

## **"Und lernt zu Hause schön die neuen Wörter!" Wege zu einer kommunikativen Wortschatzvermittlung**

Chris Merkelbach / Nikolaos Katsaounis

### **1. Einleitung**

Neben dem Erwerb grammatischer Strukturen ist im Fremdsprachenunterricht besonders am Anfang der Wortschatzerwerb für die weitere Motivation zum Erlernen der Fremdsprache von zentraler Bedeutung. Dabei wird die Systematisierung des Wortschatzes allerdings nicht nur im Chinesischunterricht bisher weitgehend dem Lernenden in "Zusammenarbeit" mit dem Arbeitsbuch überlassen. Trotz interaktivem und kommunikativem Ansatz im modernen Fremdsprachenunterricht wird die Vermittlung von Grammatik noch immer in den Mittelpunkt gestellt, deren Vertiefung und Einübung unter dem Deckmäntelchen der Kommunikation großen Raum im Unterricht einnimmt. Dazu gibt es viele Übungen, und die Lehrenden fühlen sich auf sicherem Terrain, wenn sie Grammatik als vermeintlich klar umrissene Größe beim Fremdspracherwerb unterrichten. Zur Kommunikation gehört aber neben der grammatischen Fertigkeit des Sprechers ein großer, fest verankerter Wortschatz. Ein vertiefender Wortschatzerwerb, der die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt, setzt jedoch einen gezielten Umgang mit Semantisierungsmethoden und systematisch aufbereitete Wortschatzübungen voraus. Im Chinesischunterricht findet die Semantisierung meist durch Übersetzung des entsprechenden Wortes/Schriftzeichens statt, eine Verfestigung und Vertiefung findet mangels besseren Wissens im Unterricht oft gar nicht statt.

Noch bis in die 1990er Jahre konnte man Ausführungen zur Wortschatzarbeit ruhigen Gewissens mit der Feststellung beginnen, dass der Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht generell unterschätzt wird (vgl. Löschmann 1998:5). Seitdem sind fast 10 Jahre vergangen, und man kann feststellen, dass das Thema des Wortschatzerwerbs seitdem in vielen Publikationen wissenschaftlich recht gut aufgearbeitet ist, allerdings hapert es noch immer bei der praktischen Umsetzung. Bis heute trifft man bei vielen Lehrenden auf die Meinung, die Hockett schon 1958 vertrat: "It [der Wortschatzerwerb] can be done by reading and speaking." (Hockett 1958:266) Dem ist nicht so. Auch das Nachkommen der typischen Aufforderung "*Lernen Sie die neuen Vokabeln bis zum nächsten Mal!*" reicht für den Erwerb neuer Wörter nicht aus. Mit dem "Gelernten" wird der Lerner dann allein gelassen und vergisst nachweislich in der ersten Woche bereits 70% der neuen Wörter (vgl. Loo 1999:111). Man kann dem Lerner daraus keinen Vorwurf machen; unseres Erachtens zieht sich hier der Lehrende aus der

Verantwortung: Es ist die Aufgabe des Fremdsprachenlehrers, Wege und Mittel zu finden, den Lerner bei der Wortschatzarbeit zu unterstützen und anzuleiten. Der Lerner weiß in der Regel nicht, wie man neuen Wortschatz effektiv in einer Weise erlernen kann, dass man ihn auch nicht so schnell wieder vergisst. Um sich der Antwort auf die Frage, wie man den Wortschatzerwerb gezielt fördern und die Vergessensrate reduzieren kann, zu nähern, müssen im Einzelnen folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Wie ist der Wortschatz in unserem Gehirn strukturiert und welche Konsequenzen ergeben sich dadurch für den Fremdsprachenunterricht?
- Was verbirgt sich hinter dem Begriff "Bedeutung"?
- Wie kann man die zwischen Wörtern bestehenden Sinnrelationen in ein Instrument für den Fremdsprachenunterricht einfließen lassen?
- Was bedeutet es, ein Wort zu kennen?
- Welche Semantisierungsverfahren gibt es?
- Wie kann man Wortschatz üben, festigen und aktiv gebrauchen?

## 2. Wortschatz und Gehirn

Bereits in den frühen 80er Jahren verwies Rohrer (1984:13) darauf, dass das menschliche Gehirn verschiedene Typen von Verbindungen zwischen verschiedenen Einzelementen aufweist. Der Wortschatz besteht aus einer großen Menge von solchen Einzelementen, die in jeder Kommunikationssituation schnell und sicher abrufbar sein müssen. Die tägliche Kommunikationserfahrung zeigt, dass der Mensch große Massen an lexikalischen Einheiten extrem schnell bewegen und blitzschnell abrufen kann und muss (vgl. Müller 1994:10). Müller nimmt folglich an, dass der Wortschatz qualitativ gegliedert ist. Genauer gesagt heißt das, dass der Wortschatz nicht quantitativ (z. B. alphabetisch oder nach Wortlänge), sondern assoziativ nach individuellen Merkmalsbestimmungen, d. h. nach qualitativen Gesichtspunkten geordnet ist.

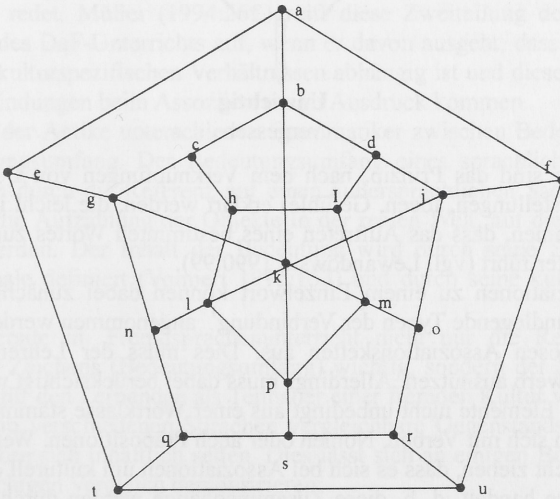
In den letzten Jahren haben die Neurowissenschaften essenzielle Fortschritte erzielt. In den Schriften von Roth (1997, 2001), Spitzer (2000, 2002), Anderson (2001) oder auch von Solso (2005) wird die Enträtselung des menschlichen Gehirns verkündet, das von vielen auch als "Kreativitätstriebwerk" des Menschen bezeichnet wird (vgl. Katsaounis 2006:63). Seit den Versuchen des italienischen Arztes Gölgli um 1870, Hirnhäute zu färben, um Nervengewebe auf der Ebene von Zellen und Verbindungsfasern im Einzelnen zu untersuchen, sind schon einige Jahre vergangen. Heute ist die Rede vom "funktionellen Neuroimaging", als Schlüsselbegriff modernster bildgebender Verfahren, die das Gehirn "abtasten", sogar während verschiedene Denkprozesse stattfinden. PET, fMRT und das Elektroenzephalogramm zählen u. a. als die verbreiteten Methodeninstrumente der Hirnforscher, die versprechen, die "Black-Box" geöffnet zu haben (eine detaillierte Darstellung der neurowissenschaftlichen Verfahrenstechniken liefert

z. B. Katsaounis 2006:73ff.). Lernen wird demnach als eine synaptische Veränderung aufgefasst.

