

Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit
und Kulturenvielfalt im Unterricht

Ernst Apeltauer

Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung
durch Anbahnen von Literalität

Ernst Apeltauer

Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung
durch Anbahnen von Literalität

Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht

Herausgeber: Prof. Dr. Ernst Apeltauer
Universität Flensburg
Abt. Deutsch als fremde Sprache
D-24943 Flensburg, Auf dem Campus 1

Tel: 0461 / 805 - 2179
oder Sekretariat 0461 / 805 - 2185 / - 2186 / - 2187
e-mail: apeltaue@uni-flensburg.de

in memoriam Edith Glumpler

Dieser Text ist urheberrechtlich geschützt. Er darf ohne Genehmigung des
Verfassers nicht, auch nicht in Auszügen, vervielfältigt werden.

Schutzgebühr: Einzelheft 2 €, Doppelheft 4 € zzgl. Porto

Layout: Jutta Kleren
Druck: Werner Rux

ISSN 0943-464X
Heft 53 (2010)

Vorwort

Dieser Text ist die schriftliche Fassung eines Vortrags, den ich auf der vom Bildungsverlag EINS durchgeführten Tagung „*Meine Sprache als Chance*“ am 21. Juni 2010 im Erbacher Hof in Mainz gehalten habe. Er soll nun in schriftlicher Form (gedruckt als Heft 53 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht und in elektronischer Form) für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung und interessierte Studierende sowie Fach- und Lehrkräfte zugänglich gemacht werden.

Der Text ist einerseits konzeptionell orientiert, d. h. es werden wichtige Grundbegriffe eingeführt und erläutert, er ist andererseits aber auch praxisorientiert, weil an vielen Stellen Hinweise für die praktische Arbeit gegeben werden und die Verbindbarkeit von Wortschatzarbeit und dem Anbahnen von Literalität exemplarisch erörtert wird. Zu hoffen ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung und auch spätere Leserinnen und Leser der Flensburger Papiere daraus Nutzen ziehen können.

Flensburg, im August 2010

Ernst Apeltauer

*Ernst Apeltauer***Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung
durch Anbahnen von Literalität**

1. Einleitung
2. Erstspracherwerb
3. Zweitspracherwerb
4. Merkmale von Alltagssprache und literaler Sprache
5. Wie wird ein neues Wort gelernt?
6. Wortschatzvermittlung beim Vorlesen
7. Beziehungen zwischen Wörtern zweier Sprachen
8. Kontextbedingte Bedeutungsänderungen
9. Nicht-wörtliche/übertragene Bedeutungen
10. Leichte und schwere Wörter
11. Zusammenfassung
12. Ausblick
13. Literatur

Ernst Apeltauer

Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität

Es besteht die Gefahr, dass sprachliche Flüssigkeit in der Zweitsprache als Beweis dafür genommen wird, dass Kinder auch alle Bedeutungen und Begriffe verstehen.

Norah McWilliams

1. Einleitung

Man kann sich mit Hilfe von Wörtern verständigen, nicht aber mittels grammatischer Regeln. Dennoch sind grammatische Systeme und die Abfolge ihres Erwerbs weit besser erforscht als der Wortschatz und der Wortschatzerwerb. Dabei sollte doch klar sein, dass in jedem einzelnen Wort¹ viel Grammatik steckt. Das beginnt bei der Kategorisierung eines Wortes (z. B. als Hauptwort [Nomen] oder Tuwort [Verb]). Ein Nomen kann als Subjekt im Satz verwendet werden, ein Verb nicht. Und das endet nicht damit, dass man wissen muss, welche Wörter auf ein Wort folgen können, ob man z. B. sagen kann *wir sind mit dem Auto zum Strand gegangen* (wie das im Englischen oder Türkischen korrekt ist) oder ob man *gefahren* verwenden muss, wie im Deutschen. Wer ein Wort einer fremden Sprache gebrauchen will, sollte auch die dazugehörigen Normen kennen. So verwenden wir beispielsweise die Bezeichnung *Mädchen* im Deutschen für weibliche Personen bis ca. 16 Jahre, im Russischen wird der entsprechende Ausdruck (djewuschka) dagegen für Frauen bis ca. 40 Jahre gebraucht. Türkische Lerner des Deutschen stellen immer wieder erstaunt fest, dass im Deutschen weniger Höflichkeitsformeln gebraucht werden als im Türki-

¹ Mit *Wort* ist hier *Inhaltswort* gemeint, also Nomen, Verben und Adjektive, denen wir spontan Inhalte zuordnen. Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen oder Adverbien übernehmen dagegen grammatische Funktionen. Sie sollen hier zunächst vernachlässigt werden.

schen. Solche Formeln (Mehrwortäußerungen) werden meist wie einzelne Wörter gelernt und gebraucht: So kann *tschüs* z. B. durch *machs gut* oder durch *noch einen schönen Tag/Abend* ersetzt werden. Ausländische Studierende sind oft verwundert über die vielen Hals- und Ohrenkrankheiten in Deutschland. Wendungen wie *ich hab so viel am Hals* oder *ich hab so viel um die Ohren* werden von ihnen anfangs wörtlich interpretiert und ergeben dann keinen Sinn. Doch auch wenn die Bedeutung einer sprachlichen Formel in etwa verstanden wird, kann es beim Gebrauch zu Verständigungsschwierigkeiten kommen wie im folgenden Beispiel: *Du hast heute aber große Ohren.*² Die Beispiele mögen als Einstimmung in die Thematik genügen. Schon jetzt dürfte deutlich geworden sein, dass Wörter lernen keine einfache, sondern eine komplexe und vor allem eine langwierige Aufgabe ist. Dazu soll hier Grundlagenwissen vermittelt werden. Und es soll gezeigt werden, wie durch das Anbahnen von Literalität das Aneignen und Speichern neuer Wörter erleichtert werden kann.

2. Erstspracherwerb

Im Verlaufe der frühen Wortschatzentwicklung lassen sich drei Veränderungen beim Sprachgebrauch beobachten: Nach anfänglicher Konzentration auf Referenz (*da*) wird die Prädikation (*groß*) entdeckt und schließlich die Grammatik (vgl. Bates et al. 1994, 98).

Eine Mutter geht mit ihrem etwa eineinhalb jährigen Kind auf dem Arm an einer Hecke vorbei. Das Kind streckt sein Ärmchen aus und ruft *da*. Die Mutter schaut hin und sagt: *Ja, das ist eine Hecke*. Solche erste Äußerungen von Kindern dienen dazu, einen Bezug zu etwas (hier zur Hecke) herzustellen. Man nennt das auch einen Referenzbezug. Wörter dienen also am Anfang dazu, auf etwas zu verweisen. Während dieser frühen Phase werden neben „sozialen Wörtern“ wie *da* und *Mama* vor allem Hauptwörter (Nomen) erworben, mit denen auf konkrete Objekte, etwas später auch schon auf Orte, Ereignisse oder Aktionen verwiesen werden kann.

Wenn ca. 300 Wörter erworben wurden, wozu Kinder ca. drei bis vier Jahre benötigen, erscheinen im Repertoire der Lerner erste Verben, die in der Alltagssprache häufig gebraucht werden (z. B. *machen, tun, haben, kommen, gehen, essen, gucken, mögen*). Von nun an werden vermehrt Verben

² Dieser Versuch einer Austauschstudentin die Formulierung *du hast heute viel um die Ohren* zu verwenden, endete mit einer Nachfrage: *Was meinst du?*

gesammelt. Wenn ca. 400 Wörter beherrscht werden, tauchen zudem Präfixe bei Verben auf und erste Adjektive.

Frühe Verben werden anfangs überwiegend in bestimmten Situationen gebraucht. Wir können auch sagen: Ihr Gebrauch ist situationsabhängig. Parallel zum Auftreten der Verben werden auch vermehrt Zwei- und Mehrwortäußerungen verwendet. Mit ca. 30 Monaten beherrschen Kinder die Verb-Zweitposition (*Vater geht arbeiten.*) und vereinzelt auch schon Nebensatzkonstruktionen mit Verb-Endstellung (*weil Vater arbeiten geht.*). Nun tauchen auch Verbpräfixe in getrennter Form auf (z. B. *mach das auf*) sowie erste Modalverben (z. B. *wollen, müssen*), ebenso Kopula- und Hilfsverben (*haben, sein, werden*). Schließlich finden auch erste Funktionswörter (z. B. Artikel, Pronomen [*du, wir*], Präpositionen [*in, bei, auf, ...*] und Konjunktionen [*und, wenn, weil, ...*]) Eingang in den Wortschatz.

In den westlichen Sprachen beginnt gegen Ende des zweiten Lebensjahrs mit dem Übergang von Nomen zu Verben auch die Grammatikalisierung, d. h. die zunehmende Beachtung syntaktischer und später auch morphologischer Regelmäßigkeiten. Dieser Zeitpunkt kann bei einzelnen Kindern bereits am Anfang des zweiten, bei anderen erst um das dritte Lebensjahr herum liegen.

Sprachvergleichende Untersuchungen haben gezeigt, dass die Abfolge von sozialen Wörtern und Nomen hin zu Verben und später Adjektiven beim Erstspracherwerb germanischer Sprachen (z. B. Deutsch, Niederländisch, Englisch) immer zu gelten scheint. Dagegen erwerben Kinder mit Mandarin (Hochchinesisch) als Erstsprache zuerst Verben und später erst Nomen und Kinder mit Koreanisch als Erstsprache etwa zeitgleich Nomen und Verben (vgl. Kauschke 2000, 26 f.). Es wird vermutet, dass das etwas mit dem Sprachbautyp³ und dem unterschiedlichen sprachlichen Gebrauch zu tun hat. Insgesamt gibt es bei der Wortschatzentwicklung offenbar drei Entwicklungsstufen, mit denen auch eine Veränderung der dominierenden sprachlichen Funktionen verbunden ist:

³ Man unterscheidet hier zwischen syntaktischen und morphologischen Merkmalen. Das Deutsche ist z. B. syntaktisch betrachtet eine Subjekt-Verb-Objekt-Sprache (SVO), d. h. das Verb steht in der Regel an zweiter Stelle. Das Türkische ist eine SOV-Sprache, d. h. das Verb steht i. d. R. an letzter Stelle. Morphologisch betrachtet sind die meisten europäischen Sprachen flektierende Sprachen (mit Deklination und Konjugation). Das Türkische ist dagegen eine agglutinierende Sprache, d. h. eine Sprache, bei der viele Informationen in Form von Endungen angehängt werden. So heißt *ev Haus*, *evde im Haus* und *evdeyim ich bin zu Hause*.

1. soziale Wörter, Nomen und Floskeln (Ritualia wie *hallo*, *tschüs*, *hilf mir*) bis ca. 300 Wörter
2. häufige Verben werden aufgegriffen, der Anteil an Verben wächst stetig und es tauchen erste Adjektive auf; bis ca. 400 Wörter (der sogenannte Basiswortschatz)
3. Parallel dazu oder zeitlich etwas versetzt tauchen allmählich (sehr langsam!) auch Funktionswörter auf. Es beginnt die Grammatikalisierung.

Von nun an achten Kinder auch auf Endungen, später auf Vorsilben und noch später auf Vokalveränderungen im Wortstamm (Ablaute bei Verben, Umlaut z. B. bei der Pluralbildung oder bei der Tempusbildung). Und sie berücksichtigen nun auch Wortstellungsregeln. In dieser Zeit werden bereits Satzmuster mit zwei Objekten gebraucht und auch die Adverb-Voranstellung (*heute Papa kommt*) und die Inversion (*heute kommt Papa*) werden beherrscht.

Während Kinder am Anfang vor allem Nomen zur Bezeichnung von Objekten und zum Ausdruck ihres Willens gebrauchen, werden im Laufe des zweiten und dritten Lebensjahrs auch innerpsychische Bedeutungen entdeckt. Kinder interessieren sich zunehmend für Gefühlsausdrücke. Und diese Bezeichnungen werden nun auch mehr und mehr im Hinblick auf andere Menschen gebraucht. Die bis dahin dominierende Bezeichnungsfunktion der Sprache verliert also ihre Vorrangstellung. Es werden vermehrt Aussagen über etwas gemacht. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Prädikation oder der prädizierenden Funktion der Sprache.

