

C1 Verfügen über sprachliche Mittel – Wortschatz (Sek. I / II)



C1 – Verfügen über sprachliche Mittel – Wortschatz (Sek. I / II)

Curriculare Vorgaben

- GeR / CEFR und KMK BiStas inkl. Basiskompetenzen digitale Medien
- Fachanforderungen Sek I/II inkl. Leitfaden Sek I, Korrekturzeichen, Bewertungsbogen „Schreiben“
- notwendige Festlegungen im SiFC

Schwerpunkte

- u.a. Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien, Michael Lewis' *lexical approach*, systematische Wortschatzarbeit, Ordnungsprinzipien, mentales Lexikon

Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

- zielgerichtete und systematische Erarbeitung lexikalischer Strukturen
- Umgang mit Fehlern bei mündlichen Unterrichtsbeiträgen
- Formulierung / Nutzung funktionaler Aufgabenformate

Valide Leistungsmessung und transparente Leistungsbewertung

- Konzeption, Korrektur und Bewertung von Tests

C1 Verlaufsplan

1. Begrüßung / Einstieg
2. Hospitation und Besprechung einer Unterrichtsstunde
3. Austausch zur Theorie / vorbereitenden Aufgabe
4. Kompetenzentwicklung
Mittagspause
5. Praxisbeispiele
6. Prüfungsaufgaben
7. Feedback / Abschied / Hinweis zur Nachbereitung

C1 Inhalt

A Grundlagen: Verfügen über sprachliche Mittel – Wortschatz	1
Wortschatzarbeit im Englischunterricht	1
Curriculare Vorgaben: Fachanforderungen	3
Sprachbewusstheit als Teil der integrativen Spracharbeit in der Sek. II	9
Neurodidaktische Erkenntnisse zum Thema Wortschatz	11
<i>Lexical Approach</i>	13
Lexikalische Kompetenz	17
Systematische Wortschatzarbeit	20
Neue Wörter sinnvoll auswählen	30
<i>Scaffolding</i>	33
Prinzipien der Wortschatzarbeit in der Sek. II	34
Checkliste Wortschatzarbeit	36
B Praktische Beispiele	38
Mnemotechniken	39
Tipps zur Wortschatzerweiterung	41
Vokabellertipps für die Sek. I	42
Kompetenzorientierte Vokabelabfrage	45
Leistungsüberprüfung	48
Erstellung eines Vokabeltests – Wortschatzübungen	56
Unterrichtsstunde – <i>The Beauties</i>	60
Tipps für die Wortschatzarbeit in der Sek. II	63
<i>The Individual and Society</i> – beispielhafte Wortschatzarbeit	64
Vokabellertipps für die Sek. II	65
<i>Idiomatic English: Collocations, phrasal verbs and idioms</i>	69
Arbeit mit dem Wörterbuch	74
C Unterrichtsvorschläge	76
Chunks für eine Filmrezension in der Mittelstufe	76
Merkstrategien trainieren in der Orientierungsstufe	82
Aneignung idiomatischer Wendungen in der Oberstufe	90

Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Sprache vermittelt dem Menschen im Austausch mit anderen Menschen Zugänge zur Welt. Sie gibt ihm Möglichkeiten, Dinge zu benennen, zu ordnen, miteinander in Beziehung zu setzen, eigene Wahrnehmungen und Deutungen anderen mitzuteilen sowie deren Weltansichten und Interpretationen zu verstehen. Mit Sprache gestalten Menschen ihr Zusammenleben. Über Sprache erhält der Mensch die Voraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe. Ein zentrales Ziel schulischer Bildung ist daher, die Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von entsprechender Diskurskompetenz zu befähigen, sich als mündige Bürgerinnen und Bürger inhaltlich, sprachlich und kulturell angemessen am gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Miteinander in Europa und der Welt zu beteiligen.

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss, KMK, 2023, S. 6

Die Bedeutung von Wortschatzarbeit

Wenn Kommunikation scheitert, liegt es in der Regel an mangelndem Wortschatz. Aus diesem Grund nimmt Wortschatzarbeit im FU eine zentrale Rolle ein. Ein reichhaltiger Wortschatz ist für SuS das zentrale Werkzeug für eine vertiefte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen (Themenorientierung).

Damit Wortschatzarbeit integrativ und in ihrer dienenden Funktion zu erfolgreicher Kommunikation beitragen kann, sollte die Unterrichtsplanung von zwei Faktoren ausgehen: den Schülerinnen und Schülern sowie dem inhaltlichen Lernziel. Erst wenn der Lehrkraft klar ist, was die SuS inhaltlich erreichen sollen und wie der Leistungsstand der SuS ist, kann sie abschätzen, welche sprachlichen Mittel sie zum Erreichen des Lernziels benötigen und sie entsprechend ihrer Zone der nächsten Entwicklung gezielt fördern.

Der Zusammenhang zwischen Wortschatzarbeit & themenorientiertem Arbeiten

Wortschatzarbeit unterstützt das Erreichen des inhaltlichen Lernziels am Ende einer Unterrichtsstunde nicht immer unmittelbar, beispielsweise zur Beantwortung einer thematischen Leitfrage. Dennoch kann sie zu Beginn oder in der Mitte der Unterrichtsstunde erforderlich sein, ohne am Ende erneut aufgegriffen zu werden, insbesondere dann, wenn dort wieder die Leitfrage vom Stundenanfang im Vordergrund steht. Dies ist häufig bei der Vermittlung von Funktionswortschatz (z.B. zur Analyse von Cartoons), der Schulung von Idiomatik oder der Förderung von Sprachbewusstheit der Fall. Umso wichtiger ist es, nach der Phase der Wortschatzarbeit den inhaltlichen roten Faden wiederaufzunehmen und einen sinnvollen, inhaltlich stimmigen Abschluss herzustellen.

Wortschatzarbeit auf der Grundlage authentischer Texte

Wortschatzarbeit, die ohne eine Textgrundlage durchgeführt wird, ist in der Regel sehr zeitintensiv. Oft führt sie die SuS auch nicht weiter. Daher empfiehlt es sich, Wortschatzarbeit in Verbindung mit authentischen Texten zu planen.

Gerade ab der oberen Mittelstufe kann es sein, dass SuS das angestrebte inhaltliche Lernziel bereits mit ihren vorhandenen sprachlichen Mitteln erreichen können und daher

nicht zwingend auf zusätzliche, von der Lehrkraft bereitgestellte Aufgaben oder Texte angewiesen sind. Dennoch führt eine gezielte sprachliche Unterstützung in der Regel zu einem fokussierteren und qualitativ hochwertigeren Lernergebnis. Durch das Einplanen von Wortschatzarbeit lässt sich somit eine größere inhaltliche Tiefe und eine stärkere sprachliche Präzision erzielen. Welche Art von sprachlicher Unterstützung sinnvoll ist, hängt dabei vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand ab.

Authentische Texte können auf vielfältige Weise Grundlage für die Wortschatzarbeit bieten. Unabhängig vom Ziel der Wortschatzarbeit sollte aber darauf geachtet werden, dass der Umgang mit der Textgrundlage dieser noch gerecht wird, d.h., ein Text sollte nie exklusiv für seine sprachlichen Phänomene genutzt, sondern immer auch in seinen inhaltlichen Aussagen gewürdigt werden. Darüber hinaus ist die Sicherung des Inhalts für Lernschwächere eine notwendige Grundlage, die nicht übersprungen werden sollte.

Vorgehen im Unterricht

Bei der Wortschatzarbeit auf Grundlage eines Textes bietet es sich an, in einer *pre-reading*-Phase zunächst inhaltliches und sprachliches Vorwissen abzurufen, auf welche dann mit der Textarbeit aufgebaut werden kann. In der *while-reading*-Phase reicht es dann oft, die relevanten bzw. zur Vorarbeit passenden sprachlichen Phänomene nur farbig markieren und dann nach bestimmten Kriterien sortieren zu lassen (Textarbeit).

Selbstverständlich können Texte auch die Grundlage von Wortschatzarbeit sein, wenn der anvisierte Wortschatz nicht in ihnen explizit enthalten ist. Dies ist sowohl bei der *Textwiedergabe*, bei der *Analyse* als auch bei der *Anschlusskommunikation* der Fall. Je nach Arbeitsauftrag stellt die Wortschatzarbeit dann den zweiten gedanklichen Schritt dar. Bei der Textwiedergabe sind es die Formulierung in eigenen Worten, die sprachliche Verknappung und Präzision, bei der Analyse sind es die Interpretationsebene sowie die vom Arbeitsauftrag geforderte Wortart usw.

vgl. Maren John (2022): *Teaching Compendium. Wortschatzarbeit in der Oberstufe: integrativ, systematisch, aktivierend*. Klett Sprachen: Stuttgart.

Exkurs Texterstellung und Wortschatzarbeit mit Künstlicher Intelligenz

Ziel des Englischunterrichts ist, die Diskurskompetenz der SuS zu fördern und durch die Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Fragestellungen zum kritischen Denken anzuleiten. Hierzu leistet die inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit authentischen Texten einen wichtigen Beitrag. Lernende sollen befähigt werden, authentische Texte selbstständig, zielgerichtet sowie unter Berücksichtigung ihrer historischen, sozialen und medialen Kontexte zu verstehen. Auf der produktiven Ebene gilt es, die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation zu erwerben. Die Beschäftigung mit authentischen Texten soll dazu beitragen, vermeintliche Gewissheiten kritisch zu hinterfragen, Probleme zu diskutieren, zu evaluieren und Lösungen zu entwickeln. Aus diesem Grund eignen sich Texte, die mithilfe künstlicher Intelligenz generiert wurden, ausdrücklich **nicht** für eine fundierte inhaltliche Auseinandersetzung und somit auch nicht für die damit verbundene Wortschatzarbeit.

Christine Schramm, Dezember 2024

Verfügung über sprachliche Mittel

Sprachliche Mittel		
Anforderungsebene		
Erster allgemeinbildender Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Übergang in die Oberstufe
Im Hinblick auf Wortschatz und Grammatik können die Schülerinnen und Schüler ...		
· für die Bewältigung elementarer Kommunikationsbedürfnisse in vertrauten Situationen einen grundlegenden allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen grundlegenden Funktionswortschatz nutzen	· für die häufigsten Alltagsthemen der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft einen allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen grundlegenden Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen	· einen hinreichend großen allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen grundlegenden Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen
· ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert verwenden	· ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden	· ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei Wörter und Wendungen unterschiedlicher Sprachebenen verwenden
· ein elementares Repertoire an grundlegenden verwendungshäufigen grammatischen Strukturen für ihre Sprech- und Schreibabsichten nutzen	· ein Repertoire an verwendungshäufigen grammatischen Strukturen für ihre Sprech- und Schreibabsichten nutzen	· ein hinreichend großes Repertoire an verwendungshäufigen grammatischen Strukturen für ihre Sprech- und Schreibabsichten nutzen
Im Hinblick auf die Aussprache und Intonation können die Schülerinnen und Schüler ...		
· ein elementares Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster verwenden	· ein Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster verwenden und dabei eine meist klar verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen	· ein hinreichend großes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster verwenden und dabei eine meist klar verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen
· die Zeichen der Lautschrift sprachlich umsetzen		
Im Hinblick auf die Orthografie können die Schülerinnen und Schüler ...		
· grundlegende Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz verständlich verwenden	· ihre hinreichenden Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz ausreichend regelkonform verwenden	· ihre fundierten Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz weitgehend regelkonform verwenden
Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler ...		
· emotional markierte Sprache identifizieren und in Ansätzen auf emotionale Äußerungen angemessen reagieren	· emotional markierte Sprache identifizieren und einschätzen und auf emotionale Äußerungen hinreichend angemessen reagieren	· emotional markierte Sprache identifizieren und einschätzen und auf emotionale Äußerungen weitgehend angemessen reagieren

Quelle: *Fachanforderungen Englisch*, 2014, S.23**Methodische Kompetenzen**

Im Hinblick auf Lernstrategien, die sich auf sprachliche Mittel, auf Aussprache, Intonation, Orthografie sowie auf Grammatik beziehen, können die Schülerinnen und Schüler...		
· Hilfsmittel zum Nachschlagen (zum Beispiel Wörterbücher, grammatische Erklärungen und andere Lernhilfen) nutzen	· Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen (zum Beispiel Wörterbücher, Grammatikbücher) selbstständig und funktional nutzen	· Hilfsmittel zum sprachlichen, inhaltlichen und textuellen Verstehen und Produzieren von Texten selbstständig und funktional nutzen
· Verfahren zum Memorieren und Abrufen von Wörtern und Redemitteln anwenden	· Verfahren zur Vernetzung, Strukturierung, Memorierung und Speicherung von sprachlichem Input (zum Beispiel von Wortschatz) anwenden	· Verfahren zur Vernetzung, Strukturierung, Memorierung und Speicherung von sprachlichem Input differenziert und reflektiert anwenden

Quelle: *Fachanforderungen Englisch*, 2014, S.26**Lernbewusstheit und Lernorganisation**

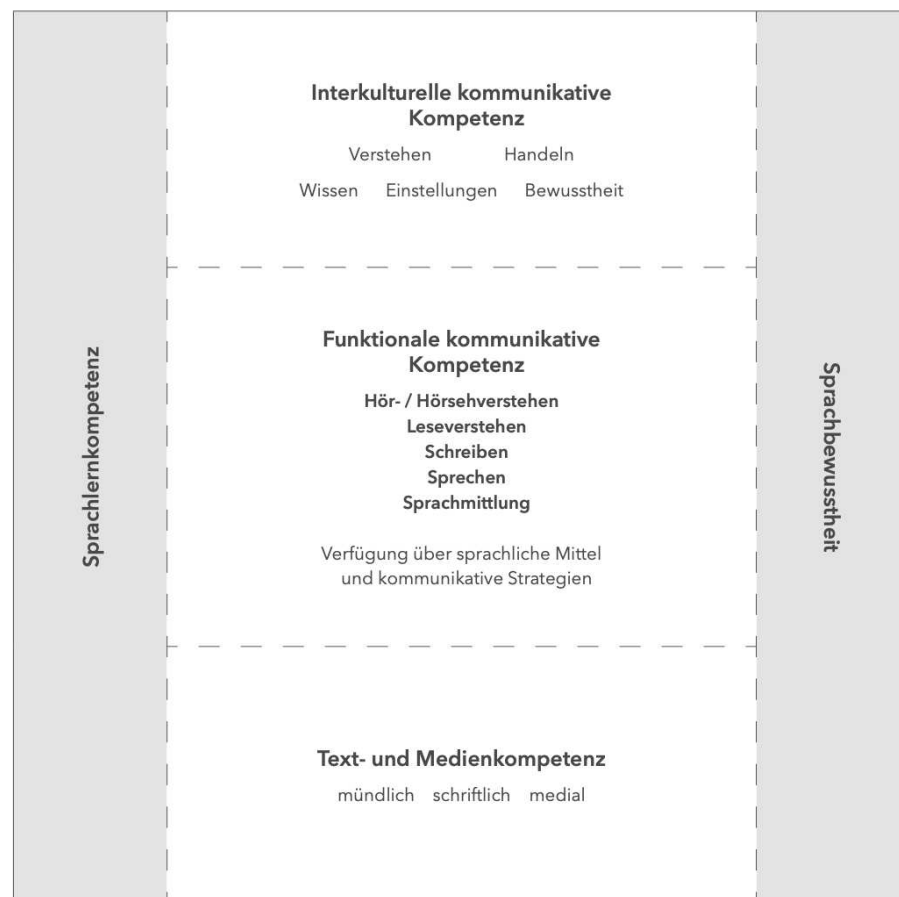
Im Hinblick auf Lernbewusstheit und Lernorganisation können die Schülerinnen und Schüler...		
· den Nutzen der Fremdsprache für persönliche und berufliche Kontakte einschätzen	· den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten einschätzen	· den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten einschätzen
· selbstständig und kooperativ arbeiten	· selbstständig, mit einem Partner oder in Gruppen längere Zeit arbeiten	· selbstständig, mit einem Partner oder in Gruppen längere Zeit zielorientiert und kritisch reflektierend arbeiten
· Methoden der Projektarbeit (Planung, Durchführung, Auswertung) anwenden	· ausgewählte Projekte bearbeiten	· sprachlich und inhaltlich komplexe Projekte bearbeiten
· für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen	· für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen	· für sie förderliche Lernbedingungen nutzen und reflektieren, ihre Lernarbeit effektiv organisieren und die Zeit einteilen
· Fehler erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen	· Fehler erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen	· Fehler erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen
· ihren eigenen Lernfortschritt gegebenenfalls in einem Portfolio dokumentieren	· ihren eigenen Lernfortschritt beschreiben und gegebenenfalls in einem Portfolio dokumentieren sowie Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen	· ihren eigenen Lernfortschritt bewerten sowie Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese selbstständig auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen

Quelle: *Fachanforderungen Englisch*, 2014, S.27

Curriculare Vorgaben: Fachanforderungen Sek. II

Das den KMK-Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife entnommene Schaubild verdeutlicht die Vernetzung der im Folgenden näher beschriebenen

Kompetenzbereiche, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Kommunikationssituation in unterschiedlicher Akzentuierung zusammenwirken:



Das Kompetenzmodell greift auf die Beschreibung der Kompetenzen in den KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss zurück.

Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit bedeutet Sensibilität für Sprache sowie Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie ermöglicht S*S, die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs ein. Die Reflexion über Sprache richtet sich auch auf die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt.

Die S*S können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen.

Die S*S können

- grundlegende Ausprägungen des fremdsprachigen Systems an Beispielen erkennen und benennen, Hypothesen im Bereich sprachlicher Regelmäßigkeiten formulieren und Ausdrucksvarianten einschätzen
- regionale, soziale und kulturell geprägte Varietäten des Sprachgebrauchs erkennen
- sprachliche Kommunikationsprobleme erkennen und Möglichkeiten ihrer Lösung, unter anderem durch den Einsatz von Kompensationsstrategien, abwägen
- wichtige Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen an Beispielen belegen und reflektieren
- Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen erkennen und reflektieren, gegebenenfalls Varietäten des Sprachgebrauchs sprachvergleichend einordnen
- über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten
- aufgrund ihrer Einsichten in die Elemente Regelmäßigkeiten und Ausdrucksvarianten der Fremdsprache den eigenen Sprachgebrauch steuern
- die Erfordernisse der kommunikativen Situation reflektieren und in ihrem Sprachhandeln berücksichtigen.

Sprachlernkompetenz

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die S*S auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.

Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik.

Die S*S können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire an Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens.

Die S*S können

- ihr Sprachlernverhalten und ihre Sprachlernprozesse reflektieren und optimieren
- ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen prüfen und gezielt erweitern, zum Beispiel durch die Nutzung geeigneter Strategien und Hilfsmittel
- persönliche Kontakte und mediale Angebote in der Fremdsprache für das eigene Sprachlernen nutzen
- das Niveau ihrer eigenen Sprachbeherrschung einschätzen und selbstkritisch bewerten, durch Selbstevaluation angemessen dokumentieren und die Ergebnisse für die Planung des weiteren Sprachenlernens verwenden
- durch planvolles Erproben sprachlicher Mittel und kommunikativer sowie interkultureller Strategien die eigene Sprach- und Sprachhandlungskompetenz festigen und erweitern und in diesem Zusammenhang die an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen.

Fachanforderungen Englisch, S. 50

Integrative Spracharbeit

Das Erreichen der in Kap. III.2 aufgeführten Kompetenzniveaus ist die verbindliche Zielperspektive des Unterrichts im Fach Englisch in der Sekundarstufe II.

Die einzelnen Teilbereiche von Sprache (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation, Orthografie) werden im Unterricht **nicht isoliert geschult**, sondern in Verbindung mit Lerninhalten integrativ bearbeitet.

Ziel des Englischunterrichts ist die erfolgreiche Realisierung von Kommunikationsabsichten, wie sie typischerweise auftreten in

- Alltag und Alltagssituationen beruflicher Kommunikation
- wissenschaftsorientierter, sach- und problembezogener Kommunikation
- literarisch oder ästhetisch orientierter Kommunikation.

Funktionale Fehlertoleranz

Fehler sind natürliche Phänomene des Lernens und werden konstruktiv für den Lernprozess genutzt. Ziel ist es, dass S*S offen und produktiv mit eigenen Fehlern umgehen.

Fachanforderungen Englisch, S. 39

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Die S*S sind zunehmend dazu fähig, Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den Spracherwerb zu übernehmen und über die Sprache und den eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren. Sie weisen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zum lebenslangen Sprachenlernen in verschiedenen Zusammenhängen nach.

Fachanforderungen Englisch, S. 41.

Verfügung über sprachliche Mittel

Die sprachlichen Mittel – Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie – sind Kompetenz bildende, funktionale Bestandteile des sprachlichen Systems und der Kommunikation. Die sprachlichen Mittel haben grundsätzlich dienende Funktion, wobei die gelingende Kommunikation im Vordergrund steht. Die S*S greifen bei der Sprachrezeption und -produktion auf ein breites Repertoire lexikalischer, grammatischer, textueller und diskursiver Strukturen zurück, um die Fremdsprache auch als Arbeitssprache in der Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten zu verwenden.

Die S*S können

- einen erweiterten allgemeinen und thematischen Wortschatz sowie einen Funktions- und Interpretationswortschatz nutzen
- ihre lexikalischen Bestände kontextorientiert und vernetzt verwenden und dabei auch Wörter und Wendungen aus dem Bereich informeller mündlicher Sprachverwendung einsetzen
- ein gefestigtes Repertoire der grundlegenden grammatischen Strukturen für die Realisierung ihrer Sprech- und Schreibabsichten nutzen
- ein gefestigtes Repertoire typischer Aussprache- und Intonationsmuster verwenden und dabei eine meist klar verständliche Aussprache und angemessene Intonation zeigen
- mit repräsentativen Varietäten der Standardsprache umgehen, wenn klar artikuliert gesprochen wird
- ihre erweiterten Kenntnisse zu den Regelmäßigkeiten der Orthografie und Zeichensetzung nutzen und ihren aktiven Wortschatz weitgehend zielgerecht verwenden
- emotional markierte Sprache identifizieren und einschätzen und auf emotionale Äußerungen angemessen reagieren
- (rezeptiv) sich auf repräsentative Varietäten einstellen, auch wenn nicht durchgehend klar artikuliert gesprochen wird.

Fachanforderungen Englisch, S. 47

Bewertungskriterien (Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise)

Sprachliche Kriterien

- Verständlichkeit der Ausführungen
- normgerechte und situativ angemessene Sprachverwendung gemäß Niveau B2 des GeR, in Teilen C1 (nur auf erhöhtem Anforderungsniveau)
- Verwendung eines breiten Repertoires grammatischer und syntaktischer Strukturen gemäß Niveau B2 des GeR, in Teilen C1 (nur auf erhöhtem Anforderungsniveau)
- Verwendung eines differenzierten Wortschatzspektrums und Gebrauch von Kollokationen und idiomatischen Wendungen gemäß Niveau B2 des GeR, in Teilen C1 (nur auf erhöhtem Anforderungsniveau)
- situativ angemessene Auswahl von Sprachregister und Stilebene
- Verwendung textstrukturierender sprachlicher Mittel in Abhängigkeit von der zu erstellenden Textsorte
- eigenhändige sprachliche Darstellung

Fachanforderungen Englisch, S. 54-55.

Sprachbewusstheit

- Einsicht [...], wie Sprache gebraucht wird und wie sie funktioniert
- gilt beispielsweise hinsichtlich der Implikationen bestimmter sprachlicher Wendungen in verschiedenen Kontexten (zum Beispiel "he passed away", statt "he died")
- politische Dimension: Einsichten in die Zusammenhänge zwischen Sprache, Macht und Politik ermöglicht => wachsende Bedeutung im Kontext von Englisch als Weltsprache
- das metalinguistische Verstehen im Hinblick auf den manipulativen Einsatz von Sprache heißt *critical language awareness* (Fairclough 1992)
- Sprachbewusstheit umfasst die Gesamtheit der mitunter unterschiedenen englischen Termini *conscious* und *unconscious language awareness, knowledge about language, metalinguistic awareness, explicit knowledge* und *metacognition*
- Sprachbewusstheit umgreift sowohl bewusste als auch unbewusste Sprachlernprozesse und gehört zur kommunikativen Kompetenz und damit zu den übergeordneten Zielen des Englischunterrichts.
- zentrales Konzept: "[...] *an intellectual framework which has to be in place before effecting teaching and learning can begin, and it can be melody as well as accompaniment to the process*" (Sinclair et al. 1992)

Warum Sprachbewusstheit fördern?

- Sprache auf dieser Grundlage genauer analysieren, präziser verstehen und treffender interpretieren
- S*S, bei denen Sprachbewusstheit früh gefördert wird, können Sprache besser verstehen und wollen häufiger selbst ausprobieren
- unterstützt Motivation und Lernerfolg und bietet die Möglichkeit zur Kontrastierung verschiedener Sprachen
- S*S werden mittels Sprachbewusstheit in die Lage versetzt, sprachliche Manipulationen zu erkennen (zum Beispiel durch kritische Analyse des Vokabulars und Satzbaus in einer brisanten politischen Rede)
- gleichzeitig wird die Kompetenz im eigenen Umgang mit Sprache (*critical literacy*) gefördert
- Lernende können stärker in die Lage versetzt werden, Lernprozesse selbst zu gestalten und zu verbessern
- L stellt breite Auswahl von Lernstrategien bereit, aus denen die S*S selbstständig die jeweils passenden auswählen
- Beitrag zum lebenslangen Lernen

Dimensionen der Sprachbewusstheit

- **kognitive Dimension:** sich bewusst sein, wie Sprache funktioniert, Regeln kennen und auf dieser Grundlage Fehler erläutern können;
- **affektive Dimension:** sich der kulturspezifischen Gebundenheit und der Emotionen bewusst sein, die mit Sprache verbunden sind (zum Beispiel verschiedene Arten, um Enttäuschung bzw. Freude auszudrücken);
- **soziale Dimension:** sich der Beziehung zwischen Gesprächspartnern bewusst sein, die sich zum Beispiel im verwendeten Register niederschlägt;

- **politische Dimension:** sich der Wirkung bestimmter Textsorten und Register kritisch bewusst sein, zum Beispiel im Hinblick auf den Sprachgebrauch von Politikern; sich ferner darüber bewusst sein, was die Verbreitung und der Gebrauch einer Sprache, beispielsweise Englisch als Weltsprache, implizieren können (Phillipson 1992);
- **performative Dimension:** sich auf einer metalinguistischen Ebene seines Wissens über Sprache bewusst sein und dieses Wissen bewusst anwenden können (Hulstijn/De Graaff 1994 sowie Wolff 1990).

