der Kurs den Lehrer?

Ferner geht es darum, dass der Lehrer die Lernzeit zwischen den vier Teilbereichen einteilen muss. Diese vier Teilbereiche findet Nation (2008) sehr wichtig und nach ihm ist es nützlich, die Wortschatzarbeit bei der Planung als ein Programm zu sehen, das aus vier Teilbereichen besteht. Als nächstes werden deswegen diese Teilbereiche und ihre Voraussetzungen genauer erklärt. Die vier Teilbereiche von Nation (2007, 3) sind:

1. bedeutungsorientierter Input
2. bedeutungsorientierter Output
3. sprachorientiertes Lernen
4. Entwicklung der Gewandtheit

Der erste Teilbereich **bedeutungsorientierter Input** enthält die rezeptive Verwendung der Sprache (Hören und Lesen). Nation (ebd.) hebt hervor, dass alle zustimmen können, dass bedeutungsvoller, verständlicher Input eine wichtige Quelle beim Sprachenlernen ist. Der Lerner kann bei diesem Teilbereich entweder neue Wörter lernen oder den schon gelernten Wortschatz festigen. Wichtig ist, dass der Lerner sich auf das Verstehen konzentriert und das neue Material genießt oder seine Kenntnisse erweitert. Genauso wichtig ist auch, dass es im Material nur wenige unbekannte Wörter gibt. Zu den typischen Aktivitäten gehören extensives Lesen und das Hören von Geschichten oder Vorträgen. Möglich ist auch, dass der Lerner fernsieht, Filme ansieht oder als Zuhörer an einem Gespräch teilnimmt. (Nation, 2008, 1; Nation, P. 2007, 3-4.)

Beim zweiten Teilbereich, dem **bedeutungsorientierten Output**, geht es darum, dass der Lerner die Sprache produktiv verwendet, also durch Schreiben und Sprechen lernt. Dieser Teilbereich sollte den Lerner anregen, an die Grenzen des eigenen Wortschatzes zu gelangen. Beispiele dafür sind das Halten einer vorbereiteten Rede, Problemlösungen, Rollenspiele, das Schreiben eines Briefs oder einer Notiz, das Üben des Sprechens in

Gesprächen und das Führen eines Tagebuchs. Die wichtigste Voraussetzung ist der kommunikative Aspekt, d. h. es gelingt dem Lerner, seine Botschaft zu übermitteln. Die Themen, über die der Lerner schreibt und spricht, sollten in hohem Maße bekannt sein, obwohl der Lerner Hilfsmittel benutzen kann, wie z. B. kommunikative Strategien, Wörterbücher oder früheren Input. (Nation, 2008, 2; Nation, 2007, 4-6.)

Der dritte Teilbereich ist **sprachorientiertes Lernen** und damit ist gemeint, dass der Lerner neue Wörter absichtlich lernt (vgl. Kapitel 3.3) und seine Kenntnisse über die Wörter, denen er schon begegnet ist, erweitert. Dabei richtet der Lehrer absichtliche Aufmerksamkeit auf den Wortschatz und auf die Wortschatzstrategien. Teilbereiche, die behandelt werden können, sind Rechtschreibung, Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Diskurs. Zu den typischen Aktivitäten gehören u. a. Ausspracheübungen, Wortkarten, intensives Lesen, Übersetzungen, Feedback auf Schreiben und Sprechen und das Lernen und Üben von Strategien. Der Lerner muss absichtliche Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte richten und sprachliche Aspekte mit viel Überlegung und gründlich bearbeiten. Wichtig ist auch, dass die Aspekte, die in diesem Teilbereich gelernt werden, auch in anderen Teilbereichen vorkommen. Sprachorientiertes Lernen kann zu implizitem Wissen direkt beitragen oder der Lerner kann bewusster werden, was dann später beim Lernen hilfreich ist. Man kann sich auch auf systematische Aspekte in einer Sprache konzentrieren oder sprachorientiertes Lernen benutzen, um Strategien zu entwickeln. (Nation, 2008, 2; Nation, 2007, 6-7.)

Der vierte und letzte Teilbereich heißt **Entwicklung der Gewandtheit**, d. h., dass der Lerner mit dem bekannten Wortschatz dadurch besser wird, dass er Unterstützung bekommt, die alle vier Sprachfertigkeiten beinhaltet: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Es ist wichtig, dass keine neuen Wörter in diesem Teilbereich vorkommen. Am besten funktioniert bekanntes Material und mögliche Aktivitäten sind z. B. Schnelllesen, extensives Lesen mit einem leichten Material, zehn Minuten Schreiben, wiederholtes Lesen und Hören von leichten Geschichten. Das Material muss dem Lerner bekannt sein und im Mittelpunkt steht, dass der Lerner die Bedeutung ausdrückt oder versteht. Es sollte viel Output oder Input und Druck oder Ermutigung geben, damit der Lerner bei der Aufgabe schneller wird. Nation (2007) erwähnt zudem, dass in vielen Sprachkursen nicht genug Aufmerksamkeit auf diesen Teil gerichtet wird. Ein Grund dafür kann sein, dass

bei diesem Teilbereich keine neuen sprachlichen Einheiten gelernt werden und dass er deswegen nicht als ein sprachlich weiterentwickelnder Teil des Sprachenlernens gesehen wird. (Nation, 2008, 2; Nation, 2007, 7-8.)

4.1.2 Lehren der Wortschatzlernstrategien

Nach Nation (2008) sollte der Lehrer den Lernern vier Wortschatzlernstrategien beibringen. Das Ziel des Strategielehrens ist, dass die Lerner letztendlich selbständig Wortschatz lernen können. Wichtig ist auch, dass die Lerner verstehen, wie man sachgemäß die Strategien benutzt. (Nation 2008, 3, 4.) Die vier Strategien, die Nation (ebd., 3) für wichtig hält, sind:

1. Inferenzieren mit Hilfe des Kontexts
2. Lernen Wortkarten zu verwenden
3. Verwendung der Wortteile
4. Verwendung der Wörterbücher

Das **Inferenzieren mit Hilfe des Kontexts** ist nach Nation (ebd., 4) die wichtigste Strategie. Es gibt Untersuchungen⁵, die zeigen, dass diese Strategie die am häufigsten gebrauchte und beliebteste Strategie unter Fremdsprachenlernern ist, die sie benutzen, wenn sie lesen und unbekanntes Wörter begegnen (Schmitt 2010, 32, 33). Haastrup (1991, 40) definiert den Begriff *lexikalisches Inferenzieren* folgendermaßen:

The process of lexical inferencing involves making informed guesses as to the meaning of a word in the light of all available linguistic cues in the combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of the co-text and her relevant linguistic knowledge.

Oxford (1990) beschreibt Strategien zum kontextuellen Inferenzieren als Strategien, mit denen der Lerner die Bedeutung der unbekanntes Wörter ableitet und zu denen sowohl linguistische als auch andere nicht linguistische Hinweise gehören. Anfänger, fortgeschrittene Lerner und Muttersprachler, alle verwenden diese Strategie und nach Oxford (ebd.) kann man diese Strategie eigentlich als eine spezifische Art und Weise sehen, neue Informationen zu behandeln. (Ebd., 47-48.)

Es gibt drei Typen von Wissen, die zum kontextuellen Schlussfolgern beitragen: linguistisches und strategisches Wissen sowie Weltwissen. Das, was der Lerner über die

⁵ (Paribakht & Wesche 1999; Fraser 1999; Cooper 1999, zitiert nach Schmitt 2010, 33)

linguistische Struktur des Kontextes weiß, hilft ihm, weil er dadurch viele Informationen aus dem Kontext bekommt. (Nagy 1997, 77.)

Beim *linguistischen Wissen* geht es um syntaktisches Wissen, Wortschatzwissen und Wortschemata. „The meaning of a word determines its syntactic behavior” (Nagy 1997, 77) und deswegen hilft es dem Lerner, wenn er inferenziert und Wissen über syntaktische Merkmale in einer Sprache hat. Weil nicht alle Sprachen mit einander verwandt sind, ist es möglich, dass die Muttersprache einen negativen Einfluss auf die Nutzung der syntaktischen Informationen hat. Zum einen kennt der Lerner vielleicht nicht die betreffende syntaktische Struktur und kann sie deswegen nicht ausnutzen. Zum anderen kann das syntaktische Wissen, das der Lerner über seiner Muttersprache hat, einen Einfluss auf die Hypothesen haben, die der Lerner über die Bedeutungen der fremdsprachigen unbekannt Wörter hat. Unter dem *Wortschatzwissen* wird verstanden, dass es nützlich für den Lerner ist, wenn er die Bedeutungen der Wörter, die um das unbekannte Wort stehen, versteht. Mit diesem Wissen kann der Lerner die Bedeutung des unbekanntes Wortes im Kontext inferenzieren. Der letzte Teil des linguistischen Wissens sind Wortschemata. Der Begriff *Wortschema* kann sich auf mancherlei Wissen beziehen, das der Lerner über Wörter hat. Der Lerner kann dann dieses Wissen praktisch verwerten, wenn er neuen Wörtern begegnet. Es gibt drei Arten von Wissen, was die Wortschemata anbetrifft: metakognitives und metalinguistisches Wissen (vgl. Kapitel 4.1.2), Wissen über die Morphologie und Wissen über typische Muster der Wortbedeutung. (Nagy & Scott 1990, 107; Nagy 1997, 77.)

Beim Wissen über die Morphologie geht es sowohl um das Wissen über Präfixe, Stämme und Suffixe als auch um Strategien, mit denen dieses Wissen benutzt wird, wenn neuen Wörtern begegnet wird. Es geht also darum, dass der Lerner Wissen über morphologische Strukturen hat und weiß, wie man dieses Wissen nutzt. (Ebd., 108.) In den meisten Fällen, wenn der Lerner neuen Wörtern beim Lesen begegnet, helfen ihm Präfixe, Stämme und Suffixe dabei, wenn er die Bedeutung des Wortes zu verstehen versucht. (Nagy & Anderson 1984, zitiert nach Nagy & Scott 1990, 108). Nagy und Scott (1990) nehmen an, dass das Wissen über die typischen Muster der Wortbedeutung sehr wichtig beim Wortschatzlernen ist. Das Wortschatzlernen ist nur dann möglich, wenn es Beschränkungen auf Hypothesen gibt, die der Lerner berücksichtigen muss. Ein fähiger

Lerner hat Wissen darüber, wie die Bedeutungen in seiner Sprache organisiert sind. (Nagy & Scott 1990, 105-110; Nagy 1997, 78.) Solches Wissen enthält Wissen sowohl über individuelle Wörter als auch über grundlegende semantische Beziehungen, z. B. Synonyme, Antonyme, Hyponyme. Neben diesen zwei Typen von Wissen hat man auch Wissen über Teil-Ganzes-Beziehung, d. h. Meronymie. Mit dem Begriff *Teil-Ganzes-Beziehung* oder *Meronymie* wird eine semantische Beziehung verstanden, in der ein Begriff eine bestimmte Einheit und der andere Begriff einem Teil der Einheit entspricht, z. B. *Bein* und *Knie*. All diese Typen von Wissen erwirbt man als Kind. Außerdem lernt man häufige Muster der Polysemie zu erkennen, beispielsweise den kausativen oder nicht kausativen Sinn eines Wortes, wie *öffnen* und *schließen*. (Crystal 2008, 302; Kuczaj 1982, Bowerman 1982, zitiert nach Nagy & Scott 1990, 110; Nagy 1997, 78.)

Wie schon erwähnt, gibt es drei Typen von Wissen, die zum kontextuellen Inferenzieren beitragen: linguistisches und strategisches Wissen sowie Weltwissen. Als Nächstes wird das *Weltwissen* behandelt. Um eine passende Bedeutung eines mehrdeutigen Wortes auszuwählen oder um die Bedeutung eines unbekanntes Wortes zu inferenzieren, muss der Kontext, der die richtige Auswahl ermöglicht, das Wissen des Zuhörers über die Welt und zudem sein Wissen über die Sprachsituation enthalten. Das Wortlernen aus dem Kontext kann entweder eine Auswahl verlangen, d. h. der Lerner wählt aus, auf welchen bekannten Begriff das neue Wort verweist. Möglich ist auch, dass der Lerner während des Lernprozesses einen neuen Begriff erwirbt und das neue Wort den neuen Begriff ausdrückt. (Nagy 1997, 79.) Das Wortschatzlernen aus dem Kontext enthält den Erwerb der neuen Begriffe. Dies ist die Ursache dafür, dass die Hypothesen, die der Lerner über die Bedeutung eines neuen Wortes hat, durch die Theorien des Lerners über relevante Bereiche des Wissens eingeschränkt sein können. (Carey 1983, zitiert nach Nagy 1997, 79.) Wenn z. B. das neue Wort auf ein Tier verweist, hat das Wissen des Lerners über Biologie einen Einfluss darauf, was für eine Hypothese der Lerner über die Bedeutung bildet. (Nagy 1997, 79-80.)

Der letzte Typ von Wissen, der zum Inferenzieren aus dem Kontext beiträgt, ist *strategisches Wissen*. Laut Nagy gehört zu strategischem Wissen die bewusste Kontrolle der kognitiven Ressourcen, mit denen im Kontext des Sprachenlernens u. a. Aufmerksamkeit und Gedächtnis gemeint sind. Strategisches Wissen ist keine

Notwendigkeit für den Erwerb der Wortbedeutungen und das kommt daher, dass das Inferenzieren aus dem Kontext oft ohne Aufmerksamkeit geschieht. Strategisches Wissen zu erwerben braucht sehr viel weniger Zeit als der Erwerb des Weltwissens oder der linguistischen Kenntnisse. Ein Problem gibt es mit dem strategischen Wissen, denn es ist möglich, dass es schwierig sein kann, gleichzeitig Aufmerksamkeit auf individuelle Wörter zu richten und den Text zu verstehen. Nagy (1997) stellt eine Untersuchung von Stallman aus dem Jahr 1991 vor, der herausfand, dass Methoden, mit denen man mehr Aufmerksamkeit auf individuelle Wörter lenkt, dem Lerner beim Wortlernen nicht halfen, sondern das Verständnis des Textes erschwerten. Solche Methoden sind u. a. das Unterstreichen der Wörter im Text. (Nagy 1997, 81-82; Robinson 2001, 305.)

Nation (ebd.) stellt zudem dar, dass das Ziel beim Lehren der Strategien ist, die Verwendung der Strategien zu üben und der Lerner dadurch lernt, wie man sie sachgemäß benutzt (vgl. Kapitel 4.1.2). Das letztendliche Ziel ist jedoch, dass der Lerner beim Wortschatzlernen selbständig wird. (Nation 2008, 4.) Als Nächstes werden die drei anderen, folgenden Strategien vorgestellt:

1. Lernen Wortkarten zu verwenden
2. Verwendung der Wortteile
3. Verwendung der Wörterbücher

Bei der **Wortkartenstrategie** macht der Lerner Wortkarten und auf die andere Seite schreibt er ein Wort, einen Satz oder eine Phrase in der Zielsprache und auf die andere Seite in seiner Muttersprache. Die Idee ist, dass der Lerner sich versucht, an das neue Wort in der Zielsprache zu erinnern. Wenn er sich nicht an das Wort erinnert, kann er die Karte wenden und die Lösung sehen. Zu der Wortkartenstrategie gehört auch Wiederholung in Intervallen und das, dass der Lerner sich nach einigen Runden auf die schwierigen Wörter konzentriert. Der Lerner kann dazu Strategien wie die Schlüsselwortmethode (vgl. Kapitel 3.3) und die Analyse der Wortteile benutzen. Als letztes lernt der Lerner die Wörter produktiv, wenn er sie schon rezeptiv gelernt hat. (Ebd., 106; 109.) Unter rezeptiver Reproduktion wird verstanden, dass der Lerner das zielsprachige Wort anschaut und sich an die Bedeutung erinnert. Dagegen wird produktive Reproduktion so verstanden, dass der Lerner das Wort in der Muttersprache anschaut und sich an das zielsprachige Wort erinnert. (Nation 2008, 109.)

Die **Wortteilstrategie** ist eine zweiteilige Strategie. Der erste Teil ist, das unbekannte Wort in Teile einzuteilen. Im Kapitel 3.1 wurden verschiedene Arten von Wortwissen behandelt. Eine Art und Weise ist Wortformenwissen und dazu gehört das Erkennen der Teile in einem Wort. Dieses Wissen braucht man auch im ersten Teil der Wortteilstrategie. Der Lerner muss Präfixe und Suffixe in einem Wort erkennen. Der zweite Teil dieser Strategie ist, den Zusammenhang zwischen der Bedeutung der Wortteile und der Bedeutung des Wortes zu verstehen. Der Lerner muss die Bedeutungen der gängigen Wortteile verstehen. Z. B. kann man mit dem Präfix *un-* ein Gegenteil zu einem Wort bilden, wie z. B. Wörter *ehrlich* und *unehrlich*. Ein anderes Beispiel ist das Präfix *miss-*, das ausdrückt, dass u. a. etwas falsch verstanden oder nicht geklappt hat, wie z. B. beim Wort *Missverständnis*, das bedeutet, dass etwas falsch verstanden wurde. Der Lerner muss auch die Wörterbuchdefinition des Wortes erneut ausdrücken können, um die Bedeutung des Präfixes oder, wenn möglich, auch die Bedeutung des Stamms und des Suffixes aufzunehmen. Nation (2001) stellt den Unterschied zwischen der Wörterbuchdefinition und der umformulierten Definition vor, weil die Wörterbuchdefinitionen die Bedeutungen der Affixe nicht angeben. Ein Beispiel von ihm ist das Wort *community* (*Gemeinschaft*). Die Wörterbuchdefinition lautet: „people who live in a particular place or area“, aber die Definition bringt nicht hervor, dass das Präfix *co-* *zusammen* bedeutet. Eine andere Definition für das Wort *community* könnte also „people who live together in a place“ lauten. Deshalb meint er, dass die Fremdsprachenlerner die gängigen Affixe gezielt lernen sollten. (Nation 2001, 278-281.)

Als Nächstes wird die **Verwendung der Wörterbücher** betrachtet, was die letzte Strategie ist, die der Lehrer den Lernern beibringen sollte. Es gibt drei Arten, wie ein Wörterbuch dem Lerner helfen kann, nämlich: Wörter beim Lesen und Hören zu verstehen, passende Wörter für das Sprechen und Schreiben zu finden und sich an Wörter zu erinnern. (Nation 2008, 114.) Scholfield (1982, 1997, zitiert nach Nation 2001, 281) macht einen Unterschied zwischen den Erfordernissen und den Strategien, die gelten, wenn der Lerner Wörterbücher für das Verständnis oder für die Produktion verwendet. Nach Nation (1989, zitiert nach Ebd., 281) können Wörterbücher auch als ein Hilfsmittel für das Lernen gesehen werden. Im Folgenden werden diese drei Arten der Wörterbuchverwendung behandelt.

Die Verwendung eines Wörterbuchs für Verständnis kann auch *Dekodieren* genannt werden. Damit ist die Verwendung beim Lesen und Hören gemeint. Der Lerner kann ein Wort im Wörterbuch nachschlagen, wenn er etwas hört, liest oder übersetzt und auf ein unbekanntes Wort stößt. Möglich ist auch, dass das Wort nicht völlig unbekannt ist, aber der Lerner eine Bestätigung für seine Vermutung braucht. Wörterbücher können auch beim Inferenzieren aus dem Kontext verwendet werden, wenn der Lerner noch eine Bestätigung für seine Vermutung braucht, weil es, wenn der Lerner eine Ahnung von der möglichen Bedeutung des Wortes hat, wahrscheinlicher ist, die richtige Bedeutung ausfindig zu machen. (Nation 2001, 281; Nation 2008, 115.)

Ein Wörterbuch wird für die Produktion, d. h. das *Kodieren*, verwendet, wenn der Lerner spricht oder schreibt. Am besten funktionieren zweisprachige Wörterbücher für die produktive Verwendung und ein Wörterbuch sollte viele Beispielsätze und grammatische Informationen enthalten. Im Allgemeinen enthält ein einsprachiges Wörterbuch für Lerner mehr Informationen über jedes Wort als ein zweisprachiges Wörterbuch. Es gibt Lehrer, die empfehlen, dass einsprachige und zweisprachige Wörterbücher zusammen benutzt werden, wenn es um Schreiben und Sprechen geht. Genau wie beim Dekodieren geht es auch beim Kodieren darum, dass ein Wörterbuch eine Informationsquelle ist. Der Lerner kann beim Kodieren die Übersetzung des unbekanntes Wortes in einem Wörterbuch nachschlagen, aber auch die Rechtschreibung, die Aussprache, die Bedeutung, die grammatischen Eigenschaften, die Einschränkungen bei der Verwendung, Kollokationen, die Flexion und die abgeleiteten Formen in einem Wörterbuch nachschlagen, wenn es um Wörter geht, die teilweise bekannt sind. Möglich ist auch die Bestätigung der Rechtschreibung, der Aussprache usw. Der Lerner kann zudem überprüfen, ob ein Wort tatsächlich vorhanden ist. Synonyme mit Hilfe eines Wörterbuchs zu finden ist außerdem ein Teil der produktiven Verwendung eines Wörterbuchs. Der Lerner kann auch einen Fehler mit Hilfe eines Wörterbuchs berichtigen. (Nation 2001, 281-282; Nation 2008, 116.)

Wenn ein Wörterbuch als Hilfsmittel für das Wortschatzlernen gesehen wird, bedeutet das, dass der Lerner ein unbekanntes Wort zum Lernen auswählt oder sein Wissen über die teilweise bekannten Wörter bereichert. Diese Bereicherung enthält zudem das, dass der Lerner mehr über die Etymologie der Wörter lernt. Wörterbücher sind wichtige

Quellen für einen Fremdsprachenlerner und, wenn er sowohl unterrichtet als auch geübt ist, kann er daraus maximalen Nutzen ziehen. (Nation 2001, 282.) Thornbury (2002, 151) ist der Meinung, dass es wichtig ist, dass Lerner üben, ein Wörterbuch effektiv zu benutzen, weil nicht alle Lerner mit den Bräuchen der Wörterbücher vertraut sind.

4.1.3 Testen des Könnens

Auch das Testen des Könnens gehört zu den Aufgaben des Lehrers bei der Wortschatzarbeit, was bedeutet, dass der Lehrer die Lerner testen und die Tests auswerten kann. Mit Hilfe der Tests sieht der Lehrer, wie weit der Lerner seinen Wortschatz entwickelt hat, sodass sie den zukünftigen Unterricht besser planen und beim Lernen motivieren können. Gemäß Nation (2008) fordern hochfrequente Wörter (vgl. Kapitel 3.3) viel Aufmerksamkeit des Lehrers, wogegen direktes Lehren, niederfrequente Wörter keine Unterrichtszeit brauchen. Um diesen Unterschied zwischen hochfrequenten und niederfrequenten Wörtern zu benutzen, muss der Lehrer testen können, wie viele hochfrequente Wörter schon gelernt sind und wie viel die Lerner noch lernen müssen. (Nation 2008, 4-5.)

4.1.4 Lehren des Wortschatzes

Es gibt viele Gründe dafür, warum das konkrete Lehren des Wortschatzes nach Nation (ebd.) die am wenigsten wichtige Aufgabe des Lehrers von den vier Aufgaben ist. Erstens gibt es so viele Wörter, die die Lerner wissen müssen, aber es nicht möglich, all diese Wörter zu lehren. Zweitens betrifft das Lehren des Wortschatzes nur einen Teil der vier Teilbereiche, nämlich sprachorientiertes Lernen. Das Lernen eines Wortes erfordert aber, dass der Lerner Wörtern in allen Teilbereichen begegnet, weil es um einen kumulativen Prozess geht. Drittens muss das Wortschatzlehren auf einen engeren Rahmen begrenzt sein. Der Grund dafür ist, dass es den Lerner verwirrt, wenn er viele Informationen über ein Wort bekommt. Diese Informationen werden nicht erworben und deswegen kann nur wenig über individuelle Wörter gelehrt werden. Die letzte Beschränkung ist die Tatsache, dass das Wissen eines Wortes viel verlangt und das Lehren dieses Wissen Zeit braucht, weil das u. a. Wissen über die Bedeutung, die Form und die Verwendung enthält (vgl. Kapitel 3.1). (Nation 2008, 5.)

4.2 Wortschatzlehrstrategien

Der Begriff *Lehrstrategien* bedeutet alles, was der Lehrer macht oder machen sollte, damit die Lerner lernen (Hatch & Brown 2000, 401, zitiert nach Pavičić Takač 2008, 19). Es hängt von drei Faktoren ab, welche Strategie der Lehrer auswählt, nämlich davon, wie viel Zeit vorhanden ist, von dem Inhalt, d. h. dem Teil des Wissens, den die Lerner momentan lernen sollten, und davon, wie viel Nutzen die Strategie für die Lerner hat, d. h. welche Lernstrategie die Lerner lernen oder verwenden können. Formales Fremdsprachenlehren sollte auf einer Vielfalt von Lehrtechniken und Aktivitäten basieren, weil der Lehrer unterschiedliche Lernstile berücksichtigen sollte, aber auch die Routine im Klassenraum aufbrechen sollte. (Pavičić Takač 2008, 19, 23.)

Seal (1991, zitiert nach Pavičić Takač 2008, 19; Hatch & Brown 1995, 403) macht einen Unterschied zwischen geplanten und ungeplanten Wortschatzlehrstrategien. Dagegen teilt Pavičić Takač (2008, 19) Wortschatzlehrstrategien in zwei Gruppen ein: Präsentation von neuen Wörtern und Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung. In den nächsten Unterkapiteln werden diese Typen von Wortschatzlehrstrategien behandelt.

4.2.1 Präsentation von neuen Wörtern

Unter der Präsentation von neuen Wörtern versteht man, dass der Lehrer den Wortschatz ausgewählt hat und ihn programmgemäß unterrichtet. Größtenteils sind die Lerner passive Empfänger, aber in einigen Teilen ist der Lerner ein aktiver Teilnehmer. Der Lehrer präsentiert die Bedeutung und die Form eines Wortes entweder verbal oder nonverbal. Bedeutungslos ist es, in welcher Reihenfolge der Lehrer die Bedeutung und die Form präsentiert. Pavičić Takač listet verschiedene übliche Arten der Präsentation auf, die als nächstes betrachtet werden. (Pavičić Takač 2008, 19-20.)

Das zielsprachige Wort mit dem Wort in der Muttersprache zu verbinden ist eine Möglichkeit, wie der Lehrer das neue Wort präsentieren kann. Nach Pavičić Takač (2008) wird diese Strategie zu einem großen Teil dafür verwendet, dass der Lehrer überprüft, ob das Wort verstanden ist. Aber diese Strategie kann zudem dafür verwendet werden, wenn es notwendig ist, Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen zwei Wörtern darzustellen. Dies ist besonders wichtig, wenn es Möglichkeiten dafür gibt, dass das zielsprachige Wort wegen des Wortes in der L1 Irrtümer verursachen kann. Beispiele dafür sind falsche

Konnotationen, falsche Freunde und soziolinguistische Regeln, die einen Einfluss darauf haben, welches Wort ausgewählt werden sollte. Der Begriff *Konnotation* bezieht sich auf die zusätzlichen, emotionalen Assoziationen, die die Bedeutung eines Wortes weckt oder ein Teil der Bedeutung sind. Diese Assoziationen können entweder persönlich oder gemeinschaftlich sein. Ein Beispiel für eine Konnotation ist das Wort *Apfel* und seine Konnotationen mit der Stadt *New York* und mit dem Technologieunternehmen *Apple Inc.* Konnotative Bedeutung kann auch emotionale Bedeutung oder affektive Bedeutung genannt werden. Der Begriff *falsche Freunde* beschreibt Wörter in verschiedenen Sprachen, die sich ähnlich in seiner Form sind, aber unterschiedliche Bedeutungen haben. Ein Beispiel dafür sind das englische Verb *(to) swim (schwimmen)* und das schwedische Verb *(att) svimma (ohnmächtig/bewusstlos werden)*. Falsche Freunde können auch falsche urverwandte Wörter genannt werden. (Crystal 2008, 102-103; 185; Pavičić Takač 2008, 20.)

Eine zweite Möglichkeit für die Präsentation eines neuen Wortes sind Definitionen. Es gibt unterschiedliche Arten, wie der Lehrer das Wort definieren kann, mit

1. Beispielen (*Eine Waage ist ein Gerät mit der man etwas wie z. B. Gemüse in einem Lebensmittelgeschäft oder sich selbst wiegen kann*)
2. Synonymen (*Beginn ist ein Synonym zu Anfang*)
3. Antonymen (*Krank bedeutet nicht gesund*)
4. einem Hyperonym (*Ein Bett ist ein Möbelstück*)
5. einer Beschreibung der Funktion (*In einem Bett liegt und schläft man in der Nacht*)
6. Übersetzungen in die Muttersprache
7. einer analytischen Definition (*Ein X ist ein Y welches*)
8. einer taxonomischen Definition (*Dezember ist ein Monat*)
9. einer grammatischen Definition (*Besser ist die Komparativform von gut*)
10. einer Definition durch einen Zusammenhang (*Gefahr – kein Leben wurde geschützt*)
11. einer Definition durch eine Klassifizierung (*Eine Familie – eine Gruppe von Menschen*)

12. einer sogenannten Volldefinition, d. h. einer Definition, die den Definitionen in einem einsprachigen Wörterbuch ähneln
13. Handlungen
14. dem Zeigen von Gegenständen und Bildern
15. dem Zeigen und Erläutern von Diagrammen und Schaubildern

Wichtig ist, dass die Definitionen einfach und klar sind. Sie sollten außerdem andere Verfahren ergänzen, die im Hinblick auf die lexikalische Entwicklung und das Behalten der Wörter im Langzeitgedächtnis verwendet werden. (Elsner & Gießler 2011, 118-119; Pavičić Takač 2008, 20.)