Danach beginnen sich Kinder zunehmend auch für kognitive Vorgänge und deren Versprachlichung zu interessieren. Es werden z. B. innere Prozesse bei anderen erkannt und bewertet, was im dritten Lebensjahr zunehmend besser gelingt. Nun werden Phänomene auch aus ihrem Kontext gelöst und es wird versucht, darüber zu reden. Auch Verben werden aus ihrem situativen Kontext gelöst. Es lassen sich erste eigene Wortbildungen oder Abwandlungen von gehörten Wörtern (z. B. *Seewittchen* statt *Schneewittchen*) beobachten. Der Wortschatz wird immer rascher erweitert z. B. durch Komposition (z. B. *Haustür* > Nomen + Nomen) oder Ableitung (bzw. Derivation; z. B. *Schönheit* aus *schön* + Suffix *-heit*).

Während der Wortschatz im ersten Lebensjahr nur um ca. 50 Wörter wächst und auch noch im zweiten Lebensjahr eher bescheiden zunimmt, beginnt ab dem dritten Lebensjahr ein dramatischer Wortschatzzuwachs

um durchschnittlich 5 bis 10 Wörter pro Tag. In der Wortschatzforschung unterscheidet man dabei zwischen Gebrauchswortschatz (auch produktiver Wortschatz) und Verstehenswortschatz (auch rezeptiver Wortschatz). Man geht von vier Entwicklungsphasen aus:

- Phase 1 beginnt schon pränatal. Sie dient dem Vertraut werden mit der Prosodie einer Sprache und mit lautlichen Segmenten, die Phase des Einhörens in die Sprache beginnt.
- Phase 2 vom 5. und 6. Monat bis zum 18. bzw. 20. Monat ist geprägt vom Erwerb von Einzelwörtern und Formeln, die zwar gespeichert, aber erst später analysiert werden.
- Phase 3 von 20 bis 36 Monate werden einzelsprachliche phonologische, syntaktische und morphologische Wissenssysteme aufgebaut; es tauchen Regularisierungen und Übergeneralisierungen (vgl. *gegiesst*) auf.
- Phase 4 ab dem 3. Lebensjahr beginnt die Integration und Elaboration von vorhandenem Wissen: Das Lexikon wächst sprunghaft an, die syntaktische Verarbeitung wird automatisiert.

Man nimmt an, dass der Aufbau syntaktischer und morphologischer Strukturen nur dann gelingt, wenn zuvor ein ausreichender Wortschatz (bzw. eine entsprechende Sprachdatenbasis) entwickelt werden konnte.

„Children with a small mental lexicon are inescapable at risk. For them, a lexicon denied may be a grammar denied.” (Locke 1997, 282)

sinngemäß: Kinder mit einem kleinen Wortschatz⁴ sind Risikokinder. Durch eine unzureichende Wortschatzentwicklung kann sich auch keine ausreichende Grammatik entwickeln.

Wenn ein Basisvokabular von ca. 400 Wörtern entwickelt wurde, beginnt auch die Grammatikentwicklung. Der Gebrauch von Funktionswörtern ist dabei an die Entwicklung des Wortschatzes sowie die Grammatikentwicklung gekoppelt. In dieser Phase spielen Verben eine ganz besondere Rolle. Zunächst müssen sie generalisiert werden, d. h. aus ihrem situativen Zusammenhang herausgelöst werden. Dann müssen die Bedeutungskomponenten rekonstruiert werden und es müssen auch die dazugehörigen grammatischen Informationen erworben werden, z. B. ob ein Verb nur eine Ergänzung erfordert (z. B. *Peter schläft.*) oder mehrere Ergänzungen (*Peter*

⁴ *Kleiner Wortschatz* bedeutet hier: Bezogen auf eine altersgemäße Entwicklung.

schenkt Petra einen Ring). Der Übergang von einem kontextgebundenen zu einem kontextflexiblen Gebrauch der Verben scheint an einen Mindestwortschatz gebunden zu sein. Wird diese Schwelle nicht erreicht, erhält ein Kind auch keinen Anstoß für die weitere Entwicklung. Es scheint zwar eine untere Schwelle zu geben, nicht aber eine obere Schwelle. Ein sehr großer Wortschatz scheint sich nicht auf die grammatische Entwicklung auszuwirken.

Aus all dem kann geschlossen werden, dass sich vom Verbwortschatz ausgehend klare Vorhersagen hinsichtlich der Grammatikentwicklung machen lassen, weil Verben einerseits zum Wortschatz gehören, andererseits aber auch viele grammatische Merkmale tragen. „Verbs offer a critical connection between lexical (word) learning and form (grammar and syntax).“ (Hesketh/Chapman 1998, 288; vgl. auch Apeltauer 1997)

Schulanfänger verstehen in ihrer Erstsprache 10 000 bis 14 000 Wörter und sie gebrauchen 5 000 bis 9 000 Wörter produktiv. Mit anderen Worten: Zuwandererkinder (z. B. mit Russisch oder Englisch als Erstsprache) beherrschen zu Schulbeginn in ihrer Erstsprache schon etwa so viele Wörter, wie deutsche Abiturienten im Fach Englisch oder Russisch laut curricularen Vorgaben können müssen (ca. 5 000 Wörter). Selbstverständlich beherrschen diese Kinder in ihrer Erstsprache auch schon komplexe syntaktische Strukturen (z. B. Nebensätze) und entsprechende morphologische Kennzeichnungen. Ein solches „Sprachkapital“ sollte bewahrt werden. Neuere Untersuchungen belegen, dass Kinder, die ihre Erstsprache vom Kindergarten an vernachlässigt haben oder denen die Erstsprache in Kindergarten und Schule gar verboten wurde, bereits im Alter von 8 Jahren ihre Erstsprache vergessen haben können. Es lässt sich bei ihnen dann auf Ansprache in der Erstsprache keine Hirnstromtätigkeit mehr feststellen. Mit anderen Worten: Die Erstsprache wurde gelöscht.

Und wie viele Wörter beherrschen Erwachsene? Schätzungen gehen davon aus, dass Erwachsene zwischen 15 000 und 50 000 Wörter produktiv gebrauchen und 150 000 bis 250 000 verstehen (vgl. fürs Deutsche Ruoff 1981, Pregel/Rickheit 1987, fürs Englische Clark 1993, McWilliam 1998, 50). Bei Shakespeare haben Zählungen ergeben, dass er ca. 300 000 Wörter gebraucht hat, Goethe soll mehr als 180 000 verwendet haben. Das lässt uns ahnen, vor welcher schwieriger Aufgabe Zweitsprachlerner stehen. Sie müssen versuchen, in wenigen Jahren möglichst viele Wörter zu erwerben, um mitreden zu können.

3. Zweitspracherwerb

Je jünger Kinder sind, desto eher werden sie ihre Erstsprache noch entwickeln. Daher werden sie auch beim Wortschatzerwerb ihrer Zweitsprache ähnliche Phasen (wie oben beschrieben) durchlaufen. Je älter sie werden und je mehr Wörter und Bedeutungen/Begriffe⁵ sie im Verlaufe ihres Erstspracherwerbs schon gespeichert haben, desto stärker wird der Wortschatz der Zweitsprache – zumindest während einer Anfangsphase – auf den Wortschatz der Erstsprache bezogen werden. Wir werden unten darauf zurückkommen.

In der Wortschatzforschung hat man versucht, die Frage der Relevanz von Wörtern für Zweitsprachler über ihre Gebrauchshäufigkeit zu bestimmen (vgl. Nation 2005). Man hat dazu Häufigkeitslisten erstellt. So weiß man beispielsweise, dass die 10 häufigsten Wörter einer Sprache in einem beliebigen Text ca. 25 % der Wörter ausmachen. Nimmt man die nächsten 100 häufigsten Wörter dazu, können in einem Text ca. 50 % der Wörter erschlossen werden. Mit den nächsten 1 000 Wörtern lassen sich bereits 70 % bis 80 % der Wörter eines Textes abdecken (vgl. Nation 2005, 581). Die Vermutung liegt nahe, dass ein Lerner, der die häufigsten Wörter in einer fremden Sprache beherrscht, schon über eine solide Grundlage für den Gebrauch dieser Sprache verfügt. Doch würde die Beherrschung der ca. 1 110 häufigsten Wörter kaum genügen, um im Unterricht folgen zu können. Denn Wörter, die besonders häufig vorkommen, sind vor allem Funktionswörter wie Artikel (*der, die, das*), Präpositionen (z. B. *in, an, zu, bei, auf*), Konjunktionen (z. B. *und, weil, dass*), Pronomen (z. B. *wir, ihr, meins*), Partikel (z. B. *doch, wohl, schon, mal*) oder Hilfsverben (z. B. *haben, sein, werden*). Solche Wörter helfen nur dann in einem Text weiter, wenn auch die bedeutungstragenden Inhaltswörter (Nomen, Verben und Adjektive) des Textes verstanden werden. Und noch etwas kommt hinzu: Funktionswörter gehören zu den schwer erlernbaren Wörtern, weil sie ihre Bedeutung je nach Kontext wechseln. So kann z. B. mit *ich* sowohl Peter auf sich als auch Paul oder Mustafa auf sich verweisen. Oder denken wir an das Reflexivpronomen *sich*, dessen Funktion für Lerner mit Türkisch als Erstsprache lange Zeit unverständlich bleibt und im Verlaufe der Aneignungsprozesse erst relativ spät erkannt und verstanden wird.⁶ Kurz: Sprachvermittlung sollte nicht mit den häufigen Funktionswörtern beginnen, sondern mit Inhaltswörtern, die die Lerner interessieren. Zwar lassen

⁵ Mit *Begriff* wird auf eine abstraktere, kognitive Ebene verwiesen. Für unsere Zwecke genügt es hier, wenn beide Bezeichnungen als Synonyme verwendet werden.

⁶ Vgl. dazu unten Fußnote 35

sich auch diese Wörter nach ihrer Häufigkeit ordnen. Ausschlaggebend für einen dauerhaften Erwerb sind aber, insbesondere im Vor- und Grundschulbereich, die Interessen der Lerner und ihre emotionale Anteilnahme an einem Thema.⁷ Dagegen wird kaum ein Lerner Wörter nur wegen ihrer Häufigkeit lernen und schon gar nicht Funktionswörter, mit denen allein eine Verständigung ohnehin nicht möglich wäre.

Experimentelle Untersuchungen haben gezeigt, dass ein Text in einer fremden Sprache bereits durch 3 % (bei einfachen Kinderbuchtexten sind es ca. 5 %) fehlender Inhaltswörter unverständlich wird (vgl. Lauffer 1997b). Es muss also – wie beim Erstspracherwerb – offenbar zunächst ein Basiswortschatz von ca. 400 Inhaltswörtern aufgebaut werden. Ein solcher Wortschatz sollte vor allem Bezeichnungen für Objekte und für häufige Verben enthalten, die die Lerner interessieren. Später sollten weitere Verben und erste Adjektive hinzukommen und allmählich auch Funktionswörter hervorgehoben und bewusst gemacht werden (z. B. Warum sagt man *ein Mann* und warum *der Mann*?).