Wie sind nun die Informationen in unserem Gedächtnis strukturiert? Konsens herrscht bezüglich der Antwort auf diese Frage: netzwerkartig. Es existieren verschiedene Modelle davon, wie große Massen auf verschiedene Art effektiv miteinander verknüpft sind. Maeera (zit. nach Müller 1994:11) illustriert diesen Systemzusammenhang anhand eines mathematischen Modells. Der innere Zusammenhang eines solchen Netzwerkes kann wie in der folgenden Abbildung dargestellt werden. Allerdings muss man sich dabei vorstellen, dass dieses Netzwerk sich nicht nur zweidimensional ausbreitet, sondern dreidimensional strukturiert ist. Ein mathematisches Netzwerk ist durch drei Faktoren bestimmt:  $U$  = Anzahl der Punkte (in diesem Falle lexikalische Informationen im Gedächtnis)

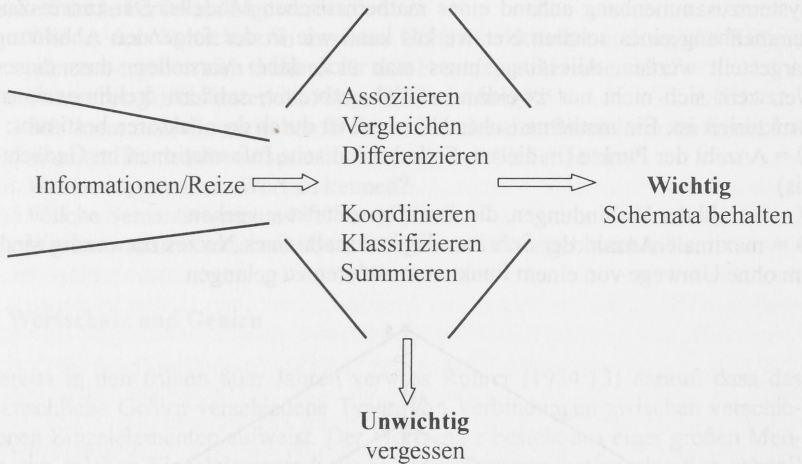
$V$  = Anzahl der Verbindungen, die von einem Punkt ausgehen

$D$  = maximale Anzahl der Schritte, die innerhalb eines Netzes notwendig sind, um ohne Umwege von einem Punkt zum anderen zu gelangen



Der Zugriff auf die einzelnen Informationen geschieht relativ schnell, d. h. die Anzahl  $D$  zwischen zwei Punkten ohne Umwege ist sehr gering. In dreidimensionalen Netzwerken geschieht der Zugriff auf die Einzelinformationen vielleicht noch schneller. Es sei ausdrücklich darauf verwiesen, dass es sich hier um ein illustrierendes Modell handelt. Die Aufgabe des menschlichen Gedächtnisses ist es, die ankommende Reiz-/Informationsflut auf Wichtiges und Unwichtiges

zu filtern, dabei das Unwichtige zu vergessen, das Wichtige aber behaltensgerecht zu organisieren (vgl. Loo 1999; Tütken 1998:49). Um aus komplexen Sachverhalten die wesentlichen Merkmale als stabile Gedächtnisinhalte zu abstrahieren und dauerhaft im Gedächtnis zu verankern, spielen mentale Prozesse wie Assoziieren, Vergleichen, Differenzieren, Koordinieren, Klassifizieren und Summieren eine entscheidende Rolle (vgl. Tütken 1998:50):



Assoziationen sind das Prinzip, nach dem Verknüpfungen von Begriffen und Wörtern (Vorstellungen, Ideen, Gefühle) erklärt werden, die leicht in der Weise zustande kommen, dass das Auftreten eines bestimmten Wortes zum Auftreten weiterer Wörter führt (vgl. Lewandowski 1990:99).

Bei Assoziationen zu einem Einzelwort können dabei zunächst fünf verschiedene grundlegende Typen der Verbindung<sup>1</sup> angenommen werden. Assoziationswörter lösen Assoziationsketten aus. Dies muss der Lehrende für den Wortschatzerwerb ausnutzen. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass die einzelnen Elemente nicht unbedingt aus einer Wortklasse stammen. Adjektive assoziieren sich mit Verben, Nomen oder auch Präpositionen. Weiterhin muss man in Betracht ziehen, dass es sich bei Assoziationen um kulturell determinierte Verhältnisse handelt, d. h. diese Zusammenhänge werden durch spezifische kulturelle und individuelle Prozesse bewirkt. (In Abschnitt 4 kommen wir darauf im Zusammenhang mit Assoziationsübungen zurück.) Aber auch die Bedeutung als solche ist kulturell determiniert. Um den Einfluss von Bedeutung und der Erstellung von Assoziationsketten auf den Wortschatzerwerb zu verstehen, muss zunächst der Frage nachgegangen werden, was der Begriff *Bedeutung* eigentlich meint.

<sup>1</sup> Synonymie, Antonymie, Hyponymie, Hyperonymie und Kollokation.

### 3. Zur Bedeutung eines Wortes

Die Gesamtbedeutung eines Wortes ist unterteilbar in die denotative (primäre) Bedeutung und die assoziative (sekundäre) Bedeutung. Unter denotativer Bedeutung versteht man die Bedeutung eines Wortes im engeren Sinne, die sich auf einen Gegenstand unserer Wirklichkeit, dessen Erscheinung oder Eigenschaft bezieht. Sie erfasst dessen konkrete Merkmale und ist weitgehend kulturneutral. Denotative Bedeutungsbeschreibungen orientieren sich beispielsweise am Äußerlichen, an temporalen Beziehungen oder an kausalen Naturzusammenhängen (vgl. Müller 1994:26). "Die Bedeutung ist nicht eine individuelle Vorstellung; sie ergibt sich aus der Ähnlichkeit der Einzelvorstellungen als soziales Phänomen." (Lewandowski 1990:137)

"Die Bedeutung eines Eigennamens ist der Gegenstand selbst, den wir damit bezeichnen; die Vorstellung, welche wir dabei haben [die assoziative Bedeutung], ist ganz subjektiv; dazwischen liegt der Sinn, der zwar nicht mehr subjektiv wie die Vorstellung, aber doch auch nicht der Gegenstand selbst ist." (Breckle 1972:65) Breckle bedient sich hier der Fregeschen Terminologie, wenn er von *Sinn* redet. Müller (1994:26f.) greift diese Zweiteilung der Bedeutung hinsichtlich des DaF-Unterrichts auf, wenn er davon ausgeht, dass ein Wort als Begriff von kulturspezifischen Verhältnissen abhängig ist und diese kulturspezifischen Verbindungen beim Assoziieren zum Ausdruck kommen.

Schon in der Antike unterschieden Grammatiker zwischen Bedeutungsinhalt und Bedeutungsumfang. Der Bedeutungsumfang eines sprachlichen Zeichens definiert sich durch die Referenz auf einen außersprachlichen Sachverhalt und kann durch die Aufzählung der Objekte in der realen Welt, auf die es verweist, bestimmt werden. Der Inhalt der Bedeutung wird durch seine Eigenschaften bzw. Merkmale definiert (Volmert 1995:153) und durch seine kulturellen Prägnanzen.

