

Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen

Ernst Apeltauer

Abstract

Viele Kinder mit Migrationshintergrund sind in Schulen weniger erfolgreich als Kinder ohne Migrationshintergrund. Häufige Ursache dafür ist ein zu kleiner Wortschatz in der Zweit-/Drittssprache Deutsch. Ein Wortschatzausbau könnte hier Abhilfe schaffen. Doch wie sollte der aussehen? Worauf sollte dabei geachtet werden? Dazu werden zunächst Phasen eines Worterwerbs beschrieben. Anschließend werden konkrete Hinweise gegeben, wie der Ausbau eines Wortschatzes vorangetrieben werden könnte.

Schlüsselwörter

Deutsch als Zweitsprache, Wortschatz, Sprachförderung, Kindergarten

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Ernst Apeltauer, Universität Flensburg, Institut für Germanistik, Deutsch als Fremdsprache
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, apeltaue@uni-flensburg.de

Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen

Ernst Apeltauer

Kinder mit Migrationshintergrund sind in Schulen weniger erfolgreich als Kinder ohne Migrationshintergrund. Häufige Ursache dafür ist ein zu kleiner Wortschatz in der Zweitsprache Deutsch. Kinder, die zudem in ihrer Erstsprache nur über einen kleinen Wortschatz verfügen, haben es besonders schwer. Ihre Eltern sollten angeregt werden, in der Erstsprache regelmäßig vorzulesen und dabei unbekannte Wörter zu erklären. Denn: Ein großer Wortschatz in der Erstsprache erleichtert den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache.

Kinder erschließen sich viele Wörter im Alltag, insbesondere leichte Wörter (d. h. kurze, einfach zu artikulierende und auf konkrete Gegenstände verweisende Wörter). Andere Wörter werden immer wieder vergessen. Sie gelten als schwere Wörter. Leichte Wörter müssen nicht besonders geübt werden, schwere dagegen schon. Wie könnte man schwere Wörter üben lassen, damit sie dauerhaft gespeichert werden? Betrachten wir dazu einmal die Phasen, die beim Erwerb eines neuen Wortes durchlaufen werden.

1. Phase: Eine neue Wortform bestimmen

Erwachsene äußern pro Minute (je nach Sprechgeschwindigkeit) 120 bis 180 Wörter. Um ein neues Wort aus einem solchen Lautbrei herauszufiltern, müssen Wortgrenzen bestimmt werden. Beim Erstspracherwerb werden dazu Sprachmelodie, Sprachrhythmus und Betonung verwendet. Gleiches gilt für den Zweitspracherwerb. Das Einhören in eine fremde Sprache dauert ca. drei bis vier Monate. In dieser Zeit werden nur wenige Wörter gelernt.

Warum ist das Bestimmen von Wortgrenzen schwierig? Das Deutsche verfügt über einen sich verändernden Wortakzent. Zwar wird häufig die erste Silbe betont (vgl. *Náse*). Aber solche Betonungen können sich ändern. Wir sagen z. B. *sétzen* aber *hínsetzen*. Manche Wörter ändern je nach Betonung auch ihre Bedeutung (vgl. z. B. *úmfahren* oder *umfáhren*). Kurz: Das Deutsche verfügt über einen sich verändernden (dynamischen) Wortakzent. Er sollte bei der Wortschatzarbeit auch vermittelt werden.

Was ist in anderen Sprachen anders? Im Französischen und im Polnischen gibt es einen festen Wortakzent. Das bedeutet: Ein Wort wird immer (oder fast immer) an der gleichen Stelle betont. Im Polnischen ist das die vorletzte Silbe (*Warscháwa* und nicht *Wárschau*, wie im Deutschen), im Französischen die letzte Silbe.

Das Türkische ist dagegen eine silbenzählende Sprache in der alle Silben gleich betont werden. Wenn türkische Lerner Deutsch sprechen, so klingt das in den Ohren deutscher Muttersprachler oft wie ein „Geleiere“, ein Eindruck, der durch die muttersprachlichen Betonungsgewohnheiten erzeugt wird. Außerdem werden im Türkischen alle Endungen deutlich ausgesprochen und nicht wie im Deutschen häufig verschluckt (vgl. z. B. *ich komm* statt *ich komme*).

Wer gelernt hat, auf einen festen Wortakzent zu achten, wird ihn an einer bestimmten Stelle suchen und nicht finden. Wer als Erstsprache eine silbenzählende Erstsprache wie Türkisch gelernt hat, wird den Hauptakzent im Deutschen anfangs überhören. Kinder mit Erstsprachen, die wie das Deutsche über einen dynamischen Akzent verfügen (z. B. Englisch oder Russisch) werden sich dagegen rascher ins Deutsche einhören.