Untersuchungen von Lehrbüchern in der 2. und 3. Klasse der Grundschule haben ergeben, dass pro Schuljahr ca. 2 300 (2. Klasse) bzw. 2 600 (3. Klasse) neue Wörter in Texten auftauchen (vgl. Neuner/Schade 1986). Aber nur ca. 200 bis 300 Wörter werden im Unterricht pro Jahr auch erklärt (vgl. Nagy/Herman 1986). Mit anderen Worten: Kinder müssen sich die meisten Wortbedeutungen mit Hilfe des Kontextes, ihres Weltwissens und ihres Wissens über die Sprache(n) herleiten. Ein solches Erschließen von Wortbedeutungen fällt leichter, wenn ein Lerner schon über einen großen Wortschatz in seiner Erstsprache verfügt und andere, ähnliche Wörter (z. B. mit einem ähnlichen Wortstamm) zur Bedeutungserschließung heranziehen kann. Hilfreich ist dabei natürlich auch Wissen, das man sich über das Funktionieren von Sprache(n) angeeignet hat. Vielleicht hat ein Lerner z. B. schon einige für das Deutsche typische Wortendungen herausgefunden, die es ihm erlauben, die Wortart eines neuen Wortes oder gar die Genusform zu bestimmen, z. B.:

Nomen mit -ung, -heit, -keit, -schaft	→	Wörter mit diesen Endungen sind alle f, ⁸ vgl. <i>die</i> Umleitung, Schönheit, Fertigkeit, Gesellschaft
Adjektive mit -ig, -lich, -bar	→	traurig, peinlich, essbar

⁷ Wenn Vorschulkinder z. B. eine schwarze Schnecke entdeckt haben und plötzlich Interesse am Thema „Schnecken“ entwickeln, kann man mit ihnen mehrere Tage, ja Wochen dieses Thema intensiv bearbeiten. Vgl. Apeltauer 2006, 35.

⁸ Mit f wird auf die Genusform feminin verwiesen, mit m auf maskulin, mit n auf neutrum.

Wer gelernt hat, Informationen, die man über solche Endungen erhält zu nutzen, kann sich Bedeutungserschließungen dadurch erleichtern. Schließlich spielt auch noch das Weltwissen und die Lebenserfahrungen, die sich ein Kind aneignen konnte (oder noch nicht aneignen konnte) eine Rolle. Denn auch Weltwissen und Erfahrungen können beim Erraten unbekannter Wortbedeutungen helfen.

4. Merkmale von Alltagssprache und literaler Sprache

Hier kommt nun das Anbahnen von Literalität⁹ ins Spiel. Denn über vorgelesene Texte erhält ein Kind einerseits ein anregungsreiches Sprachangebot, weil Schriftsprache i. d. R. vielfältiger und komplexer ist als gesprochene Sprache. Gleichzeitig wird diese Sprache aber durch die schriftliche Fixierung auch wörtlich wiederholbar, wodurch die Aneignung neuer Wörter erheblich erleichtert wird. Und im Falle einer Umkehr (wenn Kinder einer Erzieherin etwas erzählen und sie das – in korrektem Deutsch – aufschreibt, sog. kollektive Diktate), können die Kinder gleichzeitig neu Gelerntes ausprobieren und es sich dadurch auch einprägen. Und auch solche Texte können ja später wiederholt vorgelesen werden.

Wodurch unterscheiden sich nun gesprochene von geschriebener Sprache?

⁹ Unter Literalität versteht man die Fähigkeit, Informationen z. B. aus schriftlichen Texten, aus Tabellen, Grafiken oder Fahrplänen heraus zu ziehen. Literalität bedeutet demnach auch: Auf der Grundlage von so gewonnenen Informationen Vermutungen zu formulieren und zu überprüfen oder Schlussfolgerungen ziehen zu können. Literalitätskompetenz gehört zu den Grundkompetenzen, ohne die eine Teilnahme an einer Informationsgesellschaft nicht möglich ist.

Merkmale gesprochener Sprache (Alltagssprache)	geschriebener Sprache (literale Sprache)
flüchtig, flexibel und ungenau, daher schwerer lernbar	wiederholbar, genauer, weniger flexibel, regt die Vorstellungskraft an
dient der Regulation zwischenmenschlichen Verhaltens	dient der Strukturierung von Wissen
→ i. d. R. Sichtkontakt Wörter werden in den Kontext eingepasst	→ kein Sichtkontakt zu den „Helden“ Wörter erzeugen fiktive/imaginierte Welten, regen die Vorstellungskraft an
→ Bedeutungen können über den Kontext und mit Hilfe von Gestik und Mimik erschlossen werden	→ Bedeutungen müssen aus dem sprachlichen Kontext erschlossen werden Dekontextualisieren ¹⁰
→ meist einfache, unmarkierte Wörter ¹¹	→ vielfältiges (d. h. reiches und auch markiertes) Wortmaterial
→ einfache Sätze oder koordinierte Sätze (Sätze, die z. B. mit <i>und</i> verbunden werden)	→ auch Nebensätze und Attributionen ¹² (vgl. z. B. <i>der kleine, dicke Mann</i>) → Nutzung durch Vorlesen und kollektive Diktate ¹³

¹⁰ Wörter werden anfangs immer mit Erlebnissen (Szene, Handlungen) assoziiert. Dekontextualisieren bedeutet, dass Lerner von diesen Erlebnissen abstrahieren lernen. Individuelle Bedeutungen werden so auf die gebräuchlichen (konventionalisierten) Bedeutungen abgestimmt; eine wichtige Voraussetzung, um später Lesen zu können.

¹¹ Mit unmarkiert wird hier auf Wörter verwiesen, die in vielen Zusammenhängen brauchbar sind. So kann man z. B. *gehen* [unmarkiert] fast immer verwenden. Dagegen sind *bummeln*, *schlendern*, *spazieren*, *schleichen*, *schlurfen*, *hinken*, *humpeln*, *schreiten* oder *marschieren* alle markiert. Im Deutschen sind markierte Wörter vielfach an Zusätzen erkennbar: z. B. *Löffel* [unmarkiert], aber *Kaffeelöffel*, *Teelöffel*, *Suppenlöffel* oder *springen*, aber *anspringen*, *aufspringen*, *beispringen*. Unmarkierte Wörter wie *machen* werden auch gerne zur Überbrückung von Wortschatzlücken gebraucht, sind also auch ein Indikator für einen kleinen Wortschatz.

¹² Attributionen werden meist erst nach einfachen Aussagesätzen erlernt. Ein Satz wie *Der Mann ist dick* ist für Sprachanfänger leichter zu verstehen als die vorangestellte, attribuierte Form, weil Attribute verändert werden. Vgl. *der Mann ist dick*. aber: *der dicke Mann*, *den dicken Mann* usw.

Vorgelesene Sprache enthält also i. d. R. ein reicheres Sprachangebot als Alltagssprache. Vor allem regt geschriebene Sprache zum Dekontextualisieren von Wörtern an, weil man ihnen in unterschiedlichen Kontexten begegnet. Lerner müssen also versuchen, ihre anfangs vielfach unzulänglichen Bedeutungszuschreibungen zu überprüfen und eine gemeinsame Grundbedeutung herausfiltern, die mit der gebräuchlichen (konventionalisierten) Bedeutung übereinstimmt. Und da Geschriebenes wiederholt vorgelesen und auch darüber geredet werden kann, prägen sich auch vorausgehende und nachfolgende Wörter eines neuen Wortes ein. Kurz: Kinder lernen, welche Wörter mit welchen anderen Wörtern häufiger vorkommen, z. B. *blonde Haare*. Auch Wortbildungsmuster werden in diesen Zusammenhängen früh erfasst. Im Kindermund wird dann aus *Schneewittchen* absichtlich *Seewittchen* oder aus *Hundekacke* *Hundekakerlake*. Bald werden auch schon Wortungetüme wie *Vogelpapa* oder *Vogelhochzeitkostüm* gebildet.¹⁴ Kinder freuen sich über solche „Treffer“ und lernen gleichzeitig und beiläufig etwas über formale Aspekte der Sprache, nämlich, dass man bestimmte Lautfolgen im Deutschen kombinieren kann und andere nicht (z. B. *Hundekakerlake* nicht aber **Hundesprto*). Beiläufig lernen sie auch, dass Wörter Mitbedeutungen¹⁵ haben können. Das erfahren sie, wenn im Rahmen von Vorleseinteraktionen auch über formalsprachliche Aspekte gesprochen wird, z. B. über die Pluralbildung¹⁶: Ein Kind erzählt, dass es gestern *Schwein* gesehen hat. Die Gruppe hatte am Tag zuvor einen Besuch auf einem Bauernhof gemacht. Darauf fragt die Erzieherin: *Hast du nur ein Schwein gesehen oder viele Schweine*, betont dabei jeweils das Endungs- und begleitet ihre Äußerungen mit Gestik, so dass jedem Kind sofort klar wird, was mit *Schweine* gemeint ist. Nun hätte sie weiterfragen können, was die Kinder noch gesehen haben. *Ein Schaf oder waren es viele Schafe?*

¹³ Unter kollektiven Diktaten verstehen wir das Produzieren von Texten, an dem Kinder, die noch nicht lesen und schreiben können, beteiligt werden. Sie sagen z. B., was sie am Tag zuvor erlebt haben. Eine Erzieherin hilft ihnen dabei und schreibt auf, was die Kinder gesagt haben bzw. sagen wollten. Solche (korrigierten) Texte, an deren Entstehung mehrere Kinder beteiligt waren, können später ebenfalls vorgelesen werden. Gewöhnlich prägt sich das, was man gesagt hat (oder sagen wollte) besser ein, als das, was man hört. Vgl. Curran 1976; Swain 2000.

¹⁴ Ein 6 Jahre alter Junge mit Russisch als Erstsprache, der im Kindergarten zusammen mit anderen Kindern die Aufführung einer Vogelhochzeit probte und dafür auch ein Kostüm erhalten hatte, produzierte beide Worte später beim Erzählen eigenständig.

¹⁵ Mitbedeutungen nennt man auch Konnotationen. So gelten *rote Rosen* in Deutschland als *Zeichen der Liebe*, in Japan hingegen *Kirschblüten*.

¹⁶ Das folgende Beispiel stammt aus einer Erzählrunde, in der Kinder der Kieler Gruppe über ihre Erlebnisse am Tag zuvor berichteten. Die Erzieherin schrieb auf, was die Kinder erzählten und hat dabei auch auf Pluralformen hingewiesen. Solche Ergebnisse kollektiver Diktate lassen sich natürlich später zum Wiederholen nutzen. Vgl. dazu auch Apeltauer 2007.

Und was gab es noch für Tiere? Durch solche Hinweise werden die Kinder für wiederkehrende Muster sensibilisiert. Am Anfang mögen zwei bis drei solcher Formen genügen. Wichtig ist, dass die Kinder einen Anstoß in diese Richtung erhalten, ohne dass damit gleich ein stupides Üben verbunden wird.

Aus solchen Beispielen (*Schweine, Schafe*) lassen sich Wort-Reihen bilden. Nun kann man die Kinder darauf aufmerksam machen, dass es Wörter gibt, bei denen sich nichts am Wort ändert (*der Löffel > die Löffel; das Mädchen > die Mädchen*). Und man kann fragen, ob ihnen schon andere solche Sachen aufgefallen sind. Dann gibt es da noch Wörter, wo sich nicht nur die Endung ändert, sondern auch noch etwas im Wort ändert (z. B. *Mann > Männer, Haus > Häuser*, vgl. aber *Maus > Mäuse, Baum > Bäume, Traum > Träume*). Durch das Besprechen solcher Wortreihen werden die Kinder zu Vergleichen angeregt und sie lernen Muster aufzuspüren.

Wortreihen können vorgegeben werden. In ihnen kann nach gleichen Formen gesucht werden. Wenn Kinder schon über einen höheren Sprachstand in der Zweitsprache verfügen oder wenn es deutsche Kinder in der Gruppe gibt, können die Kinder auch nach weiteren (ähnlichen) Wörtern suchen (vgl. z. B. *Baum, Raum, Schaum, Traum*). Da drängen sich dann Fragen auf wie: *Und wie sagt man, wenn man einen Traum hat und noch einen Traum und noch einen. Dann hat man drei oder viele T...* Beiläufig lernen die Kinder dabei nicht nur auf Endungen zu achten (vgl. *Frauen, Männer, Autos*), sondern auch noch auf den Stammvokal eines Wortes, der sich im Deutschen bei manchen Wörtern zusätzlich verändert (*Männer, Häuser, Bäume, Zäune*).¹⁷ Solche Wortschatzspiele¹⁸ dienen gleichzeitig der Wortschatzerkundung und der Wortschatzerweiterung. Wichtig ist, dass den Kindern Möglichkeiten für eigene Erkundungen eröffnet werden, weil selbstgesteuertes Lernen (was auf Initiative der Kinder geschieht) meist

¹⁷ Wichtig ist, dass nicht zwei oder drei Formen gleichzeitig eingeführt werden. Wenn die Pluralform zu *Schwein* bewusst gemacht wird, sollten vielleicht noch ein oder zwei weitere Wörter mit e-Endung angeführt werden. Erst wenn diese Wörter auch im Plural gut beherrscht werden, sollte eine neue Pluralform eingeführt werden.