Die dritte Art, die der Lehrer für die Vermittlung des neuen Wortschatzes verwenden kann, ist das neue Wort durch den Kontext zu präsentieren. Dies kann nur mit einem Satz oder mit mehreren Sätzen geschehen. Der Lerner kann dann die Bedeutung des Wortes mit Hilfe des Kontextes ableiten. Bei der vierten Art geht es darum, dass der Lehrer die Bedeutung des Wortes mit konkreten Gegenständen oder Phänomenen vorstellt. Diese Art der Präsentation enthält Verfahren wie Demonstration, reale Gegenstände (*realia*⁶) und Anschauungsmaterial. Mit diesen kann der Lerner sich besser an das Wort erinnern, weil diese Verfahren auch als Hinweise dafür fungieren. Nach Pavičić Takač (2008) ist dieses Verfahren üblich, wenn man Anfänger oder junge Lerner unterrichtet. Die fünfte, übliche Art der Vermittlung eines neuen Wortes ist, dass die Lerner sich aktiv an der Präsentation beteiligen. Bei dieser Art ermutigt der Lehrer die Lerner die Wortbedeutung selbst durch die Teile eines Wortes oder durch *elicitation* zu entdecken, was bedeutet, dass der Lehrer die Bedeutung eines Wortes präsentiert (z. B. mit einem Bild) und die Lerner fragt, um die Form, die Definition, das Synonym oder das Beispiel zu ergänzen oder zu äußern. (Pavičić Takač 2008, 20-21; Thornbury 2002, 87.)

Um die Form eines Wortes zu präsentieren, stellt Pavičić Takač (2008, 21) vier verschiedene, mögliche Arten vor:

⁶ Auf Englisch wird der Begriff *realia* verwendet.

1. *oraler Drill*

Der Lehrer spricht das Wort mehrere Mal aus und die Lerner hören zu. Danach sprechen die Lerner das Wort dem Lehrer nach, entweder alle gemeinsam oder individuell. Als letztes sprechen die Lerner das Wort für sich leise aus.

2. *phonetische Transkription und grafische Präsentation* (z. B. die betonte Silbe)

3. *Präsentation der grafischen Form*

Der Lehrer kann das Wort auf die Tafel schreiben, das Wort im Text unterstreichen oder mit irgendeiner Farbe markieren.

4. *Lerner ermutigen, das Wort zu schreiben zu versuchen.*

4.2.2 Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung

In diesem Kapitel wird eine andere Kategorie der Strategien für das Wortschatzlehren laut Pavičić Takač (ebd.) präsentiert. In dieser Kategorie ist das Ziel der Strategien, dass die Lerner Wörter wiederholen, weil Wiederholung notwendig dafür ist, dass die Wörter im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Die üblichsten Aktivitäten sind:

1. *mechanische Wiederholung von Wörtern*

Laut zu wiederholen kann dem Lerner dabei helfen, dass er das Wort besser auswendig lernt, obwohl es effektiver auf die Dauer ist, dass der Lerner das Wort auf einem tiefen Niveau verarbeitet.

2. *Abschreiben von Wörtern*

Zusammen mit lautem Lesen der Wörter oder mit Visualisierung kann das Abschreiben von Wörtern dem Lerner beim Lernen helfen.

3. *Manipulation von Wörtern*

Manipulation von Wörtern kann z. B. bedeuten, dass Wörter und ihre Definitionen verbunden werden und Wörter gruppiert werden. Möglich ist auch, dass der Lerner mehrere Wörter hat und versuchen muss, das Wort zu finden, das nicht in die Gruppe passt.

4. *Integration von neuen Wörtern mit den bekannten Wörtern*

Es wird eine Verbindung zwischen neuen Wörtern und bekannten Wörtern hergestellt, wenn das linguistische Vorwissen und das Wissen über die Welt aktiviert werden. Dies macht das Lernen leichter, weil die neuen Wörter

bedeutungsvoller werden. Ein Beispiel dafür, wie dies gemacht werden könnte, ist semantisches Elaborieren, das als nächstes betrachtet wird.

5. *semantisches Elaborieren*

Es gibt vier Techniken für semantisches Elaborieren nach Sökmen (1997, 249-252): Analyse der semantischen Merkmale, semantische Darstellungen (Mind-Maps), Ordnen oder Klassifizierung sowie Bilddarstellungen (*pictorial schemata*).

6. *mentale Bilder erzeugen*

Mentale Bilder können durch Zeichnen von Diagrammen oder durch Illustrationen der Bedeutung erzeugt werden.

7. *Personalisierung*

Thornbury (2002, 88) definiert Personalisierung folgendermaßen: „Personalisation is simply the process of using the new word in a context that is real for the learner personally“. Dies kann in der Praxis u. a. bedeuten, dass der Lehrer persönliche Beispiele verwendet oder das neue Wort in Zusammenhang mit richtigen Ereignissen oder mit einer persönlichen Erfahrung bringt.

8. *Übungen zur Wortidentifikation*

Beispiele für Wortidentifikation sind das Finden von Wörtern in einem Text und das Lösen der Anagramme. Das Ziel ist, dass Aufmerksamkeit auf die Wörter gerichtet wird und das Erkennen seiner Formen.

9. *Übungen zum Zurückrufen von Wörtern aus dem Gedächtnis*

Der Lehrer sollte bewusst fördern, dass es Wiederholung in Intervallen gibt, weil es das Gedächtnis verbessert, wenn der Lerner sich an die Bedeutung des Wortes durch die Form zu erinnern versucht, oder umgekehrt. Beispiele für solche Aktivitäten sind: das Spielen des Wortes (Drama), das Finden von Synonymen oder Antonymen, das Geben einer Definition, Übersetzungen, Kreuzworträtsel.

10. *Übungen zur Erweiterung des lexikalischen Wissens*

Die Erweiterung des lexikalischen Wissens ist möglich u. a. mit einer Analyse der Wortbildung oder von grammatischen Kategorien und Formen, oder dadurch, dass Kollokationen betont werden.

11. *produktive Verwendung von Wörtern*

Mentale Verbindungen werden erzeugt, wenn der Lerner Wörter in einem bedeutungsvollen Kontext verwendet. Alle Sprechaktivitäten und Schreibaktivitäten enthalten die produktive Verwendung des Wortschatzes. Beispiele für Aktivitäten, die für produktive Verwendung von Wörtern verwendet werden können, sind u. a. das Ergänzen von Sätzen oder Texten (Wörter können gegeben werden), die Verwendung von Wörtern in Sätzen, Gesprächen oder Geschichten, Spiele wie *Galgenmännchen* und *Bingo*.

12. *mehrere Begegnungen mit dem Wort* (Pavičić Takač 2008, 22-23.)

5 MATERIAL, METHODE UND VORGEHENSWEISE

5.1 Ziele und Forschungsfragen

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, wie der Wortschatz im Deutsch- und Schwedischunterricht gelehrt wird, welche Strategien und Techniken dazu verwendet werden und was für Meinungen die Lehrpersonen über die vorhandenen Wortschatzübungen in Lehrbüchern und über Wörterbücher sowie über ihr eigenes Material zum Wortschatzlernen haben. Die Strategien und Techniken, die in dieser Arbeit untersucht werden, sind sowohl Strategien und Techniken, die die Lehrpersonen zum Lehren des Wortschatzes benutzen, als auch Strategien zum Wortschatzlernen, die die Lehrpersonen den Lernern bewusst beibringen.

Die vier Forschungsfragen dieser Arbeit lauten:

1. Wie wird der Wortschatz im Deutsch- und Schwedischunterricht von Lehrpersonen mittels der Wortschatzlehrstrategien, -techniken und den eigenen Materialien gelehrt und gibt es Unterschiede zwischen Deutsch- und Schwedischlehrern?
2. Was für Meinungen haben die Lehrpersonen zur Vermittlung des Wortschatzes?
3. Wie beurteilen die Lehrpersonen Materialien und Aufgaben zum Wortschatzlernen?
4. Welche Wörterbücher werden im Deutsch- und Schwedischunterricht gebraucht?

Als nächstes werden meine Hypothesen vorgestellt. Die Hypothesen basieren auf meinem Wissen über das Fremdsprachenlehren und meinen eigenen Erfahrungen im Fremdsprachenlehren, die ich durch das Studium und die Unterrichtspraktika bekommen habe. In dieser Arbeit wird von mehreren Hypothesen ausgegangen, aber die drei ersten Hypothesen sind die wichtigsten und sie wurden auch in der Einleitung vorgestellt.

- Je unzufriedener der Lehrer mit dem Lehrbuch ist, desto häufiger erstellt er eigenes Material.
- Deutschlehrer erstellen mehr eigenes Material als Schwedischlehrer, weil die Lehrmaterialien für den Deutschunterricht meistens älter sind als für den Schwedischunterricht.
- Zweisprachige elektronische Wörterbücher werden am meisten verwendet, weil viele leicht vorhanden und kostenlos sind.
- Von Wortschatzlehrtechniken verwenden die Lehrer am wenigsten die Schlüsselwortmethode, weil sie schwierig für den Lernern sein kann.

- Die Mehrheit findet solche Aufgaben gut, mit denen der Lerner nicht nur raten kann, sondern selbst denken muss. Am schlechtesten findet die Mehrheit Übungen, die mechanisch sind, wie z. B. Multiple-Choice-Aufgaben.

5.2 Umfrage

Das Material dieser Arbeit besteht aus den Antworten von Lehrpersonen, die mit dem Erhebungsmittel eines Fragebogens gesammelt wurden. Es wurde ein Fragebogen ausgewählt, weil man mit einem Fragebogen viele Menschen ziemlich leicht erreichen kann. Ein von den Zielen war außerdem Antworten von Lehrer bekommen, die auf unterschiedlichen Niveaus und in verschiedenen Teilen des Finnlands Deutsch oder/und Schwedisch unterrichten.

Der Fragebogen wurde elektronisch durch Webropol erstellt und in den sozialen Medien, d. h. in vier Facebook-Gruppen verteilt:

1. Ruotsinopet⁷ – *Schwedischlehrer*
2. Saksanopettajat – *Deutschlehrer*
3. Alakoulun kieltenopetus – *Sprachunterricht der Primarstufe*⁸
4. Alakoulun saksa – *Deutsch der Primarstufe*

Der Fragebogen wurde zudem durch die Maillisten der *Suomen Saksanopettajat ry (Der finnische Deutschlehrerverband)* und *Suomen Ruotsinopettajat ry (Der finnische Schwedischlehrerverband)* vermittelt. Der Fragebogen (s. Anhang 1) besteht aus:

- Hintergrundinformationsfragen (Fragen 1-7)
- Fragen zu
 - Strategien zum Lehren des Wortschatzes (Frage 8)
 - Wortschatzlernstrategien, die die Lehrer den Lernern bewusst beibringen (Frage 9)
 - Techniken zum Lehren des Wortschatzes (Frage 10)
 - dem Material, das in der Wortschatzarbeit verwendet wird, also:
 - Wörterbücher (Frage 11)
 - Lehrbücher und Wortschatzübungen in Lehrbüchern (Fragen 12-14, 16)
 - Eigenschaften der funktionierenden und nicht funktionierenden Wortschatzübungen (Fragen 15 und 17)
 - Material zum Wortschatzlernen, das der Lehrer selbst erstellt (Fragen 18-20)

⁷ Die finnischsprachigen Namen der Facebook-Gruppen wurden von Miira Sariola (nachfolgend mit MS abgekürzt) direkt ins Deutsche übersetzt.

⁸ Klassen 1-6 in der Gemeinschaftsschule

In diesem Kapitel wird der Fragebogen als Erhebungsmittel genauer betrachtet. Laut Valli (2018) ist Fragebogen eine der traditionellsten Arten, mit denen Forschungsmaterialien gesammelt werden können. Die Form eines Fragebogens variiert nach dem Zweck und der Zielgruppe. (Ebd. 2018, 81.)

Laut Alanen (2011) ist es vorteilhaft, die leichten Fragen am Anfang des Fragebogens zu stellen. Solche Fragen sind z. B. Hintergrundfragen. Dies funktioniert, wenn es nicht besonders viele Hintergrundfragen oder keine besonders persönlichen Fragen gibt. Im Gegenteil zu Hintergrundfragen sollten offene Fragen am Ende des Fragebogens stehen. Der Vorteil der offenen Fragen ist, dass sie dem Befragten ermöglichen, seine Antwort zu geben, wie er will. Die Antworten der offenen Fragen können mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert werden, beispielsweise durch Klassifizierung, Sortierung oder Kodierung. Danach können die Antworten auch quantitativ beschrieben werden. (Alanen 2011, 150-152.)

Der Fragebogen dieser Arbeit (s. Anhang 1) enthält sowohl geschlossene Fragen als auch offene Fragen. Bei vielen Fragen geht es um Multiple-Choice-Fragen, denen offene Fragen folgen, die in mehreren Fällen die Multiple-Choice-Fragen spezifizieren. Der Fragebogen dieser Arbeit besteht aus 20 Fragen, die in drei größere Themen eingeteilt werden. Fragen 1-7 sind Hintergrundfragen, z. B. zu Alter, Arbeitserfahrung als Lehrer, Unterrichtsstufe. Bei den Fragen 8-10 geht es um Strategien und Techniken beim Lehren des Wortschatzes und die Fragen 11-20 behandeln Materialien und Hilfsmittel beim Wortschatzlernen.

5.3 Vorgehensweise

Es wird in diesem Kapitel behandelt, wie die Fragen im Fragebogen (s. Anhang 1) erstellt wurden und was gemacht wurde, um Lehrer zu erreichen und um Antworten auf den Fragebogen zu bekommen. Als letztes wird behandelt, wie die Analyse der Antworten durchgeführt wurde. In dieser Arbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Methode bei den offenen Fragen verwendet.

Laut Schreier (2012, 1) ist die qualitative Inhaltsanalyse (QIA)⁹ eine Methode, mit der man die Bedeutung des qualitativen Materials systematisch beschreiben kann. Tuomi und Sarajärvi (2018) sehen die QIA als eine Grundanalysemethode bei qualitativen Untersuchungen und mittels einer QIA können vielerlei Untersuchungen durchgeführt werden. Die Idee einer QIA ist zu versuchen, den Inhalt von Dokumenten verbal zu beschreiben und Bedeutungen eines Textes zu finden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117, 119.) Mit einer QIA können Dokumente, die allerlei Dokumente in einer Schriftform sein können, systematisch und objektiv analysiert werden. Beispiele sind u. a. Bücher, Interviews, Dialoge und Berichte. Das Material muss nicht unbedingt Texte behandeln, sondern auch musikalisches, bildliches oder plastisches Material ist genauso möglich. Es gibt jedoch die Bedingung, dass das Material in irgendeiner Form festgehalten ist. Das Ziel der QIA ist eine Beschreibung von Erscheinungen und die systematische Bearbeitung der Kommunikationsmaterialien, das man untersucht, in einer zusammenfassenden und generellen Form. (Mayring 2000, 468; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Für das Erstellen der Fragen wurde Literatur als Basis verwendet. Bücher, die verwendet wurden, sind:

- Fragen 8 und 9
 - Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. – Seiten 111-112, 164-168, 172-180

Für Fragen 8 und 9 wurden Strategien zum Lernen und Lehren des Wortschatzes aus einer Liste der Strategien ausgewählt, weil nicht alle Strategien in diese Arbeit einbezogen werden konnten. Als Auswahlkriterien wurden u. a. folgende verwendet: sowohl die Eignung der Strategien im finnischen Schulkontext und in unterschiedlichen Unterrichtsstufen als auch die Verständlichkeit der Strategien ohne weitere Erklärungen.

⁹ Mehr über die qualitative Inhaltsanalyse:

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Frage 10
 - Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
 - Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle.

Bei der Auswahl der Techniken für die Frage 10 wurden zudem betrachtet, wie passend die Technik in unterschiedlichen Unterrichtsstufen ist und ob die Technik im Jahr 2019 immer noch relevant sein könnte, weil die verwendete Literatur über vor zehn Jahren erschienen ist.

- Für Fragen 14 und 16 wurden folgende Lehrbücher verwendet:
 - Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S. (2015). *Megafon 1 – övningsbok för lågstadiet*. 2.-5. Aufl. Helsinki: Otava.
 - Bär, P.-H., Busse, C., Tolvanen, R. & Östring, H. (2016). *Magazin.de 4*. 1. Aufl. Helsinki: Otava.
 - Kanervo, P., Laukkarinen, A., Paakkinen, J., Sarlin, H. & Westlake, P. (2018). *Go for it! 6 – Workbook*. 1. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Die Lehrbücher wurden durchgeblättert und alle Wortschatzaufgaben durchgegangen und dadurch Alternativen für die Fragen 14 und 16 formuliert.

Der Fragebogen wurde elektronisch durch Webropol erstellt. Als die erste Version des Fragebogens völlig fertig war, wurde ein Vortest gemacht. Die Person, die den Fragebogen ausfüllte, blieb mir unbekannt. Nach dem Vortest wurden einige Fragen und Teile verändert.

Das Material dieser Arbeit wurde im Februar und März 2019 gesammelt. Die Antworten auf den Fragebogen wurden durch Webropol vom 7. Februar bis zum 10. März gesammelt. Anfang Februar habe ich die Linke für den Fragebogen in vier Facebook-Gruppen geteilt, die dadurch miteinander verbunden sind, dass alle vier Gruppen an Sprachenlehrer gerichtet sind. Ende Februar nahm ich Kontakt per E-Mail mit dem finnischen Deutschlehrerverband (*Suomen Saksanopettajat ry*) und mit dem finnischen Schwedischlehrerverband (*Suomen Ruotsinopettajat ry*) auf. Beide Verbände haben meinen Fragebogen durch ihre Maillisten vermittelt. Bevor der Fragebogen durch die Maillisten vermittelt wurde, gab es 51 Antworten und danach insgesamt 103.

Als Nächstes wird kurz betrachtet, wie die Analyse dieser Arbeit durchgeführt wurde. Ich begann damit, dass ich alle Antworten auf den Fragebogen durchlas. Danach wurden

unterschiedliche Berichte auf Grund der Hintergrundinformationen in Webropol erstellt. Damit ist gemeint, dass es z. B. in einem Bericht nur Antworten der Befragten gibt, die in Ostfinnland als Lehrer arbeiten und in einen anderen Bericht nur Antworten der Befragten, die 30-39 Jahre alt sind. Mit diesen unterschiedlichen Berichten wurde es leichter zu sehen, ob es Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen bestimmten Gruppen gibt. Nur solche Unterschiede oder Ähnlichkeiten wurden erwähnt, die irgendwie bemerkenswert sind, wie z. B. Unterschiede, die nicht meinen Hypothesen entsprechen. Alles konnte nicht detailliert betrachtet werden, weil das Material dieser Arbeit ziemlich groß für eine Masterarbeit ist. Danach wurden einzelne Fragen durchgegangen und einzelne Antworten mit Farben markiert und dadurch die Antworten, die etwas miteinander zu tun haben, kategorisiert. Die Untertitel für das Kapitel 6 wurden aus den größeren Themen dieser Arbeit erstellt und die Klassifizierung der Antworten wurde aus den Antworten selbst erstellt, d. h. es handelt sich um induktive Kategorienbildung bei den Antworten der offenen Fragen. Es gab auch Multiple-Choice-Fragen, die quantitativ beschrieben wurden.

5.4 Hintergrundinformationen

Dieses Kapitel behandelt die Hintergrundinformationen der Befragten. Insgesamt füllten 103 Personen den Fragebogen aus. Die große Anzahl der Befragten war positiv überraschend. Wahrscheinlich hatte das Thema viel damit zu tun, dass die Lehrer antworten wollten, weil das Wortschatzlehren für alle Lehrer wichtig ist und dadurch sie viele Meinungen darüber haben. Der Fragebogen war auch ziemlich leicht auszufüllen, weil es mehrere Multiple-Choice-Fragen gab, obwohl die Anzahl der Fragen 20 war. Möglicherweise hatte auch das etwas mit der hohen Anzahl der Befragten zu tun, dass der Fragebogen sorgfältig geplant wurde und mehrere Befragte während der Winterferien antworteten.

Es gab insgesamt sieben Fragen zum Hintergrund der Befragten. Als erstes werden persönliche Informationen, wie Geschlecht und Alter, behandelt, gefolgt von Fragen zur Arbeit als Lehrer im Moment, wie z. B. Arbeitserfahrung und der Teil Finnlands, in dem der Befragte lehrt.

Von 103 Befragten sind 98 Frauen, zwei Männer und drei Befragte wollten ihr Geschlecht nicht angeben. Diese Einteilung war nicht unerwartet, weil der Frauenanteil im Lehrberuf in Finnland viel größer ist als der Anteil der Männer. Laut einer Umfrage vom Zentralamt für Unterrichtswesen¹⁰ (2017) gibt es mehr weibliche Lehrer in allen Unterrichtsstufen als männliche Lehrer. Am meisten gibt es weibliche Lehrer in der Gemeinschaftsschule¹¹, in der die Anzahl bei 77 % lag.

Tabelle 2: Geschlecht der Befragten

Geschlecht	weiblich (N=98)	männlich (N=2)	keine Angaben (N=3)
Alle Befragten N=103	95 %	2 %	3 %

Aus der Tabelle 3 wird ersichtlich, dass es ziemlich gleichmäßig Befragte aus allen vier Altersgruppen gab. Am meisten gab es 40-49-Jährige, nämlich 33 %. Fast genauso viele Befragte antworteten, dass ihr Alter über 50 ist (31/103) und das entspricht 30 % von allen Befragten. 21 Befragte geben an, dass sie 30-39 Jahre alt sind, d. h. 20 % und am wenigsten gab es unter 30-Jährige, nämlich 17 %

Tabelle 3: Alter der Befragten

Alter	unter 30 (N=17)	30-39 (N=21)	40-49 (N=34)	über 50 (N=31)
Alle Lehrer N=103	17 %	20 %	33 %	30 %

Die Arbeitserfahrungsjahre als Lehrer entsprechen dem Alter der Befragten. Über die Hälfte der Befragten (63 %) gaben an, dass sie über 40 Jahre alt sind und 37 % der Befragten antworteten, dass die unter 40 sind. Dadurch ist es ziemlich logisch, dass 50 % der Befragten seit über 15 Jahren als Lehrer arbeiten und dass die andere Hälfte zuerst 15 Jahre oder weniger als Lehrer gearbeitet hat. Es gab keine Lehrer, die neu im Fach sind und seit unter einem Jahr als Lehrer arbeiten.

¹⁰ Auf Finnisch *Opetushallitus* (OPH)

¹¹ Klassen 1-9 in Finnland (Primarstufe, Klassen 1-6 und Sekundarstufe, Klassen 7-9)

Tabelle 4: Arbeitserfahrung als Lehrer in Jahren

Arbeitserfahrung in Jahren	unter ein Jahr (N=0)	1-5 Jahre (N=21)	6-10 Jahre (N=16)	11-15 Jahre (N=15)	16-20 Jahre (N=19)	über 20 Jahre (N=32)
Alle Befragten N=103	0 %	20 %	16 %	15 %	18 %	31 %

Die Tabelle 5 zeigt, dass eine sehr klare Mehrheit sich zum Fachlehrer¹² ausgebildet hat. Dies war erwartet, weil Sprachen in meisten Fällen in Finnland von einem Fachlehrer gelehrt werden, aber in der Primarstufe ist es auch möglich, dass der Grundschullehrer¹³ den Schülern¹⁴ auch Fremdsprachen beibringt. Acht Befragte sind Grundschullehrer und vier Befragte geben an, dass sie kein Fach- oder Grundschullehrer sind, wovon zwei Befragte Sonderschullehrer sind und ein Befragter gibt an, dass er als Erstes Dolmetschen und Übersetzen studiert hat und nachträglich ein pädagogisches Studium an einer Fachhochschule absolviert hat. Insgesamt acht Befragte haben eine Doppelqualifikation (Fach- und Grundschullehrer), davon haben sieben beide Alternative Fachlehrer und Grundschullehrer im Fragebogen angekreuzt und ein Befragter „sonstiges, und zwar?“ und geschrieben hat, dass er ein Grundschullehrer mit Doppelqualifikation ist.

Tabelle 5: Ausbildung der Befragten

Ausbildung	Fachlehrer (N=100)	Grundschullehrer (N=8)	Sonstiges (N=4)
Alle Befragten N=103	97 %	8 %	4 %

Die nächsten Hintergrundinformationen behandelt die Arbeit, die die Befragten im Moment haben, also welche Sprache(n) sie lehren, in welchem Teil Finnlands sie als Lehrer arbeiten und auf welcher Unterrichtsstufe sie unterrichten. In der Tabelle 6 ist zu sehen, welche Sprache(n) die Befragten lehren. Die meisten der Befragten unterrichten lediglich Schwedisch, insgesamt 60 Befragte und nur Deutsch lehren 11 Befragte, also

¹² Auf Finnisch *aineenopettaja*. Fachlehrer unterrichten in den meisten Fällen 1-3 Fächer in der gymnasialen Oberstufe oder in der Gemeinschaftsschule in Klassen 7-9. Sie können auch ihre Fächer in der Primarstufe unterrichten.

¹³ Auf Finnisch *luokanopettaja*. Grundschullehrer unterrichten in Klassen 1-6 in der Gemeinschaftsschule und können alle Fächer in der Gemeinschaftsschule lehren.

¹⁴ Mit dem Wort *Schüler* sind alle in dieser Arbeit behandelten Deutsch- und Schwedischlerner gemeint.

liegt die Anzahl aller Befragten bei 11 %. Sowohl Deutsch als auch Schwedisch lehren 31 % der Befragten, was 32 Befragten entspricht. Insgesamt lehren 42 % aller Befragten Deutsch und 89 % Schwedisch. Diese Einteilung ist natürlich, weil Schwedisch in Finnland ein obligatorisches Schulfach für finnischsprachige Schüler¹⁵ ist, aber Deutsch fakultativ ist. Es gibt auch Schulen, in denen man kein Deutsch lernen kann.

Tabelle 6: Sprache(n), die die Befragten lehren

Sprache(n), die man lehrt	lediglich Deutsch (N=11)	lediglich Schwedisch (N=60)	beide Sprachen (N=32)
Alle Befragten N=103	11 %	58 %	31 %

Fast die Hälfte der Befragten arbeitet in Südfinnland als Lehrer bzw. 47/103 Befragten. Die zweihöchste Anzahl der Befragten, 32 % von aller Befragten (33/103) haben eine Arbeitsstelle im westlichen Finnland. Etwa der zehnte Teil der Befragten arbeitet entweder in Ostfinnland oder in Nordfinnland. Von den 10 größten Städten in Finnland liegt nur eine Stadt in Ostfinnland und auch nur eine Stadt befindet sich in nördlichen Finnland (SVT)¹⁶, weshalb dies ein möglicher Grund dafür sein kann, warum es sehr viel weniger Befragte aus Ost- und Nordfinnland gibt, die diesen Fragebogen beantwortet haben.

Tabelle 7: Teil Finnlands, in dem man als Lehrer arbeitet

Teil des Finnlands, in dem man als Lehrer arbeitet	Südfinnland (N=47)	Westfinnland (N=33)	Ostfinnland (N=10)	Nordfinnland (N=13)
Alle Befragten N=103	46 %	32 %	10 %	12 %

Die Abbildung 1 stellt die Einteilung der Befragten dar, auf welcher Unterrichtsstufe sie zurzeit als Lehrer arbeiten. Ein wenig über die Hälfte arbeitet in einer Sekundarstufe¹⁷ (55 %) und fast genauso viele in einer Primarstufe (45 %). Ein Drittel arbeitet in einer

¹⁵ Finnland hat zwei Nationalsprachen: Finnisch und Schwedisch. Die Schüler, deren Muttersprache Finnisch ist, müssen Schwedisch lernen, dagegen müssen die schwedischsprachigen Schüler Finnisch lernen.

¹⁶ SVT = Suomen virallinen tilasto, Nationales Zentrum für Statistik

¹⁷ Klassen 7-9 in der Gemeinschaftsschule

gymnasialen Oberstufe und ein Befragter in einer Berufsfachschule. Der Kategorie *Sonstiges* enthält vier Befragte, die an einer Hochschule arbeiten, davon zwei an einer Universität und zwei an einer Fachhochschule. Der eine Universitätslehrer gibt an, dass er in einem Sprachenzentrum arbeitet, aber der andere spezifiziert das nicht. Dann gibt es noch einen Befragten, der in einer Volkshochschule¹⁸ arbeitet und ein Befragter, der in der Vorschule¹⁹ unterrichtet.

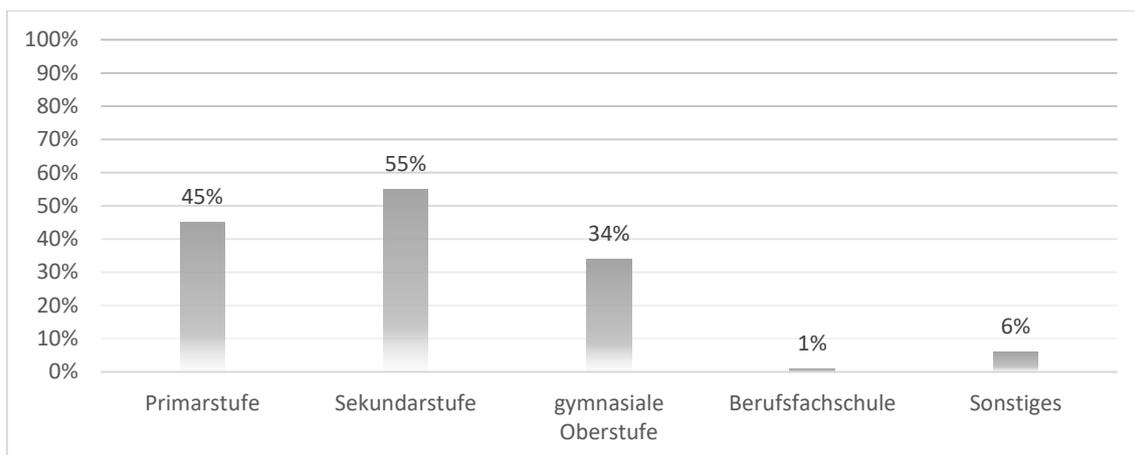


Abbildung 1: Unterrichtsstufe

Wenn die Hintergrundinformationen der Befragten zusammengefasst werden, können die Befragten folgendermaßen beschrieben werden: Die sehr klare Mehrheit aller Befragten gaben an, dass sie weiblich sind und zum Fachlehrer ausgebildet sind. Der Alter der Befragten variiert stark, wie auch die Arbeitserfahrungsjahre. Die meisten Befragten lehren in West- oder Südfinnland und das Fach, das sie lehren, ist Schwedisch. Es gab Befragte aus allen Unterrichtsstufen, nämlich von der vorschulischen Erziehung bis zur Universität und Fachhochschule.