Didaktische Implikationen

- **verstärkte Lernerorientierung**, zum Beispiel durch Wahrnehmung von mehrsprachigen und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen sowie Kommunikation *über* Lernprozesse und *über* Kommunikation im Unterricht auf der Meta-Ebene,
- **methodische Akzentverschiebung**, zum Beispiel durch entdeckendes und kontrastives Lernen (Betonung der Kognition) sowie modifizierte Einsprachigkeit durch positive Sicht der Muttersprache,
- **Veränderungen in den Bereichen Sprache und Inhalt**, zum Beispiel durch Betonung des sprachreflexiven und sprachvergleichenden Potenzials der Übersetzung, den erhöhten Stellenwert von Fehleranalyse und -reflexion sowie die Einbindung von Sprachvergleichen und Sprachgeschichte.

aus: Friederike Klippel/ Sabine Doff, Englisch Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen, Berlin, 2015, S. 68-71.7

Wortschatz

Seit über hundert Jahren ist bekannt, dass Sprachverarbeitung im Wesentlichen im sog. Broca-Areal im linken Stirnlappen und im Wernicke-Areal im linken Schläfenlappen erfolgt. Das Broca-Areal ist maßgeblich verantwortlich für den Satzbau (Syntax), das Wernicke-Areal für die Verarbeitung der Satzbedeutung (Semantik). Neben diesen beiden Zentren spielen aber insgesamt mehr als hundert einzelne Hirnareale in beiden Hemisphären eine Rolle bei der Sprachverarbeitung. Sie arbeiten eng und effektiv in gut verbundenen Netzwerken zusammen. Über die genaue, sehr komplexe und komplizierte Verarbeitung und Speicherung von Wortschatz z.B. gibt es nur äußerst wenige neurobiologische Erkenntnisse. Erwiesen scheint, dass starre und schematische psycholinguistische Modelle wie insbesondere das populäre „mentale Lexikon“ von Aitchison (*human word-store*) aus dem Jahr 1987 die neuronale und mentale Repräsentation von Wortschatz im menschlichen Gehirn ungenügend darstellen.

Erkenntnis für den Unterricht:

Wortschatze werden nicht quasi wie Karteikarten abgespeichert. Isoliertes, randomisiertes Wortschatzlernen ohne weiteren Sinnzusammenhang mit Karteikästen oder zusammenhanglosen Vokabellisten ist also fremdsprachendidaktisch und lernpsychologisch kontraproduktiv.

Wortschatzerwerb ist in jeder Sprache nur in sinnvollen Kontexten, z.B. in thematischen Feldern, *word webs*, *cluster*, Beispielsätzen etc. erfolgreich.

Das Zuhause der Wörter im Gehirn

Wörter werden in am Sprachlernprozess beteiligten Hirnregionen netzwerkartig gespeichert. Diese Netzwerke sind erfahrungs- und funktionsabhängig (Moseley/Pulvermüller 2014). Dies wird am Beispiel des engl. Wortes *cinnamon* (Zimt, Abb.) deutlich: Seine Bedeutung wird durch multisensorische Erfahrungen erworben, z. B. Geruch, Aussehen, Konsistenz, Geschmack, motorische Behandlung beim Gebrauch („Streuen“), Aussprache. Die beteiligten Hirnareale lassen sich nicht isoliert aktivieren, es werden immer alle einbezogen. So werden beispielsweise beim reinen Betrachten einer Abbildung des Gewürzes Geschmack und Geruch nahezu real vorstellbar, die zugehörigen neuronalen Netze werden ebenfalls aktiv (González et al. 2006).

- 1/2= Sprachzentren
- 3/4= Wortgedächtnis
- 5= Visuelle Zentren
- 6= Aktions- und Motorikzentren
- 7= Sinneswahrnehmung
- 8= Geschmackszentrum (unter der Großhirnrinde)
- 9= Geruchszentrum

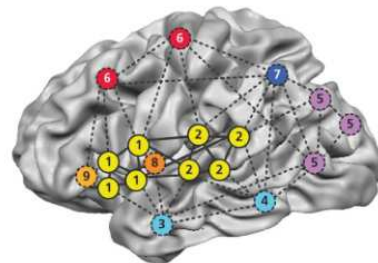


Abb. Netzwerk für das Wort „Zimt“

Erkenntnisse für den Unterricht:

- Neuer Wortschatz wird idealerweise mit möglichst vielen Sinneskanälen angeboten.
- Nach der eher rezeptiven Sprachaufnahme sind aktives Sprachhandeln (z.B. Nachsprechen oder pantomimisches Darstellen) sowie der Einbezug von Gestik und Mimik für ein erstes Memorieren sinnvoll/wichtig.

Das Zuhause der Wortbedeutung

Trotz individueller Unterschiede sind die ca. 130 sprachlichen Verarbeitungsnetzwerke bei allen Menschen nahezu gleich angeordnet: Alle mit „Sehen“ verbundenen Wörter vernetzen sich in der Nähe des visuellen Kortex im Hinterhauptlappen, soziale Beziehungswörter („Freunde“, „lieben“) seitlich im Schläfen- und Scheitellappen. Dies wurde nicht mit isoliertem Wortschatz, sondern mit in narrative Kontexte (Erzählungen)

eingebundenen Wörtern getestet – der Kontext hilft also bei der Verortung eines Wortes im entsprechenden Areal. (Huth et al. 2016).

Wörter mit Mehrfachbedeutung, wie z.B. das englische *top*, aktivieren mehrere semantische Netzwerke (für räumlich, wertend, kleidungstechnisch oder rangspezifisch).

Erkenntnisse für den Unterricht:

- Implizites Wortschatzlernen im Kontext, z.B. durch *Storytelling*, unterstützt die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung eines Wortes oder Begriffes. Der Kontext, z.B. der Satz, in dem das Wort vorkommt, ermöglicht die Erschließung der Wortbedeutung. Eine explizite Übersetzung ist bei der Erstbegegnung im Text zunächst nicht notwendig.
- Isoliert eingeführter Wortschatz sollte möglichst schnell in einen Satzzusammenhang integriert und grammatikalische Versatzstücke sollten umgehend kommunikativ angewendet werden.
- Bei der Einführung eines Wortes können ein bis zwei weitere Bedeutungen ohne jegliche Überforderung kurz thematisiert werden, da die Bedeutungen an unterschiedlichen Stellen im Gehirn abgelegt werden und sich so nicht „stören“.

Wortschatz entwickelt sich lebenslang

Eine sensible Entwicklungsphase für den Wortschatzerwerb oder das Wörterlernen gibt es, anders als für das Grammatiklernen, nicht. Die semantische Verarbeitung von Begriffen mit denselben typischen Hirnaktivitätsmustern (Neville/Bruer 2001) beginnt etwa im Alter von einem Jahr und hört über die Lebensspanne nie auf, außer bei krankheitsbedingten Veränderungen im Gehirn. Wiederholungen zur Festigung im Langzeitgedächtnis sowie Schlaf als konsolidierender Gedächtnisfaktor kommen bei der Verarbeitung von Wortschatz im Gehirn eine besondere Funktion zu.

Erkenntnisse für den Unterricht:

- Besonders nach dem Ende institutionalisierten Fremdsprachenlernens in der Schule spielt zum Aufbau weiteren Wortschatzes das extensive Lesen eine entscheidende Rolle: Neuer, passiver Wortschatz wird aufgenommen und verarbeitet. Er muss anschließend angewendet werden, um alsbald aktiv verfügbar zu sein.
- Der systematische Aufbau von *Literacy*, genauer von Lesefähigkeit, Leseverstehen und extensivem Lesen, ist eine zentrale Aufgabe des (Fremd-)Sprachenunterrichts, der lebenslanges Sprachenlernen zum Ziel hat.

Prof. Dr. Heiner Böttger, Klett 2023.

Lexical Approach

Michael Lewis beschreibt Anfang der 90er, wie wichtig das Vokabellernen ist. In seinem Werk „*The Lexical Approach*“ plädiert er für mehr systematische Wortschatzarbeit, indem vor allem mit Verbindungen aus mehreren Wörtern (*chunks*) gearbeitet wird, ohne dass diese zunächst tiefer analysiert werden.

Erwerb der Muttersprache vs. Lernprozesse im Klassenzimmer

S*S notieren und lernen oft einzelne Wörter, das **mentale Lexikon** im Gehirn speichert aber auch Wendungen aus mehreren Worten. Ausdrücke wie „*not yet*“, „*by the way*“, „*see you later*“, „*see what you mean but*“ sind im Muttersprachler-Hirn fest verdrahtet.

Häufig wiederkehrende Wendungen und Satzteile lassen sich im Gehirn auf einmal abrufen (entscheidende **Zeitersparnis**).

Lernziel: Natürliche, mündliche Sprache

Nach Michael Lewis sollten S*S **wie Muttersprachler** zunächst **feste Wendungen** und **Satzteile als Ganzes** lernen und erst **später die Funktionen** der Einzelteile (Grammatik eines Ausdrucks) analysieren. Neben der **Zeitersparnis** steigt auch die **Qualität** der Sprache: Muttersprachler gewinnen an Ausdrucksvermögen, bei Fremdsprachenlernern wird die Sprache „**natürlicher**“ (Übersetzungsfehler treten gar nicht erst auf)

Im **mental Lexikon** speichern wir feste Wendungen als **Blöcke** ab und merken uns zu jedem Wort, in welcher **Umgebung** es häufig vorkommt, d.h., in welchen Wendungen es zu finden ist. (Wenn S*S nur wissen, dass Bus *bus* heißt, formulieren sie Sätze wie „*I drive with the bus*“. Deshalb sollten sie gleich Sätze wie „*I go by bus*“ lernen.)

Motivation: Lerner machen erst die **Kompetenzerfahrung**, danach kann ihre Aufmerksamkeit auf die **Analyse der Bestandteile** einer Äußerung gerichtet werden.

Der Lexical Approach im Unterricht

Kaum eine Aussage (Ausnahme Ein-Wort-Äußerungen) kommt ohne eine feste Kombination aus Worten aus. Für den *Lexical Approach* ist deshalb der **Co-Text** eines Wortes (die einen Begriff umgebenden Wörter) von Interesse.

Im Unterricht sollte mit **Modellsätzen** und fertigen **Satzanfängen** als **Sprachproduktionshilfe** gearbeitet werden. Einfache Satzanfänge (*sentence heads*) wie z.B. „*In my street there is / there are ...*“ beugen typischen Übersetzungsfehlern vor, die auf den Transfer deutscher Wendungen ins Englische zurückzuführen sind, etwa „*In my street it gives ...*“.

Wichtig ist es, den S*S den Ansatz zu **erklären** und das **Vokabeltraining** von Anfang an am *Lexical Approach* auszurichten.

Quelle: *At Work 12. Wortgewaltig lernen*, Diesterweg, Braunschweig 2007

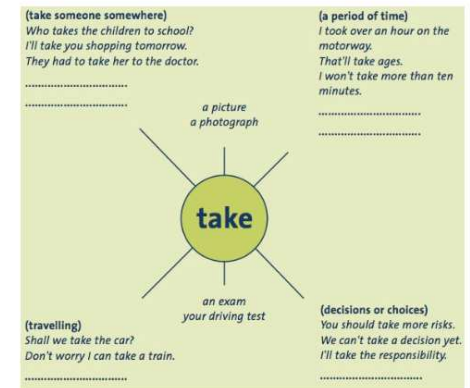
Generelle Regeln

- „*Schreibt immer mindestens drei Wörter auf!*“ (Aufbau eines **Mehr-Wort-Vokabulars**)
- **Systematische Wortschatzarbeit** sollte fester Bestandteil des Unterrichtsgeschehens werden. Dazu kann auch mit dem **Wörterbuch** gearbeitet werden.
- Als Ganzes gelernte **Beispielsätze** bereichern nachhaltig das Ausdrucksvermögen.
- *Lewis* sieht in Beispielsatz-Sammlungen ein lexikalisches Muster (*lexical pattern*). Verben wie *take* können je nach **Kontext** eine **Fülle von Bedeutungen** haben. Vier verschiedene Bedeutungsgruppen etwa lassen sich schon mit einfachen Beispielen für *take* ausmachen:

Lewis geht davon aus, dass die grafische Darstellung mit den umgebenden Bedeutungsblöcken dem Bedeutungsgeflecht ähnelt, mit dem sich das mentale Lexikon Wörter merkt.

Vorgehen im Unterricht:

- a) S*S suchen Sätze und Wendungen, in denen das Verb *take* vorkommt.
- b) Sortierung nach Bedeutungen
- c) Gruppierung verschiedener Bedeutungsblöcke um das Wort *take*
- d) Illustration durch Beispielsätze



- **Motivation:** Beim Aufdecken lexikalischer Muster kann auch individueller Wortschatz einfließen, den S*S z.B. durch Urlaub, Songtexte oder im Internet aufgebaut haben.
- Der *Lexical Approach* stellt **mündliche, alltägliche Sprache** in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, die in erster Linie dazu dient, **Bedeutungen** auszudrücken. Die Arbeit an einer **immer korrekteren Ausdrucksweise** folgt der **Sprachproduktion** (nicht umgekehrt)
- **Organisation** des Lernprozesses: Erst muss ein **Grundstock sprachlicher Kompetenz** geschaffen werden, dann kann **analytischer** an sprachliche Strukturen herangegangen werden
- **Beispiel:** Bei *If-clauses* Typ II bietet sich eine Übung zur Sprachfunktion *Giving advice* an: S*S notieren Dinge, die ihnen im Alltag Schwierigkeiten bereiten und beraten sich gegenseitig („*If I were you, I would ...*“). Als kompletter *chunk* gelernt, verliert der Satz seinen Schrecken. Folgt später eine **Erklärung** der grammatischen Struktur, haben S*S die Beispielsätze bereits verinnerlicht, können auf sie als **Modell** zurückgreifen.

Beim *Lexical Approach* soll Grammatik nicht zurückgenommen werden, sondern die Trennung zwischen Wortschatz und Struktur überwunden und eine sinnvolle Verbindung hergestellt werden: „*Language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar*“ (Michael Lewis)

Unterrichtsaufbau beim *Lexical Approach*

Lewis' **OHE-Prinzip** regt zu **entdeckendem** Lernen an und könnte an die Stelle des klassischen PPP-Zyklus (*present – practise – produce*) treten:

- **Observe:** S*S machen Erfahrung, dass sie mit der Sprache etwas ausdrücken können
- **Hypothesize:** S*S stellen anhand von ihnen produzierter Sprachbeispiele Vermutungen über das Funktionieren der Sprache an
- **Explore:** gemeinsame Erkundung, ob das Gesagte angemessen, formal korrekt ist

Der *Lexical Approach* legt für **Lernkontrollen** ein eher **holistisches Vorgehen** nahe, das die **Qualität der Sprachproduktion** insg. anhand einzelner Kriterien beschreibt:

- **Fluency** sollte bei mündlichen Präsentationen eines der Bewertungskriterien sein.
- **Range of Vocabulary** erkennt an, dass S*S die vielfältigen Wendungen, die sie gelernt haben, auch im Kommunikationsprozess verwenden können.
- **Lexical Patterns**, die die S*S **gemeinsam** erarbeitet haben, lassen sich schriftlich prüfen, indem S*S ein vorgegebenes *network*, das in inhaltliche Teilbereiche gegliedert ist, mit ge-lernten *chunks* ergänzen (*take-Beispiel*)

Grundvoraussetzungen für erfolgreiche Wortschatzarbeit

Grammar is lexicon driven: Wir füllen nicht die grammatischen Strukturen mit Wörtern, sondern wir verwenden lexikalische Einheiten, die bestimmte Strukturen benötigen. → Vokabellernen mit Wortgleichungen erschwert Sprachenlernen. Erst nach Verinnerlichung von 400 - 500 lexikalischen Einheiten entwickelt sich die Syntax im Lerner.

Mentale Begriffe beschreiben **Konzepte** des sozialen Miteinanders, bestimmen **Denkstrukturen** und **-kategorien**. → Jede lexikalische Einheit braucht situativ/ pragmatischen sowie sprachlichen Kontext. Der Lerner muss dem Wort wiederholt in verschiedenen Kontexten begegnen, um die – allerdings unscharfen (*fuzzy*) – Grenzen in etwa abschätzen zu können.

Hausaufgaben sollten **individualisierend**, zur **Eigenverantwortung** hinführend sein, z.B. „*Ordnet die Vokabeln, wie sie eurer Ansicht nach inhaltlich am besten zusammengehören.*“ Wörter, die schwer / keinem semantischen Wortfeld zuzuordnen sind, kommen in die Rubrik *mixed bag*. / „*Jeder wählt die 10 Vokabeln, die ihm persönlich am nützlichsten erscheinen.*“ In der nächsten Stunde erkundigt sich die L kurz nach der persönlichen Wahl sowie der Zuordnung schwierigerer Vokabeln.

vgl. Werner Bleyhl, Einige Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Wortschatzarbeit, in: *At Work* 12, S.6f.

Sieben grundlegende Erkenntnisse zum Wortschatzlernen

Die Erforschung des mentalen Lexikons liefert eine Vielzahl an Erkenntnissen darüber, welche Regeln für das Lernen, Behalten und Anwenden von Wortschatz eine Rolle spielen können.

1. Die **gesprochene Sprache** ist **primär** (Konsens in der Sprachwissenschaft), auch wenn manche Wörter nur in geschriebener Sprache vorkommen.
2. Die **Lautform** muss während des Aufbaus und der Aktivierung des mentalen Konzepts vom Lerner als **erstes** verinnerlicht werden.
3. Erst wenn der Lerner einen Begriff **mental erfasst** (durch soziale Erfahrung des Gebrauchs in der Welt/ in Texten eine mentale Kategorie gebildet hat) hat, ist die **Grundvoraussetzung** gelegt, dass er sich die Vokabel (Wortgestalt) **merken** kann.
4. Im Englischen ist bei der Lautform der Sitz der **Wortbetonung** das Wichtigste. Kein Muttersprachler versteht etwa Wörter wie „*catholic*“ oder „*method*“, die nach deutschem Betonungsmuster auf der 2. und nicht auf der 1. Silbe betont werden.
5. Schriftliche Sprache ist ein **sekundäres Sprachsystem**, das nicht unbedingt mit der mündlichen Sprache zusammen gelernt werden muss. Die Schriftform kann zwar die **Sprachbewusstheit** steigern, eine Vermischung birgt aber die **Gefahr**, dass die S*S durch das **komplexe Zusammenspiel** (mündliche Sprache, Lautung und Begabung mit der Schrift) vom Wesentlichen abgelenkt werden.
6. Ergebnisse der Lernforschung bezüglich lebender Fremdsprachen: Wer kein Hörverstehen entwickelt hat, kommt zu keinem Leseverstehen; wer kein Leseverstehen entwickelt hat, kommt zu keiner Schreibsicherheit.

Fazit: Die **Entwicklung des Hörverstehens** sollte klare **Priorität** besitzen. (DESI-Studie 2006: 44% der 8.-Klässler erbringen nicht die elementaren Anforderungen der Lehrpläne bezüglich des Leseverstehens. Auch 9% der Gymnasiasten erreichen dieses Niveau nicht.)
7. Nur für Lerner **relevante Inhalte** beziehungsweise ihre **mentalenen Begriffe** werden mittel- und langfristig, also nach mehreren Wiederholungen in verschiedenen Kontexten, im Gedächtnis behalten. Fehlt der Bezug zur Anwendung, ist die Behaltensleistung gering.

vgl. Werner Bleyhl, Einige Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Wortschatzarbeit, in: *At Work* 12, S.7

Arbeitsauftrag

Kategorisieren Sie die sieben Erkenntnisse zum Wortschatzlernen nach selbst gewählten Oberbegriffen.

“The **ten** most frequent words account for 25 per cent of the words on any page and in any conversation. The **100** most frequent words account for 50 per cent, the **1,000** most frequent words for around 75 per cent and the **2,000 most frequent words**, the **high-frequency words**, are useful no matter what use is made of the language, and they are essential for normal language use.”

Gerd Egloff, 2000: 665

First two hundred most frequently used words							
1-25	26-50	51-75	75-100	101-125	126-150	151-175	175-200
the	or	will	number	over	say	set	try
of	one	up	no	new	great	put	kind
and	had	other	way	sound	where	end	hand
a	by	about	could	take	help	does	picture
to	word	out	people	only	through	another	again
in	but	many	my	little	much	well	change
is	not	then	than	work	before	large	off
you	what	them	first	know	line	must	play
that	all	these	water	place	right	big	spell
it	were	so	been	year	too	even	air
he	we	some	call	live	mean	such	away
was	when	her	who	me	old	because	animal
for	your	would	oil	back	any	turn	house
on	can	make	its	give	same	here	point
are	said	like	now	most	tell	why	page
as	there	him	find	very	boy	ask	letter
with	use	into	long	after	follow	went	mother
his	an	time	down	thing	came	men	answer
they	each	has	day	our	want	read	found
I	which	look	did	just	show	need	study
at	she	two	get	name	also	land	still
be	do	more	come	good	around	different	learn
this	how	write	made	sentence	form	home	should
have	their	go	may	man	three	us	America
from	if	see	part	think	small	move	world

Fry, Kress & Fountoukidis, *The Reading Teacher's Book of Lists, Fourth Edition*, 2000

Tipp: https://www.lexutor.ca/freq/lists_download/longman_3000_list.pdf

Grund- & Aufbauwortschatz

Wortschatz	Wortzahl	Textverständnis (Alltagsgespräche)
Grundwortschatz	2.500	ca. 80-85%
Aufbauwortschatz	2.000	+ ca. 10%
zusätzlicher individueller Wortschatz	je 1.000	+ ca. 1-2%

Prozentsatz des Vergessenen		
30-45%	nach 20 Min.	} extensive Verteilung Abstände (spiralförmig/ „geometrische Reihe“)
50-65%	nach 1 Tag	
70-75%	nach 1 Woche	
80%	nach 1 Monat	
Behaltensquote durch einkanalisches Lernen		
20%	durch Hören	} erhöhter Lerneffekt durch mehrkanalisches Lernen
30%	durch Sehen	
70%	durch Sprechen	
90%	durch eigenes Tun	

Quelle: Robert Kleinschroth

Anfangsunterricht

Bei 32 Schulwochen in einer 5. Klasse mit fünf Englischstunden pro Woche (= 160 Std./Schuljahr) entfallen von den **600** curricular verordneten Wörtern auf eine Unterrichtsstunde 3,75 Wörter: eine Menge, die keine mentale Höchstleistung erfordert.

Mittlerer Abschluss

Die Summe von ca. **3.200** Wörtern, welche S*S bis zum Ende der Sek I am Gymnasium erwerben sollen, ist bescheiden, wenn man sie mit den **14.000** Wörtern vergleicht, die sechsjährige Muttersprachler bereits bei der Einschulung beherrschen

Oberstufe

Gerade im Fortgeschrittenenunterricht sollte der Wortschatzerwerb gezielt thematisiert werden, zumal hier die geistigen Dispositionen der Lernenden zum Erfassen von **Meta-wissen** (Erwerbs-, Lern-, Kommunikationsstrategien) bestens genutzt und **autonomie-fördernde** Aktivitäten zu Grunde gelegt werden können.

Überprüfung der lexikalischen Kompetenz

Traditionelle Überprüfungstechniken, die den Wortschatz überwiegend isoliert und in deutsch-englischen Wortgleichungen abfragen, werden nicht mehr unterstützt. Ebenso wenig wie man Wörter isoliert lernt, sollte man sie isoliert abprüfen. Sinnvolle Kontexte und reizvolle Aufgaben sind möglich und sollen berücksichtigen, dass der überwiegende Teil der Wörter in unserem mentalen Lexikon nicht isoliert, sondern in **Phrasen** gespeichert und **multisensorisch verankert** ist.

vgl. W. Kieweg, Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität, in: *DFU Heft 55*, 2002, S.4f.

Dimensionen des Wörterlernens: Was bedeutet es, ein Wort zu „können“?