¹⁸ Genauer müsste man sagen: Wortschatzübungen, wenn von den Erwachsenen alles vorgegeben wird. Kinder sollten aber auch ermutigt werden, selbst nach Mustern oder Endungen oder Merkmalen zu suchen. *Was ist hier gleich oder ähnlich?* Gleichaltrige deutsche Kinder können dabei helfen. Umgekehrt sollten deutsche (monolinguale) Kinder aber auch lernen, dass etwas anderes ausgedrückt werden kann, d. h. sie sollten wenigstens ab und an (exemplarisch) mit türkischen, russischen oder anderen Sprachen Entsprechungen (bzw. Wörtern) für deutsche Wörter (oder auch mit Pluralkennzeichnungen in anderen Sprachen) konfrontiert werden und so lernen, dass etwas auch ganz anderes ausgedrückt werden kann. Das regt zu kognitiver Flexibilität an.

effektiver ist als angeleitetes Lernen. Es gibt Kinder, die viel selbst steuern wollen und andere, die Anregungen brauchen. Aber auch Letztere können lernen, sich selbst zu steuern.¹⁹

5. Wie wird ein neues Wort gelernt?

Bevor sich ein Kind ein neues Wort einprägen kann, muss es das unbekannte Wort aus einem Lautstrom herausfiltern, sich seinen Klang einprägen und dann nach Bedeutung(en) dafür suchen. Wenn man bedenkt, dass je nach Sprechgeschwindigkeit pro Minute zwischen 120 und 160 Wörtern gesprochen werden, dann wird verständlich, dass alleine dieses Herausfiltern eines Wortes aus einem solchen Redestrom eine bemerkenswerte Leistung ist. Gewöhnlich brauchen Menschen dazu zwischen 8 bis 10 Wiederholungen, ehe sie ein Klangmuster so gespeichert haben, dass sie das Wort im Lautstrom wiedererkennen können. Nun wissen sie, wie das Wort klingt, wissen aber noch nicht, was es bedeutet. Es bedarf dazu weiterer 20 – 30 Wiederholungen, ehe einem solchen Klangeindruck eine (zumeist vorläufige) Bedeutung zugeordnet wird. Erst nach ca. 50 Wiederholungen wird ein Lerner ein neues Wort auch selbst zu gebrauchen versuchen.

Es gibt allerdings Ausnahmen. Nehmen wir an, ein Kind möchte etwas sagen und ihm fehlt ein wichtiges Wort, z. B. *Rückenlehne* bei einem Stuhl. Es wird dann mit Hilfe von Gestik und/oder Pantomime oder durch Umschreibungen versuchen, einem Hörer zu vermitteln, was es meint. In solchen Situationen aktiviert es alle seine Sinne, auch Hirnregionen²⁰, die für eine dauerhafte Speicherung zuständig sind. Wenn nun unter solchen Bedingungen das entsprechende Wort eingesagt wird, kann es sich sofort dauerhaft festsetzen. Solche Situationen sind freilich nicht die Regel. Denn wenn ein Kind aufgefordert wird, eine Bildergeschichte zu kommentieren, so wird es nicht diesen oben beschriebenen inneren Mitteilungsdrang verspüren, auch wenn es zu erkennen gibt, dass es ein Wort nicht weiß. Dann kann ihm zwar eingeholfen werden. Aber solche Hilfen wirken sich meist nur kurzfristig aus, wie folgendes Beispiel zeigt:

¹⁹ Im späteren Leben ist die Fähigkeit, sich selbst zu steuern oft überlebensnotwendig. Darum sollten Kinder (nicht nur beim Sprachenlernen) zur Eigenständigkeit erzogen werden.

²⁰ insbesondere das limbische System

Ein 6 Jahre alter Junge mit Russisch als Erstsprache kommentiert eine Bildergeschichte (B - Betreuerin, J - Junge):

- 23 J *ich weiß nicht was das ist*
 24 B *eine **bratpfanne** ist das ne*
 25 J *eine **bratpfanne** hat er geangelt*
 26 B *genau*
 (...)

 33 B *wie heißt das noch ich hab es auch vergessen*
 34 *ich hab es auch vergessen wie heißt das denn noch*
 35 J ***bratkanne***

Daraus können wir schließen, dass das Aneignen eines neuen Wortes normalerweise mit den oben beschriebenen vielen Wiederholungen verbunden sein wird, in deren Verlauf die schrittweise Rekonstruktion des Klangmusters, der Bedeutungskomponenten und der Gebrauchsweisen (z. B. mit welchen anderen Wörtern es kombinierbar ist) erfolgen. Abkürzen lassen sich solche Lernwege nur dann, wenn ein Kind ein solches neues Wort sucht und es selbst auch aussprechen will, um sich mitzuteilen.

6. Wortschatzvermittlung beim Vorlesen

Wenn ein schriftlicher Text vorgelesen wird, können sich Lerner in der Regel nur ca. 3 % der unbekannt Wörter merken. Wird der Text aber wiederholt vorgelesen, z. B. ein Lieblingsbuch in einer Woche drei oder vier Mal und das vielleicht zwei bis drei Wochen lang, so können sich die Kinder durch die Wiederholungen bis zu 15 % der unbekannt Wörter merken. Werden dazu noch Erklärungen zu einzelnen (schwierigen) Wörtern gegeben und Fragen zum Mitdenken gestellt, so werden bis zu 30 % der unbekannt Wörter behalten. Und das ist schon eine ganze Menge.

Wörter in Vorlesegeschichten werden nicht isoliert dargeboten, sondern eingebettet in Szenen oder Handlungszusammenhänge, die die Kinder meist auch mit Gefühlen verbinden. Beides erleichtert das Einprägen und Speichern. Durch das Vorlesen kommen Kinder also nicht nur mit einer „gewählteren“ und auch komplexeren Sprache in Berührung, sie haben zugleich die Möglichkeit, von diesem Sprachangebot – bei entsprechenden Wiederholungen – mehr zu profitieren als von mündlich vorgetragenen Erzählungen oder Geschichten, die eben nicht wörtlich wiederholt werden können.

Hinzu kommt, dass bei solchen Gelegenheiten neue Wörter erklärt werden, indem sie auf bereits bekannte bezogen und Unterschiede zwischen den Wörtern erarbeitet werden. Wörter werden dazu voneinander abgegrenzt z. B. durch Fragen wie: *Was haben Stein und Kiesel gemeinsam, was unterscheidet sie?* Indem ein Wort wie *Kiesel* mit Hilfe seines Kontextes erklärt wird, muss es auch von schon bekannten Wörtern abgegrenzt werden. Mit anderen Worten: Es wird auch auf andere Wörter und deren Bedeutungen Bezug genommen. Dabei sollte versucht werden, möglichst reiche Vorstellungen von der Bedeutung eines neuen Wortes zu vermitteln. Am Ende sollten die Kinder in der Lage sein, den Unterschied zwischen einem *Kiesel* und einem *Stein* zu beschreiben und zu sagen, wann das Wort *Kiesel* gebraucht wird und wann das Wort *Stein*.

Die Rekonstruktion solcher Bedeutungen setzt voraus, dass Kinder sich auf der Grundlage multisensorischer Eindrücke²¹ Urteile bilden können. Eine solche Urteilsbildung wird bei Kindern erleichtert, wenn ihnen ergänzend oder parallel zu den verbalen Erläuterungen und Hinweisen noch weitere Möglichkeiten zur Bedeutungserfassung (bzw. Rekonstruktion der Bedeutung) angeboten werden. Indem Kinder ihre visuellen Eindrücke z. B. von einem Kiesel durch Bildermalen vertiefen, indem sie kurze Geschichten (*Wie ein Stein zu einem Kiesel wurde*) hören und im Rahmen von Inszenierungen Bewegungen beobachten oder am eigenen Leib erfahren und schließlich noch die neuen Wörter beim Betasten im Fühlsack anwenden können, speichern sie Bedeutungen über verschiedene Wahrnehmungskanäle. Bedeutungen werden auf diese Weise tief und dauerhaft gespeichert, sie werden mit einer „emotionalen Aura“ umgeben und sie werden leichter abrufbar, weil sie nicht nur über einen Wahrnehmungskanal aufgenommen und verarbeitet wurden.

Geschichten, die mehrfach vorgelesen wurden, können natürlich auch variiert werden. Dazu kann man sich mit den Kindern gemeinsam andere Verläufe ausdenken, kann kooperativ erzählen²² oder es können auch andere Fortsetzungen produziert werden. Bei solchen mündlichen Variationen von

²¹ Multisensorisch bedeutet hier, dass etwas nicht nur gehört wird (verbale Erklärungen), sondern z. B. in einem Fühlsack auch „begreifbar“ wird, dass Bedeutung durch selbst gemalte Bilder zusätzlich visualisiert und durch Inszenierungen auch noch Bewegungswahrnehmung (und bei dem Kind, das den Kiesel spielt, Bewegungseindrücke) hinzukommen. Wenn Bedeutungen auf der Grundlage solcher vielfältigen (multimodalen) Wahrnehmungen entwickelt werden, entstehen facettenreiche, emotional aufgeladene Bedeutungen, die i. d. R. tiefer gespeichert werden als verbale Hinweise.

²² Beim kooperativen Erzählen sollen/dürfen die Kinder miterzählen. Jeder kann einen Beitrag leisten, so dass die Geschichte allmählich wächst und sich verändert. Gleichzeitig entwickeln und trainieren die beteiligten Kinder so ihre Erzählfähigkeiten.

Geschichten (im Anschluss an eine mehrfach gehörte Vorlesegeschichte) werden die Kinder ihre neuen Wörter gleich ausprobieren, was wiederum die Speicherung und die Automatisierung (z. B. bei der Aussprache, aber auch bei der Abrufbarkeit) begünstigen wird.

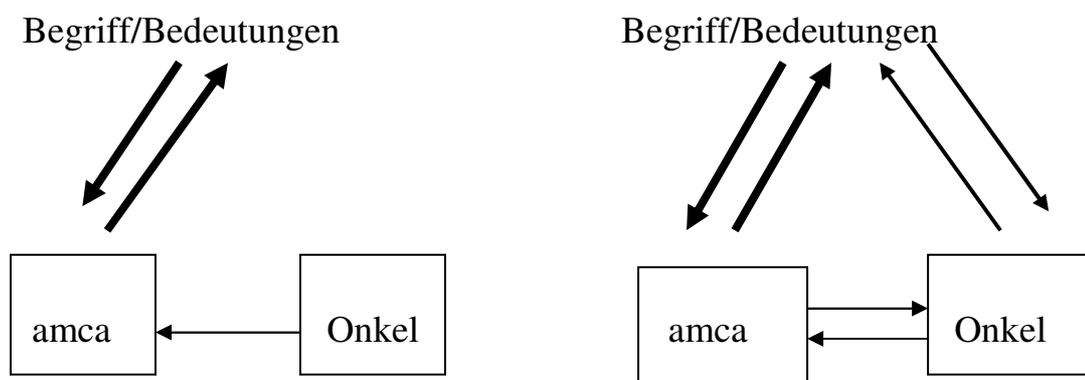
Warum braucht das Aneignen von Bedeutungen so viel Zeit? Wenn in einem Lautstrom die Grenzen eines neuen Wortes²³ bestimmt wurden, kann sich ein Kind auch den Wortklang (das Klangmuster) einprägen. Nun kann das Wort im Lautstrom wiedererkannt werden und es kann versucht werden, eine mögliche Bedeutung zu bestimmen. Eine solche Bedeutungszuordnung erfolgt i. d. R. vorbehaltlich bzw. vorläufig. Denn es wird früh gelernt, dass Bedeutungszuordnungen falsch sein können. So hat eines der Kieler Kinder das Wort *Bruder* gehört, und aus dem Kontext geschlossen, dass es sich um ein Geschwisterkind handeln müsse. Da es im Türkischen ein Wort dafür gibt (*kardeş*) und man meist präzisierend dazu sagt, ob es sich um ein männliches oder weibliches Geschwisterkind handelt (*erkek kardeş* oder *kız kardeş*), fragte dieses Kind – streng logisch: *Ist dein Bruder ein Mädchen?* Und es hat schnell gelernt, dass *Bruder* nicht *Geschwisterkind* bedeutet.