So ist gerade im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Referenz eines sprachlichen Zeichens (Bedeutungsumfang) wichtig, sondern der *Sinn* (Bedeutungsinhalt) für den Lernenden als Teilhaber einer fremden Kultur von Interesse. Wörter, die in verschiedenen Sprachen vergleichbare Gegenstandsbereiche benennen, decken sich inhaltlich selten. Dies lässt sich an einigen Bezeichnungen im zweisprachigen Vergleich demonstrieren:

blau	藍色
	青色
grün	綠色

Dieses Beispiel belegt, dass die sprachlichen Bezeichnungen im Farbbereich im Deutschen und Chinesischen unterschiedlich sind. Auch die Benennung ver-

wandtschaftlicher Beziehungen ist ja bekanntlich im Deutschen und Chinesischen unterschiedlich. Das Deutsche bezeichnet sowohl den Bruder der Mutter als auch den Bruder des Vaters mit demselben Ausdruck *Onkel*, wohingegen das Chinesische zwischen dem *Bruder der Mutter* (舅舅) und dem *Bruder des Vaters* (叔叔) differenziert.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass das einzelne Sprachzeichen seine spezifische Bedeutung nicht allein durch den bezeichneten Gegenstand, sondern auch kraft seiner Beziehung zu den anderen Sprachzeichen des Systems erhält.

#### 4. Ein Sinnrelations-Apparat für den Fremdsprachenunterricht

Sinnrelationen werden von einem klassischen Verständnis ausgehend oft in Zusammenhang mit dem Merkmal der Kongruenz dargestellt (vgl. Katsaounis 2006:77ff.).

Kongruenz lässt sich wiederum als Oberbegriff in vier Unterbegriffe teilen: Identität, Einbeziehung, Überlappung und Disjunktion. Identität, Einbeziehung und Überlappung weisen das Merkmal "+Kongruenz" auf, während es bei Disjunktion keine Kongruenz gibt.

- I. Identität
  - a. Synonymie
  - b. Referenzidentität (zwei Wörter haben die gleiche Referenz, aber verschiedene Bedeutung): z. B. *Merkel* – *die deutsche Bundeskanzlerin*
- II. Einbeziehung
  - a. Hyponymie: *Katze* ist ein Unterbegriff von *Raubtier*
  - b. Hyperonymie: *Raubtier* ist der Oberbegriff von *Tiger*
  - c. Kohyponymie: *Katze* u. *Tiger* sind Kohyponyme zu *Raubtier*
- III. Überlappung
  - a. Kompatibilität. Zwei Wörter sind kompatibel, wenn sie demselben Hyperonym zugeordnet sind. Beispiel: *Kuh* – *Vieh* (Unterbegriffe) – *Tier* (Oberbegriff)
- IV. Disjunktion
  - a. Inkompatibilität; Antonymie (Gegensatzbedeutung zwischen zwei Wörtern): z. B. *kalt* – *warm*, Kontradiktion/Komplementarität (strenge Ausschließung der Bedeutungen zwei Wörter): z. B. *tot* – *lebendig*. Bei Antonymen kann es Zwischenstufen geben (*kalt* – *lauwarm* – *warm*), was bei Kontradiktion nicht der Fall ist.

Katsaounis (2006:82ff.) betrachtet Sinnrelationen unter dem Aspekt der Wortschätzvermittlung im Fremdsprachenunterricht und schafft am Beispiel der

Vermittlung der Fremdsprache Deutsch einen "Sinnrelations-Apparat". Der linguistische Mehrwert der semantischen Relationen wird zwar als Ausgang der Darstellung präsentiert, darüber hinaus werden aber auch Zusammenhänge hergestellt, um auf die didaktische Rolle der Sinnrelationen für die Vermittlung des Sprachschatzes hinauszukommen. Das Verstehen dieser Relationen ist vorrangig für die Semantisierungsphase im Fremdsprachenunterricht und bietet dem Lehrenden die Möglichkeit, kreative Aufgaben für die Lerner aufzubereiten, die das Verständnis der Wortbedeutungen erleichtern bzw. unterstützen (vgl. z. B. Nation 2001:52).

In diesem Sinn, d. h. bezüglich ihres didaktischen Wertes für den Fremdsprachenunterricht, kristallisiert Katsaounis (2006:92) noch drei weitere Überkategorien – neben Kongruenz – für die semantischen Relationen heraus: a) Mehrdeutigkeit, im Kontext der Wortsemantik, b) Tropen, z. B. Metaphern, die aus einem literaturwissenschaftlichem Kontext herausgezogen wurden und c) Assoziationen aus dem Bereich der Kognitionspsychologie. Dabei werden Metaphern nicht nur im strengen Kontext der Literaturwissenschaft angesiedelt, sondern erscheinen in Anlehnung an die Arbeiten von Lakoff und Johnson (1980, 2004) in einem kognitionswissenschaftlichen Rahmen, da es hier um Metaphern geht, die unsere Alltagskonzepte beeinflussen und in unsere Sprache einfließen (z. B. das Konzept *Zeit ist Geld* und der demgemäß bestehende Ausdruck *Ich habe keine Zeit zu verlieren*). Das legt die Vermutung nahe, das es in unserem Gehirn ein Metaphern-Zentrum gibt, das dafür zuständig ist, solche metaphorischen Konzepte zu erzeugen, aber auch wahrzunehmen.

Bei Assoziationen ist festzustellen, dass diese Kategorie eine besondere Rolle erfüllt. Ausgehend davon, dass diese Kategorie eine Meta-Kategorie der anderen drei darstellt, kann man das als eine Hyperfunktion der Assoziationen begreifen und dies anhand des folgenden Beispiels illustrieren:

Nehmen wir beispielsweise als Ausgangswort den *Boxer* und versuchen wir alle die Wörter zu sammeln, die in Zusammenhang mit diesem Stimulus-Wort in unserem Kopf auftauchen. Dabei kann es passieren, dass uns Wörter, wie etwa das Adjektiv *kräftig* oder der Name eines berühmten Boxers oder andere Sportarten, das Wort *Sport* usw. einfallen. Vom jeweiligen Stimulus-Wort ausgehend wird immer assoziativ an einige Wörter gedacht, bei denen man klar sagen kann, ob sie Synonyme, Kohyponyme, Homophone usw. des Ausgangswortes darstellen. Folglich erfüllen Assoziationen einmal die Funktion der Oberkategorie, die Meronymie, Holonymie<sup>2</sup> usw. beinhaltet, und gleichzeitig eine Hyperfunktion, da Assoziationen Relationen aus den Kategorien der Kongruenz, der Mehrdeutigkeit und der Tropen enthalten. Allerdings kann man aber auch auf Wörter kommen, die mit subjektiven und individuellen Erlebnissen verbunden sind. Bei

---

<sup>2</sup> Teil-Ganzes-Beziehung: *Küche* ist beispielsweise das Meronym von *Haus* und *Haus* wiederum ist das Holonym von *Küche*.

unserem Beispiel könnte man vielleicht vom *Boxer* auf den Namen einer Stadt kommen, wo man überall auf der Straße Werbeposter zu einem Boxkampf gesehen hat. Beim Wort *Boxer* assoziieren Sinologen oder sonstige Sprecher des Chinesischen bekanntlich ganz anders, nämlich 義和團 ("Boxerbewegung") oder 太極拳 ("Schattenboxen"). In jedem Fall werden Assoziationen von den verschiedenen Erlebniswelten eines Menschen und von den kulturspezifischen Verhältnissen geprägt, die seine Gedanken bestimmen (vgl. Katsaounis 2006:94).