¹⁸ Auf Finnisch *työväenopisto*

¹⁹ Auf Finnisch *esikoulu*

6 WORTSCHATZARBEIT IM UNTERRICHT AUS DER SICHT DER LEHRER

Dieses Kapitel ist der Analyseteil dieser Arbeit und in diesem Teil werden die Antworten der Befragten auf den Fragebogen analysiert. Der Analyseteil wird in drei Unterkapitel eingeteilt. Im Kapitel 6.1 werden die Wortschatzlernstrategien betrachtet, die die Befragten ihren Schülern beibringen. Danach geht es im Kapitel 6.2 um die Meinungen der Befragten zu Materialien und Hilfsmitteln. Als letztes werden Strategien zum Lehren des Wortschatzes, die die Befragten in ihrem Unterricht verwenden, im Kapitel 6.3 behandelt.

6.1 Lehren der Wortschatzlernstrategien

Das Lehren der Wortschatzlernstrategien steht im Mittelpunkt dieses Kapitels. Es geht um die Frage 9 im Fragebogen, also darum, welche Strategien zum Lernen des Wortschatzes die Befragten ihre Lernenden bewusst lehren, damit das Lernen des Wortschatzes erleichtert wird.

Fast alle Befragten (90 %) geben an, dass sie ihren Lernenden beibringen, sich selbst zu testen. Dies kann mit Wortkarten oder Wortlisten geschehen oder dadurch, dass ein anderer dem Schüler Wörter abfragt. Der vierte essenzielle Schritt beim Wortschatzlernen (vgl. Kapitel 3.2) ist das Herstellen einer Verbindung zwischen der Form und der Bedeutung des Wortes. Nach Hatch & Brown (1995, 387) kann dies z. B. durch die Verwendung von Wortkarten, Kombinationsübungen, Kreuzworträtseln etc. verstärkt werden. Nation (2008, 3) behandelt die Strategie mit Wortkarten als eine Strategie, die der Lehrer seinen Lernenden beibringen sollte (vgl. Kapitel 4.1.2). Beim sich selbst Testen geht es auch um absichtliches Lernen (vgl. Kapitel 3.3) und nach Barcroft (2009, 85) sind eine Art und Weise dafür Wortlisten. Wortlisten gehören auch zu einer anderen Strategie, die die Befragten (75 %) lehren, nämlich zu der Strategie *Gruppierung der Wörter und Erstellen einer Wortliste*. Ein wenig über die Hälfte der Befragten (59 %) bringen ihren Lernern die Strategie *Auswendiglernen der Wortlisten* bei.

Am wenigsten wird die Strategie mit dem Vorstellen der geschriebenen Form oder der Bedeutung eines Wortes im Gedächtnis gelehrt, nur 17 % der Befragten bringen ihren Lernenden diese Strategie bei. Bemerkenswert ist, dass in der Kategorie

Vorstellungsübungen das Assoziieren des neuen Wortes mit einem bekannten Wort (49 %) oder mit einem Kontext (53 %) ziemlich viel beliebter ist als das Vorstellen der geschriebenen Form oder der Bedeutung im Gedächtnis. Nach Oxford (1990, 60) verstärken Assoziationen das Verstehen und machen es leichter sich an die Wörter zu erinnern. Aus diesem Grund ist es interessant, dass die Strategien, die Assoziationen enthalten, unter den Befragten nicht besonders beliebt sind.

79 % der Befragten bringen ihren Schülern Inferenzieren der unbekanntes Wörter bei. Diese Strategie gehört nach O'Malley und Chamot (1990, 45) zu den kognitiven Strategien beim Lesen und Hören (vgl. Kapitel 3.4). Nation (2008, 4) hält diese Strategie für die wichtigste, die der Lehrer lehren sollte. Anfänger, fortgeschrittene Lerner und auch Muttersprachler verwenden diese Strategie (Oxford 1990, 48). Weil diese Strategie für alle Lerner passt, ist es natürlich, dass die Mehrheit der Befragten diese Strategie ihren Schülern beibringt.

Der fünfte essenzielle Schritt beim Wortschatzlernen nach Hatch und Brown (1995, 390) ist das Verwenden der Wörter. Die Befragten sind derselben Meinung, dass es wichtig ist, neue Wörter zu verwenden. Die Mehrheit der Befragten (83 %) lehren ihren Schüler beim Sprechen oder in Texten neue Wörter zu verwenden. Die Tabelle 8 zeigt die Anzahl der Befragten in Prozent, welche Strategien sie ihren Lernenden bewusst beibringen.

Tabelle 8: Frage 9: Welche der folgenden Strategien bringen Sie bewusst ihren Schülern bei?

unter 25 %	25 – 50 %	51 – 70 %	71 – 89 %	90 – 100 %
Lesen und Durchblättern der Wörterbücher (24 %)	Planen des Lernens (was und wann) (50 %)	Finden der verwandten Wörter (70 %)	Hören von Liedern in der Zielsprache (85 %)	sich selbst testen (90 %)
sonstiges, und zwar? (23 %)	Notizen während des Sehens eines Films oder eines Fernsehprogramms (50 %)	Wiederholung der Wörter laut (69 %)	Verwendung der neuen Wörter beim Sprechen oder in Texten (83 %)	
Vorstellen der geschriebenen Form oder der Bedeutung eines Wortes im Gedächtnis (17 %)	Assoziieren des neuen Wortes mit einem bekannten Wort (49 %)	Übersetzungen in die Muttersprache (68 %)	Inferenzieren der unbekanntes Wörter (79 %)	
	Notizen während des Lesens eines Buchs oder einer Zeitung (36 %)	wiederholtes Schreiben von Wörtern (60 %)	Gruppierung der Wörter und Erstellen einer Wortliste (75 %)	
	Synonyme in Gesprächen (34 %)	Auswendiglernen der Wortliste (59 %)	Umschreibungen (73 %)	
		Wortkarten machen und verwenden (57 %)		
		Assoziieren der Wörter mit einem Kontext (53 %)		

Aus den offenen Antworten können zwei große Kategorien gebildet werden: *Applikationen und Internetseiten* sowie *Produzieren des eigenen Materials*. Es gab auch einzelne Antworten, die nicht zu diesen zwei Kategorien gehören. Andere Arten und Weisen, die erwähnt wurden, waren dumme Gedächtnisstützen, Lernen mit Bewegung, Mind-Maps, Spiele, Zusammenarbeit, Fotos und laut Sprechen.

24 Befragte (23 %) haben die Alternative „sonstiges, und zwar?“ gewählt und davon geht es in 19 Antworten um **Applikationen und Internetseiten**. Das war nicht überraschend, dass die Informations- und Kommunikationstechnologie in offenen Antworten mehrere Male erwähnt wurde. Es wird auch in den Grundlagen des Lehrplans für die

Gemeinschaftsschule erwähnt, dass die Informations- und Kommunikationstechnologie wichtig ist, was Lernumgebungen betrifft (POPS²⁰ 2014, 29). Der Name von manchen Applikationen und Internetseiten wurde erwähnt: 15 Male *Quizlet*²¹, zweimal *Spelllic*²², einmal sowohl *Memrise*²³ als auch *Wordwall*²⁴.

Das **Produzieren des eigenen Materials** ist die andere Kategorie, in die mehrere Antworten auf „sonstiges, und zwar?“ passen. Tabelle 8 stellt dar, dass die Mehrheit der Befragten (85 %) erwähnte, dass sie ihren Schülern beibringen, Lieder in der Zielsprache zu hören. Zwei Befragte, die „sonstiges, und zwar?“ angekreuzt haben, waren der Meinung, dass auch das funktioniert, dass Lernenden ihre eigenen Lieder, Raps und Melodien schreiben. Vier Befragte bringen ihren Schülern bei, eigene Texte zu schreiben:

- (1) Omien tuotosten tekeminen. [...] *Das Erstellen eigener sprachlicher Produkte.*
- (2) Sanoista tarinoiden [...] keksiminen [...] *Das Erstellen der eigenen Geschichten aus den Wörtern*
- (3) [...], lauseiden kirjoittaminen *das Schreiben der Sätze*
- (4) Uusista sanoista kirjoitetaan omia virkeitä, jotka mieluusti eivät liity suoraan kirjan tekstiin. Taitavimmat voivat sijoittaa ne pieneen tarinaan. [...] *Aus neuen Wörtern werden eigene Sätze geschrieben, die lieber nichts direkt mit dem Text im Buch zu tun haben. Die Fähigsten können sie in eine kleine Geschichte setzen.*

Obwohl die Schlüsselwortmethode (vgl. Kapitel 6.3) unter den Befragten nicht beliebt ist, schrieb ein Befragter, dass dumme Gedächtnisstützen funktionieren. Hulstijn (1997) ist der Meinung, je eigenartiger oder komischer das Bild bei der Schlüsselwortmethode ist, desto leichter ist es, sich an das Wort zu erinnern (vgl. Kapitel 3.2):

- (5) Hölmöt muistisäännöt [...] *Dumme Gedächtnisstützen*

Auch ein anderer Befragter ermutigt die Lerner, komische und überraschende Wort- und Satzkombinationen zu machen:

²⁰ POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Grundlagen des Lehrplans für die Gemeinschaftsschule*

²¹ Lerntools und Karteikarten kostenlos im Internet (quizlet.com)

²² Kostenloser Online-Dienst, um fremdsprachige Wörter zu lernen (spellic.com)

²³ Sprachlern-App (memrise.com)

²⁴ Online-Dienst, in dem der Lehrer Lektionen und Aktivitäten planen kann (wordwall.net)

- (6) [...] Kannustan tekemään hassuja ja yllätyksellisiäkin sanayhdistelmiä, lauseyhteyksiä (elaborointi). [...]
Ich ermutige die Schüler komische und auch überraschende Wortkombinationen, sprachliche Kontexte zu machen (Elaborieren).

Es gibt auch andere Arten und Weisen, die die Befragten ihren Schülern zum Wortschatzlernen beibringen. Ein Befragter beschreibt wie man mit Bewegung Wörter lernen kann:

- (7) sanojen pantomiimina esittäminen, sanojen toiminnallisesti ja fyysisesti harjoittelemineen (esim. kelin (sic!) – mennään pieneen lippujaan (sic!), groß – venytetään suureksi)
das Zeigen der Wörter als Pantomime, das Üben der Wörter funktionell und physisch (z. B. klein – sich einrollen, groß – sich groß strecken)

Auch Mind-Maps, Spiele, Zusammenarbeit, Fotos und laut Sprechen kommen in Kommentaren der Befragten vor:

- (8) [...] Sanakarttoja kohdekielellä aihepiirin tai sanaluokan mukaan.
Mind-Maps in der Zielsprache nach dem Thema oder der Wortart.
- (9) Erilaisten sanastopelien tekeminen käytettäväksi tunnilla.
Das Erstellen der verschiedenen Wortschatzspiele, um sie im Unterricht zu benutzen.
- (10) Yhteistyö (toiselta kuulustelu, toiselle opettaminen)
Zusammenarbeit (den anderen abfragen, dem anderen etwas beibringen)
- (11) [...], valokuvasanastojen tekeminen, omien pelien tekeminen, magneettikirjaimet.
das Erstellen eines Fotowortschatzes und eigener Spiele, magnetische Buchstaben.
- (12) [...] Ääneen puhuminen.
Laut Sprechen.

6.2 Materialien und Hilfsmittel bei der Wortschatzarbeit

In diesem Kapitel werden Materialien und Hilfsmittel betrachtet, wie Wörterbücher, Lehrbücher und die von den Befragten erstellten Materialien, die im Unterricht für das Wortschatzlernen benutzt werden. Es geht darum, welche Materialien verwendet werden und wie die Befragten Materialien beurteilen. Als Erstes stehen Wörterbücher im Mittelpunkt, gefolgt von Lehrbüchern und Aufgaben in Lehrbüchern. Danach werden die Eigenschaften der funktionierenden und nicht funktionierenden Wortschatzübungen dargestellt und als letztes geht es um das Material, das die Befragten selbst erstellen. Es werden die Gründe dafür, die Häufigkeit des Erstellens der eigenen Unterrichtsmaterialien und Beispiele vorgestellt.

6.2.1 Wörterbücher

Wörterbücher stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels. Die Befragten wurden bei der Frage 11 gefragt, welche Typen von Wörterbüchern sie verwenden und sie wurden darum gebeten, dass sie Wörterbücher auch nennen, die sie im Unterricht benutzen.

Es ist in der Abbildung 2 zu sehen, dass zweisprachige elektronische Wörterbücher im Unterricht am meisten verwendet werden (76 %). Dies war auch meine Hypothese, dass zweisprachige Wörterbücher am beliebtesten sind, weil sie normalerweise den Lernern am bekanntesten und weit erhältlich sind. Es war auch erwartet, dass elektronische Wörterbücher mehr als gedruckte Wörterbücher verwendet werden, weil fast alle Schüler ein Handy oder einen Computer haben und häufig daran gewöhnt sind, elektronische Wörterbücher zu benutzen.

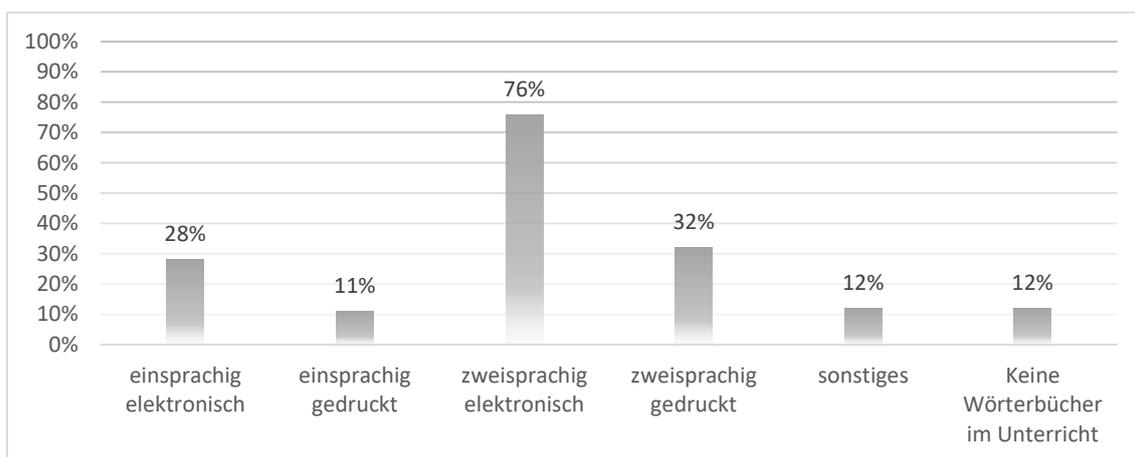


Abbildung 2: Verwendung der Wörterbücher im Unterricht

Die Befragten wurden auch um Beispiele gebeten. Als Nächstes werden die Wörterbücher vorgestellt, die die Befragten erwähnten. Die Zahl hinter dem Namen stellt dar, wie viele

Male der Name erwähnt wurde.²⁵ Die elektronischen Wörterbücher, die erwähnt wurden, sind:

- **Schwedisch**
 - Lexin²⁶ (9)
 - svenska.se (4)
 - suomi-ruotsi-suursanakirja²⁷ (2)
 - Norstedts svensk ordbok²⁸ (1)
- **Deutsch**
 - duden.de (9)
 - dwds.de²⁹ (1)
- Langenscheidt (1)
- **Für beide Sprachen**
 - sanakirja.org (36)
 - MOT-Wörterbücher (8)
 - redfoxsanakirja.fi (8)
 - sanakirja.fi (6)
 - ilmainensanakirja.fi (2)
 - glosbe.com (2)
 - Google translate (1)

Es wurden sehr viel weniger gedruckte Wörterbücher als elektronische Wörterbücher erwähnt. Hier werden nur die Antworten aufgelistet, die einen Namen eines Wörterbuchs enthalten, weil es Antworten ohne den Namen des Wörterbuchs gab, in denen nur erwähnt wurde, dass sie z. B. ein finnisch-schwedisches Wörterbuch verwenden.

- WSOY³⁰ Wörterbücher (4)
 - Das große Finnisch-Schwedisch-Wörterbuch³¹
 - Große Wörterbücher von WSOY
 - Finnisch-Deutsch-Finnisch-Taschenwörterbücher (WSOY)
 - WSOY
- Otava³² (2)
- Bonniers svenska ordbok (2)
- Gastronomiska ord (1)
- Wahrig Deutsches Wörterbuch (1)
- Duden (1)

Im Kapitel 3.2 wurden Wörterbücher kurz behandelt und nach Hatch & Brown (1995, 383) ist davon auszugehen, dass es eine Progression dabei gibt, welche Wörterbücher die Lerner in einer bestimmten Phase benutzen. Sie beginnen mit Bildwörterbüchern, danach benutzen sie zweisprachige Wörterbücher, dann einsprachige Wörterbücher und zuletzt Thesauren. Es können keine genauen und sicheren Schlussfolgerungen aus den Antworten gezogen werden, weil die Befragten nicht gefragt wurden, auf welchem Niveau

²⁵ Dies gilt auch für die Listen, die in folgenden Kapiteln vorkommen.

²⁶ lexin.nada.kth.se/lexin/

²⁷ *Finnisch-Schwedisch-Großwörterbuch*, finsk-svenska.svenska.gu.se/indexfi.html

²⁸ ne.ord.se (nur das Englisch-Schwedisch-Wörterbuch ist kostenlos)

²⁹ *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*

³⁰ *Werner Söderström Osakeyhtiö = die Aktiengesellschaft von Werner Söderström*, ein finnischer Verlag

³¹ direkte Übersetzungen vom Finnischen ins Deutsche von MS

³² ein finnischer Verlag

ihre Schüler die Sprache(n) lernen und weil mehrere Lehrer in mehreren Unterrichtsstufen lehren. In der Tabelle 9 ist zu sehen, dass 29 Befragte sowohl zweisprachige gedruckte Wörterbücher als auch zweisprachige elektronische Wörterbücher verwenden und davon 28 % elektronische einsprachige und 21 % gedruckte Wörterbücher. Von diesen 29 Befragten arbeiten 62 % in der Primarstufe, 59 % in der Sekundarstufe und 17 % in der gymnasialen Oberstufe. Dieses Resultat kann mit der Unterrichtsstufe zusammenhängen, dass über die Hälfte der Befragten, die sowohl elektronische als auch gedruckte zweisprachige Wörterbücher verwenden, in der Primarstufe unterrichten. Dagegen geben 6 Befragte an, dass sie sowohl einsprachige elektronische als auch einsprachige gedruckte Wörterbücher im ihren Unterricht verwenden. Davon unterrichten 17 % der Befragten in der Primarstufe, 50 % in der Sekundarstufe und 33 % in der gymnasialen Oberstufe. Aufgrund dieser Ergebnisse kann festgestellt werden, dass es mindestens möglich ist, dass das Niveau der Schüler einen Einfluss darauf hat, welche Wörterbücher im Unterricht benutzt werden. Die Tabelle 9 stellt die Verwendung der einsprachigen und zweisprachigen Wörterbücher dar.

Tabelle 9: die Verwendung der einsprachigen und zweisprachigen Wörterbücher

Typ des Wörterbuchs	einsprachige elektronische und gedruckte Wörterbücher	einsprachige elektronische <u>UND/ODER</u> gedruckte Wörterbücher	zweisprachige elektronische und gedruckte Wörterbücher	zweisprachige elektronische <u>UND/ODER</u> gedruckte Wörterbücher
Anzahl der Befragten	6 Befragte	34 Befragte, davon 85 % elektronische, 32 % gedruckte	29 Befragte	82 Befragte, davon 95 % elektronische, 40 % gedruckte, 10 % Sonstiges
Verwendung der anderen Wörterbuchtypen	67 % zweisprachige elektronische, 67 % zweisprachige gedruckte, 17 % Sonstiges	79 % zweisprachige elektronische, 35 % zweisprachige gedruckte	28 % elektronische einsprachige, 21 % gedruckte einsprachige	28 % elektronische einsprachige, 12 % gedruckte einsprachige
Unterrichtsstufe	17 % Primarstufe, 50 % Sekundarstufe, 33 % gymnasialen Oberstufe	35 % Primarstufe, 41 % Sekundarstufe, 44 % gymnasialen Oberstufe, 3 % Fachschule, 9 % Sonstiges (6 % Fachhochschule, 3 % Universität)	62 % Primarstufe, 59 % Sekundarstufe, 17 % gymnasialen Oberstufe	45 % Primarstufe, 51 % Sekundarstufe, 34 % gymnasialen Oberstufe, 1 % Fachschule, 6 % Sonstiges (2 % Universität, 2 % Fachhochschule, 1 % Volkshochschule)

Es kann auch sein, dass aus unterschiedlichen Gründen in den Schulen keine gedruckten Wörterbücher gibt, wie in diesem Beispiel zu sehen ist:

- (13) Jotain mitä koululla on; suurin osa piti tuhota homekoulun myltä (sic!)
Etwas, was es in der Schule gibt; die meisten [= die meisten Wörterbücher – MS] mussten wegen des Schimmels in der Schule zerstört werden

12 Befragte geben an, dass sie keine Wörterbücher in ihrem Unterricht benutzen. Davon lehren fünf Befragte in der Primarstufe, acht in der Sekundarstufe, vier in der gymnasialen Oberstufe und ein Befragter in der Vorschule. Es ist logisch, dass Wörterbücher nicht so häufig verwendet werden, wenn es um Kinder geht, die entweder in der Primarstufe oder in der Vorschule sind. In POPS (2014, 221) werden Spiele, Lieder und Dramen als Arbeitsweisen im Fremdsprachenunterricht in A-Sprachen³³ in den Klassen 3-6 erwähnt. Weil das Lernen spielerisch sein sollte, ist es verständlich, dass z. B. Wörterbücher keine große Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen. Sehr junge Kinder können möglicherweise nicht gar nicht oder fließend lesen oder kennen die Bräuche der Wörterbücher nicht. Interessant ist, dass alle 12 Befragten Fachlehrer sind und Schwedisch lehren. Nur vier von den 12 Befragten unterrichten Deutsch. Bemerkenswert ist auch, dass die Mehrheit entweder über 50 Jahre alt (42 %) oder unter 30 Jahre alt (33 %) sind.

12 Befragte haben die Alternative „sonstiges, und zwar?“ gewählt. Aus diesen Antworten können zwei Hauptkategorien gebildet werden: **Glossare des Lehrbuchs/der Lehrbuchserie** und **andere elektronische Quellen**. Es wurden mehrere Male der Wortschatz des Lehrbuchs (4) und die Wortschatzapplikation der Lehrbuchserie/des Verlags (4) erwähnt. Sechs Befragte haben „elektronische Wörterbücher“ angekreuzt und als Beispiel den Wortschatz von *Otava* oder Glossare des Lehrbuchs gegeben. Zwei Befragte haben als Beispiel für gedruckte Wörterbücher Glossare des Lehrbuchs gegeben.

Andere Antworten behandelten:

- verschiedene Wortschatzapplikationen
- andere elektronische Quellen
- verschiedene Glossare im Internet, die man mit dem Handy verwenden kann

³³ A-Sprachen in Finnland: A1-Sprache = obligatorische Sprache, beginnt spätestens in der 3. Klasse, A2-Sprache = fakultativ, beginnt spätestens in der 5. Klasse.

- Google-Bilder

Ein Befragter schreibt, dass seine Schüler selbst das Wörterbuch wählen können:

(14) Oppilaat saavat itse valita, mitä sanakirjaa käyttävät
Die Schüler dürfen selbst wählen, welches Wörterbuch sie benutzen

6.2.2 Lehrbücher und Wortschatzübungen in Lehrbüchern

Das Thema dieses Kapitels sind Lehrbücher und Wortschatzübungen in Lehrbüchern, also es handelt sich um die Fragen 12-14 und 16. Als Erstes werden die verwendeten Lehrbücher behandelt, gefolgt von der Zufriedenheit mit den Lehrbüchern, die die Lehrer verwenden, und die Begründungen dafür. Danach wird die Beurteilung der Übungstypen in Lehrbüchern betrachtet.

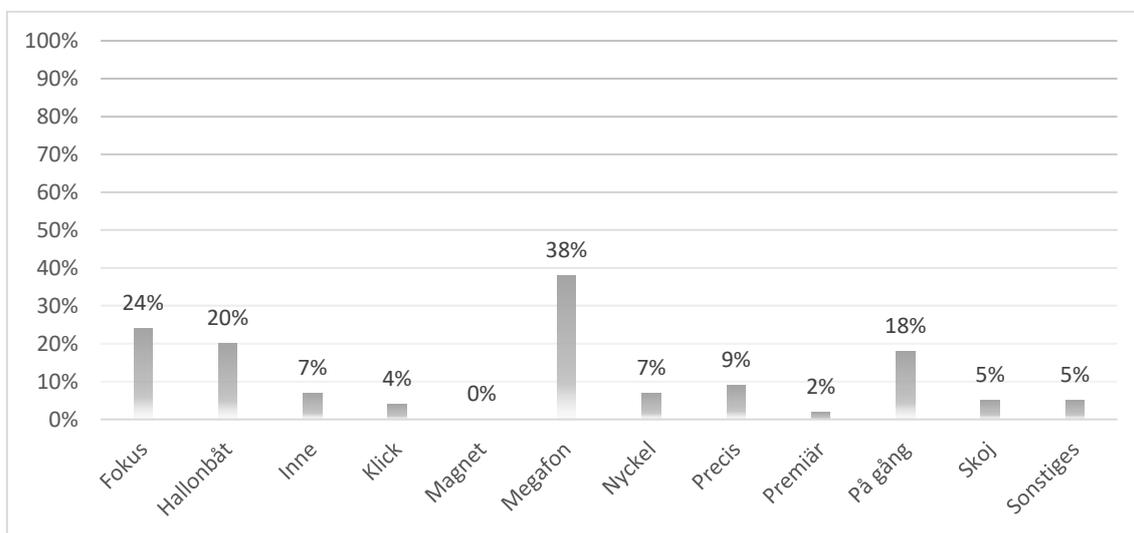


Abbildung 3: Lehrbücher, die die Schwedischlehrer (N=92) verwenden

Sonstiges (wurde einmal erwähnt):

- Din tur
- Perspektiv
- Grip chanser
- Skål och välkommen
- Rivstart (schwedischer Verlag)

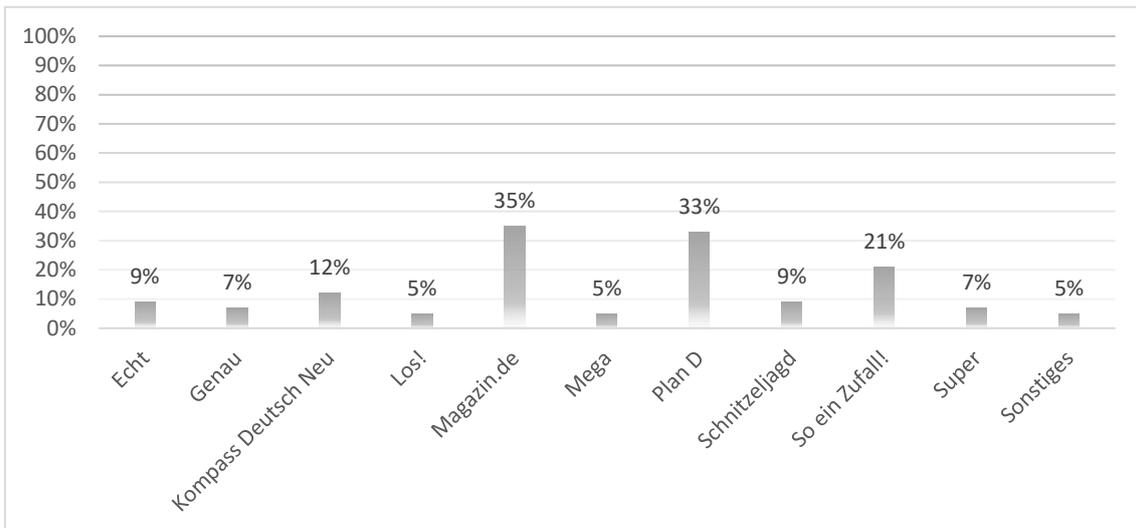


Abbildung 4: Lehrbücher, die die Deutschlehrer (N=43) verwenden

Sonstiges (wurde einmal erwähnt):

- Unter uns
- Panorama Deutsch

In der Abbildung 5 ist die Zufriedenheit der Befragten mit dem Lehrbuch in Prozent zu sehen. Am meisten sind die Befragten teilweise zufrieden (46 %) und am wenigsten sehr unzufrieden (8%).