Das Beispiel zeigt uns, dass in einer frühen Phase des Zweitspracherwerbs zunächst einmal Verbindungen zu Begriffen und Bedeutungen in der Erstsprache hergestellt werden. Dieses in Beziehung setzen hat zur Folge, dass damit alle Bedeutungen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. Ein Beispiel mag das verdeutlichen. Dem Wort *Onkel* entsprechen im Türkischen zwei Wörter, *amca* für den Bruder des Vaters und *dayı* für den Bruder der Mutter. Doch mit *amca* kann man auch einen älteren, nicht verwandten Mann ansprechen. Und wenn das eine junge Frau tut, so erfolgt damit gleichzeitig eine Rollenzuweisung, nämlich die eines Beschützers, z. B. vor zudringlichen Jungmännern. Im Deutschen wäre es hingegen eher ungewöhnlich, wenn man einen älteren Mann mit Onkel anreden würde und wenn das eine junge Frau tun würde, so wüsste der so Angeredete vermutlich nicht, was die junge Frau von ihm erwartet. Kurz: Die letzten beiden Bedeutungen gibt es im Deutschen nicht und daher könnte ein entsprechender Gebrauch im Deutschen zu Missverständnissen Anlass geben. Von Kindern mit Türkisch als Erstsprache muss also gelernt werden, dass das türkische Wort *amca* teilweise anders gebraucht wird als

²³ Der erste Schritt beim Erwerb eines neuen Wortes ist die Bestimmung der Wortgrenzen. Erst dann kann man sich auf den Klang des neuen Wortes konzentrieren und sich den einprägen. Und erst danach beginnt die Suche nach Bedeutung(en).

das deutsche Wort *Onkel* bzw. dass Onkel im Deutschen (vom Türkischen her betrachtet) eine eingeschränkte Bedeutung hat.

Die geschilderte Abhängigkeit von der erstsprachlichen Bedeutung ist charakteristisch für ein Anfangsstadium. Mit steigender Kompetenz in der Zweitsprache werden mehr und mehr direkte Verbindungen zu den Begriffen hergestellt, so dass der Zugriff auf die jeweilige Bedeutung schneller erfolgen kann. Es finden dann auch mehr und mehr Vergleiche statt, so dass Bedeutungsunterschiede allmählich auch bewusst werden und sich beide Sprachen gegenseitig „befruchten“ können. In der Regel werden Bedeutungsgrenzen dabei ausgeweitet und durchlässiger. Mit anderen Worten: Zweitsprachler sehen die Dinge weniger eng als Monolinguale, weil sie ja wissen, dass es auch noch andere Bedeutungen (in anderen Sprachen) gibt. Schematisch lässt sich das so darstellen:



Die Dicke der Verbindungspfeile soll verdeutlichen, dass die Verbindungen zwischen Erstsprache und Kognition (bzw. Bedeutungen/Begriff) gut ausgebaut sind und dass ein Zugriff auf Bedeutungen daher schneller erfolgen kann, als über die Zweitsprache. Erst wenn die Zweitsprache etwa so gut beherrscht wird wie die Erstsprache, sind die Verbindungen gleichwertig, so dass es zu keinen zeitlichen Verzögerungen mehr kommt.²⁴ Bis es aber so weit ist, werden Bedeutungen im Alltag wiederholt getestet, ergänzt oder modifiziert, bis schließlich korrekte (konventionelle) Bedeutungen, über die Muttersprachler verfügen, erarbeitet und abgesichert sind. Natürlich können Lerner auch vorzeitig mit der Überprüfung aufhören und sich mit Teilbedeutungen oder unklaren Bedeutungen begnügen. Das mag vorübergehend funktionieren, wird sich aber im Laufe der Schulzeit negativ

²⁴ Es handelt sich dabei um kurze, aber nachweisbare Zeitverzögerungen. Was bedeutet das für die Arbeit mit zwei- bzw. dreisprachigen Kindern?

auswirken, weil sich solche Unklarheiten kumulieren und es dadurch zunehmend schwieriger wird, dem Unterricht zu folgen.

Die oben geschilderte Abfolge für den Bedeutungserwerb ist charakteristisch für häufig gebrauchte Wörter aus dem Grundwortschatz. Grundbedeutungen, so nimmt man heute an, sind für beide Sprachen zugänglich und werden um Merkmale der einzelnen Sprachen angereichert. Es gibt dafür nur einen Bedeutungsspeicher. Anders scheint das mit selteneren oder spezifischeren Wörtern und den dazugehörigen Begriffen. Es wird vermutet, dass diese für jede Sprache gesondert gespeichert werden. Solch ein spezifisches Wort ist z. B. im Deutschen *gemütlich*. In unserer Sprache und Kultur hat dieses Wort einen hohen Stellenwert. Es gibt Sprachen (z. B. Dänisch oder Russisch), die diese Bedeutung kennen, dafür nur andere Wörter verwenden (dän. *hügelig*, russ. *ujutno*).²⁵ Es gibt aber auch Sprachen und Kulturen, die diese Bedeutung nicht kennen und folglich auch kein Wort dafür entwickelt haben. Man sagt auch: Sie haben dort eine lexikalische Lücke. Zu solchen Sprachen gehören z. B. Englisch, Französisch und Türkisch. Sprecher dieser Sprachen haben Schwierigkeiten, sich ein Wort wie *gemütlich* zu merken, auch weil die Bedeutung verbal nur schwer zu vermitteln ist.

Doch gerade solche Wörter sind oft Schlüsselwörter, die beim Aufschließen (bzw. Verstehen) einer fremden Kultur helfen können. Für die türkische Kultur ist z. B. *konuşmak* (sprechen, reden; *konuş* ist dabei der Wortstamm, *-mak* entspricht der deutschen Infinitivendung *-en*) ein solches wichtiges Wort. Es gibt eine Redewendung, die wie eine Handlungsanweisung klingt:

tatlı yiyelim tatlı konuşalım - lässt uns süß essen, dann werden wir auch süß sprechen

Ein Schlüsselwort im Türkischen ist *konuşkanlık*, was man mit *Gesprächigkeit* aber auch mit *Geschwätzigkeit* übersetzen könnte. Während wir mit *Gesprächigkeit* weder eindeutig positive noch eindeutig negative Gefühle verbinden, hat *Geschwätzigkeit* einen negativen „Beigeschmack“. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Mitbedeutungen oder Konnotationen. Während *Geschwätzigkeit* eindeutig negativ konnotiert ist, verbinden die meisten Türken mit *konuşkanlık* etwas sehr Positives. Sprechen gilt in der türkischen Kultur als etwas Erwünschtes, was mit Unterhal-

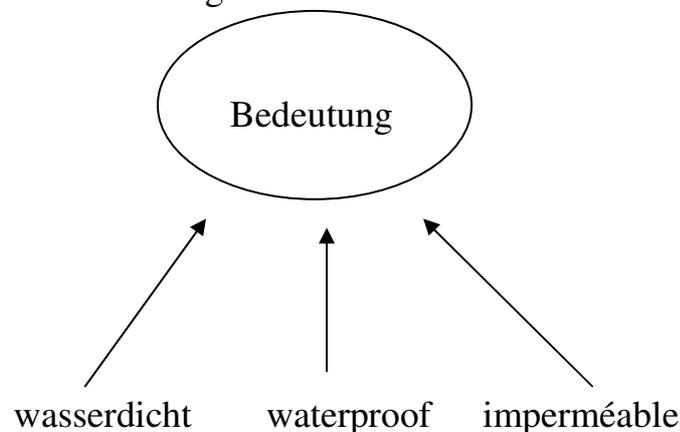
²⁵ Natürlich sind die Bedeutungen nicht identisch, sondern unterscheiden sich vor allem in den Bereichen Konnotationen (vgl. oben Fußnote 15) und Assoziationen.

tung, Kurzweile und sich Wohlfühlen zu tun hat. In dem veralteten deutschen Wort *Redseligkeit* klingt noch etwas von dem an: Man redet und ist selig.

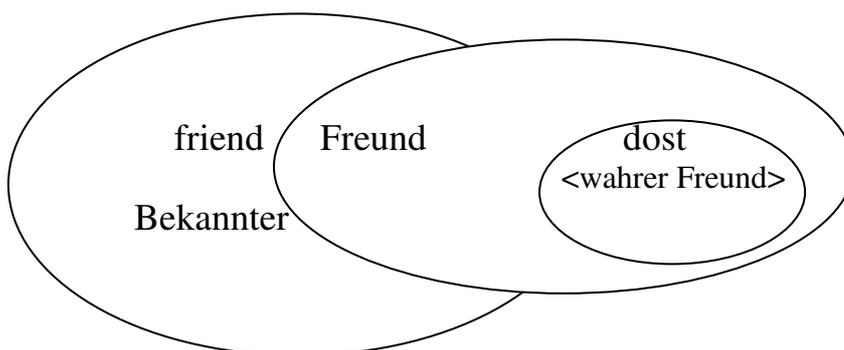
Aus all dem können wir ableiten, dass es nicht für jedes Wort in einer Sprache (S 1, z. B. Deutsch) auch eine direkte Entsprechung in einer anderen Sprache (S 2, z. B. Türkisch) gibt und dass auch dort, wo entsprechende Wörter vorhanden sind (man denke etwa an *Onkel* und *amca*), diese oft andere (oder zusätzliche) Bedeutungen haben.

7. Beziehungen zwischen Wörtern zweier Sprachen

Viele Menschen glauben, dass einem Wort in der einen Sprache immer ein Wort in der anderen Sprache entsprechen müsse und dass sich auch die dazugehörigen Bedeutungen gleichen. Auch Kinder gehen anfangs von dieser naiven Annahme aus. Tatsächlich gibt es genaue Bedeutungsentsprechungen nur dort, wo Sprachen normiert wurden, d. h. in Fachsprachen. So entspricht *wasserdicht* in seiner Bedeutung exakt dem englischen *waterproof* oder dem französischen *imperméable*. Außerhalb von Fachsprachen gibt es aber so gut wie keine exakten Entsprechungen. Dafür gibt es viele Bedeutungen, die sich mehr oder weniger überschneiden.



Nehmen wir z. B. die Entsprechungen von *Freund*, englisch *friend* und türkisch *dost*. Hier ergibt sich folgendes Bild:



Während das englische Wort *friend*, das gern mit *Freund* übersetzt wird, auch gebraucht wird, um auf einen *Bekannt* zu verweisen, wird das türkische Wort für *Freund* (*dost*) in einem engeren Sinne als das deutsche *Freund* gebraucht, wie wir an dem Sprichwort *dost kara gün belli olur* (wörtlich: Freund schwarzer Tag kommt hervor; entspricht in etwa dem deutschen Sprichwort *Der wahre Freund zeigt sich in der Not.*) ablesen können. Solche Unterschiede müssen Lerner herausfinden, in vielen Fällen eigenständig, d. h. ohne Hilfen durch Erzieherinnen oder Lehrkräfte. Natürlich können durch Hilfen, die auf die aktuellen Bedürfnisse von Lernern abgestimmt sind, Lernwege auch verkürzt werden. Dazu muss man allerdings genau wissen, was ein Lerner gerade innerlich fokussiert oder was er ausdrücken möchte. Und das herauszufinden ist nicht immer leicht.

Ein anderes Beispiel: Das französische *fleuve* klingt so ähnlich wie *Fluss* und wird daher von Lernenden mit Deutsch als Erstsprache gerne als Äquivalent für das deutsche Wort *Fluss* aufgegriffen. Tatsächlich entspricht *fleuve* aber eher dem deutschen Wort *Strom*, d. h. einem großen Fluss, der ins Meer fließt. Aber es gibt in Frankreich natürlich auch kleine Flüsse, die ins Meer fließen. Also passt auch das Wort *Strom* nicht so recht als Übersetzungsäquivalent. Das andere französische Wort (*rivière*) hat zwar auch die Bedeutung *Fluss*, allerdings auch das zusätzliche Merkmal *Zufluss* oder *Nebenfluss*, d. h. also Fluss, der nicht ins Meer fließt. Da es diese Unterscheidung im Deutschen so nicht gibt, kann es beim Erlernen und Gebrauch der beiden französischen Wörter leicht zu Unklarheiten und/oder Verwechslungen kommen.