Die folgende Tabelle stellt noch einmal zusammenfassend den Sinnrelations-Apparat für den Fremdsprachenunterricht dar:

<b>Assoziationen</b> (Hyper-Funktion)			
I. +/- Kongruenz ↓ Wortsemantik	II. Mehrdeutigkeit ↓ Wortsemantik	III. Assoziationen ↓ Kognitionspsychologie	IV. Tropen ↓ Literaturwissenschaft
<b>+ Kongruenz</b>			
<u>Identität</u> <i>Synonymie</i> Referenzidentität	<i>Polysemie</i>  <i>Homonymie</i>  <i>Homophonie</i>	<i>Meronymie</i>  <i>Holonymie</i>  <i>Troponymie</i>	<i>Metapher</i>  <i>Metonymie</i>
<u>Einbeziehung</u> <i>Hyponymie</i> <i>Hyperonymie</i>	<i>Homografie</i>	<i>Opposition</i>  <i>kognitive Metapher</i>	
<u>Überlappung</u> <i>Kompatibilität</i>			
<b>- Kongruenz</b>			
<u>Disjunktion</u> <i>Antonymie</i> <i>Kontradiktion</i>			

## 5. Was heißt, man kennt ein Wort?

Basierend auf den Ausführungen von Carter (1987; 1989) und Richards (1976) entwickelt Nation (1990:31) ein Schema, in welchem er die acht Elemente der lexikalischen Kompetenz eines Sprechers einer Sprache im Zusammenhang darstellt. Dabei unterscheidet er auf den Ebenen Form, Position, Funktion und Be-



deutung zwischen jeweils rezeptivem (R) und produktivem (P) Wissen um die lexikalische Einheit:

**Form:**

Spoken Form	(R) How does the word sound like? (P) How is the word pronounced?
Written Form	(R) What does the word look like? (P) How is the word written and spelled?

**Position:**

Grammatical Patterns	(R) In what patterns does the word occur? (P) In what patterns must we use the word?
Collocations	(R) What word or types of words can be expected before or after this word? (P) What word or types of words must we use with this word?

**Function:**

Frequency	(R) How common is the word? (P) How often should the word be used?
Appropriateness	(R) Where should we expect to meet this word? (P) Where can this word be used?

**Meaning:**

Concept	(R) What does the word mean? (P) What word should be used to express this meaning?
Association	(R) What other words does this word make us think of? (P) What other words could we use instead of this one?

Mit Scherfers (1989:5-6) Beschreibung können die von Nation aufgeführten semantischen Aspekte von Bedeutungserklärungen um verarbeitungs- und gedächtnisrelevante Aspekte aus der Stereotypensemantik ergänzt werden. (Köster 1994:35) Scherfer nimmt an, dass folgende Informationen zu einer lexikalischen Einheit aktivierbar sein müssen:

- I. das akustische Bild bzw. die phonologische Gestalt des Wortes
- II. die orthographische Gestalt des Wortes
- III. die syntaktischen und morphologischen Eigenschaften des Wortes (eventuell ist hierzu auch das Wissen um die typischen sprachlichen Kontexte zu zählen, in denen das Wort vorkommt)
- IV. ggf. das visuelle Bild eines typischen Vertreters der mit dem Wort bezeichneten Objekte
- V. auffällige und für die Verwendung des Wortes relevante (saliente) Eigenschaften dieses typischen Vertreters (semantische Merkmale)
- VI. Repräsentation anderer Objekte, die typischerweise mit den durch das Wort bezeichneten Objekten in Beziehung stehen
- VII. Klassen von Situationen oder Ereignissen, in denen die mit dem Wort bezeichneten Objekte typischerweise eine Rolle spielen (Köster 1994:35f.)

Aus den oben aufgeführten Merkmalen, die für das Kennen eines Wortes entscheidend sind, lässt sich leicht erkennen, dass die übliche Wortschatzarbeit im Unterricht meist bei der Semantisierung stehen bleibt. Mit der Gestaltung eines aktiven, plastisch-modularen und dynamischen Wortschatzes bleibt der Lerner meist allein. Gerade die Komplexität des Bereiches Wortschatz im Unterricht schließt die grammatische Strukturierung der Fremdsprache mit ein und sollte somit ganz im Gegensatz zur landläufigen Annahme im Vordergrund des Sprachunterrichts stehen.

Bisher beschränkt sich die Wortschatzarbeit weitgehend auf das Auswendiglernen von den im Buch angegebenen zweisprachigen Glossaren. Die Semantisierung der neuen Wörter wird ggf. durch den Lehrenden weiter differenziert, was jedoch u. E. nicht ausreicht. In den folgenden Abschnitten wird zunächst aufgezeigt, welche Arten der Semantisierung im Unterricht möglich sind. Als zweiter Schritt werden Übungstypen vorgestellt, die sowohl im Unterricht als auch nach entsprechender didaktischer Vorbereitung von den Lernern im Selbststudium geleistet werden können.

## 6. Die Semantisierung neuen Wortschatzes

Heyd (1991:97) nennt fünf Arten von Semantisierungsmethoden für den Fremdsprachenunterricht, wobei zunächst zwischen nichtsprachlichen und sprachlichen Methoden unterschieden werden muss, welche sich wieder in einsprachige und mehrsprachige Verfahren differenzieren lassen:

Das **Demonstrationsverfahren**, d. h. das Veranschaulichen von neuen Wörtern, z. B. durch Zeigen der entsprechenden Gegenstände, hat relativ eng gesteckte Grenzen und kann nicht auf jedes neue Wort angewendet werden. Die meisten Abstrakta lassen sich in ihrer Bedeutung nicht durch das Demonstrationsverfahren klären. Auch kann die Bedeutung unklar bleiben, wenn man beispielsweise das Wort *Vogel* durch ein Bild eines Spatzes erklären will. Erst durch das Zeigen von mehreren Vogelarten kann sich die verallgemeinernde Bedeutung des Begriffes *Vogel* einstellen. Gerade bei diesem Verfahren muss durch Kontrollfragen sichergestellt werden, ob und inwieweit die Bedeutung verstanden worden ist. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass sie bereits im Anfängerunterricht eine einsprachige Kommunikation ermöglicht.

Die **einsprachigen Verfahren** stellen im Fremdsprachenunterricht bei affinen Sprachen die wohl häufigst benutzte Art der Bedeutungsvermittlung dar. Bei der **Verwendung des neuen Wortes in einem typischen Kontext** müssen alle anderen Wörter, die für die Erklärung des Sachverhaltes herangezogen werden, bekannt sein. Jedoch müssen folgende Randbedingungen für die Anwendung dieses Verfahrens eingehalten werden: a) Der Kontext muss genügend erklärende Bestimmungen enthalten. Je mehr Bestimmungen er enthält, desto eindeutiger wird das Wort. b) Der Kontext muss konkret sein. Je konkreter die Bestim-

mungen sind, umso klarer wird die Bedeutung. Gerade dieses Verfahren ist im Chinesischunterricht jedoch erst sehr spät anwendbar!