Teilfähigkeiten beim Wörterlernen: Die Lernenden ...	Beispiele / Erklärungen
1. können ein Wort in gesprochener und in geschriebener Form erkennen und produzieren.	<i>been</i> [bi:n] als Einzelwort vs. <i>Have you ever been to Italy?</i> [bln]
2. kennen bestimmte Ableitungen eines Wortes, auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nicht morphologisch erkennbar sind.	<i>length</i> vs. <i>long</i> , <i>book</i> vs. <i>to book</i> Körper = <i>body</i> , körperlich = <i>physical</i>
3. können das Wort jederzeit abrufen (Speicherung im aktiven Langzeitgedächtnis).	häufige Verwendung in Transfersituationen nötig
4. können die Wörter den konkreten Objekten bzw. Konzepten (nicht: dt. Wörtern) zuordnen.	Decke: <i>ceiling</i> vs. <i>blanket</i> bringen: <i>take</i> vs. <i>bring</i>
5. kennen wenigstens einen Teil des gesamten Bedeutungspotenzials eines Wortes.	<i>head</i> : Kopf, Spitze, Direktor etc.
6. kennen die entsprechenden grammatikalischen bzw. morphologischen Formen.	<i>to try</i> vs. <i>tried</i> , <i>tooth</i> vs. <i>teeth</i> , <i>bad</i> vs. <i>worse</i> vs. <i>worst</i>
7. können das Wort richtig aussprechen.	insbes. bei in L1 nicht üblichen Lauten
8. können ein Wort richtig schreiben.	<i>to pronounce</i> vs. <i>pronunciation</i>
9. kennen die Stellung eines Wortes im Satz.	<i>*I go <u>always</u> after work into the pub.*</i>
10. kennen die Verträglichkeit eines Wortes mit anderen Wörtern (Kollokationen).	<i>*quiet voice*</i> vs. <i>low voice</i>
11. kennen die Beziehungen der Wörter untereinander.	<i>cheap</i> vs. <i>reasonable</i> vs. <i>expensive</i>
12. kennen die mitschwingenden Bedeutungen.	<i>caviar</i> : <i>luxury</i>
13. beherrschen die Registerproblematik.	<i>slang</i> , <i>intimate</i> , <i>colloquial</i> , <i>informal</i> , <i>formal</i>
14. kennen den Verwendungskontext eines Wortes.	<i>partner</i> - <i>game</i> , <i>business</i> ; <i>accomplice</i> – <i>crime</i> ; <i>classmate</i> - <i>school</i>
15. können die figurative Bedeutung erschließen.	<i>He's up to his eyes in work.</i>
16. kennen die Wortart.	<i>good</i> vs. <i>well</i>

Quelle: W. Kieweg, Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität, DFU 55, Seelze 2002, S.7

Systematische Wortschatzarbeit

Wortschatz ist – im Gegensatz zu Grammatik – ein so genanntes „Offenes System“: Wir haben ca. 540.000 Wörter und täglich werden es mehr! Dies begründet die notwendige Vermittlung der *most frequent words*.

professionelle Wortschatzarbeit bedeutet:

- einsprachige Semantisierungstechniken
- sprachbezogene und mnemotechnische Verankerungen
- phasenverschobene Umwälzverfahren
- sinnvolle und wechselnde Übungskontexte
- praktikable Erwerbs-, Lern- und Kommunikationsstrategien (z.B. Dekodierungsstrategien)
- autonomiefördernde Aktivitäten zum Wortschatzerwerb
- abwechslungsreiche Wortschatzspiele
- gekonnte Verwendung unterschiedlicher Nachschlagewerke (*dictionary skills*)
- Vermittlung von Wortbildungsregularitäten
- Vergleich verschiedener Muttersprachen bei multikulturellen Lerngruppen
- valide Lernzielkontrollen

Probleme schulischer Wortschatzarbeit:

- sensorische Reduktion (keine multisensorische, sondern meist textgetragene Einführung)
- keine individuelle Auswahlmöglichkeit
- fehlende Anwendungsmöglichkeiten in echten Sprechsituationen
- Bewältigungsschwierigkeiten anwendungsorientierter Lernertypen

unterstützende Faktoren für eine langfristige Speicherung:

- außergewöhnliche Art und Weise der Präsentation und Semantisierung
- multisensorische Wahrnehmung (visuell, auditiv, motorisch, haptisch, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch, kognitiv etc.)
- Auslösen von Betroffenheit durch individuellen Relevanzfaktor
- Berücksichtigung unterschiedlicher Ordnungsprinzipien des mentalen Lexikons
- ausreichender rezeptiver Gebrauch vor aktiver Anwendung (erweiterte „Inkubationszeit“)
- aktive Beteiligung der S*S am Lernprozess (selbst entdeckendes/ bestimmendes Lernen)

Quelle: W. Kieweg, Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität, DFU 55, Seelze 2002, S.4f

Semantisierungstechniken

- Anregung der mentalen Aktivitäten der S*S während des Unterrichts
- Vermeidung der leidigen passiven Berieselung durch langatmige Erklärungen der L
- Prinzip der Einsprachigkeit

Merk- oder Verankerungstechniken (siehe an anderer Stelle im Reader)

Lern(er)strategien und Lerntechniken

- kognitive Strategien (Gruppierung / Ordnung des Vokabulars, Anwendung der Wortbildungsregularitäten, Verwendung von Nachschlagewerken, von mentalen und realen Vorstellungsbildern, Bildung von Assoziationen)
- sozial-affektive Strategien: Bitten um Hilfen und Klärung im interaktiven Sprachbereich
- metakognitive Strategien: Evaluierung von individuellen Lernaktivitäten, deren Planung, Durchführung und Erprobung

Wortschatzspiele (von S*S erstelltes Spielmaterial bietet die besten Lernchancen)

- einfach: „I spy with my little eye“, „hangman“, „playing categories“ (Stadt-Land-Fluss)
- anspruchsvoll: z.B. Tabu

Umgang mit Wörterbüchern (siehe Ausbildungsveranstaltung V3)

Kommunikationsstrategien

Mithilfe bestimmter Strategien (*circumlocution, approximation, simplification, reduction, appeal for help*) kann man eine Situation auch meistern, wenn man nicht alle Wörter versteht bzw. das fremdsprachliche Äquivalent nicht findet. Im Unterricht wird dies mithilfe selbst angefertigter Situationskarten geübt, was den S*S oft sehr viel Spaß bereitet.

Wortbildungsregularitäten

Wissen um Wortbildungsprozesse muss systematisch vermittelt werden, zumal dies für die zu entwickelnde Dekodierungskompetenz von entscheidender Bedeutung ist.

Übungsverfahren

Das Erlernete muss in immer größer werdenden Zeitabständen wiederholt werden, entscheidend ist dabei die Qualität der Übungs- und Umwälzkorpora. Es genügt nicht, Wortgleichungen zu wiederholen, sondern man muss vor allem die auf die Form und Bedeutung bezogenen Assoziationen immer wieder aufzeigen.

Dekodierungsverfahren für lexikalische Dunkelstellen

zu starke Wortschatzvorentlastung verhindert selbstständige Bedeutungserschließung

vgl. Kieweg & Kieweg, Systematische Wortschatzarbeit im Schulalltag, *DFU* 55, Friedrich Verlag 2002, S.20-26

Semantisierung neuer Wörter

Technik	Beispiel
Demonstration	<i>Look, this is a rubber./ This is a picture of a parking meter. etc.</i>
typischer Kontext	<i>You cut your fingernails with a pair of nail scissors.</i>
Definition (logischer Bezug)	<i>A carpenter makes the wooden parts of houses.</i>
untergeordnete Begriffe	<i>cows, dogs, cats, horses = animals</i>
Hyponyme	<i>tools = hammer, drill, screwdriver</i>
Dreisatz	<i>A fisherman (1) catches fish (2), a fishmonger (x) sells fish (3).</i>
Gleichung	<i>365 days = a year; 366 days = a leap year</i>
Synonyme	<i>to contaminate, to pollute</i>
Antonyme	<i>wealth vs. poverty</i>
Ableitung	<i>height - high</i>
akustische Ähnlichkeit	<i>mouse (Maus), shoe (Schuh)</i>
orthographische Ähnlichkeit	<i>sack (Sack), bank (Bank)</i>

Quelle: Peter Doyé, 1975

Ordnungsprinzip	Beispiel
Wortfamilien	<i>drive, driver, driving licence, etc.</i>
Wortfelder	<i>go, walk, hurry, slender, etc.</i>
Sachfelder	<i>restaurant: menu, waiter, dessert, etc.</i>
Wortskalen	<i>like, love, adore, etc.</i>
Homophone	<i>knew, new</i>
Homographie	<i>to record, the record</i>
Homonyme	<i>a bear vs. to bear</i>
Teil-Ganzes-Beziehungen	<i>piano – key</i>
reversible Vorgänge	<i>switch on – switch off</i>
komplementäre Ergänzungen	<i>spick and span = wie neu</i>
kollokative Bedeutungen	<i>in a low voice vs. in a loud voice</i>
morphologische Felder	<i>tigress, lioness, stewardess, etc.</i>
Wortanalysen	<i>inflammable vs. non-inflammable</i>
Wortbildungsregeln	<i>sheep - sheep vs. tooth - teeth vs. bush - bushes vs. cat - cats</i>
konnotative Bedeutung	<i>bitch (female dog vs. bad-tempered woman)</i>

Verfahren zur selbstständigen Bedeutungerschließung

1.	Ableitung	<u>length</u> - <u>long</u>
2.	internationaler Gebrauch	<u>crash</u>
3.	bekannte Wortteile	<u>neighbourhood</u>
4.	Wort zerlegen	<u>anti-pollution-ist</u>
5.	Funktion der Vor-/ Nachsilben	<u>anti-clerical</u>
6.	Wortartwechsel	<u>to book</u> a room
7.	Satzstellung	<u>One-leg</u> paper-boy Gary does a 5-mile <u>round</u> every day.
8.	Thema	The U.S. President phoned Mr Yeltsin after the Russian leader's troops dug trenches around Pristina airport.
9.	Weltwissen	Water <u>vaporizes</u> when it boils.
10.	Raten/ Ignorieren	He was suffering from <u>Crohn's disease</u> and he had only a few weeks to live.
11.	Sprachenbezug	I prefer the <u>urban</u> life to the country. (lat. urbanus)
12.	Kotext/ Kontext	She was wearing a <u>light</u> dress. She asked for a <u>light</u> .

Die Übungen auf der rechten Seite sollen ein Bewusstsein bei den Schüler*innen herstellen, wie sie mit unbekannten Wörtern umgehen sollen.

Deshalb ist die Verwendung des Deutschen, die nicht im Unterrichtsgespräch stattfindet, hier (!) kein Widerspruch.

Schrittweises Erschließen unbekannter Wörter

- Which of the following words from the text we are going to read do you already know? Fill in the gaps with the German meaning.

vanished	house-to-house inquiries	verges	raped	tracker dogs	thermal imaging gear

- Read the text and try to deduce the meaning of the words mentioned above from the context.

Snatched - Vicky, 17, disappears just 3 mins from home
Missing teenager Vicky Hall was last night feared to have been snatched off the street just three minutes' walk from her home. The pretty A-level student, 17, vanished as she walked back from a nightclub. She was last seen 500 yards from her home, at the end of the road, when she said goodnight to her best friend at 2:30 a.m. on Sunday. Police were yesterday carrying out a massive hunt for blonde Vicky in Felixstone, Suffolk. It involved house-to-house inquiries, with specialist search teams combing verges and gardens for clues. A girl of 19 was raped a week ago after visiting the same nightclub, and detectives are "very concerned" about Vicky. Tracker dogs and a helicopter with thermal imaging gear were also being used.

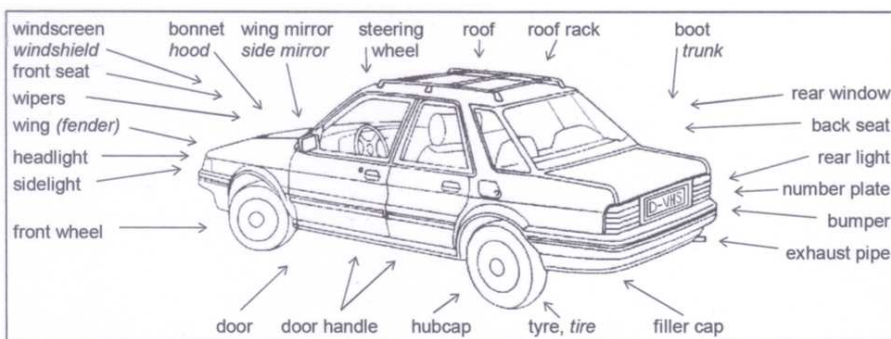
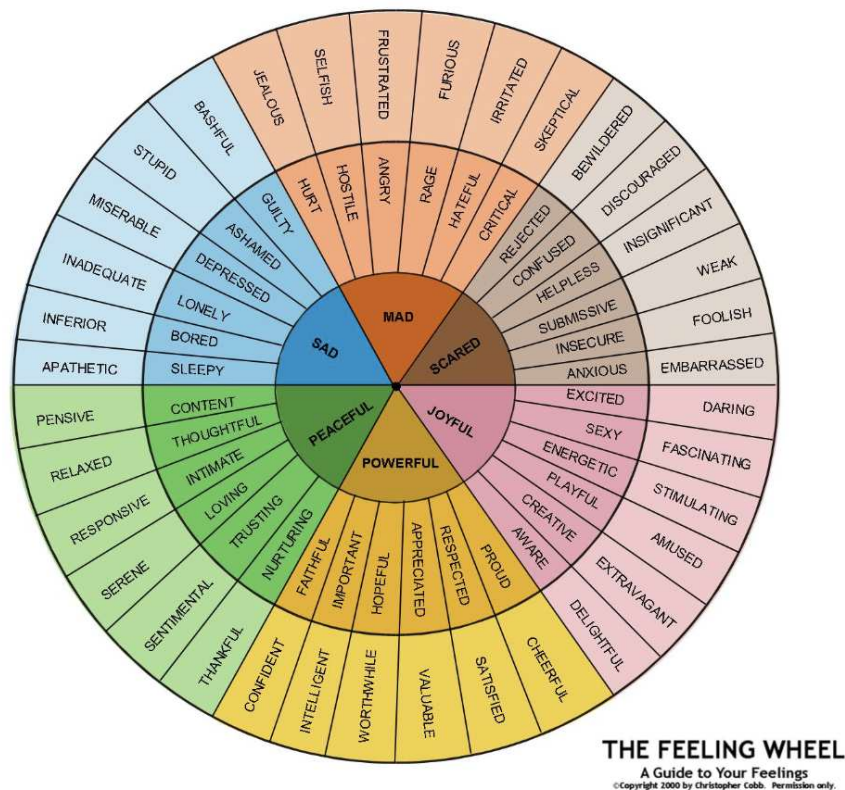
- Fill in the German words again. How many do you know now? Were your first assumptions correct?

vanished	house-to-house inquiries	verges	raped	tracker dogs	thermal imaging gear

- Look up the words in the dictionary and check by how many per cent your score has risen.

rise in %	success with the following words
a) number of words before reading the text:	
b) number of words after reading the text:	
c) my score has risen by:	%

Quelle: Kieweg & Kieweg, Systematische Wortschatzarbeit im Schulalltag, DFU 55, Friedrich Verlag 2002, S.26f.



(The words in *italics* represent American usage.)

Hyponyme für „to say“

acknowledge	boast	exclaim	mumble	repeat	speak
add	brag	explain	murmur	reply	sputter
admit	call	express	nag	respond	stammer
advise	claim	fear	note	request	state
agree	command	giggle	notify	restate	storm
announce	comment	grin	object	reveal	suggest
answer	complain	grunt	observe	roar	taunt
approve	cry	indicate	order	rule	think
argue	decide	insist	plead	scold	tell
assume	demand	instruct	point out	scream	urge
assure	deny	laugh	pray	shout	utter
ask	describe	lecture	predict	shriek	vow
babble	dictate	lie	question	snap	wail
bargain	emphasize	mention	reassure	sneer	warn
begin	estimate	moan	relate	sob	whisper

Synonyme & Antonyme

Word	Synonym	Antonym
afraid	petrified	valiant
ask	interrogate	retort
begin	commence	terminate
correct	accurate	erroneous
friend	cohort	antagonist
laugh	chortle	snivel
naughty	mischievous	compliant
noisy	boisterous	tranquil
repair	renovate	demolish
small	minuscule	gargantuan
true	authentic	bogus

15 Leitfragen zur Wortschatzarbeit im kompetenzorientierten Englischunterricht

Auch im kompetenzorientierten Unterricht geht es nicht ohne Wortschatz. Allerdings muss sich der Charakter der Wortschatzarbeit verändern. Im Folgenden wird anhand von 15 Leitfragen zur Unterrichtsplanung dargestellt, wie kompetenzorientierte Wortschatzarbeit gelingen kann.

1. Welche Kompetenz sollen die Schüler in der Unterrichtssequenz erwerben?

Am Anfang jeder Unterrichtsplanung sollte die Frage nach der am Ende des Lernprozesses durch die Schüler erworbenen Kompetenz stehen. Anders ausgedrückt: Zur Bewältigung welcher lebensweltlichen Situation sollen die Schüler befähigt werden? Ein Beispiel aus dem Anfangsunterricht der Sekundarstufe könnte lauten: Die Schüler können in einer Kontaktsituation (z. B. beim Kennenlernen ihrer Gasteltern im Rahmen einer Klassenfahrt/ eines Schüleraustauschs) ihre Familie vorstellen.

2. Anhand welchen Themas lässt sich diese Kompetenz entwickeln?

Oft ist mit der Kompetenz bereits ein Thema verbunden. Sollte dies nicht der Fall sein, so muss ein möglichst relevantes, motivierendes Thema gefunden werden. In unserem Beispiel wäre das Thema „Familie“ aber bereits festgelegt.

3. Welches Wortfeld ist für die Kompetenz notwendig?

Von der Kompetenzerwartung und vom Thema ausgehend wird festgelegt, welcher Wortschatz für diese Kompetenz unabdingbar erworben werden muss. Dies stellt sicher einen Paradigmenwechsel in der Wortschatzarbeit dar. Waren beim bisherigen textgeleiteten Vorgehen häufig zusammenhanglose Einzelwörter nur aufgrund ihres zufällig gemeinsamen „ersten Vorkommens“ in einem Text zu lernen, so definiert die Kompetenz ein zu erwerbendes semantisches Feld.

4. Welche lexikalischen Einheiten eines Wortfeldes sollen von welchen Schülern erworben werden?

Semantische Felder sind häufig sehr umfangreich. Deshalb müssen aus dem jeweiligen semantischen Feld die wichtigsten lexikalischen Einheiten ausgewählt werden. Mit Blick auf die heterogenen

Lernvoraussetzungen der Schüler ist zu entscheiden,

- welche Wörter von allen unbedingt gelernt werden müssen (Basiswortschatz oder Fundamentum, wie z. B.: *mother, father, grandmother, uncle, cousin, married, single, ...*),
- welche Wörter nur von den stärkeren Lernern erworben werden sollen (Differenzierungswortschatz oder Additum: *father-in-law, mother-in-law, sister-in-law, ...*),
- welche Wörter für nur bestimmte Schüler der Klasse relevant sein könnten (individueller Wortschatz: *stepmother, divorced, my mother's friend / partner, stepsister, ...*).

5. Wie soll die Erstbegegnung mit dem neuen Wortschatz gestaltet werden?

Die Frage, wie der neue Wortschatz den Lernern präsentiert werden soll, ist enorm wichtig. Im Sinne des generischen Lernens ist es vorteilhaft, wenn die Schüler anhand einer Muster-situation bzw. eines Mustertextes eine gelungene Kommunikation erleben können. Bei unserem Beispiel könnten die Schüler gegebenenfalls Videosequenzen ansehen, in denen Kinder aus einem englischsprachigen Land ihre Familien vorstellen.

6. Wie wird der Wortschatz semantisiert?

Die Frage, ob neuer Wortschatz vom Lehrer semantisiert werden darf, oder ob neuer Wortschatz generell erschlossen werden sollte, ist fast schon eine Glaubensfrage. Die vernünftige Antwort muss lauten: Sowohl als auch; und zwar mit Blick auf die Effizienz des Vorgehens. Es gibt Wörter und Wendungen, die leicht erschließbar sind, dort sollte im Unterricht entsprechend gearbeitet werden. Andererseits gibt es lexikalische Einheiten, die nur schwer erschlossen werden können. Dort bietet sich natürlich eine Semantisierung (Bilder, Realien, pantomimische Darstellung, Paraphrasen, Oberbegriffe, Synonyme, Antonyme, ko- und kontextuelle Einbettung, Übersetzung etc.) durch den Lehrer an. Das semantische Feld *family* sollte den Schülern schon so gut vertraut sein, dass neue Wörter aus dem Kontext sicher erschlossen werden können.



Was assoziieren Sie mit Scrabble-Steinen? – Wortschatz, Kreativität, Konzentration, Spaß, Verknüpfungen, ...

7. Wie wird die Aussprache erarbeitet?

Das Erarbeiten und Üben der phonetischen/phonemischen Komponente des Wortschatzes kommt im Englischunterricht häufig zu kurz. Dabei ist gerade dies immens wichtig, damit Schüler den neuen Wortschatz mündlich sicher anwenden können. So sind z. B. explizite Hinweise auf Ausspracheschwierigkeiten, Normabweichungen, Betonungsmuster etc. angezeigt. Schüler sollten sich solche Besonderheiten in ihren Wortschatzdokumentationen auch markieren (unterstreichen, hervorheben etc.). Außerdem muss die Aussprache im Unterricht geübt werden. Für das Chorsprechen z. B. gibt es vielfältige motivierende Varianten. In unserem Fall der *family words* bietet sich ein Training des häufig falsch ausgesprochenen „th“ an.

8. Wie wird die Orthografie erarbeitet?

Ebenso wie die phonetische muss die orthografische Komponente erarbeitet werden. Hierzu gehören Verweise auf bereits bekannte Wörter der gleichen Familie ebenso wie Analogien bzw. orthografische Besonderheiten. Auch hierzu sollten sich die Schüler Aufzeichnungen (Markierungen) anfertigen. Beim semantischen Feld *family* bereiten erfahrungsgemäß die Wörter *cousin, aunt, divorced* orthografische Schwierigkeiten.

9. Wie wird die grammatische Komponente erarbeitet?

Es zeigt sich in der Praxis häufig, dass die Schüler zwar Einzelwörter beherrschen, dass sie diese aber dann nur sehr schwer oder

sehr fehlerhaft in komplexeren Konstrukten anwenden können. Aus diesem Grunde ist es wichtig, in die Arbeit am Wortschatz auch die Arbeit an den Valenzen der Wörter (Mit welchen Wörtern kann das zu lernende Wort in komplexerer Sprache Verbindungen eingehen?) einzubinden. Es reicht dazu häufig nicht aus, die neuen Wörter in einer Wortgruppe anzubieten/lernen zu lassen; vielmehr müssen die neuen Wörter in immer neuen und vielfältigen Kombinationen geübt und angewendet werden.

10. Wie wird der neue Wortschatz mit bereits vorhandenem Wortschatz vernetzt?

Eine Vernetzung von bereits erworbenem und produktiv verfügbarem mit neuem Wortschatz erfolgt bei vielen Lernern automatisch, jedoch nicht bei allen. Eine unterstützende Maßnahme gehirngerechten Lernens ist das Anfertigen systematischer Übersichtsdarstellungen, z. B. in Form von *mind maps / word webs, concept maps, fishbone maps* oder *concept stars*. In unserem Beispiel (*family*) wäre ein *tree diagram (family tree)* sinnvoll.

11. Wie wird der neue Wortschatz inventarisiert?

Damit Schüler regelmäßig immer wieder auf ihren Lernwortschatz zugreifen können, muss Wortschatz inventarisiert werden. Die geeignete Form sollte dabei jeder Schüler für sich selbst finden. Denkbar sind Wortschatzhefte, Ringordner oder Vokabelkästen. Generell gilt: je flexibler (also ergänzbarer, umstrukturierbarer), desto besser. Allerdings benötigen flexible Formate eine sorgfältige Führung durch den Schüler und somit auch eine intensive Betreuung durch den Lehrer, zumindest in den Anfangsklassen.

12. Wie wird der neue Wortschatz memoriert?

Um den neuen Wortschatz allein durch permanente unterrichtliche Anwendung nachhaltig verfügbar zu machen, würde mehr Unterrichtszeit (= Übungszeit/Kommunikationszeit) benötigt werden, als in der Regel zur Verfügung steht. Deshalb wird auch weiterhin das häusliche Lernen ein Bestandteil erfolgreicher Wortschatzarbeit bleiben.

Folgender einfacher Algorithmus wird von den meisten Schülern recht schnell verinnerlicht:

- englisches Wort laut lesen → deutsche Bedeutung erschließen
- deutsche Bedeutung lesen → englisches Wort laut sprechen
- deutsche Bedeutung lesen → englisches Wort orthografisch richtig notieren
- deutsche Bedeutung in veränderten Abfolgen von einem Lernpartner abfragen lassen → englisches Wort laut ansagen
- deutsche Bedeutung in veränderten Abfolgen von einem Lernpartner abfragen lassen → englisches Wort richtig aufschreiben
- die neuen Wörter in Wendungen, Sätzen und kurzen Texten anwenden

13. Wie wird der neue Wortschatz geübt?

Vor der Phase der Anwendung des neuen Wortschatzes auf der Kompetenzebene müssen Phasen expliziten Übens stehen, in denen der Wortschatz in vielfältiger Form (mündlich-rezeptiv, schriftlich-rezeptiv, mündlich-produktiv und schriftlich-produktiv) auf Wort-, Satz- und Textebene gefestigt und umgewälzt wird. Wichtig ist, dass das Üben in motivierenden Formaten geschieht, um Ermüdung und damit Demotivation zu vermeiden. Die Unterrichtsideen in diesem Heft geben zahlreiche Anregungen wie z. B. eine Fantasiereise (*Keeping fit in town*, S. 4 ff.) einen *fashion show commentary* als Lehrervortrag zu Bildern (*It's all about style!*, S. 8 ff.), ein *chain game* zur Wortschatzaktivierung (*Making arrangements*, S. 12 ff.), Rollenspiele zu Verkaufssituationen (*Shopping for food*, S. 16 ff.) oder *small talk* auf einer Afterwork Party (*Work and words*, S. 24 ff.) sowie die Präsentation einer eigenen Eis-Kreation (*World of ice cream*, S. 20 ff.).

14. Wie wird das Wortschatzwissen überprüft?

Gelegentlich ist die Frage zu hören, ob in einem kompetenzorientierten Unterricht denn die explizite Überprüfung des Sprachwissens noch zeitgemäß sei oder ob die Sprachbeherrschung nur noch als ein Beurteilungsaspekt im Zuge einer komplexen Kompetenzaufgabe zum Tragen kommen sollte. Auch auf diese Frage muss die salomonische Antwort lauten: sowohl als auch. Natürlich macht es Sinn, im Verlauf des Unterrichts-/Lernprozesses gelegentlich zu überprüfen, inwieweit die Schüler den benötigten Wortschatz tatsächlich erworben haben (*formative testing*). Andererseits ist der Grad der Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel natürlich auch ein Aspekt bei der Einschätzung, ob der Schüler am Ende des Lernprozesses eine Kompetenz erworben hat oder nicht (*summative testing*).