Schließend soll hier noch ein Sonderfall erwähnt werden: **falsche Freunde**. Darunter versteht man Wörter, die gleich oder ähnlich klingen, in der fremden Sprache aber über eine andere Bedeutung verfügen als in der Muttersprache. So bedeutet das englische *sensibel* 1. vernünftig, 2. wahrnehmbar, 3. erkennbar. Dagegen müsste das deutsche Wort *sensibel* im Englischen mit *sensitive* wiedergegeben werden. Solche falschen Freunde treten gehäuft zwischen Sprachen auf, die miteinander verwandt sind, z. B. zwischen Deutsch und Dänisch oder zwischen Deutsch und Englisch. Aber auch zwischen entfernteren Sprachen lassen sich solche klanglichen Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten feststellen. So hat das französische Wort *état* die Bedeutung *Staat*, während im Deutschen mit *Etat* auf den *Staatshaushalt* verwiesen wird. Das französische Wort *débil* bedeutet *schwächlich* und nicht wie im Deutschen *schwachsinnig*. Und während Deutsche mit einem *Eklat* so etwas wie einen *Skandal* verbinden, bedeutet das französische Wort *éclat* 1. Splitter, 2. Glanz und 3. Skandal. Das ita-

lienische Wort *caldo* bedeutet *warm*, das türkische Wort *yaka* [gesprochen: jaka] *Kragen*. Das polnische Wort *dom* bedeutet Haus und das polnische Wort *kibic* [gesprochen: kibitz] *Fan, Sportbegeisterter*.

Solche Ähnlichkeiten verleiten dazu, diese vertraut erscheinenden Wörter einer fremden Sprache so zu gebrauchen, wie bereits die aus der Erstsprache bekannten Wörter. Darum sind falsche Freunde eine oft hartnäckige Fehlerquelle, die sich auch über Bewusstmachungen oft nur schwer ausmerzen lassen.

8. Kontextbedingte Bedeutungsänderungen

Ein anderes Problem für Lerner einer fremden Sprache stellen kontextbedingte Bedeutungsänderungen dar. Denn Referenzbezüge²⁶ können sich ändern und so das Verstehen von Gehörtem oder Gelesenem erschweren. Vergleichen Sie dazu bitte die folgenden Formulierungen:

- (1) Die Äpfel sind sauer.
- (2) Ein Kilo Äpfel kostet ...
- (3) Äpfel werden im Alten Land bei Hamburg angebaut.

Aufgabe: Worauf wird mit dem Wort *Äpfel* verwiesen?²⁷

Aufgabe: Bitte lesen Sie den folgenden Satz und überlegen Sie, was er bedeuten kann?

- (4) Der Kaffee ist teuer.

Je nach Kontext kann damit eine Tasse Kaffee (4.1) gemeint sein, wenn man z. B. ein Angebot vor einer Konditorei liest und kommentiert. In einem Geschäft kann damit ein Pfund/Kilo Kaffee (als Bohnen verpackt oder gemahlen und vakuumverpackt) (4.2) gemeint sein. Und wenn Kaffeeaufkäufer in Südamerika oder Afrika so einen Satz äußern, so beziehen sie sich damit i. d. R. auf Rohkaffee (4.3). Ein Hörer/Leser muss also in

²⁶ Man spricht hier auch vom Denotat, dem Referenzobjekt, auf das sich ein Wort bezieht.

²⁷ In (1) sind konkrete (vielleicht sogar sichtbare) Äpfel gemeint. Mit (2) wird eine Menge bzw. ein Gewicht von Objekten (Äpfeln) fokussiert und im Fall (3) geht es um eine Obstsorte und nicht mehr um konkrete Äpfel. Es handelt sich also um eine zunehmende Abstraktion.

einem Text Bezüge zum umgebenden Text oder in einer Situation, in der der Satz geäußert wird, zum umgebenden Kontext herstellen, um diesen Satz richtig deuten zu können.

Daraus folgt, dass Bedeutungen keine statischen Größen sind. Zwar verweisen Inhaltswörter konventionell auf bestimmte Objekte, Handlungen oder Eigenschaften.²⁸ Aber Sprecher (oder Textverfasser) legen beim Formulieren fest, welche Merkmale einer Äußerung wirksam werden sollen und welche keine Beachtung verdienen. Nur wenn es Hörern/Lesern gelingt, solche Absichten zu rekonstruieren, kann Gehörtes/Gelesenes auch angemessen verstanden (bzw. interpretiert) werden.

9. Nicht-wörtliche/übertragene Bedeutungen

Ein besonderes Problem für Kinder stellen übertragene Bedeutungen dar. Denn Kinder müssen erst lernen, dass es neben einer wörtlichen Bedeutung auch eine übertragene oder metaphorische Bedeutung gibt, wie folgendes Beispiel zeigt. Eine Lehrerin wollte Tonaufnahmen von ihren Kindern machen und hatte ein Kassettengerät in einer Ecke ihres Klassenzimmers aufgestellt und eingeschaltet. Sie bat ein Kind: *Sieh doch mal nach, ob es noch läuft*. Das Kind kam zurück und sagte: *Es läuft nicht, es dreht sich*. In einem anderen Fall sollten Grundschüler malen, was sie sich unter dem *Fuß eines Berges* vorstellen. Da entstanden dann u. a. Bilder von einem Berg mit einem Fuß und einer Socke daran. Was werden sich Kinder wohl vorstellen, wenn sie eine Wendung wie *Schwein haben* hören? Übertragene Bedeutungen können übrigens auch einfache Wörter annehmen. So hat beispielsweise *fallen* in der Wendung *durch eine Prüfung fallen* plötzlich keine wörtliche Bedeutung mehr. Manche solcher Formulierungen sind dennoch unschwer verstehbar wie z. B. *mit Händen und Füßen reden* oder *einen Kloß im Hals haben*. Andere sind schwieriger zu verstehen, etwa *seine Nase rümpfen* oder *zu kurz kommen*.

Um herausfinden zu können, was Kinder unter solchen Mehrwortäußerungen (bzw. sprachlichen Formeln) verstehen und ihnen gegebenenfalls helfen zu können, eine angemessene Bedeutung dafür zu finden, ist der oben bereits erwähnte multimodale Ansatz gut geeignet. Durch den Wechsel von

²⁸ In der Sprachwissenschaft spricht man auch vom Denotat eines Wortes, d. h. von dem Bereich, auf den mit dem Wort verwiesen wird. Doch solche Denotate können verändert werden. Ein Ausdruck wie „Mutter der Kompanie“ zeigt, dass mit dem Wort Mutter in diesem Kontext sogar auf einen Mann referiert werden kann.

einer Modalität (z. B. selbst gemalte Bilder oder pantomimische Darstellungen) in eine andere Modalität (z. B. in Klang, Musik oder Sprache) kann eine Fachkraft/Lehrkraft überprüfen, was Kinder z. B. unter *zu kurz kommen* verstehen. Indem man Kinder anregt, Bilder über *zu kurz kommen* oder *Nase rümpfen* zu malen oder sich eine Szene dazu auszudenken und sie pantomimisch darzustellen, werden Fehlannahmen oder Missverständnisse erkennbar und korrigierbar. Gleichzeitig wird das Kinder motivieren, sich auf das Thema einzulassen²⁹ und es ermöglicht Vergleiche. Durch solche Vorgehensweisen können falsche oder unangemessene Bedeutungen herausgearbeitet und abgebaut werden, so dass sich korrekte Bedeutungen allmählich etablieren können.

Einfache (konkrete) Wörter können im Deutschen auch durch Wortbildungselemente eine abstraktere oder übertragene Bedeutung erhalten. Nehmen wir z. B. *fallen* oder *hinfallen*, das auch schon Vorschulkinder kennen. Beides hat etwas mit einer Bewegung hin zur Erde zu tun. Anders ist das bei *einfallen* oder bei *ausfallen*. Zwar kann mit *einfallen* oder mit *ausfallen* auch Bewegung verbunden sein, z. B. wenn man an ein Einfall in oder ein Ausfall aus einer Burg denkt.³⁰ Aber wenn mir etwas *eingefallen* ist, dann habe ich eine Idee oder eine Erinnerung an etwas. Und *ausfallen* kann eine Veranstaltung, ein Bus oder ein Relais. Auch ein Mittagessen kann ausfallen. Man erkennt unschwer, wie mit zunehmender Abstraktion die Wörter neue Bedeutungsnuancen gewinnen. Wichtig werden nun auch Wörter, die mit einem solchen Wort häufig vorkommen.³¹ Man könnte Kinder z. B. fragen: Was kann *ausfallen*? Was kann nicht *ausfallen*? Das Mittagessen kann z. B. ausfallen. Aber kann ein Schuh ausfallen? Und was ist der Unterschied zwischen *hinfallen* und *hinunterfallen*? So könnte man Kinder in ein Gespräch über Wörter verwickeln und ihnen helfen, die richtigen/angemessenen (auch übertragene) Bedeutungen zu finden.

10. Leichte und schwere Wörter

Wer schon einmal eine fremde Sprache zu lernen versucht hat, der weiß, dass es leichte und schwere Wörter gibt. Manche Wörter prägen sich leicht

²⁹ Im Englischen spricht man auch von *involvement*. Indem Kinder sich z. B. auf das Malen einlassen, imaginieren sie das, was sie malen wollen und sie projizieren dabei auch Gefühle auf das von ihnen Geschaffene. Je mehr sie in einer Arbeit „aufgehen“, desto stärker sind sie „involviert“, desto besser prägen sich auch noch Details ein.

³⁰ Man denke hier aber auch an den *Einfall* der Hunnen in Westeuropa. Auch da haben wir keinen unmittelbaren Zusammenhang mehr mit der Grundbedeutung von *fallen*.

³¹ Vgl. oben Anmerkung 15

ein. Und ihre Bedeutung kann oft aus dem Kontext erraten werden. Andere kann man sich trotz vieler Wiederholungen nur schwer merken oder man kann sie sich zwar merken, aber ihre Bedeutung geht immer wieder verloren. Wenn sich Kinder die Bedeutung neuer Wörter selbst erschließen, können wir annehmen, dass es sich dabei vor allem um leichte Wörter handeln wird. Solche Wörter müssen nicht erklärt werden. Sie werden von den Kindern beiläufig erschlossen. Die anderen Wörter hingegen, die Probleme bereiten, sollten in entsprechenden Kontexten herausgehoben und erläutert werden. Doch was sind das für Wörter?

Wir wollen abschließend anhand eines kurzen Textauszuges zeigen, welche Wörter als schwierig gelten können und an welchen Kriterien man sich bei der Auswahl schwieriger Wörter (d. h. Wörter, die beim Vorlesen erklärt werden sollten) orientieren kann.

Textbeispiel³²

- 1 Auf der bunten Blumenwiese
- 2 geht ein buntes Tier spazieren,
- 3 wandert zwischen grünen Halmen,
- 4 wandert unter Schierlingspalmen,
- 5 freut sich, dass die Vögel singen,
- 6 freut sich an den Schmetterlingen,
- 7 freut sich, dass sich´s freuen kann.
- 8 Aber dann ...