Ähnliches gilt für typische Lautfolgen. Slawische Sprachen (z. B. Polnisch oder Russisch) kennen Lautfolgen, die für deutsche Zungen nur schwer aussprechbar sind. Der Namen der polnischen Stadt *Schtschettin* wurde deshalb im Deutschen zu *Stettin* vereinfacht. Lernende mit Russisch oder Polnisch als Erstsprache kennen daher kaum Ausspracheschwierigkeiten. Anders ist das bei Lernern mit Türkisch als Erstsprache. Sie kennen nur Wörter mit der Lautfolge Vokal-Konsonant-Vokal (VKV) bzw. KVK. Ihnen bereiten deutsche Wörter, die mit KKV (z. B. *Brot*) oder KKKV (z. B. *Strumpf*) beginnen, große Probleme.

Was hat das mit Wortschatzarbeit zu tun? Der Gebrauch schwer aussprechbarer Wörter wird gerne vermieden. Doch Wörter, die nicht (oder nur selten) gebraucht werden, werden rasch vergessen. Darum gelten schwer aussprechbare Wörter (aber auch lange und abstrakte Wörter) als schwer zu erlernende Wörter, die besonders geübt werden sollten. Welche deutschen Wörter schwer aussprechbar sind, hängt i. d. R. von der Erstsprache der Lerner ab.

Wenn die fremde Sprache eine nicht verwandte Sprache ist (z. B. Chinesisch, Arabisch oder Türkisch), muss ein neues Wort 8 – 10 Mal gehört werden, damit die neue Wortform (bzw. das Klangmuster) erfasst werden kann. Ist die zu lernende Sprache hingegen mit der Muttersprache verwandt (z. B. Dänisch oder Englisch), klingen manche Wörter vertraut. Wortgrenzen sind dann leicht bestimmbar. Solche Wörter merkt man sich schnell (vgl. z. B. *Buch* : *book* [engl.] : *bog* [dän.]). Dagegen werden entsprechende Wörter in entfernteren Sprachen (Polnisch *książka*) oder in nicht verwandten Sprachen (Türkisch *kitap*) als schwierig empfunden.

Die ersten Wörter, die gelernt werden, dienen Lernenden auch später als Orientierungsmuster. Mit ihrer Hilfe werden typische Lautfolgen, Sprechrhythmen und Betonungen (und damit auch Wortgrenzen!) bestimmbar. Diese Wörter haben daher für den weiteren Erwerbsverlauf eine grundlegende Bedeutung.

2. Phase: Bedeutungen und Bedeutungsgrenzen bestimmen

Nachdem der Höreindruck eines neuen Wortes gespeichert wurde, wird eine dazugehörige Bedeutung gesucht. Es werden ca. 20 - 30 Wiederholungen (mit entsprechenden Kontexten) benötigt, um eine Bedeutung zuzuordnen. Bevor ein Lernender ein neues Wort eigenständig gebraucht, hat er es i. d. R. 50 Mal gehört. Es gibt Ausnahmen. Wenn ein Lerner etwas sagen will und ihm ein Wort fehlt, wird er es zu umschreiben versuchen. Wenn ihm dieses Wort dann eingesagt wird, kann er es häufig sofort dauerhaft speichern.

Wörter, die vertraute Gegenstände oder Handlung bezeichnen, werden automatisch mit Bedeutungen der Erstsprache verbunden. Es werden Vokabelgleichungen gebildet. Solche Vokabelgleichungen existieren jedoch nur für Fachsprachen (vgl. z. B. französisch *imperméable*, englisch *waterproof* und deutsch *wasserdicht*). Normalerweise gibt es zwischen Wörtern zweier Sprachen immer (mehr oder weniger große) Bedeutungsunterschiede. So kann das französische Wort *fleuve* z. B. mit *Fluss* oder *Strom* übersetzen. Doch genau genommen bedeutet *fleuve Fluss, der ins Meer fließt*. Diese Bedeutungskomponente wird im Deutschen weder mit *Fluss* noch mit *Strom* assoziiert. Vokabelgleichungen vernachlässigen solche Feinheiten. Darum sollten sie später nachgearbeitet werden.

Wörter, für die es in der Erstsprache eines Lernenden keine Entsprechungen gibt, sind oft unverständlich. Im türkischen Kulturraum gab es z. B. keine Ritter. Daher fehlt ein entsprechender Begriff. Das türkische Wort *şövalye* [ausgesprochen: *Schövalje*], das in deutsch-türkischen Wörterbüchern als Entsprechung zu Ritter angegeben wird, ist das aus dem Französischen entlehnte Wort *Chevalier*. Folglich müsste ein Begriff erst mit Hilfe von Erzählungen bzw. Geschichten allmählich aufgebaut werden. Wichtig ist dabei, dass auch Bedeutungsgrenzen vermittelt werden. Was unterscheidet z. B. einen Ritter von einem Soldaten/ Landsknecht oder einem Grafen?