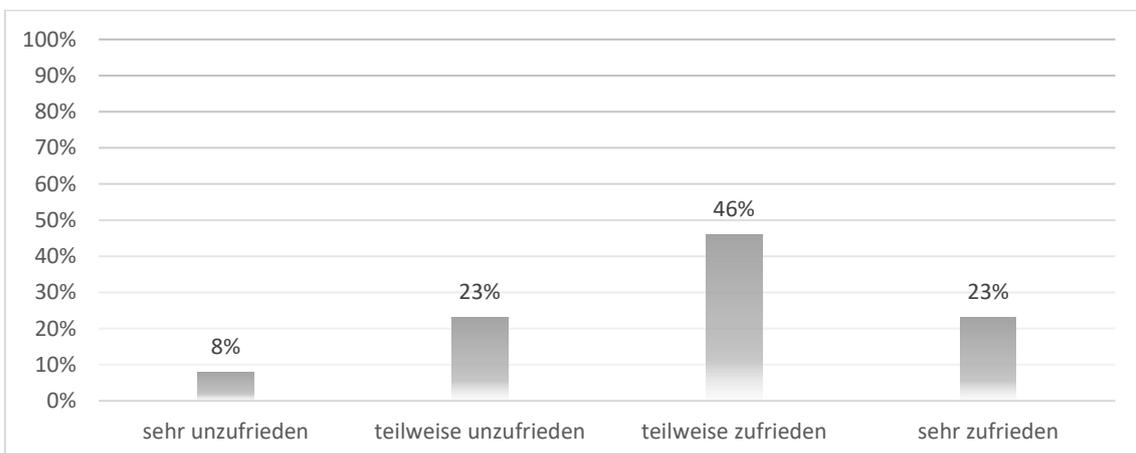


Abbildung 5: Zufriedenheit der Befragten mit dem Lehrbuch

Als Nächstes werden Unterschieden zwischen Deutsch- und Schwedischlehrer betrachtet, was die Zufriedenheit anbetrifft. Die Tabelle 10 zeigt, dass die Deutschlehrer, die nur Deutsch unterrichten, am unzufriedensten mit dem Lehrbuch sind, das sie im Unterricht verwenden, während die Befragten, die ausschließlich Schwedisch unterrichten, am

zufriedensten sind. Der Durchschnittwert aller Befragten, die ein Lehrbuch verwenden, liegt bei 2,8, was dieselbe Anzahl ist, was die Befragten anbetrifft, die beide Sprachen unterrichten.

Tabelle 10: Zufriedenheit der Deutsch- und Schwedischlehrer mit dem Lehrbuch³⁴

Zufriedenheit mit dem Lehrbuch	lediglich Deutsch (N=10)	lediglich Schwedisch (N=57)	Beide Sprachen (N=31)	Alle Befragten (N=98)
Durchschnittwert	2,4	2,9	2,8	2,8

Die Befragten haben unterschiedliche Begründungen dafür, warum sie zufrieden oder unzufrieden mit dem Lehrbuch sind. Die Befragten, die sehr unzufrieden sind, haben zwei Hauptbegründungen für ihre Unzufriedenheit: **die Menge der Aufgaben** und **die Qualität der Aufgaben/des Lehrbuchs**:

- (15) Schnitzeljagd on heikko, SeZ on hyvä mutta vanhentunut
Schnitzeljagd ist schwach, SeZ [= So ein Zufall! – MS] ist gut aber veraltet
- (16) Pitkässä saksassa ei ole uuden opsin mukaista oppimateriaalia ja se on todella suuri miinus! B-saksassa on hyviä oppikirjoja ja niissä sanastotehtäviä.
In langem Deutsch gibt es kein Unterrichtsmaterial, das dem neuen Lehrplan entspricht und das ist ein großer Nachteil! In B-Deutsch gibt es gute Lehrbücher und sie haben Wortschatzaufgaben.
- (17) Hallonbåt – liian vaikeita
Hallonbåt – zu schwierige [Aufgaben – MS]

Mehrere Befragte (5/8) sind der Meinung, dass es zu wenig Wortschatzaufgaben gibt, wie dieser Befragte:

- (18) Sanastotehtäviä ei ole tarpeeksi tai ne ovat suoraan kopioimista. Oppilas ei saa tarpeeksi harjoitusta uusista sanoista.
Es gibt nicht genug Wortschatzaufgaben oder sie sind nur Abschreiben. Der Schüler bekommt nicht genug Übung für neue Wörter.

Weil es insgesamt so viele Befragte gibt, die entweder teilweise unzufrieden (N=23) oder teilweise zufrieden (N=44) sind, werden diese zwei Gruppen als eine Gruppe betrachtet. Ein anderer Grund dafür ist, dass in beiden Gruppen die Befragten meistens die Mängel des Lehrbuchs beschreiben. In diesen zwei Gruppen wird am häufigsten erwähnt: **die**

³⁴ sehr unzufrieden = 1, teilweise unzufrieden 2, teilweise zufrieden 3, sehr zufrieden 4

kleine Menge der Aufgaben, **die Einseitigkeit** der Aufgaben und **der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben**.

Die Befragten, die teilweise unzufrieden oder zufrieden mit dem Lehrbuch sind, bringen häufig die kleine Menge der Aufgaben vor, nämlich 32/67 Befragten sind der Meinung, dass es mehr Aufgaben geben sollte. Ein anderer Grund für die Unzufriedenheit nach 14 Befragten ist die Einseitigkeit der Aufgaben. Es wird auch erwähnt, dass die Aufgaben entweder zu leicht (4) oder zu schwierig (4) sind. Der eine ist der Meinung, dass die Aufgaben nicht für die Zielgruppe des Lehrbuchs passen und der andere, dass in den Aufgaben irrelevante Wörter gefragt werden. Zwei Befragte finden, dass der Wortschatz des Lehrbuchs zu knapp ist. Fünf Befragte bringen die Unterschiede zwischen alten und neuen Lehrbüchern zur Sprache:

- (19) Uusissa kirjoissa on monipuolisia tehtäviä. A-Saksassa materiaalit ovat luokattoman huonot.
In neuen Büchern gibt es vielseitige Aufgaben. In A-Deutsch sind die Materialien sehr schlecht.
- (20) Nykyisten (vanhojen) materiaalien sanastotehtävöt (sic!) ovat onnettomia. Onneksi uusissa on erilainen ote.
Die Wortschatzaufgaben der derzeitigen (alten) Materialien sind sehr schlecht. Zum Glück haben die neuen [Lehrbücher – MS] einen anderen Griff.
- (21) Uuden opsin mukaisissa kirjoissa on vähän sanastoharjoituksia suhteessa opeteltavan sanaston määrään. Sanastotehtävissä korostuu myös uuden opsin hengessä kommunikatiiviset suulliset tehtävät, mikä on tärkeää. Mutta kirjallisia "kynätehtäviä" tarvitaan edelleen [...]
Die Bücher, die dem neuen Lehrplan entsprechen, haben wenig Wortschatzübungen im Verhältnis zu der Menge des Wortschatzes, der gelernt werden sollte. In den Wortschatzaufgaben werden kommunikative mündliche Aufgaben im Sinne des neuen Lehrplans bevorzugt, was wichtig ist. Aber schriftliche „Stiftaufgaben“ sind immer noch nötig.
- (22) Uusimmissa kirjoissa ei ole sanastoja oikeastaan laisinkaan, vaan ne pitää erikseen ladata sovelluksena, ei hyvä.
In den neuesten Büchern gibt es fast keine Glossare, sondern sie müssen separat als eine Applikation heruntergeladen werden, nicht gut.
- (23) Vanhoissa sarjoissa sanastotehtävätkin ovat vanhentuneita tai niitä ei ole.
In den alten Reihen [= Lehrbuchreihen – MS] sind auch Wortschatzaufgaben veraltet oder es gibt keine.

Andere Nachteile des Lehrbuchs sind nach den Befragten:

- zu wenig Wiederholung (3)
- das veraltete Lehrbuch (2)
- zu wenig kommunikative Aufgaben oder zu wenig Abwechslung in mündlichen Aufgaben (2)
- das Schwierigkeitsniveau der Aufgaben variiert (1)
- die Menge der Aufgaben variiert (1)
- zu wenig handlungsorientiertes Lernen (1)

- nicht innovativ genug (1)
- Aufgaben sind langweilig (1)
- die elektronischen Aufgaben für die Lerner sind zu mechanisch (1)
- zu wenig Aufgaben zur eigenen Produktion (1)
- Aufgaben stark mit der schwedischen Gesellschaft und Kultur verbunden³⁵ (1)

Aber nicht immer haben die Gründe etwas mit den Eigenschaften des Lehrbuchs zu tun, sondern mit den Umständen:

(24) Sanastotehtävät menettävät merkityksensä pedagogisena oppimisvälineenä, koska oppilaat eivät saa kirjoittaa kirjoihin, paitsi Skoj-sarjaan (4-6 lk). Tehtävät on suunniteltu tehtäväksi kirjaan, koska näin ei voi tehdä, hyvistä tehtävistä tulee huonoja vihkoon raapustettuina. *Die Wortschatzaufgaben verlieren ihre Bedeutung als ein pädagogisches Lernwerkzeug, weil die Schüler nicht in die Bücher schreiben dürfen, außer in die Skoj-Serie (4.-6. Klasse). Die Aufgaben sind so geplant, dass man sie in das Buch macht. Weil es nicht gemacht werden kann, werden gute Aufgaben schlecht, wenn sie ins Heft gemacht werden.*

Die Vorteile, die die Befragten, erwähnen, sind folgende:

- Aufgaben sind
 - vielseitig (6)
 - funktionierend (3)
- genug Aufgaben (3)
- genug Wiederholung (1)
- Wortschatz ist vielseitig (1)
- Schwierigkeitsniveau der Aufgaben variiert (1)
- Aufgaben entwickeln sich klar: erst Erkennungsaufgaben, danach Aufgaben zur eigenen Produktion (1)

23 Befragte sind sehr zufrieden mit dem Lehrbuch. Die wichtigsten Gründe, die sie erwähnen, sind Vielseitigkeit (15/23), die Menge der Aufgaben (9/23), interessante Themen, moderne Aufgaben und der Schwierigkeitsgrad variiert.

Zusammenfassend könnten die Gründe für die Zufriedenheit mit dem Lehrbuch beschrieben werden, dass sie viel mit der Quantität, dem Schwierigkeitsgrad und der Vielseitigkeit der Aufgaben zu tun haben. Diese Gründe kamen in allen Gruppen vor. Der neue Lehrplan und sein Einfluss auf die Wortschatzaufgaben im Lehrbuch wurden auch erwähnt. Einige Befragte waren der Meinung, dass es nicht genug Aufgaben für Differenzierung gibt, weil es z. B. zu wenig leichte Grundaufgaben für die Schüler gibt, deren Sprachkenntnisse ziemlich schwach ist. Dadurch kann es den Lerner entmutigen, wenn alle Aufgaben zu schwierig sind.

³⁵ Lehrbuch von einem schwedischen Verlag

In der Tabelle 11 ist zu sehen, welche Aufgabentypen die Befragten am besten und am schlechtesten finden. Bei diesen Fragen 14 und 16 mussten die Befragten drei Aufgabentypen aus allen Aufgabentypen auswählen. Nach den Befragten sind die besten Aufgabentypen Lückentexte (55 %), Kreuzworträtsel und Suchsels (50 %) sowie Aufgaben, in denen der Lerner einen Text aus den gegebenen Wörtern schreiben muss (49 %). Die schlechtesten Aufgabentypen sind Multiple-Choice-Aufgaben (46 %), Klassifizierung der Wörter in Wortarten (39 %) und Verbindungsaufgaben (38 %).

Diese Ergebnisse entsprechen ziemlich gut den Beschreibungen der gut und schlecht funktionierenden Aufgaben (vgl. Kapitel 6.2.3). Die besten Aufgabentypen gehören zu der produktiven Verwendung von Wörtern, zu den Übungen zur Wortidentifikation/zum Zurückrufen von Wörtern aus dem Gedächtnis. Die schlechtesten Aufgabentypen gehören zur Wortidentifikation oder zu dem semantischen Elaborieren. (vgl. Kapitel 4.2.2). Übungen zum semantischen Elaborieren scheinen nicht beliebt sein. Nach Sökmen (1997, 249-252) gehören u. a. Mind-Maps und Klassifizierung der Wörter zum semantischen Elaborieren (vgl. Kapitel 4.2.2). Klassifizierung der Wörter findet jeder fünfte Befragter am besten und Mind-Maps nur 17 % der Befragten. Bemerkenswert ist die Anzahl der Befragten, die Verbindungsaufgaben am besten (30 %) und am schlechtesten (38 %) finden, weil fast genauso viele Befragte sie gut oder schlecht finden.

Tabelle 11: Am besten und am schlechtesten funktionierenden Aufgabentypen in Lehrbüchern

Aufgabentyp	funktioniert am besten / am schlechtesten
Klassifizierung der Wörter in Wortarten (Verben, Substantive, Adjektive usw.)	20 % / 39 %
Produktion eines eigenen Textes aus gegebenen Wörtern	49 % / 26 %
Übersetzungsaufgaben	32 % / 18 %
Kreuzworträtsel und Suchsels	50 % / 29 %
Mind-Map zu einem bestimmten Thema	17 % / 35 %
Verbindungsaufgaben	30 % / 38 %
Multiple-Choice-Aufgaben	12 % / 46 %
Lückentexte	55 % / 28 %
Synonyme- und Antonymeaufgaben	32 % / 20 %

Die Antworten auf „sonstiges, und zwar?“ werden erst im nächsten Kapitel analysiert, weil bei den Antworten dieselben Kommentare vorkommen wie bei den Beschreibungen der funktionierenden und nicht funktionierenden Aufgaben. Also die Fragenstellung der

Fragen 14 und 16 (s. Anhang 1) war nicht besonders gut gelungen. Es wäre besser gewesen, wenn es gar nicht diese Alternative „sonstiges, und zwar?“ gegeben hätte.

6.2.3 **Eigenschaften der funktionierenden und nicht funktionierenden Wortschatzübungen**

In diesem Kapitel werden die Eigenschaften der Wortschatzaufgaben, die nach Meinung der Befragten entweder gut oder schlecht funktionieren. Sie wurden bei den Fragen 15 und 17 gebeten, die Eigenschaften der funktionierenden und nicht funktionierenden Aufgaben mit einer offenen Frage zu beschreiben. Diese offenen Fragen waren fakultativ und 68/103 Befragten antworteten auf die Frage, welche Eigenschaften gut funktionierende Aufgaben haben und 59/103³⁶ Befragten auf die Frage, welche Eigenschaften die Aufgaben haben, die nicht gut funktionieren. Einige Antworten konnten nicht betrachtet werden, weil sie unklar und unverständlich waren oder mehrere verschiedene Interpretationen ermöglichten. Einige Antworten antworteten nicht auf die Frage und konnten deswegen nicht betrachtet werden. Als Erstes werden die Eigenschaften der gut funktionierenden Aufgaben behandelt und danach die Eigenschaften der nicht funktionierenden Aufgaben.

Bei den Beschreibungen der gut funktionierenden Aufgaben kommen häufig zwei Wörter vor: *Vielseitigkeit* und *Wiederholung*. Die *Vielseitigkeit* kommt in 20 Beschreibungen vor und die *Wiederholung* in neun Beschreibungen. Mit der **Vielseitigkeit** meinen die Befragten, dass es eine Progression zwischen leichten und schwierigen Aufgaben und die Lerner durch die Aufgaben herausgefordert werden. Die Aufgaben sollten jedoch nicht zu schwierig sein. Es sollte auch eine Progression zwischen den Aufgabentypen geben. Ebenfalls wichtig ist es, dass es Möglichkeiten für Differenzierung und viel unterschiedliche Aufgabentypen gibt.

(25) Sanastotehtävien tulisi edetä tunnistamistehtävistä luovempaan tuottamiseen. [...] *Wortschatzübungen sollten von der Identifizierungsaufgabe zu einer kreativeren Produktion übergehen.*

(26) Sopiva vaatavuustaso, mahdollisuus eriyttää ylös- ja alaspäin. *Passendes Anspruchsniveau, die Möglichkeit aufwärts und abwärts zu differenzieren.*

(27) Kehyskertomuksen pitää olla aiheeseen liittyvä ja tarpeeksi helppo. *Die Rahmenerzählung muss mit dem Thema verknüpft und leicht genug sein.*

³⁶ Zwei Antworten konnten nicht betrachtet werden, weil sie nicht auf die Frage antworteten.

Wiederholung ist wichtig für 9/68 Befragten bei den funktionierenden Aufgaben. Ebenfalls wichtig findet auch Oxford (1990) die Wiederholung, die ein eigener Bestandteil der Gedächtnisstrategien (vgl. Kapitel 3.4) ist. Oxford betont, dass die Wiederholung strukturiert sein muss und in Intervallen geschehen sollte.

(28) [...] Keskeistä sanastoa pitää toistaa eri tehtävissä. [...]
Zentraler Wortschatz sollte in verschiedenen Aufgaben wiederholt werden.

(29) [...] tarvitaan paljon toistoa. [...]
Viel Wiederholung ist nötig.

(30) Loogisuus, kertaavuus ja monipuolisuus. [...]
Logik, Wiederholung und Vielseitigkeit.

Explizit finden 9/68 Befragten es wichtig, dass **das Wort in einem Kontext gelernt wird**. Im Kapitel 3.1 wurden die Arten von Wortwissen behandelt. Nach Nation (2001, 26-27) wird das Wortwissen in drei Kategorien eingeteilt: *Wortformenwissen*, *Bedeutungswissen* und *Verwendungswissen*, und diese lassen sich noch in Produktion und Rezeption einteilen. Zum rezeptiven Verwendungswissen gehört, dass der Lerner erkennt, ob das Wort im Kontext richtig benutzt ist. Mit dem produktiven Verwendungswissen ist gemeint, dass der Lerner u. a. das Wort in verschiedenen Kontexten produzieren kann. Im Kapitel 3.3 wurden absichtliches und unabsichtliches Lernen betrachtet und Hulstijn (2001, 285-286) ist der Meinung, dass es für die effiziente Erweiterung des Wortschatzes nicht notwendig oder ausreichend ist, neuen Wörtern in einem Kontext zu begegnen, um seinen Wortschatz effizient zu erweitern. Der Aspekt mit einem Kontext kommt auch in Kommentaren der Befragten vor:

(31) Oppilas joutuu itse kirjoittamaan sanan ja miettimään se (sic!) sopivuutta ja muotoa kontekstissa.
Der Schüler muss selbst das Wort schreiben und über die Eignung und die Form des Wortes in einem Kontext nachdenken.

(32) Sana tulee yhdistettyä kontekstiin ja myös muihin aihepiiriin sanoihin tai samankaltaisiin sanoihin.
Das Wort wird mit einem Kontext und auch mit anderen Wörtern des Themas oder mit ähnlichen Wörtern verbunden.

(33) [...] Tehtävät, jossa (sic!) sanoja täytyy taivuttaa (eli ne ovat käytössä jossain kontekstissa) ovat hyviä.
Aufgaben, in denen Wörter flektiert werden müssen (also sie werden in irgendeinem Kontext verwendet), sind gut.

- (34) Sanoille pitää löytää laajempi ymmärrys, ts. konteksti ja skeema. Sanojen ei pidä olla irrallisia kielen osasia vaan niitä pitää peilata myös toistensa synonyymeina, vastakohtina, saman teema-aiheen ympärillä olevina jne. [...]
Für Wörter muss ein breiteres Verständnis erreicht werden, m. a. W. Kontext und Schema. Wörter sollen nicht getrennte Teile der Sprache sein, sondern sie müssen auch als Synonyme, Antonyme zueinander in Verbindung gebracht werden, zu demselben Thema gehörende Wörter gespiegelt werden etc.
- (35) Oppilas joutuu itse miettimään ja näkemään vaivaa ei vain tietyn yksittäisen sanan etsimisessä vaan myös sen sitomisessa johonkin yhteyteen. Kun sana on lauseessa, sen oppiminen on hyödyllisempää ja tehokkaampaa. Lauseessa joutuu miettimään myös kielen rakenteita ja niiden liittymistä toisiinsa. Ei ole vain poika pelata pallo piha. [...]
Der Schüler muss selbst nachdenken und sich Mühe geben, nicht nur beim Suchen des bestimmten einzelnen Wortes, sondern auch beim Verbinden des Wortes mit irgendeinem Kontext. Wenn ein Wort in einem Satz steht, ist das Lernen des Wortes nützlicher und effektiver. In einem Satz muss auch an Strukturen der Sprache und den Zusammenhang zwischen ihnen gedacht werden. Es gibt nicht nur Junge spielen Ball Hof.

Mehrere Befragte (19/68) finden es wichtig, dass **die Aufgaben die Lerner aktivieren, die Lerner etwas Neues produzieren statt des Abschreibens**. Bemerkenswert ist, dass es scheint, dass die Befragten der Meinung sind, dass das Abschreiben und die eigene Produktion einander ausschließen. Nach Pavičić Takač (2008, 22-23) gehören jedoch sowohl Abschreiben von Wörtern als auch die produktive Verwendung von Wörtern zu den Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung (vgl. Kapitel 4.2.2). Es wurde auch erwähnt, dass es möglich sein sollte, dass die Lerner die Aufgabe verarbeiten können. Ein Befragter ist der Meinung, dass nach einer Aufgabe eine andere Aufgabe zur eigenen Produktion vorkommen sollte, in der derselbe Wortschatz behandelt wird. Diese wurden u. a. folgendermaßen beschrieben:

- (36) Aktivoi uuden sanan käyttöä ja kirjoittamista, [...]
[Die Aufgabe – MS] aktiviert die Verwendung und das Schreiben des neuen Wortes
- (37) Ei pelkkää kopiointia.
Nicht nur Abschreiben.
- (38) Sellainen tehtävä, jossa oppilas joutuu miettimään ja sisäistämään uuden sanan/ilmauksen merkityksen kyetäkseen käyttämään sitä. [...]
Eine solche Aufgabe, in dem der Schüler nachdenken muss und die Bedeutung des neuen Wortes/Ausdrucks verstehen muss, um es zu benutzen.
- (39) [...] Pakottavat opiskelijan miettimään myös taivutuksia. [...]
[Die Aufgaben – MS] zwingen den Schüler auch über Flexionen nachzudenken.
- (40) [...], tehtävää voi tarvittaessa jatkotyöstää (esim. ristikkoja voi seuraavalla kerralla käyttää alias³⁷-tyyppisen sananselitystehtävänä opitun kertaamiseen), [...]

³⁷ *Alias* ist ein finnisches Brettspiel, in dem Begriffe erklärt werden. Im Schulkontext wird das Spiel oft für Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht benutzt.

Die Aufgabe kann bei Bedarf verarbeitet werden (z. B. ein Kreuzworträtsel kann zum nächsten Mal als Worterklärungsaufgabe, wie Alias, für Wiederholung verwendet werden.

In den Beschreibungen kommen auch andere Eigenschaften vor:

- Einfachheit (12)
 - klare Anweisungen
 - zentraler Wortschatz, es werden nur relevante Wörter gefragt
 - nicht zu lange, sondern schnell zu machen
- Aufgaben, die die Lerner motivierend und angenehm finden (9)
- Bilder z. B. in Kreuzworträtseln (2)
- Raum für Kreativität und Fantasie (2)
- handlungsorientiertes Lernen (2)
- nicht nur eine richtige Antwort, Möglichkeit Synonyme zu benutzen (1)
- Partner- und Gruppenarbeit (1)
- Lernen der Landeskunde während einer Wortschatzaufgabe (Geschichte und Kultur) (1)

Bei der Frage 14 kamen folgende Kommentare vor:

- Aufgaben, die nicht ursprünglich mündliche Übungen sind, aber in denen man sprechen muss (z. B. ein Brettspiel über Verbkonjugation) (1)*³⁸
- vielseitige Aufgaben, in denen man dieselben Wörter sowohl mündlich als schriftlich behandelt werden (1)*

Einige Befragte waren auch der Meinung, dass es **von dem Schüler und ihrer Motivation abhängt**, ob die Aufgabe funktioniert oder nicht.

(41) [...] Eri oppilaat innostuvat eri tehtävistä. [...]
Verschiedene Schüler begeistern sich für verschiedene Aufgaben.

(42) Persoonasta kiinni. Hyvä opiskelija oppii tehtävästä riippumatta. Epämotivoitunut opiskelija ei kiinnostu mistään.
Es hängt von der Person ab. Ein guter Schüler lernt unabhängig von der Aufgabe. Ein unmotivierter Schüler interessiert sich für nichts.

Als Nächstes werden die Eigenschaften genauer betrachtet, die nach den Befragten die nicht funktionierenden Aufgaben haben. Die Eigenschaften waren ziemlich ähnlich bei den nicht funktionierenden Aufgaben wie bei den funktionierenden Aufgaben. Aus den Beschreibungen der nicht funktionierenden Aufgaben können zwei Hauptkategorien gebildet werden:

1. Komplizierte und zu schwierige Aufgaben
2. Mechanische, einseitige und zu leichte Aufgaben

³⁸ Die mit einem Sternchen markierten Beispiele und Kommentare in diesem Kapitel (6.2.3) kommen aus den offenen Antworten auf „sonstiges, und zwar?“ in Fragen 14 und 16. Diese Beispiele und Kommentare werden nur als Beispiele verwendet, weil es unmöglich ist zu wissen, ob diese Befragten auch etwas Ähnliches in den Beschreibungen in Fragen 15 und 17 geschrieben haben.

In Beschreibungen der 59 Befragten wurden in 22 Beschreibungen **zu schwierige oder zu komplizierte Aufgaben** erwähnt. Einige Befragte haben einen bestimmten Aufgabentyp erwähnt. Einige Befragte haben spezifiziert, dass diese Aufgabentypen zu schwierig für die schwachen Schüler oder für Anfänger sind. Aufgabentypen, die in den Beschreibungen der schlechten Aufgaben explizit erwähnt wurden, waren:

- Aufgaben zu Antonymen und Synonymen (4)
- Lückentexte (4)
- Bilderaufgaben und Hinweise mit Bildern (2)
- Mind-Maps (3)
- Aufgaben zu Adjektiven (1)

Fünf Befragte finden solche Aufgaben nicht funktionierend, die zu viel Raum für eigene Kreativität und eigene Produktion lassen, weil die Befragten sie zu schwierig finden. Ein Befragter gibt als Beispiel solche Aufgaben, in denen die Anweisung z. B. „Schreibe deine eigenen Sätze“ ist. Zu schwierige und komplizierte Aufgaben wurden u. a. in folgender Weise beschrieben:

- (43) Jos tehtävä on sekavasti rakennettu, se ei toimi. Esim. ristikko sanat pystypäin.
Wenn die Aufgabe verworren gebaut ist, funktioniert sie nicht. Z. B. ein Kreuzworträtsel Wörter vertikal.
- (44) Esim. kuullunymmärtäminen (sic!) niin, että sanat pitäisi heti osata siinä. Eli twhtävä (sic!) 1: lue sanat, tehtävä 2: kuuntele ja vastaa kysymyksiin.
Z. B. Hörverständnis [= Hörverständnisaufgaben – MS] so, dass man die Wörter sofort können müsste. Also Aufgabe 1: lies die Wörter, Aufgabe 2: hör zu und antworte auf die Fragen.
- (45) Monesti synonyymi- tai vastakohtatehtävät ovat esim. saksassa liian vaikeita, oppilaat turhautuvat kun eivät ymmärrä edes vihjettä.
Oft sind Synonym- oder Antonymaufgaben z. B. im Deutschen zu schwierig, die Schüler werden frustriert, wenn sie nicht einmal den Hinweis verstehen.

Es gab Befragte, die der Meinung waren, dass die Aufgaben schlecht sind, wenn sie **zu einseitig** sind. Es wurde drei Typen von Aufgaben erwähnt: nur schriftliche Aufgaben, nur Ausspracheübungen und solche Aufgaben, die ein bestimmtes Wort verlangen. Mehrere Befragte finden, dass solche Aufgaben schlecht sind, die **zu mechanisch** sind und bei denen der Lerner gar nicht denken muss, sondern Wörter **nur abschreiben oder raten kann**. Die Befragten haben jedoch unterschiedliche Ansichten dazu, was eine mechanische Aufgabe ist:

- (46) Ristikot mekaanisia ja niihin on itse kyllästynyt.
Kreuzworträtsel sind mechanisch und ich habe von ihnen genug.

- (47) Käännöstehtävät eivät mielestäni ole toimivia, sillä ne ovat melko mekaanisia tehtäviä.
Übersetzungsaufgaben funktionieren meiner Meinung nach nicht, weil sie ziemlich mechanische Aufgaben sind.
- (48) Liian mekaaniset tehtävät, joissa vain katsotaan sanastosta merkitys ja siirretään sana tehtävään. Monesti monivalinta- ja aukkotehtävät ovat tällaisia, vaikka niistäkin saa haastavampia esim. pelkästään kohdekieltä käyttämällä. Heikoimpia oppilaita ajatellen on toki hyvä, että mukana on myös näitä ihan mekaanisia perustehtäviä.
Zu mechanische Aufgaben, in denen die Bedeutung nur von der Wortliste gesehen und dann in die Aufgabe gestellt wird. Oft sind Multiple-Choice-Aufgaben und Lückentexte solche Aufgaben, obwohl sie auch schwieriger gemacht werden können, z. B. dadurch, dass nur die Zielsprache verwendet wird. Für die schwächere Schüler ist es allerdings gut, dass es auch diese mechanischen Grundaufgaben gibt.