Bei unserem Beispiel wären dies einerseits ein Wortschatztest zum semantischen Feld *family* und andererseits das Beurteilungskriterium „Verfügung über die sprachlichen Mittel“ bei der Kompetenzüberprüfung, z. B. in Form eines Rollenspiels oder einer Präsentation vor der Klasse. Dabei ist natürlich klar, dass ein expliziter Wortschatztest nicht aus einer Abfrage deutsch-englischer Wortgleichungen bestehen darf, sondern dass sich im Sinne der proportionalen Abbildung viele der im Unterricht verwendeten Formate wiederfinden (*synonyms, antonyms, headwords, paraphrases, cloze text etc.*)

15. Wie wird das Wortschatzwissen bewertet?

Bei expliziten Wortschatztests können, wie bei anderen Tests auch, unterschiedliche Bezugsnormen eine Rolle spielen:

- die kriteriale Bezugsnorm: Der Lehrer legt fest, die Beherrschung welchen Wortschatzes von den Lernern erwartet wird. Die Bewertung/Benotung richtet sich nach der Erfüllungsquote dieser Erwartung. Wurde im Unterricht mit differenzierten Wortschatzen (Fundamentum, Additum, individueller Wortschatz – vgl. Frage 4) gearbeitet, so können diese auch in der Leistungsmessung/Leistungsbewertung eine Rolle spielen.
- die individuelle Bezugsnorm: Um diese Norm zur Anwendung zu bringen, wird zunächst in einem Prä-Test (vor der Unterrichtssequenz) das Wortschatzwissen abgeprüft. In einem Post-Test (nach der Unterrichtssequenz) wird untersucht inwieweit ein Wissenszuwachs erfolgt ist. Die Note orientiert sich am Umfang des Wissenszuwachses.
- die soziale Bezugsnorm: Hier wird seitens des Lehrers keine Leistungserwartung definiert. Aus der Summe der in der Klasse individuell erbrachten Leistungen wird der Median gebildet. Dieser wird als mittlere Leistung definiert, auf der Basis welcher sich dann die individuellen Leistungen anhand der Gaußschen Normalverteilung einordnen lassen.

Die implizite Wortschatzüberprüfung findet sich als ein qualitativ abgestuftes Bewertungskriterium innerhalb komplexerer Bewertungsschemata. Eine solche qualitative Abstufung ließe sich mit Bewertungseinheiten (BE) z. B. wie folgt verbalisieren:

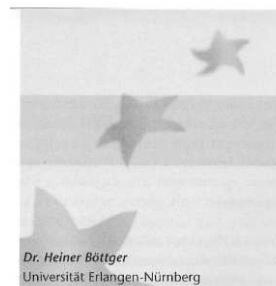
- sehr umfangreicher und variabel gebrauchter Wortschatz 6 BE
- umfangreicher und variabel gebrauchter Wortschatz 5 BE
- grundlegender Wortschatz 4 BE
- begrenzter Wortschatz 3 BE
- eingeschränkter Wortschatz 2 BE
- stark eingeschränkter Wortschatz 1 BE

In unserem Unterrichtsbeispiel würde dieses Bewertungskriterium also in die Bewertung der Schülerpräsentation / des Rollenspiels einfließen. ■

Literatur

Haß, Frank/Henseler, Roswitha/Meinecke, Birgit (2014): Wortschatz (erfolgreich) üben. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 131: Üben. Seelzer: Friedrich Verlag, S. 10–12.

Neue Wörter sinnvoll auswählen



UNTERRICHT

Neue Wörter sinnvoll auswählen

Effektive Filtertechniken für die Wortschatzeinführung

Das Problem ist ebenso bekannt wie auch ärgerlich: Für die Behandlung eines neuen Textes im Lehrbuch sind – so jedenfalls signalisieren es die Vokabelseiten – jede Menge neuer Wörter zu vermitteln und zu lernen. Doch sind es tatsächlich alles neue Wörter? Heiner Böttger macht hier einen interessanten Vorschlag für die Vorbereitungsphase – ein Instrumentarium zur Filterung nur wirklich neuen Wortschatzes.

Wie sollte ein solches Design aussehen? Ist nicht eigentlich jedes Wort im Wortschatzteil der Lehrbücher schon vorsortiert bzw. überprüft, ob es nicht in vergangenen *Units* schon einmal eingeführt wurde? Und wie kann gefilterter Wortschatz effizient eingeführt werden, um für die Ziele Hör- und Leseverstehen verfügbar zu sein?

Filter für Wortlisten im Lehrbuch

Englischer Wortschatz lässt sich konkret und logisch nach verschiedenen linguistischen und methodisch-didaktischen Kri-

terien vorstrukturieren. Das erleichtert sowohl die erste Auswahl als auch die Planung der Präsentation der neuen Wörter und sensibilisiert für mögliche Schwierigkeiten bei der Vermittlung und beim Üben. Relevant sind u. a. folgende Unterscheidungsmerkmale (siehe Übersicht unten). Grundlage der Übersicht ist die „Konkretisierung des Lehrplans für Fremdsprachenunterricht in der Grundschule“. (Bayerisches Staatsministerium 2004, S. 6f.)

Das Wissen um solche Kategorien allein jedoch ist nicht ausreichend. Die Analyse des eigentlich neu einzuführenden Wortschatzes muss in die Streichung schon

<i>High-frequency words</i>	Wörter, die eine sehr hohe Frequenz aufweisen (Alltagswortschatz, insbesondere auch aus der Werbung bzw. der Kinder- und Jugendkultur)
<i>International words</i>	Internationale Wörter, z. B. <i>toast, airport, sandwich, computer, poster</i>
<i>Intercultural words</i>	Wörter mit hoher interkultureller Signifikanz (im Zusammenhang mit der Erarbeitung von <i>songs, rhymes, holidays, customs, habits, plays etc.</i>)
<i>Similar words</i>	Wörter, die eine Analogie mit dem Deutschen aufweisen, aber hinsichtlich Schriftbild und/oder Aussprache unterschiedlich sind (z. B. <i>house</i> – Haus, <i>arm</i> – Arm, <i>finger</i> – Finger, <i>garden</i> – Garten, <i>park</i> – Park, <i>hobby</i> – Hobby)
<i>False friends</i>	Wörter, die von falscher Analogie mit dem Deutschen abgeschirmt werden müssen (z. B. <i>map</i> – fälschlicherweise „Mappe“)
<i>Anchor words</i>	Geeignete Ankerwörter für <i>word webs</i> , z. B. <i>hobbies, animals, ...</i>
<i>Rhyming words</i>	Reimwörter, die einen relativ hohen Grad von Laut-Schriftbild-Entsprechungen aufweisen (z. B. <i>wall</i> reimt sich mit <i>tail, ball, call, fall, small ...</i>)
<i>Language awareness words</i>	Wörter, die sich für die Anbahnung einer linguistischen Bewusstheit (<i>language awareness</i>) besonders eignen, z. B. <i>breakfast</i> oder <i>mountain bike</i>
<i>Word formation words</i>	Wörter, die Wortbildungsprinzipien aufweisen, z. B. <i>bedroom, mountain bike</i> oder <i>happy</i> – <i>unhappy, sun</i> – <i>sunny, play</i> – <i>player</i>

Quelle: Frank Haß, 15 Leitfragen zur Wortschatzarbeit im kompetenzorientierten Englischunterricht, in: Unterricht Aktuell Heft 29, 2015, S.30-32

downtown ['daʊntaʊn] AE	im / ins Stadtzentrum	High-frequency word – kann abgeleitet werden
teenage ['tiːneɪdʒ]	im Teenagealter	
reaction [riˈækʃn]	Reaktion	Similar word – kann erschlossen werden
remind [riˈmaɪnd]	erinnern	
elderly ['eldəli]	älter (höflicher Ausdruck für „alt“)	Word formation words – kann zusammengesetzt werden
handbag ['hændbæg]	Handtasche	
passport ['pɑːspɔːt]	Reisepass	International word – ist in der Regel bekannt
lost property office [ˌlɒst ˈprɒpəti ˈɒfɪs]	Fundbüro	
embassy ['embəsi]	Botschaft(sgebäude)	International word/ High-frequency word – ist in der Regel bekannt
entrance ['entrəns]	Eingang	
brochure ['brəʊʃə]	Broschüre	Word formation word – kann zusammengesetzt werden
topic ['tɒpɪk]	Thema	
hometown [ˌhaʊm ˈtaʊn]	Heimatort	Word formation word – kann zusammengesetzt werden
foreigner ['fɔːrənə]	Ausländer(in)	
grandparents ['grændpeərənts]	Großeltern	Word formation word – kann zusammengesetzt werden
to experience [ɪkˈspəriəns]	erleben, Erfahrung machen	Als noun bekannt – kann erschlossen werden
photographer [ˈfəʊtəgrəfə]	Fotograf(in)	
to question [ˈkwɛstʃən]	befragen, verhören	Als noun bekannt – kann erschlossen werden
civil rights [ˌsɪvl ˈraɪts]	Bürgerrechte	International word/ High-frequency word/ Word formation word – ist mit Sicherheit bekannt
riot [ˈraɪət]	Aufstand, Aufruhr	
to set on fire [set ɒn ˈfaɪə]	in Brand stecken, anzünden	
set [set], set [set]		
dozen ['dʌzn]	Dutzend	
motorbike [ˈməʊtə baɪk]	Motorrad	

Abb. 1: Wortschatzliste aus *Go ahead 10* (2002, S. 134)

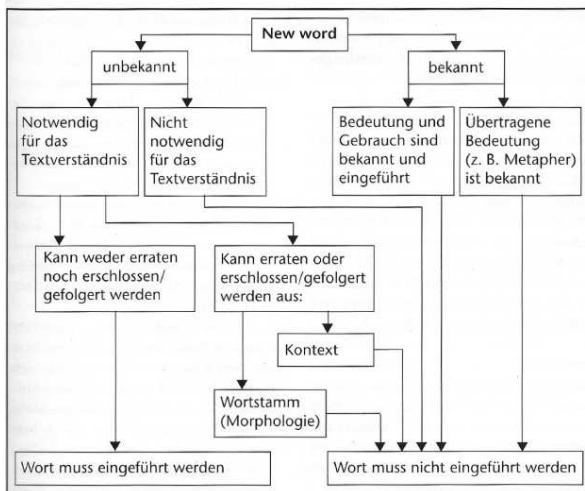


Abb. 2: Wortschatzeinführung „ja“ oder „nein“?

eingeführten oder auf anderen Wegen bereits bekannten Vokabulars münden. Wörter der Kategorien *High-frequency words*, *International words*, *Similar words*, *Word formation words* müssen in der Regel gar nicht erst eingeführt werden und können aussortiert werden. In einem Vokabelverzeichnis findet sich zu einem Hörtext das durch Fettdruck als neu hervorgehobene Wort *police station*. Die Wortbestandteile *police* und *station* wurden jedoch schon in Klasse 6 nachweisbar eingeführt, als *Word formation word* kann es bedenkenlos – da bekannt oder leicht erschließbar – aus der Wortschatzeinführung weggelassen werden. Weitere Beispiele aus der 10. Jahrgangsstufe: *information highway*, *guest house*, *girl friend*, *bus stop*, *apple strudel*, *baked beans*, *airport*, *grandfather*, *mountain bike*, *midsummer*. Der Zeit- und Effizienzgewinn scheint zwar zunächst noch minimal, in der Summe der Reduktionen von Wortschatz jedoch bleibt mehr Spielraum für die Arbeit mit dem englischen Text.

So kann vorgegangen werden:

Erstens

Wörterverzeichnis des Lehrwerks aufschlagen und die fettgedruckten, also aktiv verfügbaren Wörter überprüfen.

Zweitens

Prüffragen stellen:

- Kommen die Wörter häufig in Werbung, Jugendsprache etc. vor?
- Ist das Wort international verständlich?
- Ähneln das Wort dem Deutschen?
- Sind einzelne Wortbestandteile bekannt?

Drittens

Wörter, die den Prüffragen nicht entsprechen, mit dem Bleistift ankreuzen. Sie müssen eigens eingeführt werden.

Wörterverzeichnis filtern (Beispiel Lehrwerk 10. Klasse Realschule)

10 von 23 neuen Wörtern müssen nicht neu eingeführt werden (siehe Abb. 1).

Ein Filter für lehrbuchunabhängige Texte: The decision chart

Neben dem Blick ins Vokabelverzeichnis und der dort möglichen Vorauswahl an wirklich einzuführendem Wortschatz anhand von Worttypen ist die *decision chart* eine weitere, sehr bewährte und praktikable Wortfiltertechnik. Sie kann vor allem dann angewendet wer-

den, wenn beim geplanten Einsatz von authentischen bzw. lehrbuchunabhängigen Texten zur Schulung des Hör- und/oder Leseverstehens keine eigene Wortliste vorhanden ist, der Umfang der Wortschatzvorentlastung aber nicht zu groß und damit für Schüler entmutigend sein soll. Die Entscheidung, ob ein Wort des neuen Textes neu eingeführt werden muss oder nicht, kann mithilfe der *chart* getroffen werden (siehe Abb. 2).

Die Vorgehensweise ist strukturiert und einfach durchführbar:

1. Zunächst wird das zu überprüfende Wort an die oberste Stelle der *chart* gesetzt.
2. Die erste Unterscheidung ist nur zwischen „bekannt“ und „unbekannt“ zu treffen. In Zweifelsfällen wird das Wort zunächst der Rubrik „unbekannt“ zugeordnet.
3. Alle weiteren Wege führen nahezu automatisch zur Entscheidung, ob neu vermittelt werden soll oder auf eine Einführung/Vorentlastung verzichtet werden kann.

Den gefilterten Wortschatz vermitteln

Hören, Sehen, Schmecken, Riechen, Fühlen: Wörtern multisensorisch begegnen zu können ist eine wichtige Voraussetzung für ein längerfristiges Behalten von Form und Bedeutung. Viele Techniken der Einführung haben sich bewährt, u. a.:
– Definitionen, Beispielsätze
– Oberbegriffe/Unterbegriffe
– Dinge/Objekte/Realgegenstände, passend zum Wort
– Zeichnungen, Illustrationen, Bilder
– Mimik, Gestik, Pantomime, Demonstration
– Synonyme, Antonyme
– Ähnlichkeiten mit der Muttersprache
– Dreisatz (z. B. *fir – needles/oak – leaves*)
– Gleichung (z. B. *1 year = 365 days*)
– Übersetzung (v. a. bei Abstrakta)

Zu jedem Wort passt oft eine eigene Einführungstechnik. Diese sollte aber wiederum aus Gründen der Effizienz nicht zu vorbereitungs- und arbeitsintensiv sein.

Die Behaltensleistung steigern

Der nun wirklich neue Wortschatz wird besser aufgenommen und behalten, wenn er

- auf außergewöhnliche Art dargeboten und
- über verschiedene Sinneskanäle rezeptiv aufgenommen wird,
- einen deutlichen individuellen Bezug zum Lernenden hat,
- wichtige sprachliche Ordnungsprinzipien berücksichtigt (Wortfelder, Wortnetze, Wortfamilien, Synonyme, Homophone etc.),
- in relevante Satzstrukturen eingebettet ist (*meaningful sentences*), aber auch *funny sentences*)
- den Schülern Zeit für den Weg vom rezeptiven zum produktiven Wortschatz lässt,
- so dargeboten wird, dass die Lernenden aktiv an Verfahren der Aufnahme, der Verarbeitung und der Anwendung lexikalischen Wissens beteiligt sind.

Ein besonders wirksames Beispiel dafür ist das Erfinden von Geschichten in kleinen Teams: So viele der neuen Wörter wie möglich sollen in einer kleinen, selbst erfundenen *story* verwendet werden. Diese wiederum soll aus so wenig (natürlich richtigen) Sätzen wie möglich bestehen, darf aber ruhig unsinnig und/oder sehr kreativ sein. Lernpsychologisch sicher ein Phänomen, für das Wörterlernen im Englischunterricht jedoch ein großer Gewinn: Die Verknüpfung der Wörter mit scheinbar unsinnigen oder fantasiereichen Situationen schafft eine dauerhafte, starke gedankliche Visualisierung.

Das bewusste Herausfiltern eines wirklich relevanten Wortschatzes zu einem Text erfordert didaktisch-methodische Handlungssicherheit. Die beschriebenen Filtertechniken bilden dazu eine mögliche Vorlage. Der weiterführende Wortschatzerwerb im Zusammenhang mit der Vokabelintegration und -sicherung erfordert weitere Lerntechniken mit individueller, lernerorientierter, kreativer und letztlich autonomer Ausrichtung.

Bibliografie

- Aitchinson, J. (1987): *Words in the mind. An Introduction to the Mental lexicon*. Oxford: OUP
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Konkretisierung des Lehrplans für Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. München

- Carter, R./Mc Carthy, M. (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman
Diller, H.J. (Hg.) (1988): *Wortschatzarbeit*, a8e, Band 32. Heidelberg
Doyé, P. (1971): *Systematische Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Hannover: Schroedel
Gairns, R./Redman, S. (1990): *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. London: CUP
Go ahead 10 (2002). Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen & Oxford
Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
Quetz, J. (1990): Wortschatzarbeit. In: *Zielsprache Englisch* 1/1990, S. 33–35 und 2/1990, S. 29–32
Rohrer, J. (1985): Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. In: *Die Neueren Sprachen* 6/1985, S. 595–612

Fortsetzung von Seite 11

- 8 Es ist anzumerken, dass im Gegensatz zum Deutschen, Englischen und Niederländischen dem Graphem *h* des Französischen und Spanischen kein Lautwert entspricht. Mit anderen Worten: die französischen und spanischen Wörter beginnen vokalisiert wie ihre italienischen Pendanten.
9 Vgl. Ottmar K. Siegrist, „Sprachenübergreifende Aspekte beim Erlernen von Grammatik, Aussprache und Orthographie“, in: *Mitteilungsblatt* 9/1996 des Landesverbands Baden-Württemberg im Fachverband Moderne Fremdsprachen, S. 57.
10 Wem als Deutschsprachigem Nasalvokale aus dem Regiolekt (z. B. in Baden-Württemberg und Teilen von Rheinland-Pfalz) bekannt sind, wer also beispielsweise [ʊ̃:ʃtendɪç] (*unanständig*) sagen kann, dem bereiten die französischen Nasalvokale in der Regel keine Ausspracheprobleme.
11 Vgl. Ottmar K. Siegrist, „Faux amis im Kontext einer Didaktik der Mehrsprachigkeit“, in: *Fremdsprachen praktisch FMF*. Beiträge und Mitteilungen aus dem Landesverband Baden-Württemberg des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF) 15/2002, S. 58ff.
12 Es sei positiv vermerkt, dass einige neuere Lehrwerke (z. B. *Études françaises. Découvertes*, Stuttgart: Klett) in ihren Vokabelisten auf lexikalische Parallelen in anderen Schulsprachen verweisen.
13 Ottmar K. Siegrist, „Grundfragen neu sprachlicher Curricula. Fächerübergreifende Aspekte beim Fremdsprachenlernen“, in: Konrad Schröder (Hg.), *Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit*. Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewusstseinsbildung. München: Langenscheidt, 1998, S. 23.

Quelle: Heiner Böttger, *Neue Wörter sinnvoll auswählen*, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Heft 1 2005, S.12-14

Sprachliche Stützmaßnahmen

- Reaktivierung sprachlichen Vorwissens
- Bereitstellung von Schlüsselvokabular und Wendungen
d.h. allgemeinsprachliche Redemittel, Lexik zum Thema, Lexik für Arbeitstechniken, sprachliche Textentlastung durch Annotationen, Satzanfänge, *chunks*, *substitution tables*
- Verwendung unterstützender Fehlerkorrektur
d.h. Vorführung korrekten Sprachgebrauchs (Jargon vermeiden), Korrektorecho, durch Lehrer gesteuerte Selbstkorrektur
- Verwendung angemessener Sprache
d.h. *comprehensible input (slightly) above the learner's level of competence*, angepasstes Sprechtempo, Anpassung der Komplexität von Strukturen und Vokabular, Akzentuierung thematischer Inhaltswörter, Erleichterung des Verständnisses durch Gestik, Mimik und, pantomimisches Darstellen, Einbau von Redundanz (Paraphrasierungen, Wiederholungen)
- Verständnissicherung
d.h. zur Verfügung stellen von ausreichend Zeit für Reaktionen, im Anfangsunterricht, Beschränkung sprachproduktiver Anteile auf Kurzformate, Einbeziehung nonverbaler Reaktionen (*point at, circle, mark/underline*), Lückentexte, *multiple choice*, Be-schriftung von Abbildungen, *matching exercises*

Inhaltliche Stützmaßnahmen

Beitrag zum Verständnis inhaltlicher Konzepte

- Reaktivierung von Vorwissen, Erfahrungen, bereits Gelerntem
- Definition inhaltlicher Ziele
- Verwendung von Visualisierungstechniken
- Wechsel der Darstellungsformen (Inhalte von Texten in Tabellen übertragen)
- Einsatz von Medien
- Einsatz von Lesetechniken

Erklärung von Aufgaben

- Klarheit, Prägnanz und Verständlichkeit der Arbeitsanweisungen
- im Anfangsunterricht Gliederung komplexer Arbeitsanweisungen in Teilaufgaben
- Vorgabe eines Beispiels
- Zusammenfassung oder ggf. Übersetzung der Instruktionen durch Schüler
- eindeutige Formulierung von Arbeitsanweisungen mit Operatoren

vgl. Handout Fischer (Uni Leipzig) Scaffolding Techniques in CLIL

Prinzipien der Wortschatzarbeit in der Sek. II

Integrative Wortschatzarbeit

- die Planung des Unterrichts sollte immer vom inhaltlichen Ziel ausgehen
- die Lk kann dann abschätzen, welche sprachlichen Mittel zum Erreichen des Lernziels benötigt werden
- es sollte immer ein Bedürfnis für die Lernenden geschaffen werden
- in der Sek II kann es sein, dass die Lernenden das Lernziel mit bereits vorhandenen sprachlichen Mitteln erreichen können, aber mit Hilfe sprachlicher Unterstützung gestaltet sich dieses Erreichen des Lernziels i.d.R. zielgerichteter und qualitativ hochwertiger
- das Einplanen von Wortschatzarbeit dient also größerer inhaltlicher Tiefe und stärkerer sprachlicher Präzision

Systematische Wortschatzarbeit

- hier geht es um den von der Lk bewusst innerhalb einer Lernlinie als relevant eingestuft und mit den Lernenden gemeinsam erarbeiteten Wortschatz
- damit Lexeme vom Verstehenswortschatz auch in den Ausdruckswortschatz übergehen, müssen die Lernenden diesen Lexemen möglichst vielfältig begegnen, sodass sie diese bei der eigenen mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion aktiv verwenden können
- der Ausdruckswortschatz taucht in der Regel in mehreren Phasen einer Lernlinie auf und wird auch häufiger in späteren Unterrichtsstunden und -einheiten umgewälzt
- als grobes Prinzip gilt: Sammeln – Strukturieren – Anwenden
- Ziel der Arbeit in der Sekundarstufe II ist es, das Vorwissen neu zu strukturieren, zu erweitern und zu präzisieren
- der zu erarbeitende Wortschatz sollte generell leicht über dem erreichten Sprachstand der Lerngruppe liegen, damit sich auch der Wortschatz der Lernstärkeren erweitert
- systematische Wortschatzarbeit muss also von der Lk im Vorfeld bewusst geplant und vorbereitet werden
- gängige Ordnungskriterien und Ziele des Oberstufenunterrichts:
 - Sachfelder (*teen issues, gender identities, global risks, living and working standards*)
 - Wortfelder (*characteristics, feelings, atmosphere*)
 - Funktionswortschatz (*describing statistics, describing cartoons, describing character*)
 - Genrewissen (*the use of stylistic devices in cartoons, typical means and strategies used in a speech*)
 - Idiomatik (*interpreting statistics*)
 - Sprachbewusstheit (*vocal variety, gender-neutral language*)

Aktivierende Wortschatzarbeit

- es ist notwendig, dass die Lernenden kognitiv aktiviert sind und sich mit dem Wortschatz auf möglichst vielfältige Weise auseinandersetzen
- idealerweise wird die Wortschatzarbeit mit einer Hausaufgabe fortgesetzt und/oder diese bahnt bereits die Wortschatzphase der nächsten Stunde an
- damit die Lernenden aktiviert sind, sollte einer Erarbeitungsphase i.d.R. immer eine Sammelphase in Einzelarbeit vorgeschaltet sein, bei der die Lernenden auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen können und dieses reaktiviert wird
- in einer Sammelphase werden die zuvor allein erarbeiteten Ergebnisse gemeinsam strukturiert oder kategorisiert oder eine kriteriengeleitete Auswahl getroffen

Grad und Art der Unterstützung durch die Lehrkraft

1. Wortschatzarbeit ohne Unterstützung

- auf Grundlage des Vorwissens der Lernenden
- i.d.R. zeitintensiver
- mit Einzelarbeit vorentlasten
- damit die Wortschatzarbeit systematisch erfolgt, muss der Arbeitsauftrag präzise gestellt sein
- Think – Pair – Share – Verfahren
- um eine kognitive Aktivierung aller Leistungsniveaus sicherzustellen, sollte dem Austausch in der Pair-Phase ein konkretes Ziel gegeben werden (d.h. Paare einigen sich auf die drei wichtigsten Aspekte (Priorisierung) oder nehmen eine erste Strukturierung ihrer Ergebnisse vor (Strukturieren oder Kategorisieren))
- so läuft die Share-Phase im Plenum zielgerichteter und zeitökonomischer ab
- in folgenden Unterrichtsphasen wird die erarbeitete Spracharbeit von allen Lernenden genutzt und umgewälzt => größere inhaltliche Tiefe und größere sprachliche Präzision

2. Unterstützung durch Wortschatzübungen mit vorgegebenem Sprachinventar

- mit Hilfe von WS-übungen kann WS effizient wiederholt und auch neu eingeführt werden
- das Sprachinventar wird geliefert und damit weitergearbeitet
- die Lernenden erhalten den WS nicht einfach von der Lk, sondern müssen selbst mit diesem arbeiten und diesen durchdringen
- beispielsweise:
 - Begriffe mit Visualisierungen / Definitionen / Erläuterungen verknüpfen
 - Begriffe / Phrasen systematisieren und kategorisieren
 - Begriffe aus einer Sammlung skalieren oder verorten
 - Oberbegriffe finden
 - Visualisierungen beschriften
- bei der Auswahl der Begriffe und Phrasen sollte die Relevanz das entscheidende Kriterium sein