Bei der **Herstellung eines logischen Bezuges** gibt es verschiedene didaktische Verfahrensweisen. Man kann ein neues Wort in seine paradigmatischen Beziehungen (Hyperonymie/Hyponymie bzw. Antonymie/Synonymie) einordnen, um es zu erklären oder einen Analogieschluss bzw. eine Gleichung zu Hilfe zu ziehen. Diese Verfahren setzen jedoch ein hohes Sprachniveau beim Lerner voraus. So müssen beispielsweise die zur Erklärung erforderlichen Hyperonyme bekannt sein. Heyd (1991:99f.) ordnet die Erklärung durch Antonymie und Synonymie dem Verfahren durch Erklärung mit einzelnen bereits bekannten Wörtern zu. Bei der Arbeit mit Antonymen/Synonymen muss beachtet werden, dass Bedeutungsähnlichkeit bzw. -gegensatz immer kontextgebunden ist.<sup>3</sup> Dies sollte auch dem Lerner bewusst gemacht werden.

Werden neue Wörter durch Hinweise auf einzelne bekannte Wörter erklärt, kann man dies durch **Ableitung von bereits bekannten Grundwörtern** (Morphemen) leisten. Für Lerner mit der Muttersprache Deutsch bieten sich die **Verfahren der Erklärung durch akustische oder graphische Ähnlichkeiten** aus hinreichend bekannten Gründen jedenfalls nicht für die Zielsprache Chinesisch an.

Die Methode der **Übersetzung** als Bedeutungsvermittlung ist lange verpönt gewesen. Seit Beginn der 1980er Jahre plädiert Butzkamm als Vertreter der aufgeklärten Zweisprachigkeit für eine Semantisierung neuer Wörter durch eine Übersetzung in die Muttersprache. Dieses Vorgehen erleichtert den Lernern die Arbeit, steigert ihre Motivation, so dass in kurzer Zeit sehr gute Ergebnisse erzielt werden (vgl. Butzkamm 1980). Heyd (1991:100) bemerkt, dass es heute Stimmen gibt, die für die Übersetzung als alleiniges Verfahren der Wortklärung plädieren. Allerdings scheint uns dabei die Diskussion um die kulturelle Determiniertheit der Bedeutung eines Wortes vernachlässigt zu werden (vgl. Müller 1994:30ff.). 孝順 einfach als *Kindespflicht* oder *Pietät* zu übersetzen, lässt den kulturellen Hintergrund im Dunkeln und wirft zumindest für einen deutschsprachigen Lernenden mehr Fragen als Antworten auf.

In den letzten Jahren nehmen im Zusammenhang mit den fortschreitenden Forschungen im Tertiärsprachenerwerb auch die vorher gelernten Fremdsprachen bei der Semantisierung mehr Raum ein. Bei Vergleichen mit beispielsweise dem Englischen oder Französischen ist nicht nur eine klarer definierte Bedeutungserklärung möglich, sondern auch das Verankern des neuen Wortes an bereits vorhandene Strukturen des Wortbedeutungsnetzes. In größerem Maße ist das Anwenden von Sematisierungsprozessen mit Hilfe von vorher gelernten Fremdsprachen natürlich nur möglich, je affiner (vgl. Guder 2006) die vorhergehende Fremdsprache dem Chinesischen ist. Dies betrifft im Grunde nur Lernende, die bereits Japanisch beherrschen.

<sup>3</sup> Dt.: alt – neu / alt – frisch / alt – jung . Chin.: 新 – 旧 / 新 – 老 / 新 – 古(典).

Ein bewusstes Ausschließen von vorher gelernten Fremdsprachen oder gar der Muttersprache, wie in der direkten Methode postuliert, ist kontraproduktiv: Der Lerner vergleicht ohnehin mit den vorher gelernten Sprachen, auf semantischer wie auf struktureller Ebene. Interferenzen gehören zur Interimsprache dazu (vgl. Selinker 1972), müssen thematisiert und bewusst gemacht sowie im Laufe der Zeit durch Übungen beseitigt werden. Warum sollte man diesen Prozess also nicht nutzbar machen?<sup>4</sup>

Bei allen beschriebenen Verfahren ist festzustellen, dass nicht jedes für jedes Wort und für alle Stufen gleich geeignet ist. Bei Anfängern wird man eher mit dem Demonstrationsverfahren und mit den Kontextbeispielen arbeiten. Definitionen sind auf dieser Stufe zu schwierig. Im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern sollten aber auch Definitionen zur Semantisierung herangezogen werden. Dies auch im Hinblick auf den späten Gebrauch von einsprachigen Wörterbüchern, die in der Regel lexikographische Normaldefinitionen verwenden.

In der Praxis hat es sich bewährt, verschiedene Verfahren zur Semantisierung heranzuziehen, um eine eindeutige Bedeutungszuordnung zu gewährleisten, aber um auch den verschiedenen Lernertypen in den Fremdsprachenklassen gerecht zu werden.

Zum Abschluss eines jeden Semantisierungsverfahrens ist eine Verständniskontrolle notwendig. Der Lehrende muss sich vor der eigentlichen Wortschatzarbeit vergewissern, ob die Bedeutung richtig verstanden worden ist. Der Fremdsprachenlerner ist ständig auf der Suche nach Sinn und Bedeutung, dabei stößt man häufig auf das Phänomen der spontanen Sinngebung: Es stellt sich eine Assoziation ein, die irgendwie Sinn ergibt, und der Lerner glaubt, bereits verstanden zu haben und fragt nicht mehr weiter, so dass auch weitere Beispiele ihm oft nicht mehr helfen, seine Fehlinterpretationen zu erkennen (vgl. Heyd 1991:101; Butzkamm 1979:138). Die Aufforderung des Lehrers, Sätze mit den neuen Wörtern zu bilden, stellt kein eindeutiges Ergebnis sicher. Ein grammatisch korrekt gebildeter Satz lässt keine Aussage darüber zu, ob die Bedeutung des Wortes verstanden wurde, wie das folgende Beispiel deutlich zeigt: *Ich kaufe Schuhe.* = \*我買書.

---

<sup>4</sup> Wir beziehen uns hierbei nicht auf die Position des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen, der aufgrund struktureller Gemeinsamkeiten der europäischen Sprachen von einer Übertragbarkeit lexikalischer und syntaktischer Ähnlichkeiten auf eine andere Fremdsprache mit Hilfe von Lernstrategien ausgeht (vgl. Council of Europe 2000, Kapitel 6). Vielmehr beziehen wir uns auf einen allgemeinen Abgleich- und Abgrenzungsprozess mit bereits vorhandenem Sprachwissen, der dazu führt, neues Wissen an vorhandenes anzuknüpfen und zu verankern. Dadurch wird der semantische Apparat modifiziert bzw. ergänzt: Die Merkmalsbestimmung von *Jiaozi*, *Maultaschen*, *Ravioli* und *Dumpling* sind in den verschiedenen Kulturen unterschiedlich, werden aber erst in ihrer Abgrenzung voneinander in ihrer einzigartigen Bedeutung für eine spezifische Kultur deutlich.

Oft endet nach der Semantisierung und der Verständniskontrolle im Unterricht die Wortschatzarbeit, obwohl sie eigentlich noch gar nicht angefangen hat. Und damit beginnt leider der oben bereits erwähnte Prozess des Vergessens.