Mechanische Aufgaben werden als leichte Aufgaben verstanden und dadurch werden in dieser Arbeit leichte und mechanische Aufgaben als zu derselben Gruppe gehörenden Aufgaben gesehen. Die Anzahl der Befragten, die mechanische oder zu leichte Aufgaben erwähnt haben, liegt bei 25/59. In dieser Kategorie wurden folgende Aufgabentypen erwähnt:

- Multiple-Choice-Aufgaben (6)
- Verbindungsaufgaben (4)
- Suchsel/Wortgitter und andere Suchaufgaben (5)³⁹
- Wörter in der falschen Reihenfolge und Wortwürmer (3)
- Kreuzworträtsel (1)
- Lückentexte (1)
- Übersetzungsaufgaben (1)
- Erkennungsaufgaben (1)

Die Befragten, die auf „sonstiges, und zwar?“ (Frage 16) geantwortet haben, erwähnten folgenden Aufgabentypen:

- Bildaufgaben (1)
- „Sprich mit deinem Partner mit Hilfe des Wortschatzes“ -Aufgaben (1)

Gemäß Pavičić Takač (2008, 22-23) gehören mehrere von den oben erwähnten Aufgabentypen zu den üblichsten Aktivitäten bei den Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung (vgl. Kapitel 4.2.2). Zu den Übungen zum Zurückrufen von Wörtern aus dem Gedächtnis gehören u. a. Kreuzworträtsel und das Finden von Synonymen und Antonymen und zu den Übungen zur Wortidentifikation das Finden von Wörtern in einem Text. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass auch Suchsels und Wortwürmer zu Wortidentifikationsübungen gehören, obwohl Pavičić Takač sie nicht

³⁹ Drei Befragten haben diese Aufgabentypen auf die Frage 14 geantwortet.

explizit als Beispiele erwähnte. Dadurch ist es bemerkenswert, dass die Befragten diese Aufgabentypen nicht funktionierend finden.

Bemerkenswert ist auch, dass Oxford (1990) der Meinung ist, dass die Verwendung der Wortkarten eine mechanische Technik ist (vgl. Kapitel 3.4), aber über 90 % der Befragten bringen ihren Schülern bei, sich selbst zu testen und eine mögliche Technik dazu sind Wortkarten (vgl. Kapitel 6.1), aber bei den Beschreibungen der nicht funktionierenden Aufgaben sind mehrere Befragte der Meinung, dass mechanische Aufgaben schlecht sind. Es scheint, dass bei den schriftlichen Aufgaben mechanisches Lernen nicht funktioniert, aber sonst beim Wortschatzlernen funktioniert.

Es wurde auch beschrieben, dass die zu leichten, mechanischen oder einseitigen Aufgaben funktionieren können, wenn sie z. B. völlig in der Zielsprache sind:

- (49) [...] Monesti monivalinta- ja aukkotehtävät ovat tällaisia, vaikka niistäkin saa haastavampia esim. pelkästään kohdekieltä käyttämällä.
Oft sind Multiple-Choice-Aufgaben und Lückentexte solche [Aufgaben – MS], obwohl sie auch schwieriger gemacht werden können, wenn z. B. nur die Zielsprache verwendet wird.

Es gab Befragte, die finden, dass es **vom Schüler abhängt oder von der Unterrichtsstufe**, ob der Aufgabe nicht funktionierend ist. Es gab auch Befragten, die der Meinung waren, dass es **gar nicht schlechte Aufgaben** gibt.

- (50) Sanasokkelot eivät sovi enää lukioon, [...] *Suchsels passen nicht mehr in die gymnasiale Oberstufe*
- (51) [...] Myös sanamadot ym. koen hieman turhina lukiotasolla.
Auch Wortwürmer u. a. finde ich ein wenig unnötig in der gymnasialen Oberstufe.
- (52) Kaikkia tehtävyytpejä tarvitaan.⁴⁰
Alle Aufgabentypen sind nötig.
- (53) Mikään tehtävä ei välttämättä ole huono, se ei vain sovi tietyille oppilaalle.
Keine Übung ist unbedingt schlecht, sie passt einfach nicht zu einem bestimmten Schüler.
- (54) Riippuu oppilaan iästä ja tasosta. [...] *Es hängt vom Alter und Niveau des Schülers ab.*
- (55) Mielestäni kaikilla sanastotehtävillä on paikkansa opetuksessa varsinkin alkeistasolla, kunhan niitä käytetään fiksusti. [...] *Meiner Meinung nach haben alle Wortschatzaufgaben ihren Platz im Unterricht besonders auf dem Grundniveau, wenn nur sie vernünftig verwendet werden.*

⁴⁰ Zitate 52, 53 und 54 sind aus der Frage 16

Andere Eigenschaften der nicht funktionierenden Aufgaben, die vorkamen, waren:

- einzelne Wörter in einer Aufgabe ohne Kontext (2)
- unklare Aufgaben oder Anweisungen (2)
- unmotivierende Aufgaben (1)
- Wortarten in Aufgaben (1)
- Aufgaben, die grammatische Formen als einzelne Wörter testen (1)

Während des Analysierens dieser Beschreibungen wurde bemerkt, dass die Reihenfolge der Fragen im Fragebogen nicht so gelungen war. Der Grund dafür ist, dass einige Befragte die Fragen zum Beschreiben der funktionierenden und nicht funktionierenden Aufgaben so verstanden haben, dass sie etwas mit der Frage davor zu tun haben. Deswegen haben sie eigentlich nicht die Eigenschaften der funktionierenden und nicht funktionierenden Aufgaben im Allgemeinen beschrieben, sondern sie haben beschrieben, was einen bestimmten Aufgabentyp gut oder schlecht macht, weil die Frage bevor war „Wählen Sie drei Aufgabentypen aus, die ihrer Meinung nach in den Lehrbücher am schlechtesten/besten funktionieren“.

Die Beschreibungen der Befragten sowie die Antworten auf die Fragen 14 und 16 (vgl. Kapitel 6.2.2) entsprechen meiner Hypothese:

Die Mehrheit findet solche Aufgaben gut, mit denen der Lerner nicht nur raten kann, sondern selbst denken muss. Am schlechtesten findet die Mehrheit Übungen, die mechanisch sind, wie z. B. Multiple-Choice-Aufgaben.

Interessant ist jedoch, dass die Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung (vgl. Kapitel 4.2.2) auch mechanischen Aufgaben enthalten. Es gab jedoch auch solche Beschreibungen, bei denen die Befragten beschrieben, dass es vom Schüler oder von den Sprachkenntnissen des Schülers abhängt, ob die Aufgabe gut oder schlecht ist.

6.2.4 Eigenes Material zur Wortschatzarbeit

In diesem Kapitel werden die Gründe behandelt, warum die Befragten eigenes Material erstellen und die Häufigkeit, d. h. wie oft sie eigene Materialien erstellen, sowie Beispiele für eigenes Material. Es geht um die Antworten auf die Fragen 18-20 im Fragebogen.

Die Abbildung 5 zeigt, dass es zwischen den Lehrern Unterschiede darin gibt, wie oft sie eigene Unterrichtsmaterialien fürs Wortschatzlehren erstellen. 36 Lehrer erstellen eigenes Material über dreimal pro Woche und fast genauso viele, 31 Lehrer, erstellen Aufgaben

oder Spiele einmal pro Woche. Jeder fünfte machen das 1-2 Mal pro Monat und 9 % selten oder niemals. Zu den fünf Prozent, denen Antworten nicht in diese Kategorien passen, gehören fünf Lehrer. Zwei Lehrer beschreiben, dass es vom Thema abhängt, wie oft er eigenes Material erstellt oder davon, wie schnell sie im Unterricht vorankommen. Diese zwei Lehrer erwähnen auch, dass sie manchmal mehrere Mal, z. B. pro Woche, Materialien selbst erstellen oder seltener, wie z. B. einmal pro Monat. Ein Lehrer beschreibt, dass er jede Woche für eine Gruppe Materialien erstellt, aber nicht jede Woche für jede Gruppe. Ein Lehrer beschreibt, dass er für ein neues Lernbuch für jedes neue Kapitel eigenes Material erstellt.

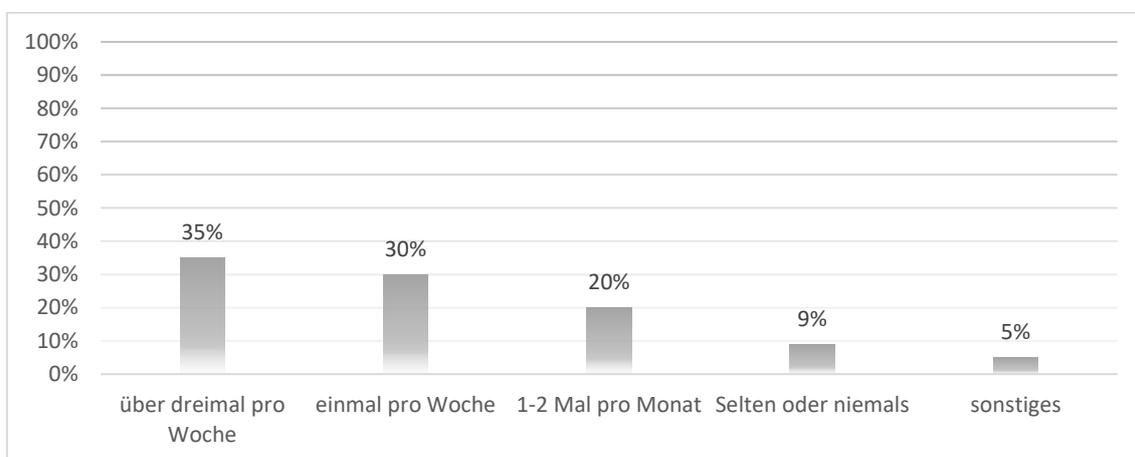
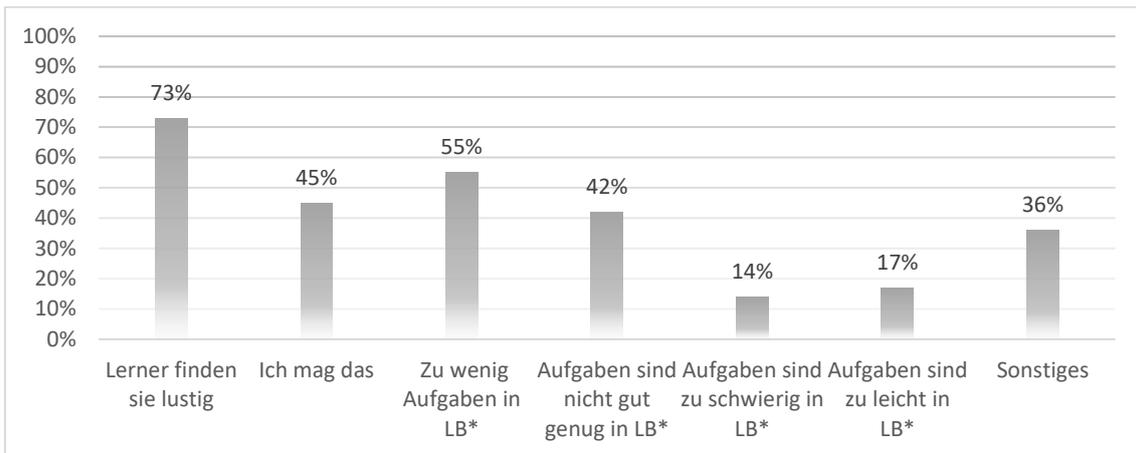


Abbildung 5: Wie oft erstellen Sie eigene Aufgaben oder Spiele fürs Wortschatzlehren?

Die Abbildung 6 zeigt die Gründe für das Erstellen der eigenen Spiele und Aufgaben. Die Mehrheit, 73 % der Befragten, erstellt eigene Aufgaben und Spiele, weil die Lerner sie mögen und 45 % der Befragten selbst gerne eigenes Material erstellen. Bei vier Gründen geht es um Eigenschaften der Lehrbücher und Aufgaben in Lehrbüchern. Gut die Hälfte finden, dass es zu wenig Übungen in Lehrbüchern fürs Wortschatzlernen gibt und sie deswegen eigene machen müssen. 42 % der Befragten sind unzufrieden mit der Qualität der Aufgaben in Lehrbüchern. Ebenfalls möglich ist, dass es vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben abhängt, weil 14 % der Meinung sind, dass Aufgaben für die Lerner zu schwierig sind und 17 % der Befragten sie zu leicht finden. 36 % (35/103) der Befragten haben andere Gründe für das Erstellen des eigenen Materials.



⁴¹ **Abbildung 6:** Aus welchen Gründen erstellen Sie eigene Wortschatzaufgaben und -spiele?

Die Befragten, die andere Gründe haben, bringen sehr unterschiedliche Gründe dafür vor, warum sie eigenes Material erstellen. Es ist an den Antworten zu sehen, dass es zwei klare Gründe gibt: Bedarf für handlungsorientiertes Lernen⁴² und verschiedene Typen von Mängeln in Aufgaben und Lehrbüchern. Ein Thema, das auch vorkommt, ist der Bedarf für Abwechslung. Die Abbildung 7 zeigt, dass 10 Lehrer der Meinung sind, dass sie selbst Unterrichtsmaterial erstellen, weil sie mehr handlungsorientiertes Lernen im Unterricht haben wollen. Für 11 Lehrer sind die Mängel in Lehrbüchern und Aufgaben der Grund dafür, dass sie eigenes Material erstellen wollen.



Abbildung 7: Sonstige Gründe für das Erstellen des eigenen Materials (N=33)

⁴¹ * LB = Lehrbücher

⁴² Auf Finnisch *toiminnallinen oppiminen*

In mehreren Kommentaren ging es darum, dass das Problem der Aufgaben in Lehrbüchern etwas mit den **Eigenschaften der Aufgaben** zu tun hat.

- (56) oppikirjan tehtävät ovat välillä tylsiä, [...] *Aufgaben in Lehrbüchern sind manchmal langweilig*
- (57) [...], tehtävät eivät keskity riittävästi keskeisen sanaston jauhamiseen *die Aufgaben wiederholen nicht genug den zentralen Wortschatz*
- (58) [...] tai ne ovat todella lapsellisia esim. 5-6. luokkaliselle *oder sie [= Übungen – MS] sind sehr kindlich für z. B. Fünft- und Sechstklässler*
- (59) varsinkin saksan materiaalit ovat aivan liian suppeita, opettajan pakko tehdä lisää *besonders Materialien für Deutsch sind zu eingeschränkt, der Lehrer muss mehr machen*

In manchen Kommentaren ging es darum, dass es nicht genug Aufgaben für Wiederholung oder zusätzliche Aufgaben gibt.

- (60) Tarve tehdä lisätehtäviä, tehtäviä sähköisessä muodossa *Bedarf für zusätzlichen Aufgaben, Aufgaben in elektronischer Form*
- (61) kertaustehtäviä *Wiederholungsaufgaben*

Möglich ist auch, dass es einfach keine Übungen für einen bestimmten Wortschatz oder kein passendes Lehrbuch für die Gruppe gibt.

- (62) Sanastoon ei aina edes ole tehtävissä harjoituksia ja sanastot jäävät kovin irrallisiksi *Für den Wortschatz gibt es nicht jedes Mal Übungen unter den Aufgaben und der Wortschatz bleibt sehr getrennt*
- (63) ei sopivaa oppikirjaa *es gibt kein passendes Lehrbuch*

Zwei Lehrer erstellen eigene Aufgaben, weil sie mehr mündliche und kommunikative Aufgaben haben wollen.

- (64) [...] haluan lisätä suullista harjoittelua *ich will mündliches Üben vermehren*
- (65) [...] kommunikatiivisuuden lisääminen opetukseen *das Vermehren der Kommunikation im Unterricht*

Es gab auch einzelne Kommentare, die nicht in die anderen Gruppen passen.

- (66) Teen itse (yhdessä kollegoiden kanssa) oppimateriaalini *Ich mache (zusammen mit Kollegen) mein Unterrichtsmaterial*

- (67) ei ole tehtäväkirjaa käytössä
wir verwenden kein Übungsbuch
- (68) keräämme opiskelijoiden kanssa yhdessä sanastoa, joten valmiita sanatehtäviä ei ole
wir sammeln mit den Schülern den Wortschatz zusammen, weshalb es keine fertigen Wortübungen gibt
- (69) [...], tarvitaan toiminnallisuutta ja yhdessä tekemistä
es ist handlungsorientiertes Lernen und Zusammenarbeit benötigt
- (70) eriyttäminen
Differenzierung
- (71) Koulussamme säästetään eikä oppikirjoihin saa kirjoittaa vaan tehtävät tehdään vihkoon ja kaikki tehtävät eivät toimi sillä tavalla
In unserer Schule wird gespart und es darf nicht in die Lehrbücher geschrieben werden, sondern Aufgaben werden in ein Heft gemacht und nicht alle Aufgaben funktionieren auf diese Weise

Eine von den Hypothesen war, dass die Zufriedenheit mit dem Lehrbuch einen Einfluss darauf hat, wie oft der Lehrer eigene Aufgaben und Spiele erstellt. Es wurden nur die Befragten betrachtet, die entweder sehr unzufrieden oder sehr zufrieden waren. Es gab acht Befragte, die angeben, dass sie sehr unzufrieden mit dem Lehrbuch waren und 23 Befragte, die sehr zufrieden waren. Von den unzufriedenen Befragten unterrichten vier Befragte Deutsch (50 %) und fünf Schwedisch (63 %), während von den mit dem Lehrbuch zufriedenen Befragten sechs Befragte Deutsch (26 %) und 20 Befragte (87 %) Schwedisch lehren. Die Hälfte der Befragten, die unzufrieden mit dem Lehrbuch sind, erstellt eigenes Material entweder über dreimal pro Woche oder einmal pro Woche. Die mit dem Lehrbuch zufriedenen Befragten kreuzten alle Alternativen an: 8 % der Befragten erstellen eigenes Material über dreimal pro Woche, 48 % einmal pro Woche, 9 % 1-2 Mal pro Monat und 35 % haben „sonstiges, und zwar?“ angekreuzt. Die Antworten der Befragten, die „sonstiges, und zwar?“ angekreuzt haben, waren unterschiedlich. Drei Befragte schrieben, dass sie gar nicht eigenes Material erstellen und ein Befragter spezifiziert noch, was der Grund dafür ist:

- (72) Enpä juuri koskaan, ennen oli toisin, kun kirjoissa ei mieleisiä ollut.
Eigentlich fast niemals, früher was es anders, als es keine gute [Aufgaben – MS] gab.

Zwei Befragte schrieben, dass es von dem Thema und dem Tempo hängt, wie oft sie eigene Aufgaben erstellen:

- (73) Riippuu etenemistahdistista; joskus useammin ja joskus harvemmin.
Es hängt vom Tempo ab; manchmal öfter und manchmal seltener.

(74) Riippuu paljon aiheesta, joskus useasti viikossa, joskus kerran kuussa.
Es hängt viel vom Thema ab, manchmal mehrere Male pro Woche, manchmal einmal pro Monat.

Es scheint also, dass die Zufriedenheit einen Einfluss darauf hat, wie oft der Lehrer eigenes Material erstellt. Bemerkenswert ist auch, dass es scheint, dass Deutschlehrer unzufriedener mit dem Lehrbuch sind als Schwedischlehrer. Von allen Befragten, die entweder sehr unzufrieden mit dem Lehrbuch oder teilweise unzufrieden sind, lehren 46 % Deutsch und 81 % Schwedisch. Von diejenigen, die entweder sehr zufrieden oder teilweise zufrieden sind, unterrichten 39 % Deutsch und 94 % Schwedisch.

Meine andere Hypothese war, dass Deutschlehrer öfter eigene Aufgaben als Schwedischlehrer erstellen, weil Lehrbücher für Deutsch oft älter sind als Lehrbücher für Schwedisch. In der Tabelle 12 ist zu sehen, dass fast die Hälfte der Befragten, die lediglich Deutsch lehren, über dreimal pro Woche eigenes Material erstellt, dagegen liegt die Zahl unter 40 % bei denen, die entweder nur Schwedisch oder beide Sprachen unterrichten. Die Erwartung war auch, dass es keine Befragten gibt, die niemals eigene Unterrichtsmaterialien für das Wortschatzlernen erstellen, aber es gab neun Befragte, die explizit angaben, dass sie heutzutage niemals oder sehr selten Aufgaben selbst erstellen. Davon lehren fünf Befragte ausschließlich Schwedisch, zwei Befragte nur Deutsch und zwei Befragte unterrichten beide Sprachen. Dies führt uns zu der Schlussfolgerung, dass die Hypothesen mindestens teilweise stimmen. Es gibt eine Korrelation zwischen der Zufriedenheit mit dem Lehrbuch und der Häufigkeit, wie oft die Befragten eigenes Unterrichtsmaterial erstellen.

Tabelle 12: Wie oft erstellen Sie eigenes Material?

Sprache(n), die man lehrt	über dreimal pro Woche	einmal pro Woche	1-2 Mal pro Monat	selten oder niemals	Sonstiges
ausschließlich Deutsch (N=11)	46 %	36 %	0 %	18 %	0 %
ausschließlich Schwedisch (N=60) ⁴³	32 %	32 %	20 %	8 %	8 %
beide Sprachen (N=32)	38 %	25 %	28 %	6 %	3 %

⁴³ Ein Befragter von den 60 Befragten, die lediglich Schwedisch lehren, hat „sonstiges, und zwar?“ angekreuzt, aber gar nichts geschrieben.

Die Gründe für das Erstellen des eigenen Lehrmaterials waren auch unterschiedlich zwischen denjenigen, die zufrieden mit dem Lehrbuch waren, und denjenigen, die unzufrieden damit waren. Die Gründe der unzufriedenen Befragten behandelten die Probleme des Lehrbuchs. Alle acht Befragten waren der Meinung, dass das Lehrbuch, das sie verwenden, nicht genug Wortschatzaufgaben hat. Zwei Befragte wollen mehr handlungsorientiertes Lernen und die Hälfte der Befragten finden die Aufgaben im Lehrbuch nicht funktionierend genug. Nach drei Befragten ist das Problem der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, nämlich zwei Befragte denken, dass die Aufgaben zu schwer sind und nach einem Befragten sie zu leicht sind.

Als letztes werden die Beispiele betrachtet, was für eigenes Material die Befragten erstellen. Es war nicht obligatorisch Beispiele anzugeben, aber 84 Befragte haben diese Frage beantwortet, aber zwei Antworten konnten nicht berücksichtigt werden, weil sie nicht die Frage beantworteten. Es gab auch einige einzelne Beispiele, bei denen es unklar war, was der Befragte gemeint hatte und deswegen werden sie nicht berücksichtigt.

Aus den Beispielen können vier große Gruppen gebildet werden:

1. Applikationen und Internetseiten
2. Brettspiele und andere Spiele
3. handlungsorientiertes Lernen
4. andere schriftliche und mündliche Aufgaben

Im Kapitel 6.1 wurde behandelt, welche Wortschatzlernstrategien die Befragten ihren Schülern beibringen. Bei den offenen Antworten kamen Applikationen und Internetseiten vor. Es scheint, dass sie auch im Unterricht beliebt sind. In 42/82 Antworten wurden **Applikationen oder Internetseiten** erwähnt. Applikationen und Internetseiten, die erwähnt wurden, waren:

- Quizlet & Quizlet-Live (27)
- Kahoot (26)⁴⁴
- Quizizz (8)
- Bamboozle (8)⁴⁵
- Glosor (1)⁴⁶
- Gimkit (1)
- Spellic (1)

⁴⁴ Kahoot, Quizizz und Gimkit sind alle Internetseiten für Quiz (kahoot.com, quizizz.com, gimkit.com)

⁴⁵ Spiele (bamboozle.com)

⁴⁶ Spiele und Aufgaben zum Wortschatzlernen (glosor.eu)

- Socrative (1)⁴⁷

Allerlei Spiele sind noch beliebter als Applikationen und Internetseiten. Insgesamt wurden Spiele in 47/82 Kommentaren erwähnt. Zu dieser Kategorie gehören sowohl Brettspiele als auch andere, nicht elektronische Spiele. Bei einigen Beispielen war es nicht so eindeutig zu entscheiden, zu welcher Kategorie sie gehören, weil sie sowohl als Spiele als auch handlungsorientiertes Lernen gesehen werden können. Spiele, die erwähnt wurden, waren:

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| • Alias (15) ⁴⁸ | • Lotto (2) |
| • Memory (14) | • Dobble (2) ⁵⁰ |
| • Domino (6) | • Galgenmännchen (3) |
| • Tic-Tac-Toe (5) ⁴⁹ | • Schlangen und Leitern (2) |
| • Bingo (4) | • Avista (1) ⁵¹ |
| • Puzzles (4) | • Spiele mit einem Kreisel (1) |
| • Zeichnen und Raten & Pictionary (3) | • Himmel-oder-Hölle-Faltspiel (1) |

Beispiele für **handlungsorientiertes Lernen** kamen in 45/82 Kommentaren vor. Tatsächlich könnten Beispiele für handlungsorientiertes Lernen sehr klar als am beliebtesten gesehen werden, denn wie schon erwähnt wurde, gehören viele Spiele zu handlungsorientiertem Lernen. In dieser Arbeit werden Spiele als eine eigene Kategorie gesehen, weil es so viele Beispiele gibt, die klar Spiele sind. Es ist nicht so eindeutig zu definieren, was mit dem Begriff *handlungsorientiertes Lernen* gemeint ist. In POPS (2014, 21) steht, dass Spiele, physische Aktivitäten, experimentelle Aktivitäten und andere handlungsorientierte Arbeitsmethoden u. a. beim Lernen Spaß machen und Voraussetzungen für kreatives Denken verstärken. Dadurch könnte man Spiele, physische Aktivitäten und experimentelle Aktivitäten als einen Teil des handlungsorientierten Lernens verstehen. Aktivitäten zum handlungsorientierten Lernen, die erwähnt wurden, waren:

- | | |
|---|--|
| • <i>Läpsy</i> und Fliegenklappenspiel (12) ⁵² | • handlungsorientierte Spiele mit verschiedenen Gegenständen (6) |
| • Running Dictation (9) | ○ Eisstiele, Korken, Legos, Twister-Teppich usw. |

⁴⁷ Quiz und Tests (socrative.com)

⁴⁸ Drei Befragte haben einen anderen Namen für dieses Spiel verwendet, aber die Idee des Spieles war gleich.

⁴⁹ Dieses Spiel kann auch *Drei gewinnt*, *Kreis und Kreuz* oder *Dodelschach* genannt werden.

⁵⁰ Ein Bilderkartenspiel

⁵¹ Ein Quizkartenspiel

⁵² Spiele bei denen man möglichst schnell das richtige Wort schlagen muss.

- Kaboom (5)⁵³
- Platztauschspiele (5)
 - z. B. *Obstsalat*
- Pantomime (5)
- Suchspiele (3)
- Kim-Spiel (3)
- Ballspiele (2)
- Giftpilz-Spiel (1)
- lebendes Memory (1)
- Puzzles wie *Tarsia* (1)
- Hindernislauf mit Aufgaben (1)
- Fortboyard (1)

Zu der Kategorie **andere schriftliche und mündliche Aufgaben** gehören solche Aufgabentypen, die häufig u. a. in Lehrbüchern vorkommen. Viele sind sog. traditionelle Aufgaben zum Wortschatzlernen, wie z. B. Kreuzworträtsel und Lückentexte. Solche Aufgaben kamen in den Kommentaren 34 Male vor. Die erwähnten Beispiele waren:

- Kreuzworträtsel (17)
- Suchsels (7)
- AB-Zettel (5)
- Lückentexte (2)
- eigene Sätze oder Geschichte schreiben (2)
- Verarbeitung einer Geschichte (2)
- gemischte oder fehlende Buchstaben (1)
- Klassifizierung der Wörter (1)
- Mind-Maps (1)
- Wörter im Text suchen (1)
- Übersetzungen (1)
- Erklärung und Wort verbinden (1)
- eigene Dialoge schreiben und üben (1)
- Wortkamm (1)

Dann gab es auch Beispiele, die eigentlich zu keiner Kategorie oben gehören. Als Nächstes werden diese Beispiele behandelt. Solche Beispiele, die nicht zu anderen Kategorien gehören, kamen in 10 Kommentaren vor. Am häufigsten kamen Wortkarten vor. Hier werden nur solche Beispiele mit Wortkarten berücksichtigt, die nicht etwas mit dem Worterklären zu tun haben. Bei einigen Beispielen spezifizierten die Befragten, dass die Wortkarten für das Worterklären verwendet werden. In dieser Arbeit werden Wortkarten für das Erklären als *Alias*-Spiel gesehen. Wortkarten wurden sechs Mal erwähnt. Die Wortkarten sind eine sehr vielseitige Arbeitsmethode. Sie können zweisprachig oder einsprachig sein, für Bildung der eigenen Sätze oder als eine Verbindungsaufgabe verwendet werden. Möglich ist u. a. einzelne Wörter, Sätze oder Redewendungen mit ihnen zu üben. Beispiele in dieser Kategorie waren u. a.:

- Wortkarten (6)
- Nach Beschreibung zeichnen (1)
- Traumhaus schreiben (1)
- laut Lesen (1)
- Schreiben der Wörter an die Tafel (1)
- Wort und Bild verbinden (1)
- Improvisation der Lieder (1)
- Hitparade (1)

⁵³ Ein Spiel mit Eisstielen

6.3 Strategien und Techniken zum Lehren des Wortschatzes

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Strategien und Techniken, die der Lehrer im Unterricht zum Wortschatzlernen verwendet. Als Erstes werden die am meisten verwendeten Techniken behandelt und danach die Strategien zum Wortschatzlehren, die die Lehrer regelmäßig in ihrem Unterricht verwenden. Bei diesen Fragen 8 und 10 im Fragebogen zu den Techniken und Strategien gab es keine offenen Fragen, sondern es ging um Multiple-Choice-Fragen und deswegen werden in diesem Kapitel die Antworten durch das Vergleichen quantitativ analysiert. Es werden Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrern, den unterschiedlichen Altersgruppen und den Befragten aufgrund der Arbeitserfahrung in Jahren verglichen.

6.3.1 Techniken zum Wortschatzlehren

Als Nächstes werden die Wortschatzlehrtechniken betrachtet, die die Befragten am meisten im Unterricht verwenden. Bei dieser Frage durften die Befragten höchstens drei Alternativen auswählen, wenn sie mehrere Techniken verwenden. Möglich war auch nur eine Technik, zwei Techniken oder keine anzukreuzen.