3. Unterstützung durch fiktionale oder pragmatische Texte

- Texte / Textausschnitte können Grundlage für Wortschatzarbeit bieten
 - ein Text sollte nie exklusiv für seine sprachlichen Phänomene genutzt, sondern immer auch in seinen inhaltlichen Aussagen gewürdigt werden
 - eine genaue didaktische Analyse der Textgrundlage muss ermitteln, ob die anvisierten sprachlichen Phänomene in ausreichender Anzahl vorkommen
- die Arbeit mit Modelltexten bietet zudem ein Hilfestellung für das Verfassen eigener Textprodukte (Schreibstrategien, idiomatische Wendungen)

Checkliste Wortschatzarbeit

Erarbeitung	
• Sammlung (z.B. TPS, Brainstorming, Blitzlicht)	
• Zuordnungsübung	
• Präsentation durch L (z.B. <i>Flashcards</i> ; situativ)	
Weiterentwicklung/ Strukturierung	
• Wortfeld	
• Wortarten	
• Register	
• Kategorien	
• Kriterien	
Umwälzung/ Anwendung	
• Tandembogen (mit Eigenanteil!)	
• Planung & Umsetzung Textproduktion	
• Vorbereitung & Durchführung Rollenspiel	
• Planung & Darstellung eines Standbildes	
• strukturierte Übung	
Auswertung/ Überprüfung	
• Selbstkorrektur (z.B. Checkliste)	
• Feedback (Mitschüler/ Lehrkraft)	
• Fehlerkorrektur (Mitschüler/ Lehrkraft)	
• Leistungsmessung (schriftlich/ mündlich)	

Makro-Scaffolding

- Einbeziehung des Vorwissens, der Vorerfahrungen, des aktuellen Sprachstandes
- Formulierung inhaltlicher sowie relevanter sprachlicher Ziele (Transparenz!)
- Auswahl geeigneten (Zusatz-)Materials in Abhängigkeit vom Kenntnis- und Sprachstand
- Sequenzierung der Lernaufgaben (von der konkreten Anschauung zur abstrakteren Ebene, vom eher alltagssprachlichen, kontextgebundenen Sprachgebrauch zum kontextreduzierten, expliziteren Sprachgebrauch)
- Festlegung von Lern- und Arbeitsformen, in denen die S*S gefordert sind, miteinander zu agieren und dabei sprachlich zu handeln, Informationen auszutauschen und über Inhalte zu verhandeln
- Einschätzung der sprachlichen Anforderungen (z.B. Schwierigkeitsgrad eines zu rezipierenden/ produzierenden Textes)
- Auswahl verschiedener Darstellungsformen, durch die die (neuen) Inhalte präsentiert werden sollen (entsprechend bzw. leicht über dem Sprachstand)
- Einsatz von „reichem Input“, d.h. sprachlichem Input, der über dem sprachlichen Kompetenzniveau liegt
- Planung metasprachlicher und metakognitiver Phasen (Reflexion)

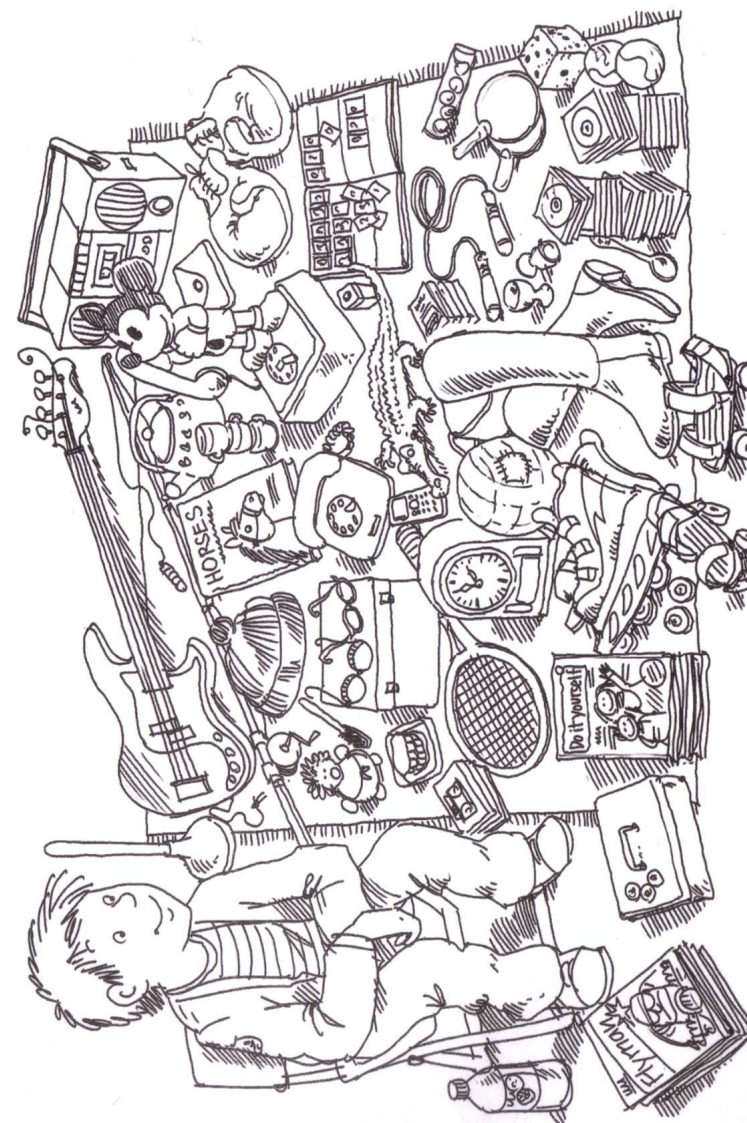
Mikro-Scaffolding

- Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion (Planungszeit für Äußerungen)
- Variation der Interaktionsmuster/ Erweiterung des IRF-Musters (*Initiation Response Follow-Up*), Schaffung authentischer Kommunikationssituationen, „echte“ Fragen, komplexe Äußerungen
- aktives Zuhören durch die L (authentische Reaktion)
- Re-Kodierung von Schüleräußerungen, u.a. um angemessenes Register zu verdeutlichen
- Einbettung individueller Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge (fachlich-thematischer Gesamtkontext)

B Praktische Beispiele

Vokabellernen und Leistungsüberprüfung

Jumble Sale



Quelle: Andreas Müller-Hartmann / Marita Schocker-von-Diitfurth, Eine aufgabenbasierte Klassenarbeit entwickeln, in: DfU 109. Lernaufgaben. Kompetenzen entwickeln. Seelze 2011. S.14

A mnemonic is a device that helps you remember something by associating what you are trying to remember with something you already know.

mnemonic rhymes

*Columbus sailed the ocean **blue**
in fourteen hundred ninety-**two**.*



*An **armadillo** is lying on my **pillow**.*

picture words



visualisations (e.g. the German word „bemerken“)



I noticed somebody
leaving the house.



*He didn't **realize**
the risk he was taking.*



*This house must be very old, he **remarked**.*

False Friends

I went to the **gift** shop to get something nice for my mother-in-law. (gift ≠ Gift)

skurrile Vorstellungsbilder



catching the bus



brain-washing



May I give you a hand?

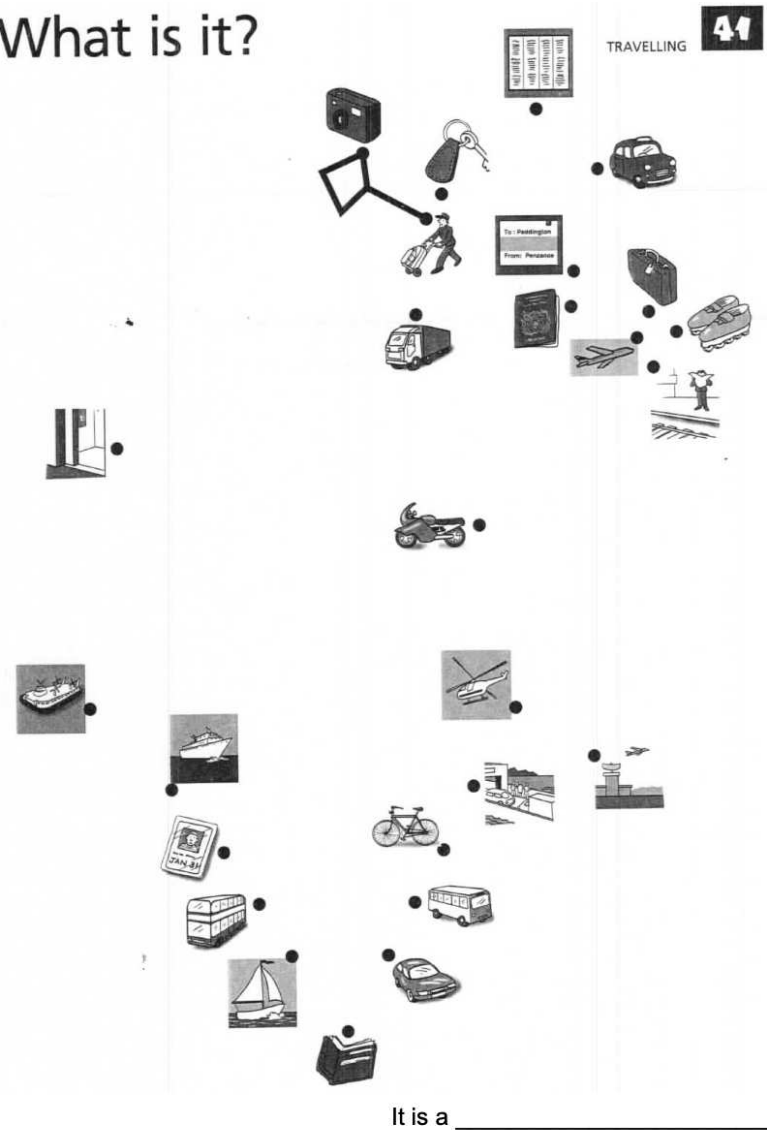


my half-brother

Total Physical Response (TPR)

Follow the instructions.

What is it?



It is a _____

- **Tägliches Lesen** (Zeitungsartikel, Überschriften, Horoskope, Wetterberichte, Reklame, Annoncen, Zeitschriften, leichte Lektüren, Beipackzettel, Betriebsanleitungen, Gebrauchsanweisungen etc.)
- **Musikvideos anschauen**
- **Kontakte zu Muttersprachlern suchen**
 - Urlaub/ Ferien im englischsprachigen Ausland
 - E-mate oder Tandempartner suchen
- **Liedtexte übersetzen oder dolmetschen** (Kontrolle durch das Original)
- **Wortschatzprogramme ausprobieren** (zum Lehrwerk gehörende oder lehrwerks-unabhängige Programme)
- **Internet gezielt nutzen**
 - Email, chat line talks, Diskussionsforen, soundfiles, Videoclips, websites lesen und evtl. selbst erstellen
 - electronic/ network literacy, Suchmaschinen und Konkordanzprogramme als Möglichkeit zur Entwicklung von language awareness ausprobieren etc.
- **englischsprachiges Fernsehen** (Nachrichten, Wetterbericht, Sport-, Musikkanal, soap operas, Berichte, Dokumentationen etc.)
- **alternative dictionaries verwenden**
 - Bilder-/ Foto-/ Fachwörterbücher
 - Wörterbücher für idioms/ Kollokationen/ slang/ phrasal verbs etc.
 - thematisch geordnete Wörterbücher
- **Verfahren der Wortschatzverwaltung ausprobieren**
 - Wortschatzkarteikärtchen in einem thematisch geordneten Karteikasten sammeln
 - alternative Formen des Vokabelhefts ausprobieren
 - Ringordner verwenden, schwierige Wörter groß auf die Rückseite alter Wandkalender schreiben und an exponierter Stelle in der Wohnung anbringen
 - im Computer thematisch geordnete Dateien anlegen
- **Wortschatzspiele ausprobieren**
 - z.B. Taboo, E-Lexikon, Snakes & Ladders, Playing Categories usw.
- **Wortschatzspiele selbst herstellen**
 - z.B. Domino, Quartett, Bingo etc.

Quelle: Werner Kieweg, Üben, Üben, Üben, DFU 55. Wortschatz, S.38

Vokabel-Lerntipp 1: Kleine Portionen

Neue Vokabeln lassen sich besser lernen, wenn sie in kleine Portionen von etwa zehn Vokabeln eingeteilt werden. Zwischen den Vokabel-Portionen können andere Hausaufgaben erledigt werden. Hierzu eignen sich (als Pause) besonders schriftliche Aufgaben. Nur bei Wiederholungen sind auch größere Vokabelmengen sinnvoll.



G-02

Vokabel-Lerntipp 2: Abwechslung

Da das Vokabellernen vorwiegend mündlich geschieht, sollte man es möglichst nach und vor einer schriftlichen Hausaufgabe durchführen. Auf keinen Fall solltest du Vokabeln für zwei Fremdsprachen hintereinander lernen! Sonst besteht die Gefahr, dass die noch nicht gefestigten Vokabeln durcheinander geraten.



G-02

Vokabel-Lerntipp 3: Lernen durch Schreiben

Das Aufschreiben von Vokabeln auf Karteikarten oder in ein Vokabelheft ist keine unnütze Zusatzarbeit, sondern ein wichtiger erster Lernschritt, der beim späteren mündlichen Lernen der Vokabeln helfen wird. So lernst du die Vokabeln über zwei Lernkanäle: durch das Schreiben und durch das anschließende Lesen. Wer die Vokabeln besser durch Schreiben lernen kann, sollte das nutzen und sie ruhig mehrfach aufschreiben.



G-02

Vokabel-Lerntipp 4: Lernen durch Hören

Nimm die Vokabeln und (mit kleinen Pausen) deren Übersetzungen mit einem Kassettenrekorder auf. So kannst du dich ohne fremde Hilfe abfragen lassen. Achte beim Aufnehmen darauf, dass du laut genug sprichst und dass die Aussprache richtig ist! **Tipp:** Wenn du besonders schwere Vokabeln auch beim Aufnehmen besonders betonst, prägst du sie dir besser ein.



G-02

Quelle: Reinhard Schmitt-Hartmann, in: Offener Unterricht – Lerntechniken, Klett 2003

Vokabel-Lerntipp 5: Lernen durch Sprechen

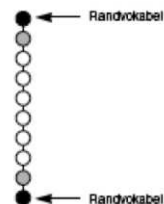
Lies die Vokabeln und deren Übersetzung laut vor. Schwierige Vokabeln kannst du auch auf besondere Weise vorlesen: langsam, schreiend, flüsternd, Grimassen schneidend ... Achte aber auf eine gute Aussprache!



G-02

Vokabel-Lerntipp 6: Randvokabeln

Beim Vokabellernen kann man sich häufig die Randvokabeln am besten merken. Deshalb solltest du beim Aufschreiben der Vokabeln darauf achten, dass die erste und die letzte Vokabel möglichst schwere sind.



G-02

Vokabel-Lerntipp 7: Gemeinsam lernen

Frage dich mit einem Freund oder einer Freundin gegenseitig die Vokabeln ab. Dabei lernt nicht nur der Abgefragte, sondern auch der Fragende! **Tipp:** Stellt euch gegenseitig Vokabeltests, die ihr anschließend gemeinsam korrigiert.



G-02

Vokabel-Lerntipp 8: Eselsbrücken finden

Bei sehr schwierigen Vokabeln kannst du dir Eselsbrücken überlegen. Beispiel: plane – Flugzeug. Bei *plane* fällt dir vielleicht das Wort „die Plane“ ein. Jetzt suchst du dir ein Verbindungsbild zwischen „dem Flugzeug“ und „der Plane“: „Stell dir vor, wie ein Flugzeug in eurem Garten auf einer riesigen Plane landet.“



G-02

Quelle: Reinhard Schmitt-Hartmann, in: *Offener Unterricht – Lerntechniken*, Klett 2003

Vokabel-Lerntipp 9: Vom Computer helfen lassen

Wenn du einen Computer hast, kannst du dich erkundigen, ob es geeignete Vokabellernprogramme gibt. Mit ihnen fällt das Lernen häufig viel leichter.



G-02

Vokabel-Lerntipp 10: Karteikarten

Schreibe die Vokabeln auf Karteikarten: vorne die Vokabel, hinten deren Übersetzung. So kannst du die Reihenfolge der Vokabeln immer neu verändern.

Tipp: Schreibe schwierige Vokabeln besonders auf (sehr groß, mit einem speziellen Stift, in Farbe, mit einem Bild ...).

Vorderseite:

Fenster

Rückseite:

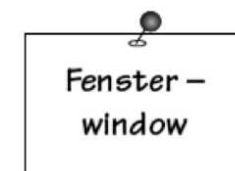
window

G-02

Vokabel-Lerntipp 11: Lernplakat

Schreibe Vokabeln, mit denen du dich besonders schwer tust, auf einen großen Zettel. Hänge diesen irgendwo bei dir im Zimmer auf, sodass du ihn immer sehen kannst.

Lass den Zettel einfach für ein paar Tage hängen und du wirst sehen, dass du die Vokabeln ganz automatisch ohne weitere Anstrengung gelernt hast.



(Dieser Zettel könnte gut an deinem Fenster leben!)

G-02

Vokabel-Lerntipp 12: Wiederholungen

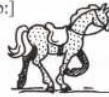
Da wir Gelerntes nach dem ersten Lernen schnell wieder vergessen, sollten Vokabeln nach etwa einer Stunde zum ersten Mal wiederholt werden. Dadurch verhinderst du, dass du sie später von neuem lernen musst.



G-02

Quelle: Reinhard Schmitt-Hartmann, in: *Offener Unterricht – Lerntechniken*, Klett 2003

4 KV English sounds

[æ]  apple	[e]  bed	[ɪ]  fish	[ɒ]  orange	[ʌ]  one
[ɑ:]  arm	[ɜ:]  girl	[i:]  tree	[ɔ:]  horse	[u:]  two
[eə]  aeroplane	[ɪə]  ear	[aɪ]  eye	[eɪ]  eight	[ɔɪ]  boy
[əʊ]  telephone	[aʊ]  house	[ə]  banana	[ʊə]  tourist	
[b]  bird	[tʃ]  chair	[d]  dog	[f]  family	[g]  garden
[h]  hamster	[dʒ]  jeans	[k]  kite	[l]  lamp	[m]  mouse
[n]  nine	[ŋ]  king	[p]  pen	[r]  rubber	[s]  sofa
[ʃ]  sheep	[tɪv]  television	[t]  table	[ð]  mother	[θ]  three
[v]  volleyball	[w]  wheelchair	[j]  yoga	[z]  puzzle	

© 2006 Corinna Verlag, Berlin. Alle Rechte vorbehalten

Why don't you ... test vocab differently?

Nach wie vor sind Vokabeltests die gängige Methode, Wortschatz zu überprüfen, meist nach folgendem Muster: Der Lehrer diktiert deutsche Einzelwörter (ohne jeden Kontext) und die Schüler notieren die englischen Entsprechungen. Vorausgegangen ist stures Pauken der Vokabellisten im Lehrwerkanhang, ohne dass eine sinnvolle Kontextualisierung erfolgt und ohne dass die Schüler die Sinnhaftigkeit erkennen.

Eigentlich ist hinreichend bekannt, dass Wortschatzlernen in Form von Vokabelgleichungen und die isolierte Abfrage einzelner Vokabeln dem widerspricht, was man über die Verankerung von Wortschatz im mentalen Lexikon weiß. Dort wird nämlich neuer Wortschatz assoziativ und vernetzt abgespeichert. Das mentale Lexikon merkt sich zu jedem Wort zudem, in welchen Kontexten bzw. Co-Texten es häufig vorkommt. Insofern unterstützt das Mitlernen der Wortumgebung die Behaltensleistung.

Vokabeltests lösen auf Schülerseite meist Angst oder Frustration aus. Nicht selten sind die Ergebnisse für beide Seiten unbefriedigend. Überdies wird das Vokabelpensum nur im Kurzzeitgedächtnis gespeichert und ist bald schon nicht mehr verfügbar. Will man den Wortschatz der Lernenden (langfristig) erweitern und auch eine positive Arbeitshaltung erzeugen, sind andere Maßnahmen erforderlich. Es muss z. B. auch im Unterricht Zeit zur Verwendung des neuen Wortschatzes in Übungsphasen eingeplant werden. Dabei sollten vielfältige motivierende Methoden zur Wortschatzfestigung zum Einsatz kommen. Klassenarbeiten werden doch auch gründlich vorbereitet, warum nicht auch Tests?

Erfolgreiche Wortschatzfestigung und -überprüfung sollte folgende **Prinzipien** berücksichtigen:

- Wortschatz individuell sammeln und abfragen
- Wortschatzlernen personalisieren
- Alle Lerner aktivieren!
- Wortschatz gemeinsam mit den Schülern entwickeln
- Unterschiedliche Kodierungen anbieten
- Vokabeln vernetzen
- Kontextualisierung: Wortschatz in bedeutsamen Kontexten verwenden
- Offene Aufgabenstellungen anbieten, z. B. assoziative Verfahren (Cluster oder Mindmaps), Wortfamilien oder Wortfelder in Übungen und Tests integrieren
- Nicht nur neuen, sondern auch bekannten Wortschatz umwälzen bzw. abfragen
- Wortschatzlernen und -überprüfen mit positiven Emotionen verknüpfen
- Inhaltliche Schwerpunkte setzen: themenorientierte Wortschatzüberprüfung



In **word webs** sammeln und visualisieren Schüler individuellen Wortschatz zu einem Thema

Daraus ergeben sich verschiedene **Aufgaben- und Übungstypen**, die je nach Klassenstufe bzw. Alter der Lernenden zum Einsatz kommen können:

- **Match the words and pictures:** Die Schüler ordnen Begriffe den passenden Bildern zu.
- **Label the picture:** Die Lernenden beschriften eine Abbildung oder erstellen eigene Zeichnungen.
- **Scrambled words / sentences:** Die Schüler ordnen einen „Buchstaben- / Satzsalat“ oder rekonstruieren einen Text.
- **Odd one out:** Die Schüler finden heraus, welcher Begriff nicht zu den anderen passt.
- **Assoziationen / Wortfelder:** Die Lernenden notieren Wörter oder *chunks*, die ihnen zu einem zentralen Begriff einfallen, z. B. in Form eines Clusters.
- **Synonyme / Antonyme:** Die Schüler notieren Entsprechungen oder Gegensätze zu vorgegebenen Begriffen.
- **Definitionen:** Die Lerner ergänzen Begriffe zu Definitionen oder umgekehrt. Funktioniert auch gut als Ratespiel.
- **Einsetzübungen:** Die Schüler vervollständigen einen *gapped text*.
- **Textproduktion:** Die Schüler schreiben eine Geschichte mithilfe vorgegebener Begriffe oder *chunks*. Dabei verwenden sie die Vokabeln im Kontext, was gleichzeitig auch ihre Behaltensleistung erhöht. Es kann auch ein Textgenre vorgegeben werden. Für Wortschatzüberprüfungen bieten sich z. B. kürzere Formate wie *mini sagas* mit einem maximalen Textumfang von 50 Wörtern an.
- **Quizlet:** Die Lernenden erstellen einen Test mithilfe dieses Karteikartenlernprogramms. Auch Orientierungswissen und methodisches Wissen können hier abgefragt werden.

Diese Arten der Wortschatzfestigung und -überprüfung sind zwar in der Erstellung und in der Korrektur aufwändiger als die immer noch sehr verbreiteten Vokabelgleichungen oder die schnelle mündliche Vokabelabfrage, aber wesentlich effektiver! Sie wirken sich langfristig positiv auf das Wortschatzlernen und die Sprachkompetenz der Schüler aus. Außerdem haben sie den Vorteil der Nachhaltigkeit: Einmal konzipierte Tests können immer wieder – leicht abgewandelt und den jeweils aktuellen Lernerbedürfnissen und Unterrichtsinhalten angepasst – „recycelt“ werden.

Damit Lernende stärker Verantwortung für ihr Fremdsprachenlernen übernehmen, sollten sie unbedingt in die Überprüfung von Wortschatz einbezogen werden. Meist übernimmt der Lehrer die Erstellung von Vokabeltests. Dabei kann diese Aufgabe gut auf Schüler übertragen werden. Freiwillige erstellen – in Absprache mit dem Lehrer – einen Test und legen auch die Bewertungskriterien fest. Die Lernenden sollten mit unterschiedlichen Aufgabentypen vertraut sein. Es können z. B. *word webs* angefertigt, *definitions* oder *opposites* notiert oder auch kleine Texte (*Describe your dream room.*) geschrieben werden. Die Korrektur erfolgt im *peer*-Verfahren.

Aussprache und Orthografie können spielerisch in Form eines *partner dictation* trainiert werden. Das in der Methode integrierte Bewegungselement wirkt sich positiv auf die Merkfähigkeit aus. Bilddiktate (*picture dictation*) können in verschiedenen Jahrgangsstufen eingesetzt werden. Neben der Aktivierung und Festigung von Wortschatz zur Bildbeschreibung schulen die Schüler ihr Hörverstehen, ihre Aussprache und ihre Sprechkompetenz. Effektiv und wenig aufwändig ist auch die gegenseitige Abfrage von Vokabeln oder *chunks* mit *vocab cards*. Dazu notieren sich die Schüler auf ihrer Karte z. B. drei (oder mehr) Vokabeln oder *chunks*. Die anschließende Vokabelabfrage erfolgt mit wechselnden (mindestens drei) Partnern mit den Methoden *milling around* oder *zipper*. Mithilfe der Karten können ebenfalls Begriffe definiert oder umschrieben werden. Auch das Spiel Taboo eignet sich gut, um Paraphrasieren zu üben. Die Karten werden am besten auch gemeinsam mit den Schülern entwickelt. Bei diesen schüleraktivierenden Wortschatzübungen liefert der

Austausch mit dem Lernpartner gleichzeitig die Möglichkeit, die Zielsprache in authentischen und bedeutsamen Kommunikationssituationen anzuwenden.