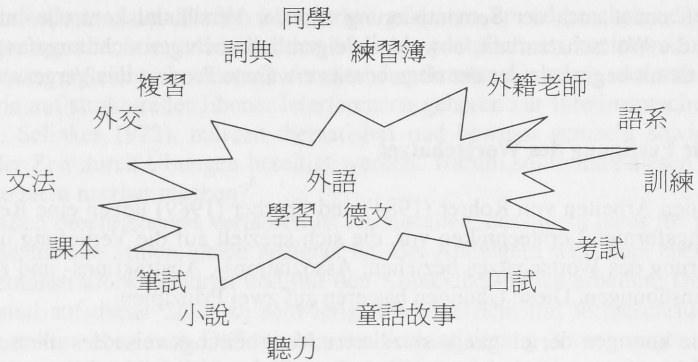
## 7. Die Festigung des Wortschatzes

Seit den Arbeiten von Rohrer (1984) und Sperber (1989) liegen eine Reihe von Übungsformen/Lerntechniken vor, die sich speziell auf die Vertiefung und Verankerung des Wortschatzes beziehen: Assoziations-, Abstraktions- und Klassifikationsübungen. Diese Übungen basieren auf zwei Prinzipien:

- 1) Sie kommen der eingangs skizzierten Verarbeitungsweise des menschlichen Gehirns entgegen, indem sie den Lernstoff verarbeitungsgerecht strukturieren und zugleich die Verarbeitungsprozesse gezielt anregen sowie das Behalten, das Erinnern und Abrufen der neu erlernten Wörter erleichtern.
- 2) Sie zwingen den Lernenden dazu, sein Wissen neu zu organisieren. Indem er mit der Sprache etwas tut, bringt er die Gedächtnisinhalte in sinnvolle Ordnungen, verankert sie abrufsfähig in seinem Gedächtnis (vgl. Tütken 1998:54) und bettet neue Wissensstrukturen in bereits bekannte ein (vgl. Loo 1999:106). Ziel ist hierbei die Speicherung und Verfügbarkeit des Wortschatzes im Langzeitgedächtnis.

Im Folgenden möchten wir Übungen vorstellen, die sich in den Unterricht integrieren lassen, den Lernern Spaß machen und sich als autonome Lernstrategie gut einüben lassen: Assoziogramm, Wortkette, Wortschlange, Buchstabieren, Klassifikationsübungen, Wortfeld/Wortfamilie, Mind Mapping, Textassoziogramm, multisensorisches Lernen.

Die Methode der Assoziationsübungen ist seit langem bekannt (vgl. Müller 1994:18), wurde jedoch in den 1980er Jahren besonders durch Piepho (1980) stark differenziert. So will er Assoziationen durch Bezugsbündel an die Tafel/auf den Tageslichtprojektor bringen. Unsere Erfahrung im Umgang mit Lernern zeigt, dass sich ein einziges Wort als Grundwort für ein Assoziogramm nicht eignet. Werden beispielsweise Substantive gewählt, so assoziieren die Lernenden ausschließlich weitere Substantive mit dem Grundwort. Oben wurde bereits erwähnt, dass sich Wörter aller Wortklassen miteinander assoziieren. Besser für die tägliche Unterrichtspraxis eignet sich als Grundlage für ein **Assoziogramm** ein ganzes Bündel von Grundwörtern.



Der Lehrer sollte jedes Stichwort in einem begleitenden Dialog kommentieren und hat damit die Möglichkeit, einige Wörter hinzuzufügen, die lediglich im Wiedererkennungsgedächtnis sind oder spontan verstanden werden. Auch kann dabei neuer Wortschatz eingeführt werden sowie Wörter, die die Lernenden gerne kennen möchten. Der lehrergesteuerte und der Erstellung des Assoziogramms folgende Dialog dient dazu, den Wortschatz im Kontext eines kommunikativen Unterrichts zu erweitern. Der Lehrende kann die Assoziationen gezielt landeskundlich kommentieren und stellt somit kulturübergreifende Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Nachbarbegriffen her. Ziel ist dabei die Einbettung in reale Zusammenhänge, die jedoch nicht nach den vom Lehrenden vorgegebenen Kriterien geordnet werden sollten, sondern eine sinnvolle Anordnung für jeden einzelnen Lerner nach eigenen Kriterien zulassen.

**Wortkette:** Das letzte Schriftzeichen (oder Buchstabe bei Verwendung von Pinyin) ist das erste Schriftzeichen eines neuen Wortes.

吃飯 -- 飯店 -- 店長 -- 長大 -- 大小 -- 小車 -- 車輪 -- 輪胎 usw.

**Wortschlange:** Sie funktioniert genau wie die Wortkette, allerdings ist das Thema vorgegeben, so dass die Assoziationswörter sich auf dieses Thema beschränken.

**Buchstabieren I:** Damit lässt sich das Behalten der Schriftzeichen üben. Die Schriftzeichen werden in ihre einzelnen Subgrapheme unterteilt und so eingeübt. Ein eingehendes Beispiel wäre hier das folgende.

休息 = Der Mensch lehnt am Baum und ist mit dem Herz bei sich selbst  
oder  
休息 = 人 + 木 + 自 + 心 (laut gesprochen)

**Buchstabieren II:** Man schreibt in die Mitte der Tafel vertikal ein längeres Wort, welches das Thema vorgibt und sucht dazu horizontal thematische oder

morphematische Assoziationen. Das folgende Beispiel zeigt morphematische Assoziationen:

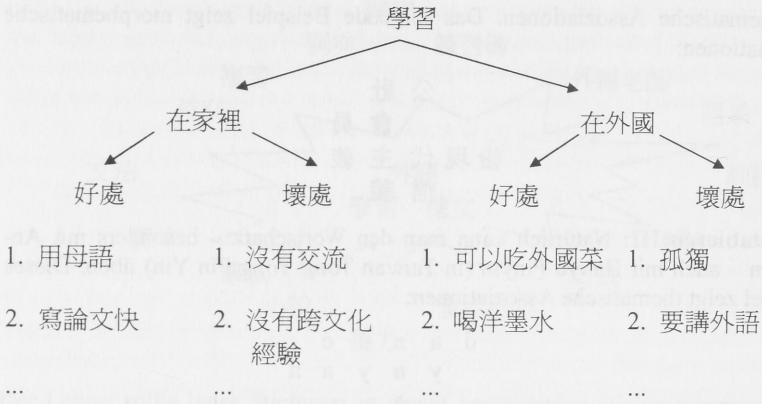
公 社  
會 員  
後 現 代 主 義  
信 義

**Buchstabieren III:** Natürlich kann man den Wortschatz – besonders mit Anfängern – auch mit Hanyu Pinyin (in Taiwan Tong Yong Pin Yin) üben. Dieses Beispiel zeigt thematische Assoziationen:

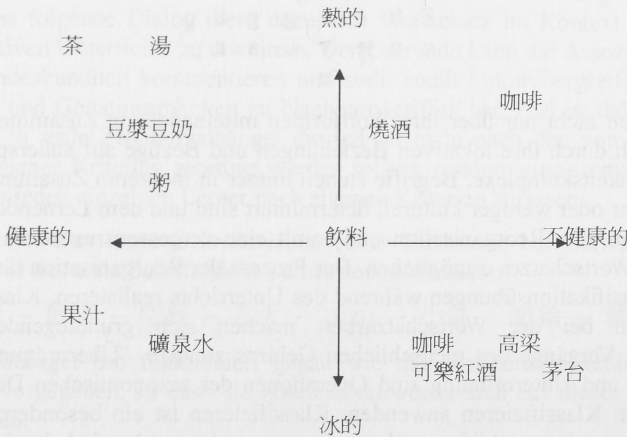
d a x u e  
y u y a n  
e  
t o n g x u e  
i  
x i a o z h a n g  
a  
Z h o n g g u o  
x u e y u a n  
u

Wörter stehen nicht nur über ihre Wortformen miteinander in Zusammenhang, sondern auch durch ihre lokativen Beziehungen und Bezüge auf außersprachliche Wirklichkeitskomplexe. Begriffe stehen immer in mehreren Zusammenhängen, die mehr oder weniger kulturell determiniert sind und dem Lernenden über Abstraktionen eine Reorganisation und somit eine vergessensresistente Verankerung des Wortschatzes ermöglichen. Der Prozess der Reorganisation lässt sich gut mit Klassifikationsübungen während des Unterrichts realisieren. Klassifikationsübungen bei der Wortschatzarbeit machen sich grundlegende neuro-kognitive Vorgänge des menschlichen Gehirns zunutze. "Überordnung, Nebenordnung und Unterordnung sind Operationen des taxonomischen Denkens, die wir beim Klassifizieren anwenden. Klassifizieren ist ein besonderes Ordnungsverfahren, das uns hilft, zu erkennen, zu verstehen und zu behalten". (Rohrer 1985:40) Dieses Prinzip überträgt man bei Klassifikationsübungen mit Hilfe von Abstraktionsleitern auf die Wortschatzarbeit.

**Klassifikationsübung I:** Ein bestimmter Wortschatz wird anhand von Klassifikatoren einem oder mehreren vorher bestimmten Überordnungsbegriffen zugeordnet.



**Klassifikationsübung II:** Die Klassifikationen können auch auf einer y- und x-Achse eingetragen werden. Das entsprechende Tafelbild sähe dann wie folgt aus.



Klassifikationsübungen (vgl. Müller 1994:22ff.) lassen sich unterschiedlich in der Unterrichtspraxis realisieren:

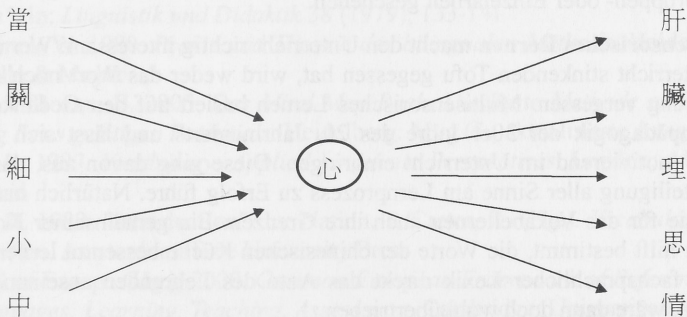
- ◇ Ein vorgegebener Wortschatz wird vorgegebenen Klassifikatoren und einem vorgegebenen Überordnungsbegriff zugeordnet.
- ◇ Ein vorgegebener Wortschatz wird einem vorgegebenen Überordnungsbegriff zugeordnet, wobei die Klassifikatoren von den Lernenden selbst bestimmt werden.
- ◇ Ein vorgegebener Wortschatz wird vorgegebenen Klassifikatoren zugeordnet, wobei der Überordnungsbegriff von den Lernenden selbst bestimmt



wird.

- ◇ Ein vorgegebener Wortschatz wird selbst zu bestimmenden Klassifikatoren und einem Überordnungsbegriff zugeordnet.
- ◇ Vorgegebenen Klassifikatoren wird ein selbst zu bestimmender Überordnungsbegriff und ein selbst zu bestimmender Wortschatz zugeordnet
- ◇ Einem vorgegebenen Überordnungsbegriff wird nach selbst zu bestimmenden Klassifikatoren ein selbst zu bestimmender Wortschatz zugeordnet.

**Zeichenfamilie/Morphemfeld:** Die Idee des Wortfeldes /der Wortfamilie geht auf Jost Trier (1931) zurück. Darunter versteht man eine Gruppe von Wörtern mit ähnlichem Inhalt. Diese Ähnlichkeit kann auf a) gleicher Wortherkunft, b) gleicher Wortbedeutung, c) Ableitungen vom selben Wortstamm beruhen. Übertragen auf das Chinesische als Fremdsprache muss man eher von einem Morphemfeld oder einer *Zeichenfamilie* (Guder-Manitius 2004:5) sprechen.



Dieses Prinzip wird im Lernwörterbuch von Guder-Manitius zugrunde gelegt und lässt sich auch im Unterricht beispielsweise als Tafelbild zur Wortschatzarbeit anwenden. Ein Vorteil dieser Übung ist, dass dabei der onomasiologischen Blindheit, wie sie etwa beim Gebrauch von regulären Wörterbüchern entsteht, aktiv entgegengewirkt werden kann.

Die Grundkonstituente steht in der Mitte, die Pfeilrichtungen geben die Lese- richtung an. Man sollte hier farbig an der Tafel arbeiten, das erleichtert das weitere Üben. Bei drei- oder mehrsilbigen Wörtern/Wortgruppen funktioniert das natürlich auch: 心臟病 / 全心全意 / 唯心主義. Wichtig ist bei dieser Übung, dass die Bedeutung der einzelnen Morpheme klar gemacht und geübt wird. Damit wird die Grundlage für die Ableitbarkeit des rezeptiven Wortschatzes gelegt.

**Mind Mapping:** Basierend auf der Tatsache, dass das menschliche Denken kein linearer Prozess ist und beide Gehirnhälften an diesem Prozess beteiligt sind, entwickelten Tony und Barry Buzan (2005) die Technik des Mind Mapping. Hierbei sollen beide Gehirnhälften angesprochen werden, deren synergetische

Nutzung die Leistung deutlich verbessern kann. Um der Arbeitsweise des Gehirns Rechnung zu tragen, kann man Aufzeichnungen zu einem bestimmten Thema ähnlich einem farbigen Wurzelgeflecht bildhaft darstellen. Diese optische Vernetzung von Informationen hilft bei der Wortschatzarbeit enorm. Als schnelle Einführung zu diesem Thema empfehlen wir die Homepage von Markus Zmija (2007), der auch Informationen zu verschiedener Software zur Verfügung stellt, mit der man Mind Maps erstellen kann. Für einen tieferen Einstieg in das Thema ist Buzan (2005) zu empfehlen.

**Textassoziogramm:** Dies eignet sich vor allem für fortgeschrittene Lerner. Hierbei wird ein bereits bekannter Text als Assoziogramm oder Mind Map auf der Tafel oder einem Blatt Papier bildlich bzw. schriftlich dargestellt. Dieses Textassoziogramm dient in einem weiteren Arbeitsschritt als Grundlage für eine verbale (mündliche oder schriftliche) Wiedergabe des Textes. Dies kann in Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit geschehen.