Die Tabelle 13 stellt in Prozent dar, wie viele Befragte welche Techniken in ihrem Unterricht verwenden. Die zwei beliebtesten Techniken sind: *das Verbinden von Bild und Wort* und *Wörterklärungen* (z. B. *Alias*). Am Ende des vorigen Kapitels (vgl. Kapitel 6.2.4) wurden Beispiele für eigene Materialien behandelt. Wörterklärungen wurden da 15 Mal erwähnt. Ebenfalls beliebt ist *Running Dictation*, weil 27 % der Befragten diese Technik angekreuzt haben. Am wenigsten werden *die Schlüsselwortmethode* (3 %) und *das Bilden der Wörter aus Teilen* (6 %) verwendet.

Laut Thornbury (2002, 145) scheint es, dass es keine andere Methode gibt, die beim Wortschatzlernen so gut funktioniert wie die Schlüsselwortmethode. Nach Nation (2001, 311) stellt man in der Schlüsselwortmethode eine starke Verbindung zwischen der Form des neuen Wortes und seiner Bedeutung her. Aus diesen Gründen ist es bemerkenswert, dass die Befragten die Schlüsselwortmethode fast gar nicht benutzen. Nur 3/103 Befragten verwenden diese Methode. Aber dies entspricht meiner Hypothese. Die Begründung für meine Hypothese, warum die Lehrer die Schlüsselwortmethode nicht benutzen, ist, dass sie für die Lerner schwierig sein kann. Die Mehrheit der Befragten in

dieser Untersuchung arbeitet in der Gemeinschaftsschule und verwenden deswegen Schlüsselwörter möglicherweise nicht, weil diese Methode zu abstrakt und dadurch zu schwierig für Kinder sein kann. Ein anderer möglicher Grund ist, dass die Befragten mit dieser Methode nicht bekannt sind. Heutzutage ist handlungsorientiertes Lernen sehr beliebt und die Schlüsselwortmethode ist eine abstrakte Gedächtnisstrategie. Möglich wäre die Schlüsselwortmethode so zu bearbeiten, dass das Schlüsselwort gezeichnet werden könnte.

Interessant ist, dass Diktate nicht besonders beliebt sind, nur 18 % der Befragten verwenden sie in ihrem Unterricht, während 27 % der Befragten die *Running Dictation* - Technik verwenden. Running Dictation wurde auch bei den Beispielen der selbst erstellten Materialien neunmal erwähnt. Bei den beiden Techniken geht es um Diktate. Der Unterschied liegt darin, dass bei der *Running Dictation* der Lerner selbst diktiert, was dem Lerner beim Lernen hilft. Möglicherweise ist das der Grund dafür, dass Running Dictation beliebter ist. Ein anderer Grund dafür kann sein, dass Running Dictation eine Aktivität des handlungsorientierten Lernens ist, das heute in der Schulwelt sehr beliebt ist.

Tabelle 13: die meistverwendeten Wortschatzlehrtechniken

unter 10 %	unter 20 %	20 – 39 %	über 40 %
Bilden der Wörter aus Teilen (6 %)	Diktate (18 %)	Mind-Maps (22 %)	Verbinde Bild und Wort (44 %)
Ich verwende keine der oben erwähnten Techniken (4 %)	Welches Wort passt nicht in die Gruppe? - Technik (17 %)	Kim-Spiel (21 %)	Wörterklärungen, wie z. B. Alias (44 %)
Schlüsselwortmethode (3 %)	Was ist das? -Technik (17 %)		Running Dictation (27 %)
	Aufteilen eines Wortes in Teile (14 %)		
	Ausführen einer konkreten Handlung (14 %)		

Beachtenswert ist, dass 4 % der Befragten keine der Techniken verwenden. Von diesen vier Befragten lehren drei Befragte Schwedisch und ein Befragter Deutsch. Zwei von ihnen arbeiten seit 6-10 Jahren als Lehrer, der eine seit 1-5 Jahren und der andere seit

über 20 Jahren. Die eine Hälfte unterrichtet in der Sekundarstufe und die andere Hälfte lehrt in der gymnasialen Oberstufe. Einer dieser Befragten ist unter 30 Jahre alt, der Alter von zwei Befragten liegt zwischen 30-39 Jahren und ein Befragter ist über 50 Jahre alt.

Als Nächstes werden die Befragten und ihre Antworten verglichen. Es werden Deutsch- und Schwedischlehrer, verschiedene Altersgruppen und die Befragten aufgrund der Arbeitserfahrungsjahre verglichen. Die Unterrichtsstufe wird nicht berücksichtigt, weil viele Lehrer auf mehreren Unterrichtsstufen unterrichten und es deswegen schwer ist, sie zu vergleichen. Als Erstes werden Deutsch- und Schwedischlehrer betrachtet, danach die Verwendung dieser Wortschatzlehrtechniken aufgrund des Alters und als letztes die Verwendung aufgrund der Arbeitserfahrung der Befragten. In den Tabellen 14, 15 und 16 wird die meist verwendete Technik mit gelb markiert und die am wenigsten verwendete Technik mit türkis markiert.

Die Tabelle 14 zeigt die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Deutsch- und Schwedischlehrern. Die am meisten verwendete Technik der Befragten, die ausschließlich Deutsch lehren, ist das Kim-Spiel. Sie verwenden gar nicht die *Welches Wort passt nicht in die Gruppe?*-Technik und die Schlüsselwortmethode. Die Befragten, die ausschließlich Schwedisch lehren, verwenden am meisten die Technik *Verbinde Bild und Wort*. Am wenigsten werden die Schlüsselwortmethode und die *das Bilden der Wörter aus Teilen*-Technik verwendet. Die beiden Sprachen lehrenden Befragten benutzen am meisten zwei Techniken: *Worterkklärungen* und *Running Dictation*. Auch sie verwenden am wenigsten die Schlüsselwortmethode, aber auch *Aufteilen eines Wortes in Teile*.

Bemerkenswert ist der Unterschied bei der Technik *Kim-Spiel* zwischen den Befragten, die lediglich Deutsch oder Schwedisch lehren. Von den Deutschlehrern verwenden diese Technik 55 %, aber bei den Schwedischlehrern liegt die Zahl bei 10 %. Diejenigen, die lediglich Deutsch lehren, verwenden gar nicht die *Welches Wort passt nicht in die Gruppe?*-Technik, aber etwa jeder fünfte der Schwedischlehrer und der Befragten, die beide Sprachen lehren, verwendet diese Technik. Bei den anderen Techniken gibt es keine bemerkenswerten Unterschiede, sondern die Befragten antworten ziemlich ähnlich.

Tabelle 14: Die von Deutsch- und Schwedischlehrer verwendeten Techniken

Technik ↓	Sprache(n), die man lehrt →	lediglich Deutsch (N=11)	lediglich Schwedisch (N=60)	Beide Sprachen (N=32)
Mind-Maps		18 %	28 %	13 %
Verbinde Bild und Wort		45 %	50 %	34 %
Worterklärungen (z. B. Alias)		45 %	48 %	38 %
Kim-Spiel		55 %	10 %	31 %
Running Dictation		27 %	22 %	38 %
Diktate		9 %	20 %	19 %
Welches Wort passt nicht in die Gruppe? - Technik		0 %	20 %	19 %
Was ist das? -Technik		9 %	15 %	22 %
Schlüsselwortmethode		0 %	3 %	3 %
Aufteilen des Wortes in Teile		18 %	18 %	3 %
Bilden der Wörter aus Teilen		9 %	3 %	9 %
Ausführen einer konkreten Handlung		18 %	10 %	19 %

Tabelle 15 stellt die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Befragten bei der Verwendung der Wortschatzlehrtechniken aufgrund der Arbeitserfahrung der Befragten dar. In allen Gruppen ist entweder die *Verbinde Bild und Wort* -Strategie oder Worterklärungen die am meisten verwendete Technik. Es wird in allen Gruppen die Schlüsselwortmethode am wenigsten verwendet. Bei den Befragten, die unter 16 Jahre Arbeitserfahrung haben, kommen auch andere Techniken vor, nämlich *Aufteilen der Wörter in Teile*, *Bilden der Wörter aus Teilen* und *das Ausführen einer konkreten Handlung*.

Es ist interessant, dass bei den Befragten, die 6-10 Jahre als Lehrer arbeitet haben, die Anzahl bei 6 % liegt, die Diktate verwenden. In anderen Altersgruppen liegt die Anzahl bei 14-27 %. Bemerkenswert ist auch, dass diejenigen, die 11-15 Jahren Arbeitserfahrung haben, nicht die Technik *Aufteilen eines Wortes in Teile* verwenden, während in anderen Gruppen die Zahl bei 9-26 % liegt. Etwas Ähnliches ist bei der letzten Technik zu sehen, weil die Befragten mit 6-10 Jahren Arbeitserfahrung gar nicht die Technik *Ausführen einer konkreten Handlung* verwenden, aber die Befragten in den anderen Gruppen sie verwenden. Bei den anderen Techniken antworteten die Befragten mit unterschiedlicher Arbeitserfahrung ziemlich ähnlich.

Tabelle 15: die Verwendung der Wortschatzlehrtechniken aufgrund der Arbeitserfahrung in Jahren

Technik ↓	Arbeitserfahrung →	1 – 5 Jahre (N=21)	6 – 10 Jahre (N=16)	11 – 15 Jahre (N=15)	16 – 20 Jahre (N=19)	über 20 Jahre (N=32)
	Mind-Maps	29 %	25 %	13 %	16 %	25 %
	Verbinde Bild und Wort	48 %	44 %	53 %	37 %	44 %
	Worterklärungen (z. B. Alias)	52 %	38 %	60 %	37 %	41 %
	Kim-Spiel	24 %	25 %	20 %	16 %	22 %
	Running Dictation	24 %	38 %	40 %	26 %	19 %
	Diktate	14 %	6 %	27 %	21 %	22 %
	Welches Wort passt nicht in die Gruppe? -Technik	19 %	19 %	13 %	21 %	16 %
	Was ist das? -Technik	14 %	13 %	7 %	21 %	22 %
	Schlüsselwortmethode	5 %	0 %	0 %	5 %	3 %
	Aufteilen eines Wortes in Teile	19 %	13 %	0 %	26 %	9 %
	Bilden der Wörter aus Teilen	5 %	0 %	0 %	16 %	6 %
	Ausführen einer konkreten Handlung	14 %	0 %	27 %	16 %	13 %

Tabelle 16 zeigt Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Altersgruppen der Befragten. In allen Altersgruppen sind die beliebtesten Techniken *Verbinde Bild und Wort* und *Worterklärungen*. Am wenigsten werden die *Schlüsselwortmethode* und die *Bilden der Wörter aus Teilen* -Technik verwendet. Wenn die Befragten und ihre Antworten aufgrund des Alters betrachtet werden, gibt es keine großen Unterschiede bei der Verwendung der Techniken. Nur ein Unterschied ist sichtbar, wenn die Tabelle 16 betrachtet wird, und das ist bei Mind-Maps. Nur 9 % der Befragten, die 40-49 Jahre alt sind, verwenden Mind-Maps, aber bei den anderen Gruppen liegt die Zahl bei etwa 30 %.

Tabelle 16: Die Verwendung der Wortschatzlehrtechniken aufgrund des Alters

Technik ↓	Alter →	Unter 30 (N=17)	30 – 39 (N=21)	40 – 49 (N=34)	über 50 (N=31)
Mind-Maps		30 %	29 %	9 %	29 %
Verbinde Bild und Wort		47 %	38 %	56 %	35 %
Worterklärungen (z. B. Alias)		53 %	48 %	41 %	42 %
Kim-Spiel		18 %	19 %	29 %	16 %
Running Dictation		24 %	33 %	32 %	19 %
Diktate		18 %	10 %	12 %	32 %
Welches Wort passt nicht in die Gruppe? - Technik		24 %	19 %	18 %	13 %
Was ist das? -Technik		12 %	10 %	18 %	23 %
Schlüsselwortmethode		6 %	0 %	3 %	3 %
das Aufteilen des Wortes in Teile		18 %	19 %	9 %	13 %
das Bilden der Wörter aus Teilen		6 %	0 %	6 %	10 %
Ausführen einer konkreten Handlung		12 %	5 %	24 %	10 %

6.3.2 Strategien zum Wortschatzlehren

In diesem Kapitel geht es um Wortschatzlehrstrategien. Nach Pavičić Takač (2008, 19) lassen sich die Wortschatzlehrstrategien in zwei Gruppen aufteilen: Präsentation von neuen Wörtern und Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung (vgl. Kapitel 4.2). Die Aufteilung der Strategien bei der Frage zu den Strategien war im Fragebogen dieser Arbeit folgende:

1. Zusatzinformationen über das Wort
2. Darstellen der Bedeutung des Wortes
3. Helfen bei der Reproduktion des Wortes
4. Beobachtung des Verständnisses und der Produktion
5. Sonstiges

Die zwei ersten Gruppen gehören zu der Präsentation von neuen Wörtern und die Gruppen drei und vier zu den Wortschatzlehrstrategien für Wiederholung und Festigung. Die Tabelle 17 zeigt die Wortschatzlehrstrategien, die die Befragten regelmäßig in ihrem Unterricht verwenden. Spiele sind die mit Abstand am meisten verwendete Strategie, nämlich 93/103 Befragten verwenden Spiele im Unterricht. Dies war keine Überraschung, denn viele Lerner finden Spiele lustig und sie gehören zum beliebten handlungsorientierten Lernen. Fast genauso viel werden zwei andere Strategien

verwendet: *Darstellen der Bedeutung mit Beispielsätzen und Aussprechen der Wörter*. Diese Strategien werden von 88 % der Befragten verwendet.

Am wenigsten wird *Helfen bei der Reproduktion durch das Geben des Hyponyms* verwendet, nur 15 % der Befragten geben ihren Schülern Hyponyme für die Reproduktion. Laut Nagy und Scott (1990) hat ein fähiger Lerner Wissen darüber, wie die Bedeutungen in seiner Sprache organisiert sind. Solches Wissen enthält Wissen sowohl über individuelle Wörter als auch über grundlegende semantische Beziehungen, z. B. Synonyme, Antonyme, Hyponyme (vgl. Kapitel 4.1.2). Der Grund dafür, dass diese Strategie wenig verwendet wird, kann sein, dass sie als für die Lerner zu schwierig empfunden wird.

Tabelle 17: die regelmäßig verwendeten Wortschatzlehrstrategien im Unterricht

unter 25 %	25 – 50 %	51 – 70 %	71 – 89 %	90 – 100 %
Beobachtung des Verständnisses und der Produktion durch das Erfragen eines Synonyms in der Muttersprache (24 %)	Helfen bei der Reproduktion durch das Geben einer Definition (47 %)	Helfen bei der Reproduktion durch das Verwenden der Muttersprache des Schülers (67 %)	Darstellen der Bedeutung mit Beispielsätzen (88 %)	Spiele (90 %)
Helfen bei der Reproduktion durch das Geben des Hyponyms (15 %)	Beobachtung des Verständnisses und der Produktion durch die Bitte um eine Korrektur durch andere Schüler für den Fehler (42 %)	Assoziieren der neuen Wörter mit den bekannten Wörtern (66 %)	Aussprechen der Wörter (88 %)	
Ich verwende keine der oben erwähnten Strategien (0 %)	Darstellen der Bedeutung mit Zeichnen an die Tafel (33 %)	Zusatzinformationen durch das Geben der Wortart oder der grammatischen Form (66 %)	Beobachtung des Verständnisses und der Produktion durch das Korrigieren der Aussprache, der Verwendung oder des Schreibens (85 %)	
		Beobachtung des Verständnisses und der Produktion durch die Bitte um sich selbst zu korrigieren (64 %)	Helfen bei der Reproduktion durch das Geben des ersten Buchstabens oder der Silbe (81 %)	
		Zusatzinformationen mit Hilfe der Ableitungen (64 %)	Helfen bei der Reproduktion durch das Verwenden des Wortes im Kontext (81 %)	
		Helfen bei der Reproduktion durch das Verwenden der Gestik und Mimik (59 %)	Darstellen der Bedeutung mit Übersetzung in die Muttersprache (79 %)	
		Zusatzinformationen mit Hilfe der Kollokationen (58 %)	Zusatzinformationen mit Hilfe der Synonymen (78 %)	
		Helfen bei der Reproduktion durch das Geben des Antonyms (58 %)	gefühlbetonte Techniken, wie Ermutigung und Ansporn (78 %)	
		Helfen bei der Reproduktion durch das Geben der Stelle im Lehrbuch (56 %)	Beobachtung des Verständnisses und der Produktion durch das Erfragen des Wortes direkt (76 %)	
		Darstellen der Bedeutung mit Bildern (54 %)	Darstellen der Bedeutung durch das Trennen der Teile, aus denen das Wort besteht (74 %)	
		Darstellen der Bedeutung durch das Zeigen des Gegenstands eines Alltagslebens (51 %)	Darstellen der Bedeutung mit Antonymen oder Synonymen (73 %)	
		Darstellen der Bedeutung mit einer zielsprachigen Definition (49 %)		

Im Fragebogen wurden die Alternativen in fünf Gruppen aufgeteilt und als Nächstes werden die Strategien in diesen fünf Gruppen genauer betrachtet. Es werden sowohl die Antworten aller Befragten behandelt als auch die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Befragten aufgrund der verschiedenen Faktoren, nämlich des Alters, der Arbeitserfahrung und der Sprache(n), die man lehrt.

Zu der ersten Gruppe gehören Strategien, mit denen **der Lehrer den Schülern Zusatzinformationen über das Wort gibt**. Die Mehrheit der Befragten verwenden alle vier Strategien in dieser Gruppe: Synonyme, Wortarten und grammatische Formen, Kollokationen sowie Ableitungen. Am meisten werden Synonyme verwendet (78 %), was interessant ist, weil Synonyme auch bei den Beschreibungen der nicht funktionierenden Aufgaben erwähnt wurden (vgl. Kapitel 6.2.3). Im Kapitel 6.2.2 wurden die besten und die schlechtesten Aufgabentypen behandelt. 32 % der Befragten waren der Meinung, dass Synonym- und Antonymaufgaben am besten sind, während 20 % der Befragten sie am schlechtesten fanden. 68/103 Befragten verwenden Wortarten und grammatische Formen, was 66 % der Befragten entspricht. Ein wenig über die Hälfte der Befragten (58 %) verwenden Kollokationen und 64 % der Befragten geben mehr Informationen über das Wort mit Ableitungen.

Als Nächstes werden die Befragten verglichen. Alle Unterschiede und Ähnlichkeiten können wegen des großen Materials nicht besonders genau betrachtet werden, aber sie sind im Anhang zwei als Tabellen am Ende dieser Arbeit zu sehen. Es gibt Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen. Bei der Verwendung der Synonymen gibt es einen Unterschied zwischen den 30-39-Jährigen und anderen Altersgruppen. Bei den anderen Gruppen liegt die Zahl bei 79-84 %, aber bei den 30-Jährigen bei 62 %. Auch bei der Verwendung der Ableitungen unterscheiden sich die 30-39-Jährigen von den anderen Befragten, weil von ihnen nur 48 % Ableitungen verwenden, aber bei den anderen Gruppen die Zahl bei 62-74 % liegt. Es scheint, dass es eine Progression zwischen dem Alter und der Verwendung der Wortarten und grammatischen Formen gibt:

- unter 30 Jahre alt → 88 %
- 30-39 Jahre alt → 67 %
- 40-49 Jahre alt → 65 %
- über 50 Jahre alt → 55 %

Bei der Verwendung der Kollokationen unterscheiden sich die über 50-Jährigen, weil 71 % von ihnen Kollokationen verwenden. Bei den anderen Altersgruppen beläuft sich die Zahl auf 47-59 %. Die Antworten der Befragten unterscheiden sich auch aufgrund der Arbeitserfahrung. Bei der Verwendung der Wortarten und grammatischen Formen gibt es Unterschiede auch aufgrund der Arbeitserfahrung. Der größte Unterschied gibt es zwischen denjenigen, die 1-5 Jahre und 11-15 Jahre als Lehrer gearbeitet haben. Die Befragten mit 1-5 Jahren Arbeitserfahrung verwenden am meisten Wortarten und grammatische Formen, nämlich 88 %, während bei denjenigen, die 11-15 Jahre Arbeitserfahrung haben, die Anzahl bei 40 % liegt. Interessant ist, dass es eine Progression zwischen dem Alter und der Verwendung gibt, es aber keine Progression zwischen der Arbeitserfahrungsjahren und der Verwendung gibt, obwohl der Alter der Befragten den Arbeitserfahrungsjahren der Befragten entspricht (vgl. Kapitel 5.4). Die Anzahl der Verwendung der Wortarten und grammatischen Formen steigt wieder auf 79 % (16-20 Jahre Arbeitserfahrung) und 56 % (über 20 Jahre) bei denjenigen, die über 16 Jahre als Lehrer gearbeitet haben. Kollokationen sind am beliebtesten unter den Befragten mit über 20 Jahren Arbeitserfahrung. Dies ist jedoch logisch, weil die über 50-Jährigen am meisten Kollokationen verwenden. Die Prozentzahlen sind ähnlich zwischen den verschiedenen Altersgruppen und der Arbeitserfahrung. Bei der Verwendung der Synonyme aufgrund der Arbeitserfahrung unterscheiden sich die Befragten, die 6-10 Jahre Erfahrung haben. Wie schon im Kapitel 5.4 erwähnt wurde, entsprechen die Arbeitserfahrungsjahren als Lehrer dem Alter der Befragten. Dies wird auch an den Antworten ersichtlich.

Bei Synonymen, Kollokationen und Ableitungen gibt es keine großen Unterschiede zwischen Deutsch- und Schwedischlehrern und denjenigen, die beide Sprachen lehren. Der einzige bemerkenswerte Unterschied liegt bei der Verwendung der Wortarten und grammatischen Formen. Nur 45 % der Befragten, die lediglich Deutsch lehren, verwenden diese Strategie, während 72 % der Befragten, die nur Schwedisch lehren, Wortarten und grammatischen Formen verwenden. Die Anzahl der Befragten, die beide Sprachen lehren, liegt bei 63 %.

Zu der zweiten Gruppe gehören acht Strategien, mit denen der Lehrer die Bedeutung des Wortes darstellt. **Das Darstellen der Bedeutung** ist möglich:

1. mit Beispielsätzen
2. mit Antonymen oder Synonymen
3. durch das Zeichnen an die Tafel
4. mit Bildern
5. durch das Geben der Definition des Wortes in der Zielsprache
6. durch das Übersetzen des Wortes in die Muttersprache der Schüler
7. durch das Trennen der Teile, aus denen das Wort besteht (z. B. das Wort *Hochhaus* = hoch + Haus)
8. durch das Zeigen eines Gegenstands des Alltagslebens (wenn das Wort ein konkreter Gegenstand ist)

Am meisten werden Beispielsätze verwendet. Fast alle Befragten (88 %) verwenden sie. Am wenigsten wird die Strategie *Zeichnen an die Tafel* verwendet, nur 33 % der Befragten verwenden sie. Interessant ist, dass jedoch 54 % der Befragten Bilder verwenden, während das Zeichnen nicht so beliebt ist.

Als Nächstes werden die Befragten verglichen. Die Strategien dieser Gruppe werden einzeln betrachtet. Die erste Strategie ist *Beispielsätze*. Die Befragten, die über 50 Jahre alt sind, verwenden am meisten Beispielsätze (94 %). Wenn die Befragten aufgrund der Arbeitserfahrung verglichen werden, ist zu beobachten, dass die Befragten, die am wenigsten oder am meisten Arbeitserfahrung haben, Beispielsätze zum Darstellen der Bedeutung am meisten verwenden. Die Anzahl liegt bei 90-91 %. Am wenigsten verwenden diese Strategie die Befragten, die 6-10 Jahre als Lehrer gearbeitet haben, nämlich 81 %. Alle Befragten, die nur Deutsch lehren, verwenden Beispielsätze, aber die Zahl liegt bei Schwedischlehrer bei 88 % und bei Befragten, die beide Sprachen lehren, bei 84 %.

Die zweite Strategie ist *Antonyme und Synonyme*. Wieder unterscheiden sich die 30-39-Jährigen, weil 57 % von ihnen Antonyme und Synonyme verwenden. Bei anderen Gruppen liegt die Zahl bei 71-84 %. Die Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund der Arbeitserfahrung sind interessant. Bei den zwei ersten Gruppen liegt die Anzahl bei 67 % (1-5 Jahre) und 63 % (6-10 Jahre) und dann vermindert sich die Anzahl. 53 % der Befragten, die 11-15 Jahre als Lehrer gearbeitet haben, verwenden Synonyme und Antonyme. Bei den zwei letzten Gruppen, also bei den Befragten die am meisten Arbeitserfahrung haben, vermehrt sich dann die Anzahl wieder auf 84 % in beiden Gruppen. Es gab keine großen Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund der Sprache, die sie lehren.

Die dritte Strategie ist *an die Tafel zeichnen*. Bei dieser Strategie gab es keine großen Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund des Alters und der Arbeitserfahrungsjahren, aber die Befragten unterscheiden sich aufgrund der Sprache(n), die sie lehren. Am meisten zeichnen die Deutschlehrer (55 %) und am wenigsten die Schwedischlehrer (28 %). Die Zahl liegt bei 34 % bei den Befragten, die beide Sprachen unterrichten. Die vierte Strategie zum Darstellen der Bedeutung ist *Bilder*. Am wenigsten verwenden die über 50-Jährigen (39 %) Bilder und am meisten die 30-39-Jährigen und die 40-49-Jährigen (62 %). Fast genauso viele unter 30-Jährigen verwenden Bilder auch, nämlich 59 %. Über die Hälfte der Befragten (63-67 %), die unter 16 Jahre Arbeitserfahrung haben verwenden Bilder, während unter die Hälfte der Befragten (37-47 %), die über 16 Jahre als Lehrer gearbeitet haben, Bilder verwenden. Auch bei dieser Strategie gibt es einen Unterschied zwischen Deutschlehrer und die Befragten, die nur Schwedisch oder beide Sprachen lehren. Die Anzahl der Deutschlehrer, die Bilder verwenden, liegt bei 74 % und bei anderen Befragten bei 50-53 %.

Bei der fünften Strategie geht es darum, dass der Lehrer eine *Definition in der Zielsprache* der Schüler gibt. Bei dieser Strategie gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund der Sprache und der Arbeitserfahrung. Aber es gibt einen Unterschied zwischen den Altersgruppen. Die Befragten teilen sich in zwei Gruppen aufgrund des Alters auf. Zu der ersten Gruppe gehören die unter 30-Jährigen und die 40-49-Jährigen. Die Anzahl bei ihnen liegt bei 61 % und 67 %. Zu der zweiten Gruppe gehören die 30-39-Jährigen und die über 50-Jährigen. Die Befragten in der zweiten Gruppe verwenden Definitionen in der Zielsprache viel weniger. Die Anzahl liegt nämlich bei 32-35 %.

Die sechste Strategie ist *Übersetzungen in die Muttersprache*. Bei dieser Strategie gibt es keine bemerkenswerten Unterschiede zwischen den Befragten. Die siebte Strategie ist *Trennen der Teile, aus denen das Wort besteht*. Wie bei einigen anderen Strategien gibt es Unterschiede zwischen den 30-39-Jährigen und den anderen Befragten. Bei den 30-39-Jährigen liegt die Anzahl bei 67 % und bei anderen Gruppen über 74 %. Am meisten verwenden diese Strategie die Befragten, die unter 30 Jahre alt sind (82 %). Wenn unterschiedliche Gruppen aufgrund der Arbeitserfahrung betrachtet werden, unterscheiden sich die Befragten mit 11-15 Jahren Arbeitserfahrung von den anderen Befragten. Bei dieser Gruppe verwenden 40 % der Befragten diese Strategie, aber in

anderen Gruppen wird diese Strategie von 75-84 % der Befragten verwendet. Von den Befragten, die Deutsch oder beide Sprachen lehren, verwenden 82-84 % diese Strategie, aber sie ist nicht so beliebt unter den Schwedischlehrern, weil 67 % von ihnen diese Strategie im Unterricht verwenden.

Die achte Strategie und auch letzte Strategie in der Gruppe zu Strategien, mit denen der Lehrer die Bedeutung darstellt, ist *Zeigen eines Gegenstands des Alltagslebens*. Bei dieser Strategie gab es fast keine Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund der Sprache, die sie lehren, aber es gab Unterschiede zwischen den Altersgruppen und den Befragten aufgrund der Arbeitserfahrung. Am meisten verwenden die unter 30-Jährigen Gegenstände (71 %) und am wenigsten die 40-49-Jährigen (38 %). Wenn die Arbeitserfahrung betrachtet wird, verwenden die Befragten mit 11-15 Jahren Arbeitserfahrung am wenigsten Gegenstände, nämlich 33 %. Gegenstände werden am meisten von den Befragten mit 1-5 Jahren Arbeitserfahrung verwendet (71 %). Bei anderen Gruppen liegt die Zahl bei etwa 50 %.

Die dritte Gruppe ist *Helfen bei der Reproduktion des Wortes* . Diese Gruppe enthält acht Strategien:

durch das Geben

1. der Antonyme
2. des ersten Buchstabens oder der Silbe
3. der Definition
4. des Hyponyms

5. der Stelle, an der das Wort im Buch steht

durch das Verwenden

6. der Muttersprache des Schülers
7. des Wortes in einem Kontext
8. der Gestik und Mimik

Am beliebtesten sind die Strategien zwei und sieben, also die Strategien mit dem ersten Buchstaben oder der Silbe und mit einem Kontext. Die Befragten scheinen konsequent zu sein, weil die Wichtigkeit des Kontextes auch bei anderen Fragen vorkam (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2.3). Wie schon erwähnt, werden Hyponyme am wenigsten verwendet.