Unterrichtende, die neuen Wortschatz gemeinsam mit den Lernenden entwickeln und in bedeutsamen Kontexten anwenden, verstehen „Vokabeltests“ nicht nur als Überprüfungsformat isolierter Einzelwörter. Laut Wolfgang Hallet (2011: 158) sind die verfügbaren sprachlichen Mittel als wichtige Teilkomponente der kommunikativen Kompetenzen zu betrachten und werden funktional durch das Kommunikationsziel determiniert. Der Aufbau eines funktionalen, personalisierten, sinnvoll kontextualisierten und *chunk*-basierten lexikalischen Repertoires im Unterricht verlangt daher nach veränderten (= validen) Überprüfungsformen.

Roswitha Henseler & Birgit Meinecke

Literatur

- Aßbeck, Johann. 2002. „Thesen zur Wortschatzüberprüfung – An der Tafel hab ich immer Mattscheibe.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 55. S. 28–32.
- Cameron, Lynne. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grieser-Kindel, Christin / Henseler, Roswitha / Möller, Stefan. 2009. *Methoden-Guide. Methoden für einen individualisierenden und kooperativen Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen*. Paderborn: Schöningh. S. 109.
- Hallet, Wolfgang. 2011. *Lernen fördern – Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klott Kallmeyer.
- Henseler, Roswitha/Meinecke, Birgit. 2014. „Toolkit Recycling Vocabulary.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 131. Material S. 2–12.
- Knospe, Sylvia. 2006. „Wortgleichungen, nein dank! Die Lerner mit neuen Formen von Vokabeltests aktivieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 83. S. 32–37.

Thrills & chills: top 3 lists

What is your the scariest place? Make a top three list.

What are the scariest creatures of all? Write down your top three.

Top 3

1. _____
2. _____
3. _____

Hier wird individueller Wortschatz abgefragt.

Synonyms

Synonyms are words that mean the same.

Make your scary story more interesting. Write down words you can use instead of “said” or “spoke”?

Sort your words from quiet to loud.

Example:

He/She mumbled/whispered < ... < ... < screamed.



Bei dieser *ranking*-Aufgabe ordnen die Schüler Wortschatz auf einer Skala an. Die Überprüfung orientiert sich an den Organisationsformen des mentalen Lexikons.

Describing things and people

Add three adjectives.

- | | | |
|-----|--------------|---------|
| a | 163-year-old | vampire |
| a | pale | |
| a | bloodthirsty | |
| a | derelict | house |
| a n | old | |
| a | haunted | |

Diese Aufgabe lässt verschiedene Lösungen zu. Früher erworbenes Vokabular wird integriert.



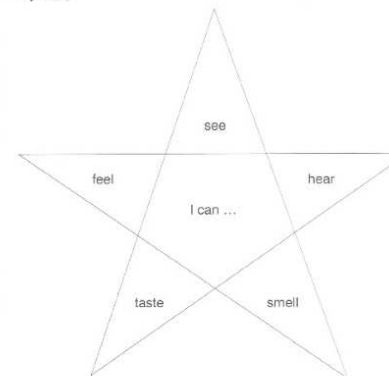
Haunted house – 5-senses-star

It's midnight. You open the door of an old haunted house. Then you go inside. What can you hear / see / smell / feel / taste?

Fill in the five senses star. Try to write sentences.

Examples:

I can hear the door creak. / I feel something brush against my face.



Hier werden thematische Felder abgerufen. Gleichzeitig helfen Visualisierungen sowie der Einsatz von Strategien (Verwaltung von Wortschatz), Wortschatz zu behalten und zu üben.

Definitions

Define the following words.

cemetery – a place where dead people are buried

moan – cry out in pain

tremble – shake from fear, shiver

wicked – bad

fangs – sharp teeth of a vampire

Hier werden Wörter umschrieben und alternative Ausdrucksmöglichkeiten gefunden. Dabei wenden die Schüler Kompensationsstrategien an.

Story ingredients

Pick a setting, a character and an object and two chunks from the lists.

Write a 10-sentence story which includes a setting, a character, an object and two chunks from the lists.

Find a catchy title for your story.

Setting:

attic – cemetery – school – hospital – cabin in the woods

Character:

girl – ghost – teacher – new neighbours

Object:

doll (doll's house) – mirror – snow globe – skateboard

Chunks:

... backed through the door – quickly snapped shut – took a deep breath – crept upstairs / downstairs – let out a scream – granted a wish – as if he / she were rooted to the spot – out of the corner of his / her eye

Die Schüler wenden Wortschatz nicht isoliert, sondern im Kontext an. Sie erleben den neuen Wortschatz als sinnvoll und werden zum kreativen Umgang befähigt.

Party food	Definitions	Pictures	The fourth word	For breakfast	Context	Food and drink	German/English
1 	ask people to come to your house		sing – song invite –		I usually h toast breakfast.		stülß
2 	You wear it in your ear.		chocolates – box crisps –		My dog always f me to school.		echt
3 	where you get on a train		cat – pet apple –		I'm still hungry. Can I have a sandwich, please?		beide
4 	not now		right – wrong long –		Sorry, but we haven't got a apples.		in Eile sein, es eilig haben a in
5 	You do this in a shop.		full – empty up –		I wa buy a new CD.		etwas Käse s cheese
6 	not short		banana – food tea –		W you a piece of cake?		Stichwort, Schlüsselwort
7 	a person		eat – hungry drink –		After lunch Jack was s hungry.		in einen Bus ein- steigen g a bus

Adjectives	Cooking	Context	Definitions	Verbs	Pictures	American English	German/English
1 Doing sport and eating well is very h .	What's your favourite d ? – Fish and chips.	This isn't just a storm – it's a h !	very wet ground, sometimes with water and plants: s informal English for 'kind of': k	When the lesson was over, the kids h ed for the door. It's difficult to c a job and a family.		BE: cinema AE: w t	Karnevalsfeier in New Orleans M g
2 This toilet is so dirty – it's d !	I'd love to make a cake, but I don't have all the i s.	I know I shouldn't smoke – it's a bad h .	the first people in America: N A meat that comes from a cow: b	The best way to cook this fish is to f it in hot oil. Why don't you r the chicken in the oven?		BE: wardrobe AE: c	sowohl ... als auch ... b ... a ...
3 Finally, he handed out the c list of vocabulary.	Water b s at 100 degrees Celsius.	The temperature is forty d s.	my grandfather's father is my: g g sb. who speaks a language as their first language: h s	Do you f coming to the cinema with us?		BE: jewellery AE: j	in. erinnern – (to) r sb. r
4 No cream for me, please. I'm d to dairy products.	Use a normal s to boil the potatoes first.	40°? Do you mean C or Fahrenheit?	When lots of water suddenly covers the land: f There are 100 c in a metre.	I'm hungry. Can you r a good restaurant?		BE: in the centre of NYC AE: in d NYC	Ich hätte auch geschrien. I w h too.
5 Be careful. That knife is very s .	Then fry the potatoes in a good f .	I felt so e when my father started to sing!	sb. who speaks a language as their first language: h s	Do you f coming to the cinema with us?		BE: tram AE: h	Honig / Schätzchen h
6 Now, wait a minute! Don't be so i .	You need an o to bake the cake.	I don't like the t of spinach. It's too bitter.	When lots of water suddenly covers the land: f There are 100 c in a metre.	Do you f coming to the cinema with us?		BE: (small, cheap) restaurant AE: d	Er hatte es selbst getötet. He had killed it h .
7 Our teacher is very s . We're not allowed to talk in class.	Her meals always taste great. She's a very good c .	The first Africans came to America as s s.	When lots of water suddenly covers the land: f There are 100 c in a metre.	Do you f coming to the cinema with us?		BE: tram AE: s	in der ganzen Stadt a d t c
8 I think it's c to kill animals for fun.	Most children love spaghetti with tomato s .	It's better to use t tomatoes for the soup.	There are 100 c in a metre.	Oh yes, I forgot to t the strings!		BE: lift AE: e	Muster p

Lernzielkontrolle und Lernen

Vokabelüberprüfungen sollten die Prozesse fördern, deren unzulängliches Funktionieren bei einer Realsituation Probleme bereitet.

Bausch (1995: 10ff.) zählt dazu u.a.

- Nichtbeherrschen wichtiger Schlüsselwörter (führt oft zum Abbruch aller Strategien)
- Fehlen präziser Begriffe (Folge: häufiger Einsatz von „Allerweltswörtern“ und Verzicht auf sinnvolles Kollokationenlernen)
- Vermeiden von Themenbereichen mit großen lexikalischen Defiziten (Konsequenz: Fossilisierung der Lernaltersprache)

Ferner führt die Nichtbeherrschung von Kompensationsstrategien (z.B. Paraphrasierung) zu Kommunikationsabbrüchen oder -vermeidung

Quelle: Johann Aßbeck, Thesen zur Wortschatzüberprüfung, in: *DFU* 55, Seelze 2002, S.28f.

Prinzipien

1. keine Abfrage isolierter Wörter (mentales Lexikon speichert ca. 70% in Sätzen)
2. keine Abfrage deutsch-englischer Wortgleichungen
3. Überprüfung nach den Ordnungsprinzipien des mentalen Lexikons
4. Kontrolle lexikalischer Kommunikationsstrategien ist wichtiger als Wissen eines Wortes (deklaratives Wissen vs. prozedurales Wissen vs. strategisches Wissen)
5. regelmäßige Überprüfung der Dekodierungsstrategien
6. Überprüfung von *dictionary skills*
7. Überprüfung des Konzeptkomplexes (nicht nur Überprüfung des Wortkomplexes)
8. Überprüfung kontextabhängiger Bedeutungsvielfalt
9. möglichst Überprüfung orthografischer Kompetenz in Verbindung mit phonologischer Kompetenz (durch *listening comprehension*, z.B. Schwachtonformen)
10. kurze, sinnvolle, leicht zu erstellende und zu korrigierende schriftliche Verfahren (kein mündliches Abfragen von S*S vor der Klasse, da lernpsychologisch nicht verantwortbar)

vgl. Maria und Werner Kieweg, Systematische Wortschatzarbeit im Schulalltag, in: *DFU* 55, Seelze 2002, S.27

Aufgabenformate für Vokabeltests in der Orientierungsstufe		
Einzelwörter	<i>opposites</i>	<i>buy - sell</i>
	Umformungen (Substantiv - Adjektiv)	<i>A boy from England is English.</i>
	E - E (siehe Vokabelteil Lehrbuch)	<i>shop for magazines – newsagent</i>
	<i>verbs & nouns</i> - Zuordnungsübung	<i>go shopping / have fun / be late</i>
	<i>odd word out</i>	<i>pencil, fish, ruler, rubber</i>
Wortfeld	Buchstabensalat	<i>Find at least 10 school subjects.</i>
	Bildbeschreibung	<i>Find at least 10 school subjects.</i>
Sätze	Mediationsaufgaben	Frage jemanden nach seinem Namen.

Quelle: Karin Ipsen, IQSH

Englisch Vokabeltest Nr. 1 in einer 5. Klasse	
<i>Du triffst einen Engländer / eine Engländerin auf dem Pausenhof:</i>	
1. Du begrüßt ihn/ sie.	(1)
2. Du sagst, wie du heißt.	(2)
3. Du nennst ihm/ ihr dein Alter.	(2)
4. Du fragst ihn/ sie, wie er/ sie heißt.	(2)
5. Du fragst ihn/ sie, wie alt er/ sie ist.	(2)
6. Du fragst ihn/ sie, woher er/ sie kommt.	(2)
7. Du erzählst, dass du ein Schüler / eine Schülerin am JRG bist.	(2)
8. Du erzählst ihm/ ihr, dass Tom eine winzige Maus ist.	(3)
/ 16 P.	

Vocabulary Quiz (Green Line New I)

1. What can you say in English?

Frage jemanden nach der Uhrzeit: _____

Frage jemanden, wie es ihm geht: _____

Sage, dass es dir gut geht: _____

2. What can you see in the picture? Name at least 8 things.



No. _____ is a _____	No. _____ is a _____
No. _____ is a _____	No. _____ is a _____
No. _____ is a _____	No. _____ is a _____
No. _____ is a _____	No. _____ is a _____
No. _____ is a _____	No. _____ is a _____

3. Fill in their nationalities:

Paul is from England. *He is* _____

Carla and Maria are from Italy. *They are* _____

Cem is from Turkey. *He is* _____

Tatjana is from Russia. *She is* _____

Differenzierte Leistungsmessung

Achtung: Differenzierte Leistungsmessung gibt es nur an den Gemeinschaftsschulen!

identische Anweisungen für alle Versionen

Across:

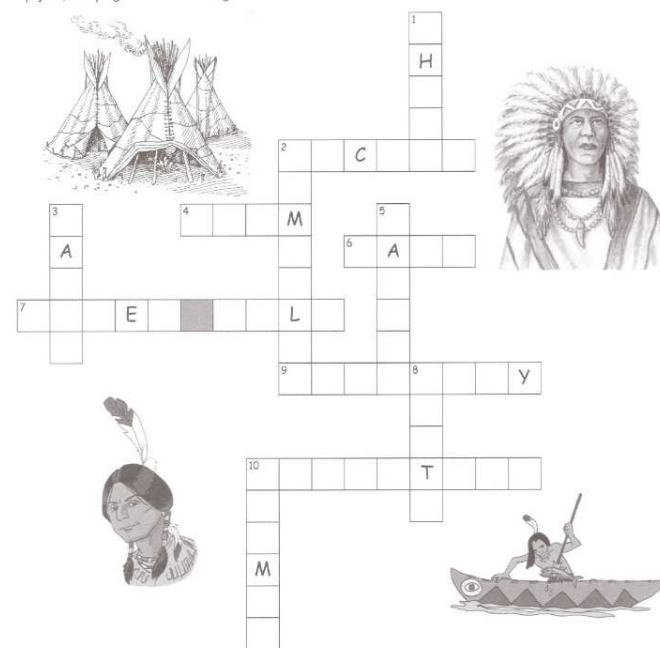
- an adjective that means 'very important to people's religious beliefs'; e.g. a ... river (p. 117)
- an instrument that people play for rhythm; often very loud (p. 117)
- It isn't exactly the same as a boat, but you can use it to transport people or things on a river. (p. 117)
- It's tall and usually made of wood. It shows strange faces that are important to a tribe. (p. 118 – two words)
- a formal event where a group of people celebrate something (p. 117)
- related or similar to people's religious beliefs; e.g. a ... song (p. 116)

Down:

- It lives in the sea and looks like a huge fish, but it isn't a fish. (p. 116)
- The noun is 'symbol' and the adjective is ... (p. 117)
- a long boat for one person or a small group of people (p. 116)
- You do this to make a small boat move through the water. (p. 116)
- the place where a river meets the sea (p. 116)
- a type of fish that is very important to some Native American tribes (p. 116)

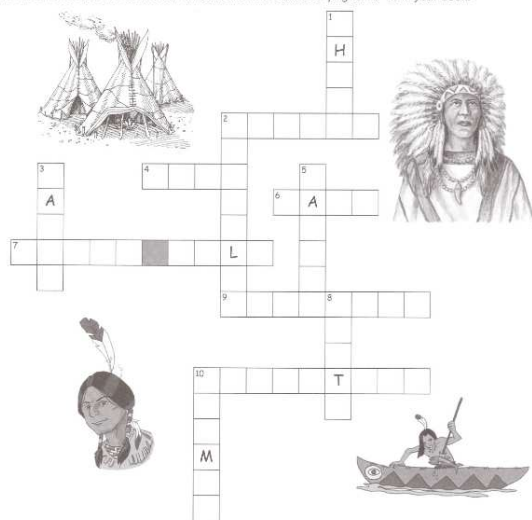
A crossword: Native Americans – Version A (→ *)

Solve the crossword. The words can all be found in the texts on pages 46–48 in your book. To help you, the page numbers are given.



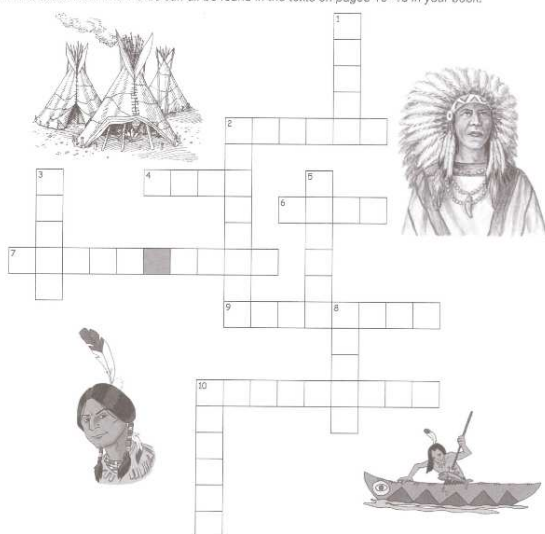
A crossword: Native Americans – Version B (→ **)

Solve the crossword. The words can all be found in the texts on pages 46–48 in your book.



A crossword: Native Americans – Version C (→ ***)

Solve the crossword. The words can all be found in the texts on pages 46–48 in your book.



vgl. Green Line 5 G9. Fördern und Fordern, Stuttgart 2018, KV 10a-10c

Erstellung eines Vokabeltests – Wortschatzübungen

Auswahl- und Zuordnungsverfahren

Odd man out – Find the word which doesn't match.

- a) nouns: biro – feltpen – eraser – ruler – screwdriver – pencil
- a) verbs: go – walk – write – hurry
- b) adjectives: beautiful – pretty – handsome – ugly – nice
- d) orthography: think – through – see – though – thunder
- e) phonology: cart – far – rat – bath – palm

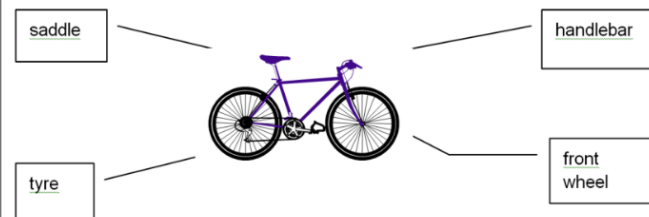
Zuordnung von Wörtern und Erklärungen

Which of the following definitions goes with which word?

defense	lack of ability to wait calmly
correspondence	accepting other people's opinions
ignorance	lack of knowledge
impatience	protection from attack
tolerance	letters exchanged between people

Variante: S*S erstellen mit Hilfe des einsprachigen Wörterbuches Übungen selbst.

Display – Find the right words and write them in the boxes provided.



Variante 1: Die englischen Wörter sind verwürfelt vorgegeben.

Variante 2: Es sind mehr englische Wörter als Boxen vorgegeben.

Zuordnung von Begriffen zu bestimmten Themen

Which of the disasters are the following people talking about?

- avalanche – volcanic eruption – drought – earthquake
- 1. Mr Piller: "It's terrible! We haven't had any rain for ten months."
- 2. Mrs White: "Suddenly the ground started shaking. Next thing, a big gap appeared in the road."
- 3. "We're very lucky to be alive. Two more hours and the whole village would have been covered with hot lava."
- 4. "Then suddenly it happened. It felt as if the whole mountain was moving. And the snow came down so quickly."

Ergänzungsaufgaben

Lückensätze anhand vorgegebener Bilder ergänzen

Look at the pictures and complete the sentences.

You can get there by or by



Cloze test (Jedes n-te Wort fehlt) – Fill the gaps.

Disgusted Diane Findlay has threatened to leave her husband unless he stops eating his favourite food - spiders!

Diane, who runs a hospital canteen, furious when 34-year-old Graham SIXTEEN spiders at a local pub. "I been doing it since I was kid", said Graham last night.

C-Test (Jedes zweite Wort ist nur zur Hälfte vorgegeben. Die Anzahl der Linien entspricht der Anzahl der fehlenden Buchstaben.)

Disgusted Diane Findlay has threatened to leave her husband unless he stops eating his favourite food – spiders.

Dia __, who ru __ a hosp __ canteen, wa _ furious wh __
34-ye __-old Graham a __ sixteen spid __ at _ local pu _ .

Ordnungsaufgaben

Situative Passung

Die S*S müssen Situationen suchen, in welchen man diese unterschiedlich höflich formulierten Fragen verwenden kann, z. B.

Would you mind telling me ... Could you tell me ...
I wonder if you'd mind telling me ... Tell me ...
I wonder if you could tell me ...

Analytisch-synthetische Übungen

Vom Besonderen zum Allgemeinen

tulip → flower → plant jeans → trousers → clothes

Kollokationen

Which words regularly collocate with others?

Mary is a bright kid. Her school work is well over average.

beneath
below
beyond

Sammelübungen

Wortfamilien

Word family:

friend → friends, girl/boyfriend, friendless, friendly, friendship, to make friends

Wortfelder

Word field:

to write → to compose, to write out, to spell, to write/to take down, to type, to scribble, drop a line, write in ink, have a good handwriting, to correspond

Unterbegriffe suchen

How many subordinate words can you find?

vehicles

fruits

vegetables

Oberbegriffe suchen

Find the correct umbrella words.

a pair of pliers	scarlet fever	bedsitter
wrench	chickenpox	council flat
screwdriver	pneumonia	apartment

Wortschatz zum Sachgebiet sammeln

jobs

application, curriculum vitae (CV), to apply, interview, counsellor, apprentice, occupation, career, to qualify, vacancy, etc.

Ersatzaufgaben

Find synonyms

Replace the words underlined without changing the meaning of the sentence.

I always donate some money to Charity.

I always some money to Charity.

Definition Exercise (Wörter erraten aufgrund vorgegebener Umschreibungen)

A building where criminals are kept.

A room in a hospital where operations are done.

Produktive Übungen

Definitionen

Give a definition. Use complete sentences.

a locker: _____ ...

a package tour: _____

Erklärungen

Erkläre deinem englischen Freund, was für ein Betrieb oder was für eine Organisation das ist, z. B.

Was ist eine Wertstoffsammelstelle, eine Zimmerei, eine Sozialstation oder eine Wärmestube?

Piktogramme versprachlichen



.....



.....

Arbeitsauftrag

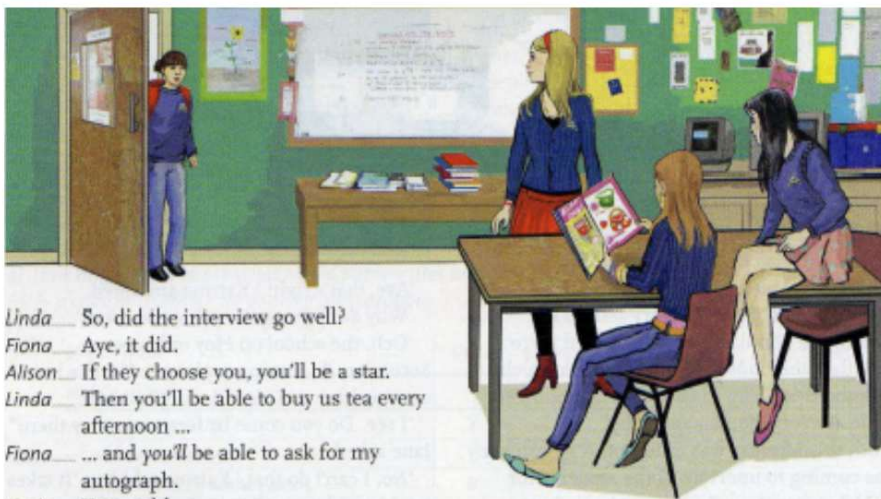
Fertigen Sie einen Vokabeltest für Ihren Unterricht an, der die Erkenntnisse des Wortschatzlernens berücksichtigt.

Unterrichtsstunde – The Beauties

The Beauties

Thema der Stunde:	„The Beauties“ – Wie helfe ich einem Mobbingopfer? (EG2 I A3, Unit 2, S.34)				
Hauptintention:	Bei der Fortführung eines Dialoges über einen Mobbingvorfall erweitern die SuS ihre Fähigkeit, Gefühle auszudrücken und Ratschläge zu geben. (FkK; Schwerpunkt: Wortschatz)				
Funktion	Teillernziel	Lehrerhandlung	Erwartetes Schülerverhalten	Form	Medien
Einstieg 5 Min.	Vorentlastung & Wortschatzarbeit „Gefühle“	L zeigt eine Definition von „Bullying“, lässt SuS Gefühlszustände (Adjektive) eines Mobbingopfers nennen	SuS verstehen die Definition von „Bullying“ (≠ Mobbing) und nennen Gefühlszustände.	UG	TA
Gelenk	L weist daraufhin, dass Mobbingopfer Hilfe benötigen – in diesem Fall die Lehrbuchfigur Katrina.				
Hinführung 5 Min.	Textbegegnung	L fordert SuS zum leisen Lesen auf (kaum neue Vokabeln, keine Ausspracheprobleme)	SuS lesen den Lehrbuchtext leise.	EA	SB, CD
Erarbeitung 5 Min.	Sicherung des Grobverständnisses	L zeigt Aussagen zum Text (OHP) und fordert SuS zum Bestätigen / Berichtigen auf	SuS überprüfen Aussagen auf Richtigkeit und berichtigen bei Bedarf	UG	SB, OHP
Erarbeitung 10 Min.	Wortschatzarbeit „Ratschläge“	L weist kurz auf Kriterien eines Rollenspiels hin und sammelt dann Redewendungen für das Erteilen von Ratschlägen	SuS nennen Redewendungen zum Erteilen von Ratschlägen	SV	TA
Anwendung 10 Min.	Anwendung der Wortschatzarbeit & Kreativität	L fordert dazu auf, sich Stichworte für die Fortsetzung der Situation zu machen und sich selbst als helfende Figur einzufügen	SuS erarbeiten stichwortartig Fortsetzung für die Geschichte, in der sie Katrina beratend zur Seite stehen	PA	SB, Stichworte
Sicherung 10 Min.	Würdigung & kriteriengeleitete Auswertung	L stellt Hörauftrag für Plenum, lässt einzelne SuS Rollenspiel vortragen und moderiert die Auswertung	Einige SuS tragen Rollenspiel vor, Plenum benennt Lösung & bewertet Anwendung der Gefühle / Ratschläge	SV, UG	TA
HA	Erläuterung der HA	L erläutert HA und schreibt diese an die Tafel: <i>Make a list of reasons why some people become bullies.</i>	SuS notieren HA in ihrem Hausaufgabenheft	LV, EA	TA, HH

The Beauties



Linda ... So, did the interview go well?