Auf Fortbildungsveranstaltungen werden meist folgende Wörter spontan als schwierig bezeichnet: *Blumenwiese*, *spazieren*, *Halm* und *Schierlingspalme*. *Blumenwiese* ist zwar ein langes Wort, das aber nicht schwierig sein sollte, weil es transparent ist.³³ Dagegen ist *spazieren* wahrscheinlich ein Wort, das Vorschulkinder (vielleicht auch einige Grundschulkinder im ersten Schuljahr) noch nicht kennen. Das sollte also erläutert werden. Ähnlich ist es mit *Halm*. Bekannt sein wird *Strohalm* oder *Grashalm*. Mit Hilfe dieser beiden Wörter dürfte auch dieses Wort erklärbar sein. Wirklich schwierig ist das mit *Schierlingspalme*, weil es ein solches Gewächs nicht

³² aus: Maria Lobe: *Das kleine ich bin ich*; Wien 1972, 3

³³ Mit transparent ist hier gemeint, dass man aus den Bestandteilen eines Wortes die Gesamtbedeutung konstruieren kann. So ist beispielsweise *vorgestern* leicht zerlegbar in *vor* und *gestern* und damit verstehbar. Anders ist das z. B. mit *vorsichtig*, das man zwar in *vor* und *sichtig* zerlegen kann, dessen Bedeutung Kindern dennoch „dunkel“ bleiben dürfte. Auch *Sicht* ist für Kinder meist kein vertrautes Wort.

gibt und man tatsächlich aus Palme (Baum) und Schierling (Pflanze) etwas komponieren muss. So weit so gut.

Wenn man den Text genauer ansieht, so fallen allerdings noch eine Reihe weiterer Wörter auf, die für Kinder schwierig sein können und die darum erläutert werden sollten. Da ist in Zeile 2 *buntes*, das schwierig sein dürfte, weil es vorangestellt und verändert ist³⁴ oder in Zeile 3 *wandert*, weil viele Kinder heute kaum mehr mit ihren Eltern wandern. Und dann ist da noch ein kleines Wort (*sich*), das Fach- und Lehrkräften kaum auffallen wird, das aber gerade für türkische Lerner schwierig ist, weil es so ein Wort im Türkischen nicht gibt.³⁵ Auch *Schmetterling* könnte als langes Wort Schwierigkeiten bereiten, vor allem beim Nachsprechen. In dem Büchlein von Maria Lobe gibt es aber auch Bilder und so kann man den Schmetterling problemlos zeigen.

Waren das alle schwierigen Wörter? In Zeile 6 gibt es noch das *freut sich*, was für türkische Lerner, wie wir oben gezeigt haben, schwierig ist. In der Folgezeile wird die Abfolge verändert (*dass sich 's freuen kann*). Auch dieser Wechsel kann Lerner gerade am Anfang verwirren, zumal das *sich freuen* in veränderter Abfolge auftritt (*freut sich 's*) und das durch Apostroph angehängte *s* für Kinder mit Migrationshintergrund wahrscheinlich unverständlich ist.

Was kann aus diesem kurzen Textauszug noch gelernt werden? Häufig gebrauchte Wörter sind nicht automatisch leichte Wörter (vgl. *freut sich*) und verkürzte bzw. zusammengezogene Wörter (vgl. *sich 's*) bereiten Lernern zusätzliche Schwierigkeiten.

11. Zusammenfassung

Genauere Entsprechungen zwischen Wörtern zweier Sprachen gibt es nur in Fachsprachen (vgl. *wasserdicht : waterproof*). Meist erscheinen Bedeutungen nur auf einen ersten Blick identisch. Bei einer genaueren Betrachtung ergeben sich i. d. R. aber Unterschiede. Selbst Wörter wie *Haus* (polnisch *dom*, türkisch *ev*) sind nur in einem Kernbereich bedeutungsgleich. Die mit

³⁴ *bunt* könnte bekannt sein; aber was bedeutet *buntes*?

³⁵ Reflexivpronomen gibt es im Türkischen nicht. Solche Bezüge werden dort mit einem Infix markiert: *yikamak : waschen*, aber *yikanmak : sich waschen*; *bulmak : finden, entdecken, erfinden*, dagegen *bulunmak : sich befinden oder gefunden werden*. Aus *bulmak* kann auch *buluşmak ile* gebildet werden, *sich treffen mit*.

dem Wort verbundenen Konnotationen³⁶ und Assoziationen³⁷, Erwartungen und Gefühle werden sich dagegen mehr oder weniger unterscheiden. Bedeutungsunterschiede können beispielsweise durch ein zusätzliches Merkmal bedingt sein, wie im Falle von *fleuve* (*Fluss, der ins Meer fließt*). Es können aber auch andere Gebrauchsnormen eine Rolle spielen (vgl. *dje-vuschka : Mädchen bis 40 Jahre*). Man kann mit einem Wort mehrere Objekte bezeichnen, als mit dem (scheinbar) entsprechenden Wort in der eigenen Sprache (vgl. z. B. *friend : Freund, Bekannter*). Mit dem Gebrauch eines Wortes können auch Rollenzuweisungen verbunden sein, die sich von Sprache zu Sprache unterscheiden (vgl. *Onkel* und *amca*). Gelernt werden muss aber auch, um was für eine Wortart es sich bei einem neuen Wort handelt (ob um ein Inhaltswort, d. h. ein Nomen, ein Verb oder ein Adjektiv oder um ein Funktionswort) und welche Wörter normalerweise als Begleiter des neuen Wortes auftreten (vgl. *blonde Haare* was im Türkischen als *sarı saçlar* [wörtlich: gelbe Haare] bezeichnet wird). Und es muss gelernt werden, dass sich Bedeutungen auch je nach Kontext ändern können und dass es übertragene (nicht wörtliche) Bedeutungen gibt.

Schließlich sind noch zwei Sonderfälle zu erwähnen: Die sog. lexikalischen Lücken (bzw. Lakunen) und die falschen Freunde. Lexikalische Lücken sind Wörter, für die es keine Wörter in einer anderen Sprache gibt (vgl. z. B. *gemütlich* oder *konuşkanlık*) und die darum besonders schwer zu lernen sind, weil für sie keine Bedeutungen in der Erstsprache existieren und man viele praktische Erfahrungen benötigt, um zu wissen, was mit *gemütlich* (bzw. *konuşkanlık*) gemeint ist.

Falsche Freunde sind Wörter, die gleich oder ähnlich klingen, in der fremden Sprache aber eine andere Bedeutung haben als in der Erstsprache (vgl. z. B. engl. *sensibel* was im Deutschen entweder mit *vernünftig* oder mit *wahrnehmbar* oder *erkennbar* wiedergegeben werden müsste. Umgekehrt müsste das deutsche *sensibel* im Englischen mit *sensitive* übersetzt werden).

³⁶ Vgl. oben Anmerkung 14

³⁷ Assoziationen sind i. d. R. mit dem kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Schicht oder mit eigenen Erfahrungen verbunden. Assoziationen englischer Muttersprachler zu dem Wort *ruler* waren beispielsweise *school*, *mathematics* und *measuring* (messen), die von Nicht-Muttersprachlern (ausländische Studenten mit guten Englischkenntnissen) hingegen *king*, *authority* und *sovereign*. Vgl. Zareva/Schwannenflugel/Nikolova 2005. Im Longman Dictionary von 1992 findet man auf Seite 1154 zwei Bedeutungsangaben: 1. person who rules [Person, die regiert], 2. long narrow flat piece of wood, plastic or metal ... [Lineal]). Deutlich wird hier, dass selbst große Wörterbücher für Bedeutungsklärun-gen unzureichend sein können.

Wenn Lerner solche Unterschiede herausfinden und sich das erforderliche Wissen über neue Wörter erarbeiten sollen, brauchen sie häufigen und intensiven Sprachkontakt. Vor allem müssen sie Gelegenheit haben, über ihre Gedanken, Gefühle, Interessen und Ideen zu reden und sich zu erklären. Wie wir zu zeigen versucht haben, sind Aufforderungen zur Beschreibung von Bildergeschichten dafür kein geeignetes Mittel. Besser sind multimodale Vorgehensweisen und authentische Gespräche, z. B. über das, was ein Kind am Abend vorher gemacht hat oder was es gerade bewegt oder interessiert. Natürlich kann man versuchen, Interessen zu wecken. Und manchmal klappt das ja auch. Vor allem aber brauchen Kinder Zuhörer, die an ihnen interessiert sind und ihnen helfen, falls es erforderlich ist, die aber auch sensibel auf die Eigenständigkeit der Lerner achten und ihnen Respekt entgegenbringen. Denn nur dann werden sich die Kinder auch öffnen und mitteilen wollen. Und dabei kann dann ein Gesprächspartner feststellen, ob Wörter richtig bzw. angemessen gebraucht werden oder nicht. Nur dann kann Lernern auch geholfen werden, ihre vorläufigen Bedeutungen der in einer Sprache konventionalisierten Bedeutung anzupassen.³⁸ Einhilfen werden vor allem bei schwierigen Wörtern wichtig sein.

Als leicht gelten Wörter, die kurz und leicht aussprechbar sind und mit denen auf einfache Bedeutungen verwiesen wird. Erleichternd wirkt es sich aus, wenn Bedeutungen bereits aus der Erstsprache (oder einer Zweitsprache) bekannt sind.³⁹ Als leicht lernbar gelten schließlich auch Wörter, die häufig vorkommen und sich dadurch rascher einprägen. Aber: Nicht alle häufig gebrauchten Wörter sind darum auch leicht lernbar (vgl. oben *sich freuen*).

Als schwer (er)lernbar gelten dagegen Wörter, die nicht häufig vorkommen, die lang sind und/oder schwer aussprechbar oder wenn die Bedeutung, auf die mit dem Wort verwiesen wird, entweder in der Erstsprache nicht vorhanden ist oder wenn es nur geringe Überschneidungen mit einer aus der Erstsprache vertrauten Bedeutung gibt, so dass praktisch eine neue Bedeutung konstruiert werden muss (vgl. oben *amca* und *Onkel*).

Besondere Schwierigkeiten können auch Wortbildungsmuster bereiten. Das zeigt sich beispielsweise, wenn Kinder etwas nachsprechen wollen. So ha-

³⁸ Man spricht hier auch von kalibrieren, d. h. von Feinabstimmungen, die notwendig sein können.

³⁹ So hat man festgestellt, dass ungarische Lerner beim Spanischlernen weniger Probleme haben als andere Lerner, weil ihnen viele Bedeutungen/Begriffe aus ihrem Alltag bereits vertraut sind.

ben wir bei Kindern auch noch nach einem Lernjahr beobachtet, dass komplexe oder abstraktere Wörter beim Nachsprechen in einfachere Wörter umgewandelt wurden. Wie im oben zitierten Fall der *Bratpfanne* werden solche Wörter meist unabsichtlich abgewandelt. So wird z. B. aus dem abstrakten *Königreich* beim Nachsprechen eine konkrete *Königin* daraus oder aus *Turm*⁴⁰ ein *großes rundes Haus*. Auch im Bereich der Verben zeigen sich solche Vereinfachungen. Und es wird erkennbar, dass manche dieser Wortbildungen noch nicht (oder nur ganz grob) verstanden werden, wie folgende Beispiele zeigen (der Pfeil besagt: wird ersetzt durch):

<i>verzweifelt</i>	→	<i>gezweifelt</i>
<i>erhob</i>	→	<i>rausholt</i>
<i>bekannt</i>	→	<i>gekannt</i>
<i>blickte</i>	→	<i>guckte</i>

An diesen Beispielen wird auch nochmals der Unterschied zwischen literarischer Sprache (links) und Alltagssprache (rechts) erkennbar.

12. Ausblick

Abschließend sei noch einmal betont, dass jedes Kind sein eigenes Zeitmaß der Entwicklung hat.⁴¹ Es wird seine sprachlichen Kompetenzen entfalten, wenn seine Interessen und seine Initiativen von Fach-/Lehrkräften aufgegriffen und gemeinsam mit ihm weiterentwickelt werden. Neuere Forschungen belegen, dass der Erwerb einer fremden Sprache vor allem von Eigeninitiativen und Eigenaktivitäten eines Lerners abhängt und dass selbstinitiierte Handlungen wichtiger zu sein scheinen als vorgegebene Inhalte. Darum sollte man, wenn sich Kinder für Themen, Wörter oder Wortbedeutungen interessieren, solche Gelegenheiten nutzen. Natürlich sollte man auch im Rahmen von Vorlesegeschichten oder von kollektiven Diktaten Wörter aufgreifen und erläutern. Wenn für selbst gefundene oder erarbeitete Wörter oder Bedeutungen Wortkärtchen angelegt werden, so können die Kinder dabei lernen, wie eine Wortkartei aufgebaut ist und wie man damit arbeiten kann. Gekauftes Material kann kaum aktuelle Interessen und Erfahrungen der Kinder abdecken. Darum sollte solches Material allenfalls ergänzend zu selbst erstelltem Material verwendet werden.