Als Nächstes werden die Befragten und ihre Antworten verglichen. Bei der Verwendung der *Antonyme* gibt es Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund aller drei Faktoren. Die über 50-Jährigen verwenden mehr Antonyme als die unter 50-Jährigen, nämlich 71 %, während bei anderen Altersgruppen die Zahl bei 47-57 % liegt. Auch bei dieser Strategie unterscheiden sich die Befragten mit 11-15 Jahren Arbeitserfahrung von den

anderen Befragten, weil sie am wenigsten Antonyme verwenden (33 %). Bei anderen Gruppen verwenden 48-78 % der Befragten Antonyme. Die Deutschlehrer verwenden Antonyme mehr als die andere Befragten, weil bei den Deutschlehrern die Zahl bei 73 % und bei anderen bei 56-57 % liegt.

Bei der Verwendung *des ersten Buchstabens oder der ersten Silbe* unterscheiden sich wieder die 30-39-Jährigen, weil sie weniger diese Strategie verwenden als die anderen Befragten. 67 % von ihnen verwenden diese Strategie, während bei anderen Altersgruppen die Zahl bei 81-94 % liegt. Aufgrund der Arbeitserfahrung verwenden am meisten den ersten Buchstaben und die erste Silbe die Befragten, die 11-15 Jahre Arbeitserfahrung haben, nämlich 93 %, während diese Strategie am wenigsten diejenigen verwenden, die 16-20 Jahre als Lehrer gearbeitet haben (74 %). Die Befragten, die lediglich Deutsch lehren, verwenden diese Strategie viel weniger als die anderen Befragten, nämlich 64 %, während bei anderen Befragten die Zahl bei etwa 80 % liegt.

Es gibt große Unterschiede zwischen den Befragten bei der Verwendung der *Definitionen* für die Reproduktion. Über die Hälfte der unter 30-Jährigen (62 %) verwenden diese Strategie, aber von den 40-49-Jährigen nur 32 %. Wieder entspricht das Alter der Arbeitserfahrung, weil die Befragten mit 1-5 Jahren Arbeitserfahrung diese Strategie am meisten verwenden, nämlich 62 %, aber von den Befragten mit 11-15 Jahren Arbeitserfahrung nur 27 %.

Hyponyme für die Reproduktion waren die am wenigsten verwendete Strategie von allen Strategien in der Frage acht. Die unter 30-Jährigen verwenden sie am meisten (24 %) und am wenigsten die 30-39-Jährigen (10 %). Aufgrund der Arbeitserfahrungsjahren unterscheiden sich die Befragten mit 6-10 Jahren Erfahrung als Lehrer, nur 6 % von ihnen verwenden Hyponyme. Bemerkenswert ist, dass die Befragten die nur Deutsch lehren, diese Strategie gar nicht verwenden.

Bei der Verwendung der *Stelle im Buch* gab es keine großen Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund des Alters und der Arbeitserfahrung. Der einzige Unterschied bei dieser Strategie gab es zwischen den Befragten aufgrund der gelehrten Sprache. Die Befragten, die beide Sprachen lehren, verwenden diese Strategie mehr als die anderen Befragten, nämlich 72 %, während bei anderen Befragten die Zahl bei 45-50 % liegt.

Es gibt eine Progression zwischen der Arbeitserfahrung und der *Verwendung der Muttersprache* des Schülers für die Reproduktion:

- 1-5 Jahre → 81 %
- 6-10 Jahre → 69 %
- 11-15 Jahre → 67 %
- 16-20 Jahre → 63 %
- über 20 Jahre → 59 %

Es gab fast keine Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund der Sprache, die sie lehren. Am meisten wird die Muttersprache von den unter 30-Jährigen (82 %) und am wenigsten von den über 50-Jährigen (61 %) verwendet.

Im Kapitel 6.2.3 wurden die Eigenschaften der funktionierenden und nicht funktionierenden Aufgaben behandelt. Dort stellt sich heraus, dass die Befragten für wichtig halten, dass das *Wort in einem Kontext* vorkommt. Der Kontext war auch wichtig für alle Befragten unabhängig vom Alter, der Arbeitserfahrung oder der Sprache, die sie lehren. Nur die Befragten mit 16-20 Jahren Arbeitserfahrung unterscheiden sich von den anderen Befragten, weil nur 37 % von ihnen das Wort in einem Kontext verwenden, wenn sie den Schülern bei der Reproduktion helfen.

Die letzte Strategie in dieser Gruppe ist *Gestik und Mimik*. Die jüngeren Befragten verwenden diese Strategie mehr als die älteren Befragten. 71 % von den unter 30-Jährigen und den 30-39-Jährigen verwenden diese Strategie, während bei den Befragten, die über 40 Jahre alt sind, die Zahl bei etwa 50 % liegt.

Die vierte Gruppe heißt ***Beobachtung des Verständnisses und der Produktion***. Zu dieser Gruppe gehören fünf Strategien:

- | | |
|---|---|
| 1. durch das Korrigieren der Aussprache, der Verwendung oder des Schreibens des Schülers
durch die Bitte | durch das Erfragen |
| 2. an die Schüler, um sich selbst zu korrigieren | 4. des Wortes direkt vom Schüler |
| 3. um eine Korrektur durch andere Schüler für den Fehler des Schülers | 5. eines Synonyms in der Muttersprache des Schülers |

Die erste Strategie von den fünf Strategien ist mit 84 % am beliebtesten, dagegen ist am unbeliebtesten die Strategie fünf, in der der Lehrer den Schüler nach einem Synonym in der Muttersprache fragt. Diese Strategie wird von 24 % der Befragten verwendet.

Als Nächstes werden die Befragten verglichen. Wenn *das Korrigieren der Aussprache, der Verwendung oder des Schreibens des Schülers* betrachtet wird, ist zu bemerken, dass es keine großen Unterschiede zwischen den Befragten gibt. Interessant ist jedoch, dass die jüngsten und die ältesten Befragten diese Strategie am meisten verwenden. Wieder entspricht das Alter der Arbeitserfahrung, weil die Befragten mit am wenigsten und am meisten Erfahrung diese Strategie am meisten verwenden. Auch bei der Strategie *durch die Bitte an die Schüler, um sich selbst zu korrigieren* gab es keine großen Unterschiede zwischen den Befragten.

Die nächste Strategie ist *durch die Bitte um eine Korrektur durch andere Schüler für den Fehler des Schülers*. Bei dieser Strategie gab es sehr bemerkenswerte Unterschiede. Die unter 30-Jährigen verwenden diese Strategie sehr viel mehr als die anderen Befragten, weil 71 % von ihnen diese verwendet, aber bei anderen Gruppen die Zahl bei etwa 30-40 % liegt. Noch interessanter ist, dass die Befragten, die nur Deutsch lehren, diese Strategie sehr wenig verwenden, nämlich nur 9 %. Bei den Schwedischlehrern und Befragten, die beide Sprachen lehren, liegt die Zahl bei 44 % und 47 %.

Bei der nächsten Strategie geht es darum, dass der Lehrer *das Wort direkt vom Schüler fragt*. Bei dieser Strategie gab es keine großen Unterschiede. Nur die Befragten mit 11-15 Jahren Arbeitserfahrung unterscheiden sich von den anderen Befragten, weil nur ein wenig über die Hälfte von ihnen diese Strategie verwenden. Bei den anderen Gruppen liegt die Zahl bei 68-84 %. Die letzte Strategie in dieser Gruppe ist *durch das Erfragen eines Synonyms in der Muttersprache*. Auch bei dieser Strategie unterscheiden sich die Befragten mit 11-15 Jahren Arbeitserfahrung. 13 % von ihnen verwenden Synonyme in der Muttersprache, während bei anderen Gruppen die Zahl bei etwa 25-30 % liegt.

Zu der letzten Gruppe gehören solche Strategien, die nicht zu den anderen Gruppen gehören. Diese Gruppe *Sonstiges* enthält vier Strategien:

1. Spiele
2. das Aussprechen der Wörter
3. das Assoziieren der neuen Wörter mit den bekannten Wörtern
4. gefühlsbetonte Techniken, wie Ermutigung und Ansporn

Wie schon am Anfang dieses Kapitels erwähnt wurde, sind Spiele aus allen Strategien die meist verwendete Strategie. In dieser Gruppe ist die am wenigsten verwendete Strategie

das Assoziieren der neuen Wörter mit den bekannten Wörtern. Es gab einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Befragten bei der Verwendung der *Spiele* aufgrund der Arbeitserfahrung, weil es eine Progression gibt:

- 1-5 Jahre → 100 %
- 6-10 Jahre → 100 %
- 11-15 Jahre → 87 %
- 16-20 Jahre → 84 %
- über 20 Jahre → 84 %

Möglicherweise könnte ein Grund dafür sein, dass handlungsorientiertes Lernen seit einigen Jahren sehr beliebt ist und deswegen bekannter für die Befragten mit am wenigsten Arbeitserfahrung. Die über 50-Jährigen verwenden Spiele im Unterricht am wenigsten.

Die zweite Strategie ist *Aussprechen der Wörter*. Bei dieser Strategie gab es keine großen Unterschiede zwischen den Befragten. Die dritte Strategie heißt *Assoziieren der neuen Wörter mit den bekannten Wörtern*. Wie auch bei Spielen, verwenden die Befragten mit am wenigsten und am meisten Arbeitserfahrung diese Strategie am meisten. Wenn die Befragten aufgrund des Alters betrachtet werden, ist zu bemerken, dass die jüngsten und die ältesten Befragten am meisten Assoziationen verwenden.

Die letzte Strategie sind *gefühlbetonte Strategien, wie Ermutigung und Ansporn*. Während des Analysierens begann ich zu zweifeln, ob diese Alternative zu unkonkret im Vergleich zu den anderen Alternativen bei dieser Frage war. Obwohl viele Befragte diese Alternative angekreuzt haben, glaube ich, dass fast alle Befragten ihre Schüler ermutigen. Es gab fast keine Unterschiede zwischen den Befragten bei dieser Strategie.

7 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Der Zweck dieser Arbeit war herauszufinden, wie der Wortschatz in der Praxis im Deutsch- und Schwedischunterricht gelehrt wird, was für Meinungen die Lehrer für die Vermittlung des Wortschatzes haben und wie sie die Materialien zum Wortschatzlehren beurteilen. Da diese Arbeit zwei Sprachen behandelte, wurden auch Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Deutsch- und Schwedischlehrer betrachtet.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die 103 Befragten dieser Untersuchung Wortschatz vielseitig mit verschiedenen Techniken, Strategien und anderen Arten und Weisen lehren. Sie bringen auch ihren Schülern verschiedene Lernstrategien zum Lernen des Wortschatzes bei. Die beliebteste Lernstrategie, die sie ihren Schülern beibringen, war *sich selbst testen* (90 %). Andere Lernstrategien, die beliebt waren, sind *die Verwendung der neuen Wörter beim Sprechen oder in Texten* (83 %) und *Inferenzieren* (79 %). Nation (2008, 4) ist der Meinung, dass das letztendliche Ziel beim Wortschatzlernen ist, dass der Lerner selbständig wird. Es scheint, dass die Befragten Nation zustimmen, weil sie ihren Schülern beibringen sich selbst zu testen, und andere Lernstrategien, mit denen der Lerner neue Wörter sich merkt und auch dann schafft, wenn er nicht alle Wörter in der Zielsprache kennt. In der Masterarbeit von Rantonen (2016) wurden neun finnische Englischlehrer interviewt und gefragt, welche Wortschatzlernstrategien sie ihren Schülern beibringen. Am meisten wurden Spiele und Gruppierung der Wörter erwähnt. Andere ziemlich beliebte Strategien waren Inferenzieren und das Analysieren der Wortteile. (Ebd., 86.) Die Ergebnisse von Rantonen sind ziemlich ähnlich mit Ergebnissen dieser Arbeit, obwohl in ihrer Arbeit keine Liste von Wortschatzlernstrategien gegeben wurde.

Am wenigsten bringen die Befragten ihren Schülern *Vorstellen der geschriebenen Form oder der Bedeutung eines Wortes im Gedächtnis* (17 %) und *Lesen und Durchblättern der Wörterbücher* (24 %) bei. Bei den offenen Antworten kamen am meisten Applikationen und Internetseiten sowie das Produzieren des eigenen Materials vor, wie z. B. *Quizlet* und das Schreiben der eigenen Sätze und Geschichten. Auch bei der Verwendung der Wörterbücher kamen elektronische Quellen vor. Am meisten werden elektronische zweisprachige Wörterbücher (76 %) verwendet und am wenigsten

einsprachige gedruckte Wörterbücher (11 %). Erwähnt wurden auch Glossare des Lehrbuchs, die entweder elektronisch oder gedruckt sind. Applikationen und Internetseiten kamen auch bei den Beispielen der eigenen Aufgaben und Spielen vor, nämlich 42/82 Befragten gaben sie als Beispiele. Andere Kategorien, die aus den Beispielen gebildet wurden, waren *Brettspiele und andere Spiele, handlungsorientiertes Lernen* sowie *andere schriftliche und mündliche Aufgaben*.

Handlungsorientiertes Lernen war ein Thema, das an mehreren Stellen erwähnt wurde. Handlungsorientiertes Lernen wurde bei den Beschreibungen der gut funktionierenden Aufgaben erwähnt und das war auch einen Grund für zehn Befragten dafür, warum sie eigenes Material erstellen. Bei der Verwendung der verschiedenen Techniken und Strategien waren Spiele (90 %) und Running Dictation (27 %) beliebt, die zum handlungsorientierten Lernen gehört. Die häufigsten Gründe für das eigene Material waren, dass die Lerner sie für lustig halten (73 %), es zu wenig Aufgaben im Lehrbuch gibt (55 %) und die Befragten gerne eigenes Material erstellen (45 %). Ein wenig über die Hälfte der Befragten erstellen eigenes Material deshalb, weil es zu wenig Aufgaben im Lehrbuch gibt. Die kleine Menge der Aufgaben und andere Mängel der Wortschatzübungen im Lehrbuch haben einen Einfluss darauf, wie zufrieden die Befragten mit dem Lehrbuch sind. Die Menge und die Qualität der Aufgaben kamen in mehreren Begründungen vor.

Bei den Begründungen der Zufriedenheit und bei den Beschreibungen der funktionierenden und nicht funktionierenden Aufgaben kamen ähnliche Faktoren vor. Die Befragten halten es für schlecht, wenn die Aufgaben zu mechanisch, zu leicht/schwierig oder zu einseitig waren. Wichtig ist, dass es Abwechslung gibt. Es sollte Aufgaben geben, die einfach und zur Erkennung sind, aber auch Aufgaben, die herausfordernd sind und bei denen der Lerner etwas selbst produzieren muss. Es kam mehrere Male vor, dass die Lerner nicht nur abschreiben oder raten sollen, sondern selbst denken und sich Mühe geben sollen. Wichtig war auch, dass es viele Aufgaben für Wiederholung gibt. Bei den Beschreibungen der funktionierenden Aufgaben kam vor, dass es wichtig ist, dass das Wort in einem Kontext gelernt wird und auch der Blickwinkel, dass es vom Schüler abhängt, ob die Aufgabe funktioniert und nicht unbedingt von der Aufgabe und ihren Eigenschaften. Bei den Beschreibungen der nicht funktionierenden Aufgaben wurde

erwähnt, dass es von der Unterrichtsstufe abhängen kann, ob die Aufgabe funktioniert. Die Befragten, die nicht mit dem Lehrbuch zufrieden sind, sind der Meinung, dass es zu wenig Aufgaben gibt und die Qualität des Lehrbuchs und/oder der Aufgaben nicht gut ist. Die Vorteile des Lehrbuchs, die erwähnt wurden, waren vielseitiger Wortschatz, funktionierende und vielseitige Aufgaben, genug Aufgaben und Wiederholung, Variation zwischen dem Schwierigkeitsgrad und den Aufgabentypen. Auch der neue Lehrplan wurde erwähnt und die Unterschiede zwischen den alten und neuen Lehrbüchern.

Die Befragten wurden auch gebeten, die nach ihrer Meinung nach drei besten und drei schlechtesten Aufgabentypen auszuwählen. Die drei besten Aufgabentypen nach den Befragten waren Lückentexte (55 %), Kreuzworträtsel und Suchsels (50 %) sowie das Schreiben einen Text aus den gegebenen Wörtern (49 %). Bei diesen drei Aufgabentypen kommen drei Aspekte vor, die die Befragten bei anderen Fragen für wichtig hielten, nämlich Kontext, Erkennen der Wörter und eigene Produktion. Die drei schlechtesten Aufgabentypen waren Multiple-Choice-Aufgaben (46 %), Klassifizierung der Wörter in Wortarten (39 %) und Verbindungsaufgaben (38 %). Auch bei den Beschreibungen der nicht funktionierenden Aufgaben stellte sich heraus, dass die Befragten nicht solche Aufgaben mögen, bei denen der Lerner raten oder nur abschreiben kann.

Es war zu bemerken, dass es einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, wie oft der Lehrer eigenes Material erstellt, und der Zufriedenheit mit dem Lehrbuch gibt. Die Befragten, die Deutsch lehren, sind unzufriedener mit dem Lehrbuch als die Schwedischlehrer. Der Grund dafür kann sein, dass die Materialien für den Deutschunterricht älter sein können als die Materialien für Schwedischunterricht, weil es mehr Nachfrage für Materialien für Schwedischunterricht gibt, weil Schwedisch ein obligatorisches Fach ist, aber Deutsch nicht. Die Mehrheit der Befragten erstellt eigenes Material über dreimal pro Woche (35 %) und die Minderheit selten oder niemals (9 %). Der üblichste Grund dafür ist, dass die Schüler sie für lustig halten (73 %) und dass es zu wenig Aufgaben im Lehrbuch gibt (55 %).

Die am meisten verwendeten Techniken für das Lehren des Wortschatzes waren *Verbinde Bild und Wort* (44 %), Worterklärungen (44 %) und Running Dictation (27 %). Am wenigsten werden die Schlüsselwortmethode (3 %) und *Bilden der Wörter aus Teilen* (6

%) verwendet. 4 % der Befragten verwenden keine Techniken, die im Fragebogen angegeben wurden. Strategien für das Lehren des Wortschatzes, die am meisten verwendet werden, sind Spiele (90 %), das Darstellen der Bedeutung mit Beispielsätzen (88 %) und das Aussprechen der Wörter (88 %). Am wenigsten werden Synonyme in der Muttersprache (24 %) und Hyponyme (15 %) verwendet. In der Arbeit von Rantonen (2016, 80) wurden fünf am wenigsten verwendeten Strategien aufgelistet, die Brainstorming, Anagramme, das Assoziieren des Bild und das Wort, Hyponyme und Hyperonyme sind. Rantonen hatte eine Liste von Wortschatzlehrstrategien. Auch in Rantonens (ebd.) Arbeit sind Hyponyme eine der am wenigsten verwendete Strategie.

In dieser Untersuchung wurden außerdem Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrern gefunden. Die Befragten, die lediglich Deutsch lehren, sind unzufriedener mit dem Lehrbuch als andere Befragte, der Durchschnittswert liegt bei 2,4, während bei allen Befragten der Durchschnittswert bei 2,8 liegt. Die Befragten, die nur Schwedisch lehren, sind zufriedener mit dem Lehrbuch als alle Befragten durchschnittlich. Die Anzahl liegt bei 2,9 bei den Schwedischlehrern. Von den Befragten, die kein Wörterbuch im Unterricht verwenden, lehren alle Befragten Schwedisch und nur vier von 12 Befragten lehren Deutsch. Bei der Verwendung der Wortschatzlehrtechniken gab es drei Techniken, bei denen es bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Befragten aufgrund der gelehrten Sprache gab. Die erste ist das Kim-Spiel. Ein wenig über die Hälfte der Befragten, die nur Deutsch lehren, verwenden diese Strategie, während bei anderen Befragten die Anzahl bei 10 % und 31 % liegt. Die zweite Technik ist *Welches Wort passt nicht in die Gruppe? -Technik*. Diese Technik wird gar nicht von den Befragten, die nur Deutsch lehren, verwendet, während bei den anderen Befragten die Anzahl bei etwa 20 % liegt. Die dritte Technik ist *Aufteilen des Wortes in Teile*. Nur 3 % der Befragten, die beide Sprachen lehren, verwenden diese Strategie, während 18 % der Befragten, die lediglich Deutsch oder Schwedisch lehren, diese Technik verwenden. Wenn es um Wortschatzlehrstrategien geht, gab es ein paar Strategien, bei denen es große Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrern gibt. Eine ist *Zeichnen an die Tafel*. Ein wenig über die Hälfte der Befragten, die nur Deutsch unterrichten, zeichnen an die Tafel, während bei den anderen Befragten die Zahl bei etwa 30 % liegt. Die Befragten, die nur Deutsch lehren, verwenden ein wenig mehr Bilder im Unterricht als

die anderen Befragten. Bemerkenswert ist auch der Unterschied bei der Verwendung der Hyponyme, weil diejenigen, die lediglich Deutsch lehren, sie gar nicht verwenden, aber 16-17 % der Befragten, die nur Schwedisch oder beide Sprachen lehren, verwenden diese Strategie. Diejenigen, die nur Deutsch unterrichten, (9 %) bitten sehr viel weniger um eine Korrektur von anderen Schülern für den Fehler als die Befragten, die nur Schwedisch (47 %) oder beide Sprachen (44 %) lehren.

Für diese Arbeit war der Fragebogen ein funktionierendes Erhebungsmittel. Nachträglich bemerkte ich jedoch, dass es einige Probleme gab. Wenn ich diese Untersuchung noch einmal von Anfang an machen könnte, würde ich den Fragebogen nicht so früh im Prozess erstellen. Einige Probleme hätten vermieden werden können, wenn der Theorieteil fertig gewesen wäre, bevor ich den Fragebogen erstellte. Überraschend war die Menge der Antworten und deswegen wurde das Material sehr viel größer, als ich gedacht hatte. Wenn ich dies gewusst hätte, hätte ich weniger Fragen im Fragebogen und auch weniger Alternativen pro Frage gehabt. Auch die Reihenfolge der Fragen hätte anders sein können, weil es Missverständnisse gab, wie z. B. bei den Fragen 14 und 16 (vgl. Kapitel 6.2.2).

Es wäre interessant zu untersuchen, wie das Lehren des Wortschatzes sich auf verschiedenen Unterrichtsstufen unterscheidet. Es scheint, dass es einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Lehrbuch und damit gibt, wie oft der Lehrer eigenes Material erstellt. Es wäre interessant zu untersuchen, welche andere Einflüsse die Zufriedenheit oder die Unzufriedenheit auf das Lehren des Wortschatzes hat. Im Kapitel 6.2.2 kam auch vor, dass es Unterschiede zwischen den alten und neuen Lehrbüchern gibt, die auf die Zufriedenheit einen Einfluss haben. Ein mögliches Untersuchungsthema wäre zu untersuchen, welche Einflüsse der neue Lehrplan auf die Wortschatzaufgaben in Lehrbüchern und das Wortschatzlehren hat. Ebenfalls interessant wäre zu untersuchen, welche Strategien und Techniken die Lehrer in unterschiedlichen Situationen im Unterricht verwenden und ob es Unterschiede zwischen Deutsch- und Schwedischlehrern gibt.

Diese Arbeit gibt einen guten Einblick in die Wortschatzarbeit im Deutsch- und Schwedischunterricht heutzutage. Da die Anzahl der Antworten ziemlich groß war,

antwortet diese Untersuchung gut auf die Fragen, wie der Wortschatz von Deutsch- und Schwedischlehrern gelehrt wird und was für Meinungen sie über die Wortschatzarbeit im Unterricht haben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alanen, R. (2011). Kysely tutkijan työkaluna. In: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (Hrsg.), *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas* (S. 146-161). Helsinki: Finn Lectura.
- Attan, A. & Wong, S. W. (2014). Comparing intentional vocabulary learning strategies of rote-copying versus read-plus. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(02), 67-80.
- Barcroft, J. (2009). Effects of synonym generation on incidental and intentional L2 vocabulary learning during reading. *TESOL Quarterly*, 43(1), 79-103.
- Bußmann, H., Gerstner-Link, C. & Lauffer, H. (2008). *Lexikon der sprachwissenschaft* (4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl). Stuttgart: Kröner.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. Milton Park, Abingdon, Oxon: by Routledge.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6. Aufl.). Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub.
- Daller, H., Milton, J. & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudenredaktion. (2019). *Kollokation*: <https://www.duden.de/node/81054/revision/81090> [Zuletzt eingesehen am 09.06.2019]
- Elsner, D. & Gießler, R. (2011). Quality teaching: Kriterien zur Planung und Beurteilung „guten Englischunterrichts“ – Beispiel Wortschatzarbeit. In: K. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische forschung. modelle und instrumente zur messung fachspezifischer lernbedingungen und kompetenzen* (S. 101-124). Münster: Waxmann Verlag.
- Haastруп, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen: Narr.
- Halliday, M. A. K. (2007). Lexicology. In: M. A. K. Halliday & C. Yallop (Hrsg.), *Lexicology: A short introduction* (S. 1-22). London: Continuum.
- Hatch, E. M. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu, H. M. & Nassaji, H. (2016). Effective vocabulary learning tasks: Involvement load hypothesis versus technique feature analysis. *System*, 56(C), 28-39.

- Hulstijn, J. H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning - theoretical considerations and pedagogical implications. In: J. Coady & T. N. Huckin (Hrsg.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (S. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: P. J. Robinson (Hrsg.), *Cognition and second language instruction* (S. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lessard-Clouston, M. (2013). *Teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL International Association.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (8. Aufl. 2010, S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Moir, J. & Nation, P. (2008). Vocabulary and good language learners. In: C. Griffiths (Hrsg.), *Lessons from good language learners* (S. 159-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Hrsg.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (S. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. & Scott, J. (1990). Word schemas: Expectations about the form and meaning of new words. *Cognition and Instruction*, 7(2), 105-127.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus. [Zentralamt für Unterrichtswesen] (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. (Broschüre). https://www.oph.fi/download/185380_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_esite.pdf [Zuletzt eingesehen am 08.04.2019]
- POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [Grundlagen des Lehrplans für die Gemeinschaftsschule] <https://www.oph.fi/>

- [download/163777_perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf](#) [Zuletzt eingesehen am 09.04.2019]
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rantonen, J. (2016). *How we teach English vocabulary inside the classroom: Teacher perspectives and vocabulary from the outside*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201609104064> [Zuletzt eingesehen am 09.06.2019]
- Rasti Behbahani, A. (2015). Vocabulary Learning Strategies. *TESOL Newsletter*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49945/vls.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Zuletzt eingesehen am 09.06.2019]
- Read, J. (2004). 7. research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In: P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and second language instruction* (S. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Hrsg.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (S. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D. (2000). *Language and the lexicon: An introduction*. London: Arnold.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) [Nationales Zentrum für Statistik]: Väestörakenne (Internetpublikation). Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html> [Zuletzt eingesehen am 12.04.2019]

- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Hrsg.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (S. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary* (5. Aufl.). Harlow: Longman.
- Tschirner, E. (2010). Wortschatz. In: H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 236-245). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching - practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. In: R. Valli & E. Aarnos (Hrsg.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., erneute Aufl., S. 81-99). Jyväskylä: PS-kustannus.

ANHANG 1: FRAGEBOGEN

Die Sprache des ursprünglichen Fragebogens, die die Befragten ausgefüllten, war Finnisch. Die direkte Übersetzung ins Deutsche ist von MS ausschließlich für diese Arbeit hinzugefügt.

Hyvä opettaja,
nimeni on Miira Sariola. Opiskelen saksan ja ruotsin kielen aineenopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on sanaston opettaminen saksan ja ruotsin opettajien näkökulmasta.

Sehr geehrter Lehrer,

Mein Name ist Miira Sariola. Ich studiere an der Universität Jyväskylä und werde Deutsch- und Schwedischlehrerin. Dieser Fragebogen ist ein Teil meiner Masterarbeit, deren Thema das Lehren des Wortschatzes aus der Sicht der Deutsch- und Schwedischlehrer ist.

Tavoitteenani on selvittää, miten te opettatte sanastoa käytännössä ja millaisia strategioita käytätte oppitunneillanne. Minua kiinnostavat myös mielipiteenne sanaston opetuksessa käytettävistä tehtävistä ja materiaaleista.

Mein Ziel ist herauszufinden, wie Sie Wortschatz in der Praxis lehren und welche Strategien Sie in ihrem Unterricht verwenden. Ich interessiere mich auch für ihre Meinungen über Materialien und Übungen, die beim Wortschatzlehren verwendet werden.

Tämä kysely sisältää 20 kysymystä, joista suurin osa on monivalintakysymyksiä. Vastaaminen vie noin 15-20 minuuttia. Kyselylomake koostuu kolmesta osiosta:

1. Taustatiedot (kysymykset 1-7)
2. Sanaston opettamisen tekniikat ja strategiat (kysymykset 8-10)
3. Sanaston opettamisen materiaalit ja apuvälineet (kysymykset 11-20)

Dieser Fragebogen enthält 20 Fragen, von denen die meisten Multiple-Choice-Fragen sind. Es dauert etwa 15-20 Minuten zu antworten. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen:

1. *Hintergrundinformationen (Fragen 1-7)*
2. *Techniken und Strategien des Wortschatzlehrens (Fragen 8-10)*
3. *Materialien und Hilfsmittel des Wortschatzlehrens (Fragen 11-20)*

Jos olet kiinnostunut pro gradu -tutkielmani tuloksista, voit halutessasi antaa kyselyn päätteeksi sähköpostiosoitteesi. Sähköpostiosoitetta ei yhdistetä vastauksiin eikä käytetä muuhun kuin linkin lähettämiseen. Kaikki tämän kyselyn vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään ainoastaan pro gradu -tutkielmaani.

Wenn Sie sich für die Ergebnissen meiner Masterarbeit interessieren, können Sie ihre E-Mail-Adresse am Ende des Fragebogens angeben. Die E-Mail-Adresse nicht wird mit den Antworten verknüpft und wird nur für das Schicken des Links verwendet. Alle Antworten dieser Umfrage werden vertraulich behandelt und werden nur für diese Masterarbeit verwendet.