3. Phase: sprachliche Kontexte zu einem neuen Wort vermitteln

Am Beispiel von *Ritter* dürfte deutlich geworden sein, wie wichtig die Einbettung neuer Wörter in typische Äußerungen und Situationen ist. Nur dadurch erfahren Kinder, mit welchen anderen Wörtern ein neues Wort kombiniert und vernetzt werden kann. Das gilt aber nicht nur für Wörter wie *Ritter*. Im Englischen und im Türkischen geht man beispielsweise mit dem *Auto/Flugzeug/Schiff*, was im Deutschen falsch wäre. Dafür fährt man im Deutschen mit einem *Schiff* oder mit einem *Ballon*, obwohl beide Objekte keine Räder haben. Wörter sollten also immer mit Wörtern vermittelt werden, die häufig mit ihnen vorkommen. Durch Situationen und begleitende Wörter kann ein neues Wort auch mit Gefühlen „aufgeladen“ werden. Situationen, umgebende Wörter und Gefühle helfen beim Speichern.

Ein Wort ist also keine isolierte Einheit. Es ist vielmehr eingebettet in verschiedene Netzwerke: In ein Klang- und Lautnetz, ein Netz von Gefühlen und Assoziationen, ein Bedeutungsnetz, ein Netz mit grammatischen Informationen (Wortart, Wortbildung) und ein Netz mit häufig vorausgehenden und/oder nachfolgenden Wörtern. Hinzu kommt, dass wir Wörter auch mit unserem Weltwissen verbinden (vgl. z. B. *Obst* → *Apfel* → *Boskoop...*) bzw. Weltwissen mit Hilfe von Wörtern aufbauen und strukturieren. Darum sollte Wort-schatzarbeit möglichst mit Wissensvermittlung und -strukturierung verbunden werden.

Wortschatzübungen sollten mit Einhörübungen und einfachen Form-Bedeutungszuordnungen beginnen. Sie sollten dabei aber nicht stehen bleiben, sondern versuchen, auch die erwähnten anderen Bereiche schrittweise einzubeziehen. Konkret heißt das:

Einen Klangeindruck absichern z. B. durch

- Nachsprechen z. B. ein Papageienspiel oder Abzählreime, Liedtexte
- Kettenübungen (*Was machst du? Ich singe/springe/spiele/Was machst du? ...*)
- Anweisungen: Handlungen werden im Stuhlkreis vorgemacht. Anschließend werden alle Kinder (freundlich lächelnd) aufgefordert: *geh! komm! hüpf! sitz! ...* Wenn diese Aufforderungen „im Schlaf“ beherrscht werden, kann nach zwei oder drei Tagen auch ein Kind Anweisungen geben.
- ...

Bedeutung vermitteln durch Erzählen oder Geschichten vorlesen (mehrfach) und das Vermitteln zusätzlicher sinnlicher Eindrücke, z. B. indem

- Vorgelesenes durch Requisiten oder mit Hilfe von Strichmännchen erläutert wird, um das Erraten von Bedeutungen zu erleichtern
- Pantomime eingesetzt wird, um Zusammenhänge verständlich zu machen
- in eine Geschichte Geräusche eingebaut werden, um das Klangnetz und häufig damit verbundene Gefühle zu aktivieren
- ...

Ein neues Wort mit Gefühlen aufladen, indem z. B.

- Geschichten mehrfach vorgelesen und später gemeinsam mit den Kindern variiert werden (interaktives Vorlesen)
- Bilder zu Geschichten gemalt werden
- über die Bilder geredet wird (Kinder erläutern ihre eigenen Bilder und befragen andere Kinder zu deren Bildern)
- aus den Bildern ein persönliches Bildwörterbuch zusammengestellt wird.
- ...

Ein neues Wort automatisieren, indem z. B.

- Bilddiktate gegeben werden → auf Anweisung malen: ein Haus, einen Mann ...
- Rollenspiele inszeniert werden, bei denen ein neues Wort gebraucht werden soll
- Rollenspiele videographiert werden und anschließend über mögliche alternative Ausdrücke (Wörter) mit den Kindern reflektiert wird
- eine Geschichte vorgelesen wird, in der ein neues Wort eine besondere Bedeutung hat oder gehäuft vorkommt
- Kinder anregen, eine Geschichte, die sie kennen, mit eigenen Worten zu erzählen
- ein neues Wort in ein bekanntes Lied einsetzen und es mit den Kindern wiederholt singen (manche Kinder machen das spontan!) → *Auf der Mauer auf der Lauer sitzt (ein) ne kleine Wanze /Tante/ Katze/ ...*
- Memorys u.ä.m. sind sog. „kontextreduzierte Verfahren“ mit begrenzter Wirksamkeit
- ...