Fiona ... Aye, it did.

Alison ... If they choose you, you'll be a star.

Linda ... Then you'll be able to buy us tea every afternoon ...

Fiona ... and you'll be able to ask for my autograph.

Linda ... You wish!

Alison ... What are you doing after school?

Linda ... I don't know. Shall we walk down to the harbour, Fiona?

Fiona ... Och, no. I think I'll go to the wee shop in Albert Street.

Alison ... Oh, not shopping again.

Fiona ... I think they have those new bags from that magazine. I'll show you ... here, look – they're really trendy.

Alison ... Who needs a trendy bag in Kirkwall?

Fiona ... Well, not you, Alison, if you want to look like Fishface with her awful old rucksack.

Alison ... Do I look like Fishface, Linda?

Linda ... No, you don't. I mean, look at her hair: that awful ponytail!

Fiona ... Uh-oh, fish alert: here she comes.

Quelle: English G21 A3 Unit 2, Cornelsen-Verlag, Berlin 2007, S.34

The Beauties

erarbeitete Definitionen

bullying: a problem that is common in schools where some children use their strength or important positions to hurt or frighten smaller or weaker children.

bullying: activity of repeated, aggressive behaviour intended to hurt another person, physically or mentally

erarbeitete Tafelbilder

feelings
• to be/ feel horrified/ terrified • to be/ feel lonely • to be/ feel angry • to feel bad • to be/ feel disappointed • to be/ feel frightened of/ afraid of/ scared of • to be/ feel sad • to be/ feel upset
giving advice
• Why don't you ... • You should ... • How about talking/ asking/ telling ... • Maybe you could ... • Have you tried ...? • It's usually a good idea to ... • You could try talking/ asking/ telling ... • I think you need to/ must/ should ...



Optional endet die Einheit mit einer **Projektaufgabe**: Hosting an (online) exhibition

1 Teen Issues

Thema der Stunde	Ziel der Wortschatzarbeit	Methode Unterstützung
Today's Teens – Who is Generation Z?	Wortfeld „characteristics“ (adjectives)	Präzisieren, Priorisieren und Strukturieren keine (Vorwissen)
Child and Teen Health – Should we be worried?	Sachfeld „teen issues“ (nouns)	Identifizieren und Strukturieren pragmatischer Text (Zeitungsartikel)
Vaping and Binge Drinking – Rising or falling trends among teenagers?	Funktionswortschatz „describing statistics“ (adjectives, nouns)	Beschriften und Skalieren Sammlung an Visualisierungen und Begriffen
Binge Drinking – How to help teenagers in need?	Idiomatik „interpreting statistics“ (phrases)	Kategorisieren und Strukturieren Sammlung an Phrasen
Cyberbullying – What are the facts?	Sprachbewusstheit „vocal variety“ (nouns)	Beschriften und Zuordnen Sammlung an Begriffen und Erläuterungen

2 Gender Issues

Thema der Stunde	Ziel der Wortschatzarbeit	Methode Unterstützung
Gender Identities – How do people identify?	Sachfeld „gender identities“ (adjectives)	Zuordnen Sammlung an Begriffen und Definitionen
LGBTQ – Are we tolerant (enough)?	Funktionswortschatz „describing cartoons“ (chunks, nouns)	Zuordnen Visualisierung sowie Sammlung an Begriffen und Definitionen
LGBTQ Discrimination – What about the legal situation?	Genrewissen „typical stylistic devices used in cartoons“ (nouns)	Zuordnen und Identifizieren (Diagnostizieren und Überarbeiten) Sammlung an Begriffen und Erläuterungen
Transition – An escape from emotional turmoil?	Wortfeld „feelings“ (nouns)	Analysieren fiktionaler Text (Romanauszug)
Gender-neutral Language – Progress or a step too far?	Sprachbewusstheit „gender-neutral language“ (nouns)	Substituieren (und Verorten) Sammlung an Begriffen

Vokabellernertipps für die Sek. II

3 Ways to expand your vocabulary

Here is a summary of the various ways in which you can learn new words.

Use the internet	A useful site is OWAD (One-Word-A-Day Wordbutler http://owad.de/), which sends you one vocabulary question per day. It only takes two minutes – you can click on one of the three answers and find out more about the origin of the word. OWAD also gives you tips on how to learn words. If you feel you can tackle more (and spend about 15 minutes per day) you can solve puzzles online. One of the best free sites is http://www.crickler.com . Crickler puzzles adapt to your language level (0–36) and tell you how you are doing!
Use various channels	Using a variety of channels to store vocabulary in your brain will make retrieving it easier. These could be: • speaking the word and listening to its sound • drawing a picture • imagining what the thing smells or tastes like (Is it hot or cold?) • writing the word down in a phrase • remembering the image of the word (What does it look like on the page?)
Read more English	Read as much as you can (novels, newspapers, online features in English). Reading will help you to increase your vocabulary. Many words can be guessed from their context. Others may have to be looked up. Words that you feel are important should be noted down and learnt. Why not read a book in English that you have already read in German? Or subscribe to an English language magazine on a topic you are interested in?
Listen to English on the radio or download podcasts	If you receive satellite or cable TV, you can also listen to a large number of English-language programmes on the radio. Check their websites and decide which topic you are interested in. A good place to start is BBC Radio: http://www.bbc.co.uk/radio/info/ . You can also use your computer and listen online. There are podcasts that can be downloaded free of charge (see: http://www.bbc.co.uk/radio/podcasts/directory/). Audio books can also be great fun – check out your local library.
Keep a vocabulary file	Write down new words and expressions you come across. Also write down the sentence they appear in – it's easier to remember them that way. Choose your own way of organising this file, but make sure that using it becomes a ritual. Make it look nice and attractive and always keep it available.
Keep a dictionary and a thesaurus	Sometimes it's nice to use the odd minute per day browsing through books. Why not keep some in your toilet? Dictionaries and thesauruses make interesting browsing and are a great way to expand your vocabulary. Travel guides (make sure they are in English!) are also great for picking up new and important words or phrases.
Buy a calendar	It's a nice ritual – learn a new word every day. You can buy them in shops, but the cheaper way is to play with your family: pick a word from the dictionary every day!
Watch films in English	Many cinemas show feature films in the English original, often weeks before the German version comes to town. Also, why not watch your favourite film on DVD and listen to the original voices of the actors? If you've seen the film before, you'll notice the difference!
Write down words you'd like to know	Sometimes, you'll get stuck on things you want to say. Write down the word you couldn't think of, and look it up. Or try to write a shopping list in English – you'll soon find that there are many everyday words you don't know. Turn it into a game: if you don't know the word, you can't buy the thing. You'll soon pick up more and more words!
Play games	Games like Scrabble and Taboo can help you to expand your vocabulary and express yourself more fluently. So can games like finding an adjective for every letter of the alphabet. Or making collections of ten fruits, twelve positive feelings, six abstract nouns and so on.



4 How to organise a vocabulary notebook

Teachers normally expect you to note down new words that occur during lessons. They may require you to simply copy the English vocabulary from your course book together with the German equivalent, or to add a third column for additional information or a sample sentence.

For this you can use an exercise book. But is it the best way to organise your vocabulary? As always, not every method suits every language learner. However, there are a few requirements every vocabulary notebook has to meet:

1. It should be expandable and not limit you in what you want to write down. A folder is more suitable than an exercise book because you can add pages where and when you need them.
2. Before you start, think about what sections you need for it, e.g. for special topics (*hobbies, sports, world of work, ...*), grammatical phenomena (*irregular verbs, verbs followed by an -ing form, countable/uncountable nouns, ...*) or other chapters you find useful. You might start out with a small number of sections and add more as you go along.
3. Careful: Don't overdo things and divide your notebook into too many specific chapters. This will complicate things and make your notebook less effective.
4. Don't use a small folder, especially if your handwriting is large. On pages 9–10 *Using diagrams to organise vocabulary* you are shown a number of ways of recording new words that require more space than the traditional columns.
5. Always include sample sentences. These will tell you about the grammatical characteristics of a new word and the contexts it can be found in.
6. Learning collocations (*to do/take/have a test*) is preferable to learning individual words because this can help you to avoid Germanisms like *to write a test*.
7. Leave ample space to add new words/ideas to your collection at a later stage.

You can of course use your computer to organise your vocabulary. The same principles as above apply. The vocab sheets on the CDs accompanying the *Abi Workshop Englisch* products can either be printed out and completed by hand or you can complete them on your computer.

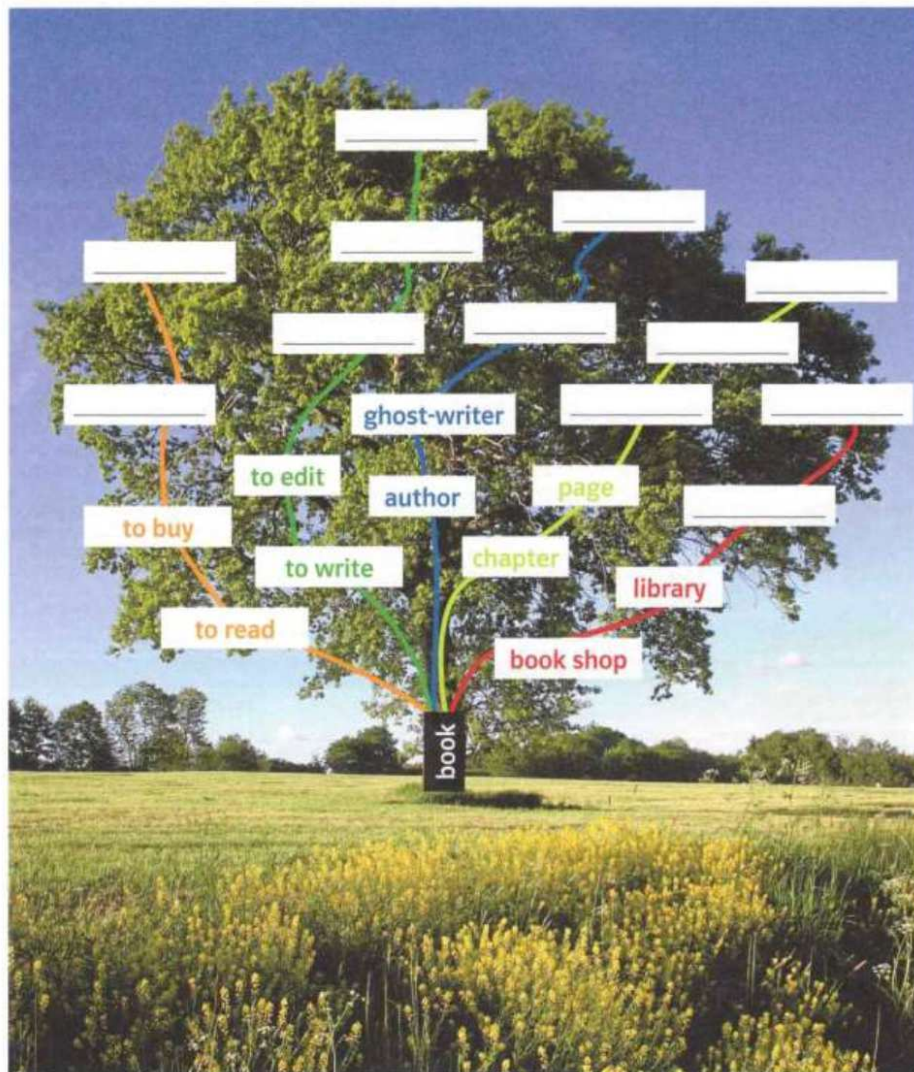
Abi Workshop English • The United Kingdom • Vocabulary sheet

Topic 2 - The British Empire and its legacy		Spot on facts, p. 18/19
Word/phrase	Usage/memory aid	Translation
foremost	most important	führend
to establish a colony	→ colonial (adj); colonialist (n); colonialism (n); to colonise (v); colonist (n)	eine Kolonie gründen
to gain territories	• Britain gained many new territories in the nineteenth century. • ↔ to lose territories	Gebiete gewinnen
to encompass sth	to cover sth; to include sth	etw. umfassen

5 Using diagrams to organise vocabulary

a) Words that belong to one main idea can be organised as **tree diagrams**. Use the following words to complete the tree diagram below.

editor to leaf through letter line to print to publish
publisher publishing house word to review to sell book stall

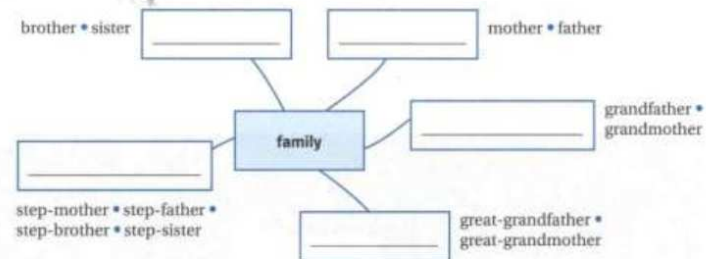


The advantage of this type of diagram is that you can add more branches and twigs whenever you come across new words linked to the tree trunk (here the word 'book').

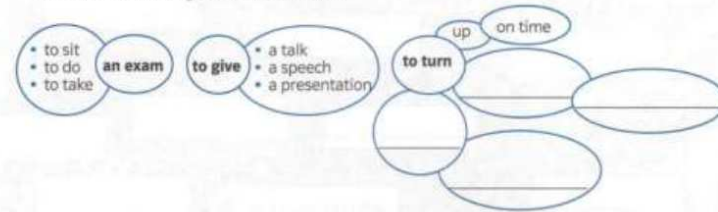
Tip

With tree diagrams and networks you should allow ample space, using whole pages for each.

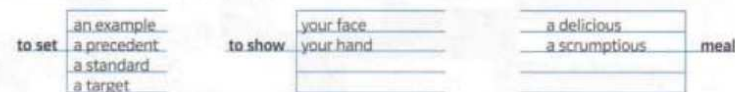
b) With a **network** you work from a central idea outwards. Fill in the missing head terms.



c) **Bubble networks** can be used to note down related words as well as phrasal verbs and collocations. Find more items that go with the verb 'turn'.



d) Collocations can also be written down as **word forks** (also called **word umbrellas/hands/rays**). Find more words that go with 'to show' and 'meal'.



Tip

Downloading network diagrams from the Internet will help you to do your networks on a computer.

e) **Tables** are useful for dealing with word classes. Fill in the blanks.

noun	adjective	verb
abundance	abundant	to abound
" _____	" _____	" _____
flowers in abundance	abundant evidence	Rumours abounded.
belief/ _____ (pl.)	believable * unbelievable	to believe
believer * non-believer		* _____
_____ (pl.)	rich = wealthy	
= wealth	* _____	= to improve the quality of sth; to make sb/sth richer
reliability		_____ on sb
He is reliability in person.	= trustworthy	= to trust sb
* _____	a _____ witness	
caution	a _____ person	_____ sb
" _____	= sb who avoids risks	= to give sb an official warning
to approach sth with caution	* foolhardy, rash	

5 Collocations

Tip

Most learners of English find collocations difficult to master since there are few rules that can be applied. As with other aspects of the English language you have to learn them individually.

Collocations are groups of words that occur in set combinations. In English we say to *give a speech*. In German the equivalent collocation is "eine Rede halten". Knowing and using the appropriate combinations of words will make your English sound more natural and idiomatic.

There are a number of different collocations for describing good-looking people. You can talk about "handsome" men and "beautiful" women. But if you describe a man as "beautiful", it will be understood as rather negative, implying that he is somewhat effeminate. A "handsome woman", on the other hand, is not beautiful in the traditional sense, but more mature, with larger features and a certain strength of character. The choice of collocation can therefore change the meaning of your message considerably.

How to learn new collocations:

- Be aware of collocations, and try to recognise them when you see or hear them.
- Treat collocations as single blocks of language. Write them down and learn them as a unit (*grave mistake*) and not as separate words (*grave + mistake*).
- Organise collocations by listing them alphabetically under their head words (*nouns, adjectives, verbs*) or by topics (*hobby, family, weather, politics, ...*)
- When you note down a new word, find words that go with it to form collocations (*issue: controversial, dangerous, debatable, topical, ...*)
- Expand the list as you go along (an issue can also be: *political, real, serious, thorny*).
- Read as much as possible so that you meet new vocabulary and collocations in context.
- Revise what you learn regularly. Practice using new collocations in context as soon as possible after learning them.
- Always write them down with a sample sentence to show their meaning and usage.

Collocations are usually a combination of:

- adjective and noun (*a powerful speech*)
- verb and noun (*to consult a dictionary*)
- adverb and adjective (*heavily protected*)
- verb and adverb (*to cry bitterly*)
- two nouns (*a pack of wolves*)

a) Read the following text and underline any collocations that you can find. Use different colours, e.g.

- adjective-noun collocations **blue**
- adverb-adjective collocations **red**
- verb-noun collocations **green**
- verb-adverb collocations **orange**
- noun-noun collocations **black**



Some sound must have disturbed me because I suddenly found myself wide awake. It was 5:15 by my alarm clock, and far too early to get up. Then it registered – the dawn chorus! In this case, the strident screeching of what seemed like several flocks of birds right outside my bedroom window. What a racket they were making! I listened to the excruciating noise for a while, then rolled over and out of bed and tiptoed cautiously over to the window to take a look. Black birds everywhere – starlings, I supposed. Literally hundreds of them, perched close together on the rooftops and in the trees of the neighbouring gardens. I had a shrewd suspicion that sleep was no longer an option, so I made my way into the bathroom and took a shower.

Thoroughly refreshed, I got dressed and headed downstairs to have breakfast. Normally I might have put on my running gear and gone for a jog in the park, but something about those birds made me feel vaguely uneasy. Perhaps I could finally get down to the serious business of writing instead. Write a piece which I would submit to a publisher and which would find instant favour. My passport to joining the rich and famous, as it were. A gripping story in which wave upon wave of our feathered friends carry out a frenzied attack on some poor unsuspecting human beings. Or had some clever clogs already come up with that brilliant idea?

b) Look for collocations in the text with the verbs "take", "make", "have" and "get". You should have underlined them green or orange. Then make a list of more collocations with these verbs.

c) Find English equivalents in the text for the following German expressions:

- | | | |
|--------------------|-------------------------------------|--|
| 1. hellwach | 4. Krach machen | 7. arme ahnungslose Menschen |
| 2. früh aufstehen | 5. zögerlich auf Zehenspitzen gehen | 8. irgendein Schlaumeier |
| 3. eine Vogelschar | 6. einen starken Verdacht hegen | 9. sich eine geniale Idee einfallen lassen |

12 Phrasal verbs



What time do we have to **get up**?
How did I **get into** this situation?
Yesterday I finally **got round** to calling my granny.
How do you **get on with** your parents?



Even if you are familiar with the basic meanings of the verb *get* (i.e. *obtain, receive, reach, become*, etc.), you still won't necessarily understand *get up, get into, get round to* and *get on with*. The meanings of these verbs differ significantly both from each other and from the basic meanings of *get*. The big difference lies in the seemingly insignificant additions to the main verb.



The English language comprises a vast number of so-called **phrasal verbs**, which consist of a 'base' verb (like *get, take, come*) and a **particle** (a preposition or an adverb) as in *get up, take home, come round*. They can also consist of a **base verb** and **two particles** (a preposition and an adverb) as in *go in for* or *look forward to*.



Why are phrasal verbs so important?

Quite often, students of the English language wonder why phrasal verbs take such a prominent place in the English Grammar. There are two main reasons for this:

1. Phrasal verbs are an extremely common feature of the English language. They are widely used in conversation and in informal written English, as well as in literature, newspaper and magazine articles, to express ideas in a casual way. Knowing a wide variety of phrasal verbs will make your English sound much more idiomatic and natural.
2. The meaning of a phrasal verb often differs greatly from the meaning of its base verb (*to get = bekommen, to get by = mit Geld auskommen*). Don't attempt to figure out what a phrasal verb means by concentrating on the main verb alone. The combination of the different parts determines its meaning. This is why you should always learn phrasal verbs as one unit.

How to organise your phrasal verbs collection

Use a separate section of your vocabulary file for phrasal verbs. A good idea is to organise them by listing the base verbs in alphabetical order. Since most phrasal verbs have one-word equivalents in English, always include these synonyms, e.g. *to go down = to descend, to find out = to discover*. Generally speaking, the phrasal verbs are used in informal contexts, the one-word equivalents are of Latin origin and are used in formal contexts.

Tip

- Always look out for phrasal verbs in combination with their one-word synonyms
- List them in your vocab file according to the base verbs
- Always add a sample sentence, this will help you to remember the phrasal verb and its usage.
- Special dictionaries of phrasal verbs are useful for more advanced work.

Don't forget to write down a sample sentence with your phrasal verb to help you remember its meaning and grammatical context.

When dealing with phrasal verbs, a good dictionary is also very helpful, since it will give you the (sometimes) different meanings of a phrasal verb as well as information about its usage. If you want to deal with this topic on a more advanced level, you can even find specific dictionaries for phrasal verbs such as the 'Cambridge Phrasal Verbs Dictionary'.

The following pages will introduce you to the most common phrasal verb combinations, but always watch out for new ones!

Position of the particles

Phrasal verbs can cause problems because of their grammar.

- With many phrasal verbs the particle can be placed either after the verb or after the object:
Pick up that paper./Pick that paper up.
They have knocked down the old shed./They have knocked the old shed down.
In church you have to take off your hat./In church you have to take your hat off.
- The particle has to be placed after the object if the object is a pronoun (*him, her, it*, etc.):
Pick it up.
They have knocked it down.
- But there are phrasal verbs whose particle does not function as an adverb (*get up/down/in/ out/ on/off*, etc.) but as a preposition (i.e. it is always followed by an object noun or pronoun). These phrasal verbs cannot be separated:
We immediately called for the police. (Not: ... called the police for.)
Who is going to look after the children? (Not: ... look the children after.)
You can count on me, I promise! (Not: ... count me on.)

Tip

If you are not sure how to use a phrasal verb, your English-English dictionary will provide all the necessary information as well as sample sentences.

a) Read the following text and underline all the phrasal verbs:

The emergency call came at 10 pm on June 10. A woman rang up to ask for help. My colleague WPC* Jones and I were sent off to an address in Station Road to look into the matter. The woman, Mrs Murphy, said somebody had got into her house while she was out. Coming back home, she had come across the intruder in her bedroom and he had gone for her with a knife. Later, however, when we were clearing up some minor details with Mr Iqbal, her next-door neighbour, a rather different story came out. Mr Iqbal said we shouldn't be taken in by Mrs Murphy's account. Her husband was a violent alcoholic. Why she put up with him was a mystery. According to Mr Iqbal, the husband had turned up in a drunken state and they had fallen out noisily. The confrontation had ended up in violence, after which the husband had run off to the local pub. Mr Iqbal couldn't understand why Mrs Murphy was still standing up for her husband and making up such a ridiculous story.

*WPC - Woman Police Constable

b) Now turn the text into a more formal-sounding police report by replacing the phrasal verbs with the correct forms of their equivalents:

arrive	attack	clarify	deceive	defend	discover	dispatch	emerge	enter	flee
invent	investigate	quarrel	request	result	return	telephone	tolerate		

c) Use the following phrasal verbs to replace their more formal-sounding one-word equivalents in the sentences below.

break down	bring up	call for	call off	call on	do away with	get away	go into	go off
look down on	look up to	pick out	put off	put out	put up with	take in	take off	turn up

- Desperate times demand () desperate measures!
- Why did the French abolish () their monarchy?
- The prisoner managed to escape () over the wall.
- I've already postponed () the meeting twice. Now I'll have to cancel it () altogether.
- It took the firefighters several hours to extinguish () the flames.
- I won't tolerate () this sort of behaviour any longer!
- The bomb exploded () with a deafening bang.
- Julian really admires () his father.
- There's another point that I forgot to mention ().
- Sam is so arrogant, I think he despises () everybody else in our class.
- My grandparents suddenly arrived ().
- Hendrik visited () Emma while he was in Dublin.
- Susan chose () a wonderful ring for her engagement.
- I didn't realise the man was a thief. I was totally deceived () by his charm.
- You're not supposed to enter () the temple without first removing () your shoes.
- The negotiations collapsed () because neither side was willing to compromise.



Tip

A good way of organising idioms in your vocab file is to collect them according to word fields, e.g. idioms expressing emotions like happiness, anger, hatred, etc. Another possibility is to collect them according to the vocabulary they are using, e.g. idioms referring to parts of your body, idioms with animals, etc.

15 Idioms

An idiom is a combination of words that has a **figurative** meaning that is not the same as its **literal** meaning. In English, if you say that someone has kicked the bucket, you mean that they have died. You do not generally mean that they have actually, literally, kicked a particular bucket, although this interpretation is possible.

Different languages have their own idioms. A German speaker who talks about giving up the spoon (*den Löffel abgeben*) would not be understood by a speaker of English who did not have a good knowledge of German. (Latvians, on the other hand, would have no problems understanding what was meant because there is the same idiom in Latvian.)

Some English idioms are easy to understand because they use straightforward or graphic images that you as a non-native speaker can decipher without difficulty or because you have a similar idiom in your own language:

Don't throw the baby out with the bathwater! (das Kind mit dem Badewasser ausschütten)
Our TV gave up the ghost last night. Now we'll have to buy a new one. (den Geist aufgeben)
It hasn't rained for ages and everything in the garden is as dry as a bone. (knochentrocken)

Others can only be understood in their contexts:

The police were on his trail, but he managed to give them the slip. (= escape).
If that's what you think, you're barking up the wrong tree. (= mistaken in your assumption).
He wasn't keen on the idea. We had to twist his arm to get him to agree. (= persuade him).