Voit ottaa yhteyttä minuun sähköpostitse:
miira.s.sariola@student.jyu.fi
Suuri kiitos vastauksestasi!

*Sie können mit mir Kontakt per E-Mail aufnehmen:
miira.s.sariola@student.jyu.fi
Vielen Dank für ihre Antwort!*

Erklärungen für die Zeichen:

- * Die mit einem Sternchen markierten Fragen sind obligatorisch.
 - + Bei den Fragen, die mit einem Pluszeichen markiert sind, ist es möglich mehrere Alternativen anzukreuzen.
- Bei einigen Stellen ist die deutschsprachige Übersetzung mit grau wegen der Klarheit markiert.
-

1. Opetan / Ich lehre [* +]

- saksaa / *Deutsch*
- ruotsia / *Schwedisch*

2. Olen työskennellyt opettajana / Ich arbeite als Lehrer seit [*]

- alle vuoden / *unter einem Jahr*
- 1 - 5 vuotta / *1 – 5 Jahre*
- 6 - 10 vuotta / *6 – 10 Jahre*
- 11 - 15 vuotta / *11 – 15 Jahre*
- 16 - 20 vuotta / *16 – 20 Jahre*
- yli 20 vuotta / *über 20 Jahre*

3. Työskentelen tällä hetkellä opettajana / Ich arbeite als Lehrer zurzeit [*]

- Etelä-Suomessa / *in Südfinnland*
- Länsi-Suomessa / *in Westfinnland*
- Itä-Suomessa / *in Ostfinnland*
- Pohjois-Suomessa / *in Nordfinnland*

4. Opetan saksaa/ruotsia tällä hetkellä / Ich lehre Deutsch/Schwedisch zurzeit [* +]

- alakoulussa / *in der Primarstufe*
- yläkoulussa / *in der Sekundarstufe*
- lukiossa / *in der gymnasialen Oberstufe*
- ammattikoulussa / *in der Berufsfachschule*
- jokin muu, mikä? / *sonstiges, und zwar?*

5. Koulutukseltani olen / Ich wurde zum ... ausgebildet [* +]

- aineenopettaja / *Fachlehrer*
- luokanopettaja / *Grundschullehrer*
- jokin muu, mikä? / *sonstiges, und zwar?*

6. Sukupuoleni on / *Mein Geschlecht ist* [*]

- mies / *männlich*
- nainen / *weiblich*
- muu / *sonstiges*
- en halua kertoa / *will ich nicht angeben*

7. Ikäni on / *Mein Alter ist* [*]

- alle 30 vuotta / *unter 30 Jahren*
- 30 - 39 vuotta / *30 – 39 Jahre*
- 40 - 49 vuotta / *40 – 49 Jahre*
- yli 50 vuotta / *über 50 Jahren*
- en halua kertoa / *will ich nicht angeben*

8. Mitä seuraavista sanaston opettamisen strategioista käytät säännöllisesti opetuksessasi? / *Welche der folgenden Wortschatzlehrstrategien verwenden Sie in ihrem Unterricht regelmäßig?* [* +]

Voit valita useita vaihtoehtoja. / *Sie können mehrere Alternativen wählen.*

Annan oppilaille lisätietoa sanasta

Ich gebe den Schülern Zusatzinformationen über das Wort

- synonyymien avulla
- *mit Hilfe der Synonyme*
- antamalla sanaluokan tai kielioppimuodon
durch das Geben der Wortart oder der grammatischen Form
- kollokaatioiden avulla (sanat, jotka esiintyvät usein yhdessä, esim. *aurinko* ja *paistaa*)
Mit Hilfe der Kollokationen (Wörter, die oft zusammen vorkommen, wie z. B. Sonne und scheinen)
- johdoksien avulla (esim. *hypätä* - *hyppy*)
Mit Hilfe der Ableitungen (z. B. springen – Sprung)

Esittelen sanan merkitystä oppilaille / *Ich stelle den Schülern die Bedeutung des Wortes dar*

- esimerkkilauseilla / *mit Beispielsätzen*
- vastakohtilla tai synonyymeilla / *mit Antonymen oder Synonymen*
- piirtämällä taululle / *durch das Zeichnen an die Tafel*
- kuvien avulla / *mit Bildern*
- antamalla sanan määritelmän kohdekielellä
durch das Geben der Definition des Wortes in der Zielsprache
- kääntämällä sanan oppilaan äidinkielelle
durch das Übersetzen des Wortes in die Muttersprache der Schüler
- erittelemällä osat, joista sana koostuu (esim. sana *kerrostalossa* = *kerros* + *talo* + *-ssa*)
durch das Trennen der Teile, aus denen das Wort besteht (z. B. das Wort Hochhaus = hoch + Haus)
- näyttämällä arkielämän esinettä (jos sana on jokin konkreettinen esine)
durch das Zeigen eines Gegenstands des Alltagslebens (wenn das Wort ein konkreter Gegenstand ist)

Autan oppilaita sanan mieleenpalauttamisessa / *Ich helfe den Schülern bei der Reproduktion des Wortes*

antamalla sanan / *durch das Geben*

- vastakohtaan / *des Antonyms des Wortes*
- ensimmäisen kirjaimen tai tavun / *des ersten Buchstabens oder der Silbe des Wortes*
- määritelmän / *der Definition*
- alakäsitteen / *des Hyponyms*
- kohdan, missä se esiintyy oppikirjassa
der Stelle, in der das Wort im Lehrbuch vorkommt

käyttämällä / *durch das Verwenden*

- oppilaan äidinkieltä / *der Muttersprache des Schülers*
- sanaa kontekstissa / *des Wortes im Kontext*
- eleitä ja ilmeitä / *der Gestik und Mimik*

Tarkkailen oppilaan ymmärtämistä ja tuottamista / *Ich beobachte das Verstehen und die Produktion der Schüler*

- korjaamalla oppilaan sanan ääntämystä, käyttämistä tai kirjoittamista
durch das Korrigieren der Aussprache, der Verwendung oder des Schreibens des Schülers

pyytämällä / *durch die Bitte*

- oppilasta korjaamaan itseään
an den Schüler sich selbst zu korrigieren
- muilta oppilailta korjausta oppilaan virheeseen
um Korrektur durch andere Schüler für den Fehler des Schülers

kysymällä / *durch das Erfragen*

- sanaa suoraan oppilaalta / *des Wortes direkt vom Schüler*
- synonyymiä oppilaan äidinkielellä
eines Synonyms in der Muttersprache des Schülers

muut / *sonstiges*

- pelit / *Spiele*
- sanojen ääntäminen / *das Aussprechen der Wörter*
- uusien sanojen assosiointi tuttujen sanojen kanssa
das Assoziieren der neuen Wörter mit den bekannten Wörtern
- tunnepitoiset tekniikat, kuten rohkaiseminen ja kannustaminen
gefühlbetonte Techniken, wie Ermutigung und Ansporn
- **en käytä mitään yllä olevista sanaston opettamisen strategioista säännöllisesti**
ich verwende keine der oben erwähnten Strategien zum Wortschatzlehren regelmäßig in meinem Unterricht

9. Mitä seuraavista sanaston oppimisen strategioista tietoisesti opetat oppilaillesi? / Welche der folgenden Wortschatzlernstrategien bringen Sie ihren Schülern bewusst bei? [* +]

Sanaston oppimisen strategiat ovat strategioita, jotka helpottavat oppilasta sanan oppimisessa. Opettamiseksi voidaan ymmärtää esimerkiksi se, että opettaja kertoo oppilaalle sen olevan sanan mieleenpainamisen kannalta hyödyllistä, että oppilas käyttää uusia sanoja puheessa tai kirjoittaa sanan toistuvasti.

Wortschatzlernstrategien sind Strategien, die dem Schüler das Lernen des Wortes erleichtern. Lehren bedeutet z. B., dass der Lehrer den Schülern erzählt, dass es für das Lernen nützlich ist, dass der Schüler neue Wörter beim Sprechen verwendet oder das Wort wiederholt schreibt.

Voit valita useita vaihtoehtoja. / Sie können mehrere Alternativen wählen.

kirjat, musiikki ja television katseleminen / Bücher, Musik und Fernsehen

- laulujen kuuntelu kohdekielellä / *das Hören von Liedern in der Zielsprache*
- sanakirjojen lukeminen ja selaaminen
das Lesen und Durchblättern der Wörterbücher

muistiinpanojen tekeminen / Schreiben der Notizen während

- kirjaa tai lehteä lukiessa (esim. romaani, aikakauslehti, sarjakuvalehti jne.)
des Lesens eines Buchs oder einer Zeitung (z. B. Roman, Zeitschrift, Comicheft usw.)
- elokuvia tai televisiota katsellessa
des Sehens eines Films oder eines Fernsehprogramms

sanojen käyttäminen / Verwendung der Wörter

- uusien sanojen käyttäminen puheessa tai tekstissä
die Verwendung der neuen Wörter beim Sprechen oder in Texten
- synonyymit keskusteltaessa / *Synonyme in Gesprächen*
- kiertoilmaisut / *Umschreibungen*

sanojen kirjoittaminen / Schreiben der Wörter

- sanojen toistuva kirjoittaminen / *das wiederholte Schreiben der Wörter*
- sanojen ryhmittely ja sanalistojen tekeminen
die Gruppierung der Wörter und das Erstellen einer Wortliste

käännökset / Übersetzungen

- sanojen kääntäminen äidinkielelle / *Übersetzungen in die Muttersprache*

mielikuvaharjoitukset / Vorstellungsübungen

- sanan kirjoitetun muodon tai merkityksen kuvittelemisen mielessä
das Vorstellen der geschriebenen Form oder der Bedeutung eines Wortes im Gedächtnis
- uuden sanan assosioiminen jo tuttuun sanaan
das Assoziieren des neuen Wortes mit einem bekannten Wort
- sanojen assosioiminen kontekstiin
das Assoziieren der Wörter mit einem Kontext

sanojen kertaaminen ja osaamisen testaaminen / *Wiederholung der Wörter und Testen des Könnens*

- oppimisen suunnitteleminen (mitä ja milloin)
das Planen des Lernens (was und wann)
- sanalistojen opettelu ulkoa / *das Auswendiglernen der Wortliste*
- itsensä testaaminen (esim. sanakorttien, toisten ihmisten kyselemisen tai sanalistojen sanan toisen puolen peittämisen avulla)
sich selbst testen (z. B. mit Hilfe von Wortkarten oder Wortlisten oder dadurch, dass ein anderer dem Schüler Wörter abfragt)
- kertaaminen ääneen / *die Wiederholung der Wörter laut*

muut / sonstiges

- sukulaissanujen etsiminen (esim. natt ruotsiksi ja Nacht saksaksi)
das Finden der verwandten Wörter (z. B. natt auf Schwedisch und Nacht auf Deutsch)
- tuntemattomien sanojen päättely kontekstin avulla
Inferenzieren der unbekanntenen Wörter
- **en opeta oppilaileni tietoisesti sanaston oppimisen strategioita**
ich bringe meinen Schülern keine Wortschatzlernstrategien bewusst bei

10. Valitse seuraavista sanaston opettamisen tekniikoista kolme tekniikkaa, joita käytät opetuksessasi eniten / *Wählen Sie drei der folgenden Wortschatzlehrtechniken, die Sie in ihrem Unterricht am meisten verwenden* [* +]

Jos käytät vain yhtä tai kahta alla olevista tekniikoista, valitse silloin vain yksi tai kaksi vaihtoehtoa.
Wenn Sie nur eine oder zwei Techniken verwenden, wählen Sie nur eine oder zwei Alternativen.

- **miellekartta** / *Mind-Map*
- **yhdistä kuva ja sana** / *Verbinde Bild und Wort*
- **sanaselitys, esim. Alias** / *Wörterklärungen, z. B. Alias*
- **Kim-peli** (Oppilaille näytetään useita sanoja, joita piilotetaan yksi kerrallaan. Oppilaiden tulee muistaa piilotettu sana.)
Kim-Spiel (Den Schülern werden mehrere Wörter gezeigt, die einzeln versteckt werden. Die Schüler müssen sich an das versteckte Wort erinnern.)
- **juoksusanelu** (Oppilas menee luokan ulkopuolelle lukemaan lauseen ja palattuaan sanelee muististaan lauseen parilleen, joka kirjoittaa sen ylös. Jos oppilas ei muista koko lausetta, käy hän katsomassa sen uudelleen.)
Running Dictation (Der Schüler geht aus dem Klassenraum, um einen Satz zu lesen und dann kommt er zurück und diktiert den Satz seinem Partner, der den Satz aufschreibt. Wenn der Schüler sich nicht an den ganzen Satz erinnert, muss er wieder aus dem Klassenraum gehen und den Satz noch einmal ansehen.)
- **sanelusta kirjoittaminen** (Opettaja sanoo sanan ja oppilaat kirjoittavat sen.)
Diktate (Der Lehrer sagt ein Wort und die Schüler schreiben es auf.)
- **Mikä sana ei kuulu joukkoon? -tekniikka** (esim. sanat kissa, koira, hevonen ja tuoli.)
Welches Wort passt nicht in die Gruppe? -Technik (z. B. die Wörter Katze, Hund, Pferd und Stuhl.)

- **Mikä se on? -tekniikka** (Opettaja käyttää uutta sanaa useassa lauseessa, joiden avulla voi päätellä sanan merkityksen. Esim. sana *taivas*. Lauseet voisivat olla: *Taivas on sininen. Taivaalla on pilviä. Yöllä taivaalla voi näkyä tähtiä.*)
Was ist das? -Technik (Der Lehrer verwendet das neue Wort in mehreren Sätzen, mit denen man die Bedeutung ableiten kann. Z. B. das Wort *Himmel*. Die Sätze könnten sein: *Der Himmel ist blau. Am Himmel gibt es Wolken. In der Nacht kann man Sterne am Himmel sehen.*)
- **avainsanatekniikka** (Oppilas miettii äidinkielellään sanan, joka muistuttaa uutta kohdekielistä sanaa tai sen alkua. Tämä äidinkielen sana on avainsana. Oppilas yhdistää molempien sanojen merkitykset mielessään kuvaksi muistaakseen uuden sanan. Esim. ranskankielinen sana *paon* (riikinkukko) muistuttaa englannin sanaa *pawn* (sotilas shakissa). Oppilas kuvittelee kaikki sotilaat shakkilaudalla riikinkukoiksi.)
Schlüsselwortmethode (Der Schüler denkt sich in seiner Muttersprache ein Wort aus, das dem zielsprachigen Wort und dem Anfang des Wortes ähnelt. Dieses muttersprachige Wort ist das Schlüsselwort. Der Schüler verbindet die Bedeutungen der beiden Wörter im Gedächtnis zu einem Bild, um sich an das neue Wort zu erinnern. Z. B. das französische Wort *paon* (Pfau) ähnelt dem englischen Wort *pawn* (Bauer im Schachspiel). Der Schüler stellt sich alle Bauern auf dem Schachbrett als Pfauen vor.)
- **sanan paloittelu osiin** (Oppilaat paloittlevat sanoja osiin, esim. sana *kerrostalossa* = *kerros* + *talo* + *ssa*.)
Aufteilen eines Wortes in Teile (Die Schüler teilen die Wörter in Teile auf, z. B. das Wort *Hochhaus* = *hoch* + *haus*.)
- **sanojen muodostaminen osista** (Esim. sanat on jaettu kahtia ja oppilaiden tulee muodostaa osista sanoja.)
Bilden der Wörter aus Teilen (Z. B. Wörter sind in zwei Teile aufgeteilt und die Schüler müssen Wörter aus den Teilen bilden.)
- **toiminnan suorittaminen** (Esim. esteradan suorittaminen silmät sidottuna parin ohjeiden mukaan tai paikan löytäminen kartalta parin ohjeiden mukaan.)
Ausführen einer konkreten Handlung (z. B. das Ausführen eines Hindernislaufs mit verbundenen Augen oder das Finden eines Platzes auf der Karte nach den Anweisungen des Partners.)
- **en käytä mitään yllä olevista tekniikoista opetuksessani**
ich verwende keine der oben erwähnten Techniken in meinem Unterricht

11. Käytätkö oppitunneillasi / Verwenden Sie in ihrem Unterricht [* +]

Voit valita useita vaihtoehtoja. / Sie können mehrere Alternativen wählen.

yksikielisiä / einsprachige

sähköisiä sanakirjoja? esim. / *elektronische Wörterbücher?* z. B.
 painettuja sanakirjoja? esim. / *gedruckte Wörterbücher?* z. B.

kaksikielisiä / zweisprachige

sähköisiä sanakirjoja? esim. / *elektronische Wörterbücher?* z. B.
 painettuja sanakirjoja? esim. / *gedruckte Wörterbücher?* z. B.

muut / sonstiges

jokin muu, mikä? / *sonstiges, und zwar?*
 en käytä oppitunneillani sanakirjoja / *ich verwende keine Wörterbücher im Unterricht*

12. Mitä oppikirjasarjaa käytät opetuksessasi? / Welche Lehrbuchreihe verwenden Sie in ihrem Unterricht? [* +]

Voit valita useita vaihtoehtoja. / Sie können mehrere Alternativen wählen.

ruotsi / Schwedisch

Fokus
Hallonbåt
Inne
Magnet
Megafon
Precis
På gång

saksa / Deutsch

Genau
Magazin.de
Plan D
Schnitzeljagd
So ein Zufall!

muut / sonstiges

jokin muu, mikä? / sonstiges, und zwar?
en käytä oppikirjaa opetuksessani / ich verwende kein Lehrbuch im Unterricht

13. Kuinka tyytyväinen olet yleisesti ottaen käyttämäsi/käyttämiesi oppikirjan/oppikirjojen sanastotehtäviin? / Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit den Wortschatzaufgaben in dem/den Lehrbuch/Lehrbüchern, das/die Sie verwenden? [*]

erittäin tyytymätön – osittain tyytymätön – osittain tyytyväinen – erittäin tyytyväinen
sehr unzufrieden – teilweise unzufrieden – teilweise zufrieden – sehr zufrieden

Perustele valintasi: / Begründen Sie ihre Auswahl

14. Valitse seuraavista tehtävätyypeistä mielestäsi kolme parhaiten toimivaa sanastotehtävätyyppiä oppikirjoissa / Wählen Sie drei der folgenden Aufgabentypen, die ihrer Meinung nach in den Lehrbüchern am besten funktionieren [* +]

- sanojen luokittelu sanaluokkiin (verbit, substantiivit, adjektiivit jne.)
Gruppierung der Wörter in Wortarten (Verben, Substantive, Adjektive usw.)
- aukko tehtävät / Lückentexte
- oman tekstin tuottaminen annetuista sanoista
Produktion eines eigenen Textes aus den gegebenen Wörtern
- yhdistelytehtävät / Verbindungsaufgaben
- ristikot ja sanasokkelot / Kreuzworträtsel und Suchsels

- monivalintatehtävät / *Multiple-Choice-Aufgaben*
- käännöstehtävät / *Übersetzungsaufgaben*
- miellekartta tietyn aihepiirin sanoista
Mind-Maps aus Wörtern zu einem bestimmten Thema
- synonyymi- ja vastakohtatehtävät / *Synonym- und Antonymaufgaben*
- jokin muu, mikä? / *sonstiges, und zwar?*

15. Kuvaile mielestäsi toimivien sanastotehtävien ominaisuuksia

Beschreiben Sie die Eigenschaften die Aufgaben, die ihrer Meinung nach gut funktionieren

16. Valitse seuraavista kolme mielestäsi huonoimmin toimivaa

sanastotehtävätyyppeä oppikirjoissa / Wählen Sie drei der folgenden Aufgabentypen, die ihrer Meinung nach in den Lehrbüchern am schlechtesten funktionieren [+]*

- sanojen luokittelu sanaluokkiin (verbit, substantiivit, adjektiivit jne.)
Gruppierung der Wörter in Wortarten (Verben, Substantive, Adjektive usw.)
- aukkoetehtävät / *Lückentexte*
- oman tekstin tuottaminen annetuista sanoista
Produktion eines eigenen Textes aus den gegebenen Wörtern
- yhdistelytehtävät / *Verbindungsaufgaben*
- ristikot ja sanasokkelot / *Kreuzworträtsel und Suchsels*
- monivalintatehtävät / *Multiple-Choice-Aufgaben*
- käännöstehtävät / *Übersetzungsaufgaben*
- miellekartta tietyn aihepiirin sanoista
Mind-Maps aus Wörtern zu einem bestimmten Thema
- synonyymi- ja vastakohtatehtävät / *Synonym- und Antonymaufgaben*
- jokin muu, mikä? / *sonstiges, und zwar?*

17. Kuvaile sanastotehtäviä, jotka eivät mielestäsi ole toimivia

Beschreiben Sie Wortschatzaufgaben, die ihrer Meinung nach nicht funktionieren

18. Kuinka usein teet omia tehtäviä, pelejä tai leikkejä sanaston

opettamiseen? / Wie oft erstellen Sie eigene Aufgaben und Spiele zum Lehren des Wortschatzes? []*

- yli 3 kertaa viikossa / *über dreimal pro Woche*
- kerran viikossa / *einmal pro Woche*
- 1 - 2 kertaa kuukaudessa / *1-2 Male pro Monat*
- jokin muu, mikä? / *sonstiges, und zwar?*

19. Anna esimerkkejä itse tekemistäsi sanastotehtävistä, -peleistä tai

-leikeistä / Geben Sie Beispiele für Wortschatzaufgaben und -Spiele, die Sie selbst erstellt haben

20. Mistä syistä teet omia sanastotehtäviä, -pelejä, -leikkejä?

Aus welchen Gründen erstellen Sie eigene Wortschatzaufgaben und -Spiele? [+]

Voit valita useita vaihtoehtoja. / Sie können mehrere Alternativen wählen.

- ne ovat oppilaiden mielestä hauskoja
Schüler finden sie lustig
- pidän oman materiaalin luomisesta
ich mag das Erstellen des eigenen Materials
- oppikirjassa ei ole riittävästi sanastotehtäviä
im Lehrbuch gibt es nicht genug Wortschatzaufgaben
- oppikirjan tehtävät / die Aufgaben des Lehrbuchs
 - eivät mielestäni ole riittävän toimivia
funktionieren meiner Meinung nach nicht gut genug
 - ovat liian vaikeita / sind zu schwierig
 - ovat liian helppoja / sind zu leicht

muut syyt / andere Gründe

- jokin muu syy, mikä? / sonstiges, und zwar?

21. Voit halutessasi antaa sähköpostiosoitteesi, jos haluat saada linkin tutkielmaani sen valmistuttua / Sie können ihre E-Mail-Adresse angeben, wenn Sie einen Link für meine Arbeit haben möchten, wenn sie fertig ist

Sähköposti: / E-Mail-Adresse:

ANHANG 2: UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN BEFRAGTEN

Dieser Anhang enthält Tabellen über die Antworten der Befragten zum Alter, zu der Arbeitserfahrung und zu der Sprache(n), die sie lehren, auf die Frage 8 im Fragebogen. Weil nicht alle Unterschiede und Ähnlichkeiten im Kapitel 6.3.2 behandelt werden konnten, sind sie in diesem Anhang zu sehen.

Ich gebe den Schüler Zusatzinformationen über das Wort

Befragte ↓	Strategie →	Synonyme	Wortarten und grammatische Form	Kollokationen	Ableitungen
unter 30 Jahre alt		82 %	88 %	47 %	71 %
30-39 Jahre alt		62 %	67 %	48 %	48 %
40-49 Jahre alt		79 %	65 %	59 %	62 %
über 50 Jahre alt		84 %	55 %	71 %	74 %
1-5 Jahre Arbeitserfahrung		81 %	86 %	48 %	67 %
6-10 Jahre Arbeitserfahrung		56 %	69 %	56 %	56 %
11-15 Jahre Arbeitserfahrung		60 %	40 %	53 %	47 %
16-20 Jahre Arbeitserfahrung		89 %	79 %	58 %	63 %
über 20 Jahre Arbeitserfahrung		88 %	56 %	69 %	75 %
Befragte, die nur Deutsch lehren		82 %	45 %	64 %	73 %
Befragte, die nur Schwedisch lehren		82 %	72 %	62 %	65 %
Befragte, die beide Sprachen lehren		69 %	63 %	50 %	59 %

Ich stelle den Schülern die Bedeutung des Wortes dar

Befragte ↓	Strategie →	Beispielsätze	Zeichnen	Bilder	Definitionen	Antonyme und Synonyme	Übersetzungen	Trennen der Teile	Gegenstände
unter 30 Jahre alt		82 %	35 %	59 %	35 %	71 %	88 %	82 %	71 %
30-39 Jahre alt		86 %	29 %	62 %	67 %	57 %	81 %	67 %	48 %
40-49 Jahre alt		82 %	38 %	62 %	32 %	74 %	76 %	74 %	38 %
über 50 Jahre alt		94 %	29 %	39 %	61 %	84 %	74 %	74 %	58 %
1-5 Jahre Arbeitserfahrung		90 %	38 %	67 %	38 %	67 %	81 %	81 %	67 %
6-10 Jahre Arbeitserfahrung		81 %	38 %	63 %	50 %	63 %	88 %	75 %	50 %
11-15 Jahre Arbeitserfahrung		87 %	27 %	67 %	40 %	53 %	80 %	40 %	33 %
16-20 Jahre Arbeitserfahrung		89 %	37 %	37 %	53 %	84 %	74 %	84 %	53 %
über 20 Jahre Arbeitserfahrung		91 %	28 %	47 %	56 %	84 %	75 %	78 %	50 %
Befragte, die nur Deutsch lehren		100 %	55 %	74 %	45 %	64 %	82 %	82 %	55 %

Befragte, die nur Schwedisch lehren	88 %	28 %	53 %	52 %	72 %	82 %	67 %	50 %
Befragte, die beide Sprachen lehren	84 %	34 %	50 %	44 %	78 %	72 %	84 %	53 %

Ich helfe den Schülern bei der Reproduktion des Wortes

Befragte ↓	Strategie →	Antonyme	Buchstabe/Silbe	Definition	Wort im Kontext	Hyponyme	Stelle im Buch	Muttersprache	Gestik und Mimik
	unter 30 Jahre alt	47 %	94 %	65 %	94 %	24 %	59 %	82 %	71 %
	30-39 Jahre alt	57 %	67 %	48 %	81 %	10 %	57 %	76 %	71 %
	40-49 Jahre alt	53 %	82 %	32 %	79 %	12 %	53 %	59 %	53 %
	über 50 Jahre alt	71 %	81 %	52 %	74 %	16 %	58 %	61 %	52 %
	1-5 Jahre Arbeitserfahrung	48 %	86 %	62 %	90 %	19 %	57 %	81 %	76 %
	6-10 Jahre Arbeitserfahrung	56 %	81 %	38 %	75 %	6 %	56 %	69 %	69 %
	11-15 Jahre Arbeitserfahrung	33 %	93 %	27 %	87 %	13 %	53 %	67 %	60 %
	16-20 Jahre Arbeitserfahrung	58 %	74 %	42 %	79 %	21 %	47 %	63 %	37 %
	über 20 Jahre Arbeitserfahrung	78 %	75 %	53 %	75 %	13 %	63 %	59 %	56 %
	Befragte, die nur Deutsch lehren	73 %	64 %	45 %	73 %	0 %	45 %	64 %	45 %
	Befragte, die nur Schwedisch lehren	57 %	83 %	52 %	82 %	17 %	50 %	70 %	65 %
	Befragte, die beide Sprachen lehren	56 %	81 %	38 %	81 %	16 %	72 %	63 %	53 %

Ich beobachte das Verstehen und die Produktion der Schüler

Befragte ↓	Strategie →	Korrigieren der Aussprache, der Verwendung oder des Schreibens	sich selbst korrigieren	Synonyme in der Muttersprache	Korrektur von anderen	Wort direkt vom Schüler
	unter 30 Jahre alt	88 %	65 %	35 %	71 %	76 %
	30-39 Jahre alt	81 %	71 %	24 %	38 %	86 %
	40-49 Jahre alt	79 %	62 %	21 %	38 %	62 %
	über 50 Jahre alt	90 %	61 %	23 %	32 %	84 %
	1-5 Jahre Arbeitserfahrung	90 %	67 %	29 %	67 %	81 %
	6-10 Jahre Arbeitserfahrung	69 %	63 %	25 %	38 %	81 %
	11-15 Jahre Arbeitserfahrung	67 %	67 %	13 %	33 %	53 %
	16-20 Jahre Arbeitserfahrung	89 %	74 %	26 %	42 %	68 %
	über 20 Jahre Arbeitserfahrung	94 %	56 %	25 %	31 %	84 %
	Befragte, die nur Deutsch lehren	82 %	45 %	27 %	9 %	82 %
	Befragte, die nur Schwedisch lehren	85 %	72 %	28 %	47 %	75 %
	Befragte, die beide Sprachen lehren	84 %	63 %	16 %	44 %	75 %

Sonstiges

Befragte ↓	Strategie →	Spiele	Aussprechen der Wörter	Assoziieren mit den bekanntesten Wörtern	gefühlbetonte Techniken
unter 30 Jahre alt		100 %	94 %	71 %	82 %
30-39 Jahre alt		95 %	90 %	62 %	76 %
40-49 Jahre alt		94 %	85 %	59 %	79 %
über 50 Jahre alt		77 %	87 %	74 %	74 %
1-5 Jahre Arbeitserfahrung		100 %	95 %	71 %	81 %
6-10 Jahre Arbeitserfahrung		100 %	88 %	63 %	69 %
11-15 Jahre Arbeitserfahrung		87 %	93 %	60 %	87 %
16-20 Jahre Arbeitserfahrung		84 %	74 %	53 %	84 %
über 20 Jahre Arbeitserfahrung		84 %	91 %	75 %	72 %
Befragte, die nur Deutsch lehren		91 %	82 %	64 %	82 %
Befragte, die nur Schwedisch lehren		90 %	92 %	72 %	77 %
Befragte, die beide Sprachen lehren		91 %	84 %	56 %	78 %