**Multisensorisches Lernen** macht den Unterricht richtig interessant: Wer einmal im Unterricht stinkenden Tofu gegessen hat, wird weder das Wort noch dessen Bedeutung vergessen. Multisensorisches Lernen basiert auf den Gedanken der Reformpädagogik der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts und lässt sich immer wieder motivierend im Unterricht einbringen. Diese ging davon aus, dass erst die Beteiligung aller Sinne am Lernprozess zu Erfolg führe. Natürlich hat diese Strategie für das Vokabellernen auch ihre Grenzen: Ein gemeinsamer Kochunterricht hilft bestimmt, die Worte der chinesischen Küche besser zu lernen, aber wegen fachsprachlicher Lexik direkt das Auto des Lehrenden auseinander zu nehmen, wäre dann doch wohl übertrieben.

## 8. Abschließende Bemerkung

Die hier vorgestellten Verfahren für die Wortschatzarbeit lassen sich gut in den Unterricht integrieren. Sie sollten aber dem Lernenden transparent gemacht werden, damit er ein Bewusstsein für verschiedene Strategien entwickelt und im Sinne der Lernerautonomie auch lernt, beim selbständigen Lernen zu Hause oder bei der Vorbereitung leidiger Prüfungen auf diese Verfahren zurückzugreifen. Für den Fremdsprachenlehrer würde es sich – nach unserer festen Überzeugung und Erfahrung – lohnen, die verschiedenen Möglichkeiten des Vorgehens bei der Wortschatzarbeit im unterrichtlichen Prozess auszunutzen. Anfangs könnte es zwar bei Lernenden und bei Lehrenden zu Enttäuschung führen, weil man von heute auf morgen keine neuen Lernformen einführen kann. Es braucht Zeit, um neue Lerntechniken einzusetzen. Diese sind dann aber von Erfolg gekrönt und vertiefen den Lernprozess. Langfristig gesehen, werden Frustrationen abgebaut, und die Motivation zum Erlernen der chinesischen Sprache kann gefestigt werden.

Wortschatzarbeit ist neben der Arbeit mit Grammatikstrukturen im Fremdsprachenunterricht der entscheidende Faktor, der den Lernenden motiviert und ihm frühzeitig die für den weiteren Erwerb der Fremdsprache nötigen Erfolgserlebnisse verschafft – auch und gerade im Chinesischunterricht.

## Literaturverzeichnis

- Anderson, J. R. 2001. *Kognitive Psychologie*. Heidelberg/Berlin: Spektrum (3. Auflage)
- Breckle, H. E. 1972. *Semantik. Eine Einführung in die sprachwissenschaftliche Bedeutungslehre*. München: W. Fink (UTB)
- Butzkamm, W. 1979. "Über Sinnverstehen und spontane Sinnggebung. Sprachpsychologie und sprachdidaktische Überlegungen zum Problem des Verstehens". In: *Linguistik und Didaktik* 38 (1979), 133-141
- Butzkamm, W. 1980. *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Buzan, T./Buzan, B. 2005. *Das Mind-Map Buch. Die beste Methode zu Steigerung Ihres geistigen Potentials*. Heidelberg: Mvg (5., aktualisierte Ausgabe)
- Carter, R. 1987. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin
- Carter, R. 1989. "Introduction". In: Nation, P./Carter, R. (Hg.). *Vocabulary Acquisition*. Amsterdam: Free University Press
- Council of Europe (Hg.). 2000. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press
- Guder-Manitius, A. 2004. *Chinesisch-Deutsches Lernwörterbuch*. Tübingen: Julius Groos Verlag (3., überarb. Auflage)
- Guder, A. 2006. "Jenseits der affinen Fremdsprachen: Dimensionen des Lehrens und Lernens von Chinesisch". In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2/2006, 16-25
- Heyd, G. 1991. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg
- Hockett, C. F. 1958. *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan
- Katsaounis, N. 2006. "Funkelnde Wörter." *Zum Entwurf eines multimodalen Wortbedeutungsnetzes als gedächtnisstützende und kognitive Lernstrategie im kommunikativen und medial gestützten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. München: Iudicium
- Köster, Lutz. 1994. *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Berlin u. a.: Peter Lang
- Lakoff, G./Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago: University Press
- Lakoff, G./Johnson, M. 2004. *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer

- Lewandowski, Th. 1990. *Linguistisches Wörterbuch 1*. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB)
- Loo, A. 1999. "Neuro-kognitive Grundlagen des Medieneinsatzes im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". In: *GDV Tagungsbericht 7*, 98-118
- Löschmann, M. 1998. "Wortschatzarbeit ja, aber wie?" In: Eggers, D. u. a.: *Sprachandragogik*, Schriften zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Jahrbuch 1996. Mainz: Universität Mainz, 5-42
- Müller, B.-D. 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudien-einheit 8*. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle and Heinle
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Piepho, H.-E. 1980. *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Richards, J.C. 1976. "The Role of Vocabulary Teaching". In: *TESOL Quarterly* 10, 77-89
- Rohrer, J. 1984. *Die Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. Bochum: Kamp
- Rohrer, J. 1985. "Lernpsychologische Aspekte in der Wortschatzarbeit". In: *Die neueren Sprachen* 84 (6), 595-612
- Roth, G. 1997. *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Roth, G. 2001. *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Scherfer, P. 1989. "Wortschatzübungen". In: Bausch, K. u. a. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 193-195
- Selinker, Larry 1972. "Interlanguage". In: *International Review of Applied Linguistics* 10 (3), 209-231
- Solso, R. L. 2005. *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Sperber, H. G. 1989. *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb*. Studien Deutsch. Band 9. München: Judicium
- Spitzer, M. 2000. *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg/Berlin: Spektrum
- Spitzer, M. 2002. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum
- Trier, J. 1931. *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Von den Anfängen bis zum 13. Jahrhundert*. Heidelberg: Winter (Nachdruck 1973)
- Tütken, G. 1998. "Wortschatz lernen – aber wie? Am Anfang war das Wort". In: Eggers, D. u. a. *Sprachandragogik*. Schriften zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Jahrbuch 1996. Mainz: Universität Mainz, 43-90
- Volmert, J. 1995. *Grundkurs Sprachwissenschaft*. München: W. Fink (UTB)

Zmija, M. 2007. Mind Mapping. In: [www.zmija.de/mindmap.htm](http://www.zmija.de/mindmap.htm) (06.02.2007)

## 摘要

### “在家輕鬆學習新辭彙！” 交際式辭彙傳授的一些方法

鑒於中文作為一種不同語系的外語在德國的需求日益增大，我們必須考慮到：教師如何能使用以學生為主的方法教授這門語言，最重要的是如何使課堂變得生動有趣，保持學生學習中文的積極性。到目前為止，語法知識的學習和練習在這些課程中佔據了中心位置。掌握辭彙在教學法中則備受冷遇。與此同時，不熟悉的辭彙成了許多學生一道難以逾越的障礙，甚至可能導致學習中斷。人們常常把忽視辭彙教學的原因歸結為課時有限。然而，辭彙恰恰是口頭和書面掌握一種外語的決定性因素。本文要探討的是：辭彙掌握和辭彙教學的哪些方法必須在課堂中得到結合，使學生在花費適量時間的前提下學會、掌握、尤其是正確地運用新的辭彙？