⁴⁰ Das Wort hatte das Kind zuvor schon mehrfach beim Vorlesen gehört!

⁴¹ Diesen Gedanken hat Emmi Pickler, eine ungarische Kinderärztin und Pädagogin bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts formuliert und vehement vertreten.

13. Literatur

- Aitchison, J. 1994: *Words in the Mind, An introduction to the mental lexicon*; Oxford (Blackwell).
- Apeltauer, E. 1997: Verben als Sprachstandsindikatoren. In: Apeltauer, E./Glumpler, E./Luchtenberg, S.; Hrsg.: *Erziehung für Babylon; Höhegehren* (Schneider), 38 - 68.
- Apeltauer, E. 2006: *Kooperation mit zugewanderten Eltern*; Flensburg (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 40/41, [50 Seiten]).
- Apeltauer, E. 2008: *Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern*; Flensburg (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 47/48 [61 Seiten]).
- Apeltauer, E. 2010: *Lernerselbststeuerung im Vor- und Grundschulbereich* (im Druck).
- Bates, E./Thale, P./Fenson, L./Hartung, J./Marchman, V./Reilly, J./Reznick, S./Thal, D. 1994: Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. In: *Journal of Child Language* 21/1, 85 – 121.
- Clark, E. 1993: *The Lexicon in Acquisition*; Cambridge (CUP).
- Curran, C. (1976) *Counselling Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Hesketh, L. J./Chapman, R. S. 1998: Verb use by individuals with Down Syndrome. In: *American Journal on Mental Retardation* 103, 3, 288 – 304.
- Hoffman, E. 1989: *Lost in Translation*; London (Vintage) [übersetzt als: *Lost in Translation, Ankommen in der Fremde*; München (dtv)].
- Jeuk, S. 2003: *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*; Freiburg/Br. (Fillibach).
- Kauschke, Chr. 2000: *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons*; Tübingen (Narr).
- Lauffer, B. 1997a: What's in a word that makes it hard or easy: some interlexical factors that affect the learning of words. In: Schmitt, N./McCarthy, M. eds.: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*; Cambridge (CUP), 140 – 155.
- Lauffer, B. 1997b: The lexical plight in second language reading. In: Coady, J./Huckin, T. eds.: *Second language vocabulary acquisition*; Cambridge (CUP), 20 – 34.

- Lauffer, B./Hulstijn, J. H. 2001: Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-induced Involvement. In: *Applied Linguistics* 22, 1 – 26.
- Locke, J. L. 1997: A 'Theory of Neurolinguistic Development. In: *Brain and Language* 58, 265 – 326.
- McWilliam, N. 1998: What's in a word? Vocabulary development in multilingual classrooms; Oakhill (Trentham).
- Nagy, W. E./Hermann, P. A. 1987: Breadth and Depth of Vocabulary. In: McKeown, M./Curtis, M. E. eds.: *The Nature of Vocabulary Acquisition*; Hillsdale/NJ (Erlbaum), 19 – 35.
- Nagy, W. 2005: Why Vocabulary Instruction needs to be Long-Term and Comprehensive. In: Hieber, E. H./Kamil, M. L. eds.: *Teaching and Learning Vocabulary, Bringing Research to Practice*; Mahwah/NJ (Erlbaum), 27 – 44.
- Nation, I., S., P. 2005: Teaching and Learning Vocabulary. In: Hinkel, E. eds.: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*; Mahwah/NJ (Erlbaum), 581 – 595.
- Neuner, G./Schade, E. 1986: *Lernschwierigkeiten ausländischer Schüler mit dem Wortschatz der Grundschule*; Kassel (H 1 der Werkstattberichte zur Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der GhK).
- Peleki, E. 2008: *Migration, Integration und Sprachförderung, Eine empirische Untersuchung zum Wortschatzerwerb und zur schulischen Integration von Grundschulkindern*; München (m press).
- Petersen, A. 1985: *Ehre und Scham, Das Verhältnis der Geschlechter in der Türkei*; Berlin (Express).
- Pregel, D./Rickheit, G. 1987: *Der Wortschatz im Grundschulalter, Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*; Hildesheim (Olms).
- Randall, L. J./Tschirner, E. 2006: *A Frequency Dictionary of German, Core vocabulary for learners*; London (Routledge).
- Römer, Ch./Matzke, B. 2010: *Der deutsche Wortschatz: Struktur, Regeln und Merkmale*; Tübingen (Narr).
- Ruoff 1981: *Häufigkeitswörterbuch*; Tübingen
- Wells, G. 1987: *The Meaning Makers, Children Learning Language and using Language to Learn*; London (Hodder & Stoughton).
- Zareva, A./Schwanenflugel, P./Nikolova, Y. 2005: Relationship between lexical competence and language proficiency. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27, 567- 595.

Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht

*Apeltauer, E.: Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft der Zukunft? Flensburg 1993 (Flensburger Papiere Nr. 1)⁴²

*Glumpler, E.: Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule, Flensburg 1993 (Flensburger Papiere Nr. 2)⁴³

*Apeltauer, E./Yilmaz, C.: Über das Eigene Zugang zum Anderen finden. Gedanken zu einem deutsch-türkischen Landeskundeprojekt mit Studierenden, Flensburg 1993 (Flensburger Papiere Nr. 3)⁴⁴

*Schulte-Bunert, E.: Kommentierte Bibliographie zur Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache, Flensburg 1994 (Flensburger Papiere Nr. 4/5)

*Glumpler, E.: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht, Flensburg 1994 (Flensburger Papiere Nr. 6/7)

*Schulte-Bunert, E./Wieting, D.: Karin Gündisch. Im Land der Schokolade und Bananen. Ein Unterrichtsprojekt in einer dritten Klasse (Grundschule), Flensburg 1994 (Flensburger Papiere Nr. 8/9)

*Andresen, H.: Spielentwicklung und Spracherwerb, Flensburg 1995 (Flensburger Papiere Nr. 10/11)

Oxen, V.: Mehrsprachigkeit in der Ukraine in Geschichte und Gegenwart, Flensburg 1996 (Flensburger Papiere Nr. 12/13)

Földes, C.: Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachenmischung, Flensburg 1996 (Flensburger Papiere Nr. 14/15)

* so gekennzeichnete Titel sind vergriffen

⁴²Eine überarbeitete Fassung in englischer Sprache ist erschienen im „European Journal of Education“ (Vol. 28, No. 3, 1993, 273-295)

⁴³Dieser Beitrag ist in erweiterter Fassung erschienen in: Haarmann, D. (Hg.) „Handbuch Grundschule“ (Band II), Weinheim 1992, 168-176

⁴⁴Der Beitrag ist erschienen in: Apeltauer, E. (Hg.): „Aus Erfahrung lernen. Exkursionen und Auslandspraktika in den Bereichen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, Baltmannsweiler 1994

Apeltauer, E.: Körpersprache in der interkulturellen Kommunikation, Flensburg 1996 (Flensburger Papiere Nr. 16/17)

Apeltauer, E.: Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Flensburg 1997 (Flensburger Papiere Nr. 18)

*Dengel, R.: CODESWITCHING, eine kommentierte Bibliographie, Flensburg 1999 (Flensburger Papiere Nr. 19/20)

Oxen, V.: Über einige kulturbedingte Besonderheiten der russischen Seele, Flensburg 1999 (Flensburger Papiere Nr. 21)

Stasiak, H.: Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht: Potenziale und Probleme, Flensburg 2000 (Flensburger Papiere Nr. 22/23)

*Apeltauer, E. (Hg.): Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit, Flensburg 2000 (Flensburger Papiere Nr. 24/25)

Hufeisen, B.: Dritt- und Tertiärsprachenforschung, Flensburg 2000 (Flensburger Papiere Nr. 26)

Riedel, S.: "Auch für Sie muss alles verstanden sein." Grenz(en)-überschreitende Arzt-Patient-Kommunikation: Fallstudien zur interkulturellen Kommunikation Deutschland - Dänemark, Flensburg 2001 (Flensburger Papiere Nr. 27)

Apeltauer, E.: Stereotype als Voraussetzungen interkultureller Kommunikation. Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht, Flensburg 2001 (Flensburger Papiere Nr. 28/29)

Jeuk, S.: Die Satellitenschüssel im Wohnzimmer – Perspektiven und Vorurteile hinsichtlich Mediennutzung und Spracherwerb bei türkischen Vorschulkindern, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 30)

Pieper, I.: Die Medien als „Kulturträger“? Zur Mediennutzung Frankfurter HauptschulabsolventInnen mit Migrationshintergrund, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 31)

Apeltauer, E.: Literalität und Spracherwerb, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 32)

Luchtenberg, S.: Interkulturelle Medienkompetenz – eine Aufgabe für den Deutschunterricht, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 33)

*Altmüller, S.: Phraseologismen in Hörspielen für Kinder. Eine Analyse von Medienangeboten für Kinder ab drei, fünf und acht Jahren, Flensburg 2004 (Flensburger Papiere Nr. 34/35)

Apeltauer, E.: Beobachten oder testen? Möglichkeiten zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Vorschulkindern, Flensburg 2004 (Flensburger Papiere Nr. 36)

*Jäkel, O.: The Flensburg English Classroom Corpus (FLECC). Sammlung authentischer Unterrichtsgespräche aus dem aktuellen Englischunterricht auf verschiedenen Stufen an Grund-, Haupt- und Realschulen Schleswig-Holsteins, Flensburg 2004 (Flensburger Papiere Nr. 37)

Apeltauer, E.: Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich – Zwischenbericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004), Flensburg 2004 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 1)

Apeltauer, E. (Hg.): Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen, Flensburg 2005 (Flensburger Papiere Nr. 38/39)

Grabow, A.: Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien, Flensburg 2005 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 2)

Apeltauer, E.: Kooperation mit zugewanderten Eltern, Flensburg 2006 (Flensburger Papiere Nr. 40/41)

Ehlers, S.: Sprachförderung und Literalität, Flensburg 2006 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 3)

*Apeltauer, E.: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, Flensburg 2006 (Flensburger Papiere Nr. 42/43)

*Adybasova, A./Altmüller, S./Kuyumcu, R.: Sprachentwicklung beobachten, erfassen und beschreiben: Anmerkungen zum Beobachtungsbogen SISMIK, Flensburg 2007 (Flensburger Papiere Nr. 44/45)

Kuyumcu, R.: Endungen des Türkischen, Wörterbuch für Deutsche Lerner, Flensburg 2007, (Flensburger Papiere Nr. 46)

Apeltauer, E.: Grundlagen vorschulischer Sprachförderung, Flensburg 2007 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 4) (133 Seiten)

Apeltauer, E.: Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, Flensburg 2008 (Flensburger Papiere Nr. 47/48) (61 Seiten)

*Apeltauer, E.: Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb, Flensburg 2008 (Flensburger Papiere Nr. 49/50) (43 Seiten)

Mihułka, K.: Das Deutschland- und das Polenbild: Analysen ausgewählter deutscher und polnischer Printmedien aus den Jahren 1989 und 2004, Flensburg 2009 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 5) (156 Seiten)

Uslu, Z.: Zum Gebrauch attributiver Partizipialkonstruktionen türkischer Studierender in der Drittsprache Deutsch (nach Englisch), Flensburg 2009 (Flensburger Papiere Nr. 51) (20 Seiten)

Paweł, B.: Rhetorisch falsche Freunde im Alltag und im Mediendiskurs als Problem deutsch-polnischer Sprachkontakte, Flensburg 2010 (Flensburger Papiere Nr. 52) (33 Seiten)

Apeltauer, E.: Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität, Flensburg 2010 (Flensburger Papiere Nr. 53) (32 Seiten)

Apeltauer, E.: Lerner selbststeuerung im Vor- und Grundschulbereich, Flensburg 2010 (Flensburger Papiere Nr. 54) [in Vorbereitung]

ISSN 0943-464 X