Ein neues Wort in sprachliche Formeln (maximal 3 - 4 Wörter) einbetten, indem z. B.

- im Stuhlkreis etwas weitersagt wird (z. B. *Was machst du? schlafen/ tanzen ...*)
- das Weitersagen variieren, indem etwas einmal laut und einmal leise gesagt wird
- nach ein paar Durchgängen wird die Formel durch ein Wort erweitern (z. B. *Was machst du da/jetzt ...? bauen/hauen/helfen...*)

- mit Formeln spielen → Quatschsätze bilde wie: *du bist eine Katze /ein Hund/ eine Maus, ein Anorak* ... daraus können einfache Konjugationsübungen entstehen, z. B. *ich bin X, du bist Y, wir sind Z*; Achtung: nur zwei oder drei Formeln üben lassen!
- Formeln beim Vorlesen (in vorgelesenen Geschichten) suchen lassen ... → Entwicklung von Lernstrategien
- ...

Ein neues Wort mit Weltwissen verbinden, indem z. B.

- Sachbuchtexte (z. B. zu Feuerwehr oder Krankenwagen) vorgelesen werden, in denen das neue Wort vorkommt
- über die Texte geredet und reflektiert wird
- evtl. (mit deutschen Kindern) Wortbildungsmuster (später auch Wortfamilien) erarbeitet werden; z. B. *Feuerwehr, Feuerwehrauto, Feuerwehrhelm ...* → *die Feuerwehr* aber *das Auto* und darum auch *das Feuerwehrauto* aber *der Helm* und darum *der Feuerwehrhelm ...*)

Wer ein Wort gebraucht, merkt es sich. Wer ein Wort, das er gebraucht, eingesagt bekommt, merkt es sich meist ebenfalls. In der Regel wird aber ein neues Wort schrittweise vernetzt werden müssen, damit es dauerhaft gespeichert werden kann.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, E. 2006: Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, B. (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*; Freiburg (Fillibach), S. 11 - 33.

Apeltauer, E. 2008: Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, B./ Oomen-Welke, I. Hrsg.: *Deutsch als Zweitsprache*; Hohengehren (Schneider Verlag), 239 - 253. [Band 9 des von Winfried Ulrich herausgegebenen Handbuchs *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*]

Apeltauer, E. 2010: Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität; Flensburg [Flensburger Papiere Heft 53, 32 Seiten]

Empfehlenswert auch die Berichte über Wörterlernen aus der Sicht der Lernenden, z. B. in:

Canetti, Elias 1990: *Die gerettete Zunge*; Frankfurt am Main (Fischer Taschenbuch)

Eva Hofmann 2002: *Lost in Translation: Ankommen in der Fremde*; München (dtv Taschenbuch; vor allem Teil II)

Melinda Nadj Abondji 2010: *Tauben fliegen auf*; Salzburg (Verlag Jung & Jung)

Über den Autor

Ernst Apeltauer studierte Germanistik (Schwerpunkte: Linguistik und Spracherwerb), Geschichte und Pädagogik an den Universitäten in Tübingen und Münster; nach der Promotion Forschungsaufenthalte in USA und Kanada. Seit 1987 Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Flensburg; Gastprofessor an den Universitäten Danzig und Istanbul. Forschungsschwerpunkte: nonverbale und interkulturelle Kommunikation, Zweit- und Mehrspracherwerb. Konzeption, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Kieler Modells zur sprachlichen Frühförderung (vgl. Apeltauer 2003, 2004, 2006 und 2007). Ein aktueller Interessenschwerpunkt ist die Lerner selbststeuerung (vgl. Apeltauer 2010)

<http://www.uni-flensburg.de/deutsch/mitarbeiter/prof-dr-ernst-apeltauer/> > Publikationen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2012 von leseforum.ch veröffentlicht.

Er wurde in der Ausgabe vom Mai 2011 der Zeitschrift "4bis 8" erstmals publiziert. Der Schulverlag plus AG in Bern hat leseforum.ch das Recht zur Zweitpublikation erteilt.

Travail sur le vocabulaire dans des groupes plurilingues

Ernst Apeltauer

Chapeau

A l'école, les enfants migrants ont tendance à réussir moins bien que les autres. Une cause fréquente de cet insuccès est un vocabulaire moins riche en allemand langue seconde ou tierce. Il pourrait être utile dans ce contexte de développer ce vocabulaire. Mais de quelle manière? De quoi faudrait-il tenir compte? L'article décrit tout d'abord les différentes phases de l'acquisition des mots, puis donne des pistes sur la façon de procéder.

Mots clés

allemand langue seconde, vocabulaire, promotion langagière, école enfantine