The idiom 'twist someone's arm', which originally suggested persuasion through physical violence, is often used ironically, to suggest very gentle persuasion or no persuasion at all:

Another piece of cake? All right, (if you) twist my arm. = You don't have to persuade me. I'd love another piece. I was holding back out of politeness. (Bevor ich mich schlagen lasse, ...)

Generally, idioms are used in informal situations (conversations, writing e-mails/diaries, etc.) rather than formal ones (interviews, debates, writing essays/reports, etc.).

a) Try to explain the meanings of these idioms in your own words. Then complete the grid.

- I don't like the room they've given me. There's **barely room to swing a cat**.
- Even if it's only a short holiday, they take **everything but the kitchen sink with them**.
- Don't **beat about the bush**. Tell me this minute why your brother is crying!
- I prefer getting to the airport early, but John always **cuts things fine**.
- My granny always **had a soft spot for** chocolate although she wasn't supposed to eat it.
- This time I will **turn a blind eye** to your behaviour. Just don't do it again!

English idiom	German equivalent
1. barely room to swing a cat	
2. everything but the kitchen sink	
3. to beat about the bush	
4. to cut things fine	
5. to have a soft spot for sth	
6. to turn a blind eye	

b) There are a great number of idioms for expressing emotions. Decide whether the following idioms have to do with joy (blue), anger (red), grief (green) or controlling one's emotions (black) and underline them accordingly. Some idioms can express more than one emotion.

A to be beside oneself	E to be cheesed off	I without turning a hair
B to be over the moon	F to go to pieces	J to be livid
C to come apart at the seams	G to get a grip on oneself	K to hit the roof
D to keep a stiff upper lip	H to be thrilled to bits	L to be down in the dumps



c) Read out the idioms aloud and guess from their sound and the choice of words which of them are used in an informal context only. Check your answers in a monolingual dictionary.

d) Match the idioms from b) with their definitions. If necessary look them up in a monolingual dictionary.

- _____ (to be unable to think clearly and control one's emotions because of a difficulty one is experiencing)
- _____ (to almost lose control because of the intensity of the emotion one is feeling)
- _____ (to be annoyed, bored or frustrated)
- _____ (to be very depressed)
- _____ (to make an effort to control one's feelings so as to be able to deal with a situation)
- _____ (to become extremely angry)
- _____ (to be absolutely delighted)
- _____ (to be so upset or distressed that one cannot continue to lead one's life normally)
- _____ (showing no feelings of guilt, embarrassment, gratitude, etc. although the circumstances call for them)
- _____ (to show no emotions when one is upset)

e) Complete each sentence with an idiom from b).

- Don't tell your dad you want to drop out of school. He'll _____!
- I'm really _____ with my job. It's so boring!
- My sister is _____ again because she and her boyfriend have broken up.
- Mary's a good student, but she always _____ in an exam situation.
- When the police came to arrest him, he didn't _____.
- Robin has problems at work and at home. His life is _____.
- They were _____ with grief when they lost their daughter.
- After the initial shock, Mary _____ and called the police.
- Mary's parents were _____ when she was accepted at Cambridge.
- When he was fired, Paul was hurt, but he _____.



Arbeit mit dem Wörterbuch

Know Your Dictionary



It's worth spending some time getting to know your **Longman Dictionary of Contemporary English** so that you can get the most from it.

Look at this extract and see if you can answer the following questions:

people or countries with the same language, working together: the former Soviet bloc → EN bloc

block

knits block **breeze-block BrE / cinder block AmE** **block of ice**

block ¹ /bɒk/ ² /blɒk/ ³ /blɒk/ ⁴ /blɒk/ ⁵ /blɒk/

1 SOLID MATERIAL a piece of hard material such as wood or stone with straight sides → **BREEZE-BLOCK**, **BUILDING BLOCK**, **CINDER BLOCK** [+of] a block of ice | a wall made of concrete blocks → see picture at ice

2 STREETS/AREA a) AmE the distance along a city street from where one street crosses it to the next: Head for 4th Street, a few blocks east of Sixth Avenue. | The church is down the block. b) the four city streets that form a square around an area of buildings: Let's walk round the block. | She grew up playing with the other kids on the block. c) AusE a large piece of land: a ten acre block near the city

3 LARGE BUILDING a large building divided into separate parts: [+of] a block of flats | an office block | an apartment block | the school science block

4 QUANTITY OF THINGS a quantity of things of the same kind, considered as a single unit: [+of] New employees receive a block of shares in the firm. | a system for storing large blocks of data | Set aside blocks of time for doing your homework.

5 block booking/voting an arrangement that is made for a whole group to buy something or to vote together

6 INABILITY TO THINK [usually singular] the temporary loss of your normal ability to think, learn, write etc: I have a mental block whenever I try to remember my password. | After his second novel Garland had writer's block (he could not write anything).

7 STOPPING MOVEMENT [usually singular] something that prevents movement or progress: [+to] a major block to progress → ROADBLOCK, STUMBLING BLOCK

8 PUNISHMENT the block in the past, a solid block of wood on which someone's head was cut off as a punishment

9 put your head/neck on the block to risk destroying other people's opinion of you or losing your job by doing or saying something: I'm not prepared to put my head on the block for him.

10 SPORT a movement in sport that stops an opponent going forward or playing the ball forward

11 SELL go on the block to be sold, especially at an auction: \$500 million worth of art will go on the block. →

- In this extract, what part of speech is **block**?
- What is the American English for **breeze-block**?
- What does the expression **put your head on the block** mean?
- Are the British and American pronunciations of the word **block** the same? If not, how do they differ?



On the CD-ROM you can hear the British and American pronunciations of every word in the dictionary by clicking on the loudspeaker icon at the top left of your screen. Test your own pronunciation too!

- Is **block** countable or uncountable? Where in the dictionary entry does it tell you this?
- Which meaning of the word **block** is being used in this example?
"42nd Street is two blocks from here on the right."
- Where in the world does the word **block** mean "a large piece of land"?
- What do the phrases **office block**, **apartment block** and **block of flats** all refer to?
- How common is the noun **block** in spoken English?
- What does **block voting** mean?
- What does it mean if you get **writer's block**?
- If your car is **going on the block**, what is going to happen to it?

Quelle: Longman Dictionary of Contemporary English – Teacher's Resource Pack, Pearson Education 2003

Finding the Right Meaning



When words have several different meanings, the **Longman Dictionary of Contemporary English** starts each new sense with a "signpost", a word or short phrase which helps you quickly find the meaning you need.

political action committee

pace¹ /ˈpeɪs/ noun

1 SPEED OF EVENTS/CHANGES [singular] the speed at which something happens or is done

2 WALK/RUN [singular] the speed at which someone walks, runs, or moves (+of) You need to step up the pace of your exercises. 1 at a slow/leisurely/brisk etc pace Lucy set off at a leisurely pace back to the hotel. 1 He quickened his pace, longing to be home. 1 Traffic slowed to a walking pace.

3 STEP [C] a single step when you are running or walking, or the distance you move in one step: [+backwards/towards/forwards etc] He took a pace towards the door. 1 Rebecca walked a few paces behind her mum. 4 keep pace (with sth/sb) to continue or increase as fast



You'll find a complete new edition of the **Longman Language Activator** – the writing dictionary on the CD-ROM to help you expand your vocabulary.

A. Read the following text and look up the shaded words in the dictionary to find out the correct meaning. The first one, **pace**, has been done for you.

We need your support

The **pace** of life gets faster every day and the world around us becomes more and more fragile. Yet we don't seem to be learning any **lessons**. Though many people **support** the principles behind Greenpeace, few turn their support into action.

Greenpeace is **active** in a whole number of ways. But we need your help, whether you can spend time planting trees in your local park, **fighting** to stop the expansion of the motorway network in your area, or protecting the seas around us.

The **volume** of work continues to grow and the **noise** becomes ever more urgent. Greenpeace needs to be present everywhere that the environment is being decimated and the natural resources of the world are over-exploited. We need to make our voice heard whenever and wherever governments **break** guidelines and ignore agreements. You too can play a role; you can make a difference, whether you have an afternoon to **fill**, need a **break** from your weekend routine, or even if you have just a few **spare** hours after work. Become a volunteer and help to give your world a **chance**.

Which meaning?

1. Speed of events/changes
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.

B. Now look at the following definitions, which show other meanings of these words. Write the word that fits the definition best in the right-hand column. You won't need to use every word that is highlighted in exercise A. The first answer has been done for you.

1. A single step when you are running or walking
2. How possible or likely it is that something will happen
3. If your voice does this, it becomes lower and starts to sound like a man's voice
4. A short piece that is read from the Bible during a religious ceremony
5. A magazine or newspaper printed for a particular day, week, or month
6. A book that is part of a set
7. Something that you keep in addition to the one you usually use (e.g. a key)
8. To hold the weight of something, keep it in place, or prevent it from falling
9. Likely to explode at any time

Pace _____

Quelle: Longman Dictionary of Contemporary English – Teacher's Resource Pack, Pearson Education 2003

C Unterrichtsvorschläge

Chunks für eine Filmrezension in der Mittelstufe



Achtung, Serienjunkie bei der Lieblingsbeschäftigung ...

ROSWITHA HENSELER | BIRGIT MEINECKE

Definitely Check This Out

Die Lieblingsfernsehsendung in video selfies vorstellen, chunks für eine Filmrezension erwerben

LERNGRUPPE

9. Schuljahr

IDEE

in video selfies die Lieblingsfernsehsendung vorstellen, chunks für Präsentationen und Filmrezensionen erwerben

METHODE

noticing, Präsentation

MATERIAL

material

1 Talk and swap cards (S. 29)

worksheet

2 Chunks for recommending TV series (S. 30)

TEXT

Videoclip

<https://www.youtube.com/watch?v=W1c5vEq7gE> (ca. 10 Minuten)

Online-Mediatheken ermöglichen es, englischsprachige TV-Serien jederzeit und nach Wunsch das ganze Wochenende lang zu gucken – genügend Gesprächsstoff für den Englischunterricht. In dieser Kurzreihe stellen sich die Lernenden gegenseitig ihre Lieblingsserien in einem Handyfilm (video selfie) vor, in dem sie syntaktische chunks aus einem Modellvideo nutzen.

TV-Serien erfreuen sich großer Beliebtheit bei Jugendlichen und liefern Gesprächsstoff – auch im Englischunterricht. Dank Online-Mediatheken sind englischsprachige Serien jederzeit und in großer Zahl verfügbar. In dieser Kurzreihe von ca. 3–4 Stunden stellen sich die Lernenden gegenseitig ihre Lieblingsserien in einem kurzen

Handyfilm (video selfie) vor, in dem sie syntaktische chunks aus einem Modellvideo nutzen (s. Kasten 1). Damit nutzt die Unterrichtsidee einerseits die „Selfie-Kultur“ in sozialen Medien sowie Foto- und Videoportalen (Instagram, Flickr, Pinterest, YouTube, Vimeo) und ermöglicht den Lernenden, ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet einzubringen.



Dank Online-Mediathek oder DVD eine ganze Staffel auf einen Rutsch gucken – in einem video selfie berichten die Lernenden von den Highlights ihrer Lieblingsserie

Andererseits berücksichtigt sie die veränderten Sehgewohnheiten, da (legale) Streamingportale und Online-Mediatheken es den Zuschauern ermöglichen, mehrere Folgen einer Fernsehserie an einem Abend bzw. eine komplette Staffel an einem Wochenende zu sehen.

Ins Thema einführen: Vorwissen aktivieren

Zur thematischen Einstimmung und zur sprachlichen Aktivierung in der warm-up-Phase tauschen sich die Lernenden mit wechselnden Partnern

über ihre Serienvorlieben aus. Dies kann z.B. mit Hilfe der Methode *talk & swap* geschehen. Dazu erhält die Hälfte der Lerngruppe eine Fragekarte (**material 1**) und befragt Lernende ohne Karte im *milling around*-Verfahren. Im Anschluss geben sie das Kärtchen an den befragten Mitschüler weiter und suchen neue Partner für den nächsten Austausch. So stellt man immer die Frage, die man soeben selbst beantwortet hat. Alternativ bzw. ergänzend werden Impulse bzw. Fragen (**material 1**) an der Tafel oder per Folie präsentiert oder mündlich gegeben. Die Lernenden befragen mindestens zwei Mitschüler und notieren deren Antworten.

Im Plenum können kurz einige Antworten gesammelt werden.

Einem Modelltext die Struktur der Präsentation entnehmen

Nach dem warm-up erläutert die Lehrkraft, welches Lernprodukt erwartet wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen in einem Handyfilm, einem sogenannten *video selfie*, ihre Lieblingsfernsehsendungen vorstellen: *The goal is to present your favourite TV shows in a video selfie (together with a partner)*. Es bietet sich an, im Unterrichtsgespräch darauf einzugehen, ob den

Chunks als solche identifizieren: Noticing

Lerngruppen, die nicht mit *noticing* vertraut sind, benötigen mehr Unterstützung. Dies kann folgendermaßen geschehen: Die Schülerinnen und Schüler sehen einen kurzen Auszug aus dem Clip und notieren zunächst in Einzelarbeit *chunks*, die sie heraushören können. Nach einem Abgleich in Partnerarbeit werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und an konkreten Beispielen deutlich gemacht, was *chunks* sind.

Im Ausschnitt des ausgewählten Videos (time code: 00:43-01:10) können exemplarisch folgende *chunks* identifiziert werden:

- I'm going to just jump right in
- ... is no longer on air
- I believe it came out in ...
- I used to say ...
- ... my all-time favourite show
- ..., which stands for ...

Lernenden solche Videos bekannt sind und falls ja, was sie sich bevorzugt ansehen. Bevor das Video der Bloggerin Kristen (s. **Kasten 1**) per Beamer gezeigt wird, kann ein Standbild der Bloggerin einblendet werden: *This girl here, she is going to talk about her favourite TV shows*.

Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich beim ersten Sehen auf die Struktur der Präsentation, z.B. auf welche Aspekte die Bloggerin eingeht: *Every good video review has a clear structure. First of all, find out what points she talks about even if you don't understand every word. You may take notes if you like*.

Nach einem kurzen Austausch mit dem Partner wird die Struktur im Plenum gemeinsam erarbeitet und schriftlich fixiert. Falls die Lernenden die Kategorien nicht vollständig benennen können, müssen ggf. im Unterrichtsgespräch Oberbegriffe genannt werden, z.B. *genre, recommendation* (Mögliche Schülerantworten: *She talks about ... Then she informs the viewers about ... She describes/talks about the story, says something about the characters. She says it's a comedy / drama, ...*). Als Differenzierungsangebot können die einzelnen Aspekte (**worksheet 2**) auch auf Streifen geschrieben und verkehrt herum an der Wand aufgehängt werden,

damit sich die Lernenden von dort bei Bedarf Ideen holen können.

Einem Modelltext chunks & phrases entnehmen: noticing

An dem Modellvideo wird exemplarisch entwickelt, welche *chunks, phrases, sentences* darin verwendet werden und für den eigenen Vortrag brauchbar sein können (*noticing*, s. **Kasten 2**). Aus dem Clip lassen sich außerdem Kriterien für eine gelungene Präsentation ableiten. Dazu sichten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit einen Auszug aus dem Video (Vorstellung der Serien *OC* und *The Vampire Diaries*) und gleichen ihre Ergebnisse mit einem Partner ab. Hierzu könnte z.B. ein Paar seine Ergebnisse auf einer Folie notieren, die anschließend im Plenum präsentiert und ergänzt wird. Alle Schülerinnen und Schüler vervollständigen dabei ihre individuellen Redemittellisten. Dann wählen sie *chunks and phrases* aus, die sie in ihren eigenen Videos verwenden möchten und stellen einige davon im Plenum vor: *Go through your list of chunks. Which chunks would you use to really catch your listeners' attention and to convince them that this show is a "must"? Highlight these*

chunks and phrases. You might want to use them for your own video selfie. Je nach zur Verfügung stehender Zeit filtern die Lernenden weitere Redemittel aus den restlichen reviews des Modelltextes: Watch the other presentations and add new expressions to your list.

Weitere Clips kriterienorientiert auswählen und vorstellen

In der zweiten Stunde wird die Lehrerlenkung zurückgefahren. Die Lernenden erhalten den Arbeitsauftrag, weitere gelungene Beispiele für das Format TV-Serientipps zu suchen und ein geeignetes Video auszuwählen. Im Arbeitsauftrag werden die Suchkriterien bewusst gemacht, z.B. Originalität, filmische Umsetzung und Präsentation (Körpersprache, Moderation): *When you search for videos, think of originality, visual effects, body language, way of speaking, enthusiasm, funny expressions, creativity*. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu zweit zusammen und recherchieren mit Hilfe ihrer Smartphones oder im Computerraum. Dem Clip entnehmen sie außerdem weitere Redemittel, die sie für ihre eigenen Videos nutzen möchten. Der Rechercheauftrag kann ggf. in die Hausaufgabe verlegt werden.

Die ausgewählten Videos werden in Vierergruppen vorgestellt, angeschaut und diskutiert: *In groups of four, present your videos and tell the others why you picked yours. Think of visual presentation, structure, body language*. Dazu kann *language support* bereitgestellt werden: *I picked this clip because ... what I especially liked was ...* Anschließend werden gemeinsam Redemittel (*favourite chunks and phrases*) zusammengetragen. Die Teams wählen dann einen Clip aus, der ihnen allen am besten gefällt. In einer Schlussrunde werden einige der ausgewählten Videos per Beamer im Plenum präsentiert und besprochen. Hierzu verwenden die Lernenden erneut den genannten *language support*.

Die *favourite chunks and phrases* der Gruppen können auf Plakaten

Buch- und Serienrezensionen per video selfie

Die 20-jährige Kristen stellt auf ihren Blog *TheBookDiary* und auf YouTube regelmäßig Bücher vor, gelegentlich auch Filme und Fernsehserien. Angefangen hat es im April 2013 mit einem „BookTube“ channel auf YouTube. Im ausgewählten Video „My favourite TV shows“ präsentiert sie ausführlich ältere Fernsehserien, u.a. *OC*, *The Vampire Diaries*, *Pretty Little Liars*, *Gossip Girl*, *Nikita*, *Wildfire*, *Smallville*.

Internet

<http://thekristenddiary.blogspot.de> – Kristens Blog
<https://www.youtube.com/user/TheBookDiary> – Kristens Buchvorstellungen
<https://www.youtube.com/watch?v=5xXucZgMuA> – noch mehr TV-Tipps von Kristen





Top Twelve

HOW LONG WILL IT TAKE TO WATCH ...

If you were to binge-watch these popular shows start to finish, how much of your life would they consume?

Sherlock		14 hours
Downton Abbey		1 day, 7 hours
House of Cards		1 day, 18 hours
Game of Thrones		1 day, 20 hours
Breaking Bad		1 day, 22 hours
Homeland		2 days
The Big Bang Theory		2 days, 12 hours
Mad Men		2 days, 9 hours
How I Met Your Mother		3 days, 2 hours
Lost		3 days, 18 hours
The West Wing		4 days, 20 hours
24		6 days, 2 hours

Wohl verwendete Lebenszeit: Wer zwei Tage nonstop guckt, kennt Walter Whites komplette Geschichte vom erkrankten Chemielehrer bis zum rücksichtslosen Kriminellen (*Breaking Bad*)

veröffentlicht und so anschließend für die eigenen *video selfies* genutzt werden. Auf diese Weise steht den Lernenden ein größerer Pool an Redemitteln zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler wandern an den Plakaten entlang und ergänzen ihre individuellen Zusammenstellungen der *chunks and phrases*.

Ein eigenes video selfie erstellen

Die Lernenden haben nun ein Modell für ein *video selfie* zur Präsentation einer Lieblingsfernsehserie.

Die fertigen Videos können auf unterschiedliche Art vorgestellt werden. Zeitökonomisch ist eine Präsentation in Kleingruppen. Hierbei kann erneut das gelungenste Video ausgewählt werden. Alternativ kann zu Beginn jeder Stunde ein neuer Clip gezeigt, erläutert und gewürdigt werden oder man plant eine *binge watching session* ein, in der alle *video selfies* vorgeführt werden.

Rangliste, setzen sie filmisch um und teilen sich den Sprechpart auf (*Over to you, ...*). Der Übungseffekt ist gerade bei selbst produzierten Video- und Sprachaufnahmen sehr hoch, da mehrfach geprobt wird, bis man mit dem Endprodukt zufrieden ist. Relevante Redemittel werden mehrfach umgewälzt und auf diese Weise erfolgreich memoriert und verankert.

Das eigene video selfie präsentieren

Die Unterrichtsreihe ist übertragbar auf andere Themen, die für Schülerinnen und Schüler relevant sind. Sie können z.B. weitere *top lists* erstellen und präsentieren: *top computer games, favourite music clips, favourite YouTube clips ...*

Die Unterrichtsreihe ist übertragbar auf andere Themen, die für Schülerinnen und Schüler relevant sind. Sie können z.B. weitere *top lists* erstellen und präsentieren: *top computer games, favourite music clips, favourite YouTube clips ...*

Literatur

Lindströmberg, Seth/Boers, Frank (2008): *Teaching Chunks of Language: From Noticing to Remembering*. Heidelberg: Language. Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita/Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2013): *Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.

Internet

Weitere Clips mit TV-Serienvorstellungen: <https://www.youtube.com/watch?v=Yzh3GqraAIA> <https://www.youtube.com/watch?v=GqQrIkqU-s> Filmclips und Mobiltelefone im Englischunterricht <http://videotelling.com/> - Jamie Keddie veröffentlicht auf seiner Internetseite Anregungen, wie im Netz veröffentlichte Filmclips und Mobiltelefone im Englischunterricht eingesetzt werden können. Die Seite liefert ferner ausführliche Hinweise zu Handyfilmen sowie *video selfies*. Empfehlenswert ist auch seine Seite <http://lessonstream.org/lessons/>.

Name two TV shows you really enjoy. Explain why you like them.

Who is your favourite character in a TV show? Why do you like him/her?

What attracts you to certain TV shows? (genre, scriptwriter, actors, reviews, ...)

What/Which genre do you particularly like or dislike? (thriller, fantasy, drama, comedy, ...)

How many hours of TV do you watch during the week/at weekends?

Do you feel guilty when you watch too much TV?

Can you quote a line from your favourite TV show?

Do you watch TV on your mobile phone or tablet?

Do you prefer to watch TV shows on your own or with friends?

What's the best/worst TV show you've ever seen?

Do you watch any TV series in English?

Do you sometimes watch a TV show just because it's popular?

Do you sometimes watch a TV show more than once?

Do you use the Internet to watch any TV series?

Talk about your favourite scene in a TV show.

Chunks for recommending TV series

On her blog, Kristen recommends TV series she has watched.

1. Watch her first two recommendations at <https://www.youtube.com/watch?v=W1c5fvEq7gE>

Focus on what Kristen is actually saying.

Work on your own and note down as many chunks as possible for the categories listed in the table below.

Stop and rewind the video as often as necessary.

2. Check your grid with a partner. Add chunks and phrases to your list.

Aspects/parts	Chunks & phrases
Introduction	
Title	
Setting	
Genre	
Contents	
Characters	
Recommendation/ rating	

Quelle: Roswitha Henseler & Birgit Meinecke, Definitely Check This Out, in: *DFU 140*, Seelze, S.25-30

Merkstrategien trainieren in der Orientierungsstufe

KLASSE 6	UNTERRICHT		MATERIALPAKET	KOMPETENZEN
	ZEIT 3 x 45 min		Arbeitsblätter zum Artikel im Materialheft und als Materialeinheit 2 zum Download via Benutzerkonto	
	GA/PL 15'	Spielerisch ins Thema einsteigen		Schreiben: Text zu einer Bildgeschichte verfassen Wortschatz: Wortschatz selbstständig erarbeiten und zielgerichtet anwenden Lernstrategien: Merk-, Wiederholungs- und Ordnungsstrategien anwenden
	PL 10'	Das Szenario kennenlernen	- A picture story (1) - ggf. Folienkopie	
	GA 20'	Ideen und Wortschatz sammeln	vergrößerte Kopien auf DIN A3 aufgeklebt	
	PL 10'	Überschriften finden, Wortschatz ordnen		
	PL/EA 35'	Merkstrategien zum Wortschatzlernen bewusstmachen	- Vocab bookmark (2; Cue card) - Memorising vocabulary (3)	
	PA 10'	Wortschatz spielerisch wiederholen		
	EA 25'	Geschichte zur picture story schreiben	My story (4)	
	PA/PL 10'	Ergebnisse vorstellen		

MARTIN BASTKOWSKI At the shopping centre

Merkstrategien zum Wortschatzerwerb trainieren

Einkaufen gehen gehört zu den Lieblingsbeschäftigungen unserer Schüler in ihrer Freizeit. Das gilt insbesondere für Produkte aus dem Bereich Medien. Weiterhin deckt das Thema *shopping* einen der zentralen Wortschatzbereiche des ersten Doppeljahrgangs 5/6 in der Sekundarstufe I ab und kann daher gut in den Englischunterricht integriert werden. In dieser Einheit schreiben die Schüler auf der Basis einer *picture story* eine eigene Geschichte über eine Situation beim Einkaufen. Dabei gilt es, Wortschatz bildgestützt zu (re-)aktivieren, zu ergänzen und zu memorieren, um in einer Schreibaufgabe Leerstellen der Bildergeschichte kreativ zu füllen.

Spielerisch ins Thema einsteigen

Die Unterrichtssequenz, die idealerweise mit einer Doppelstunde beginnt, wird mit einem *word race* eröffnet. Dazu teilt die Lehrkraft die Lerngruppe in zwei Teams auf, die sich jeweils hintereinander an oder hinter den beiden (aufgeklappten)

Seiten der Tafel aufstellen. Nun haben beide Teams exakt zwei Minuten Zeit, um jeweils nacheinander – wie bei einem Staffellauf – einen passenden Begriff zum Thema *shopping* an die Tafel zu schreiben. Es darf immer nur eine Person pro Team schreiben, sodass nach jedem Begriff der Stift an die/den Nächste/n weitergegeben werden muss. Am Ende werden die Begriffe beider Teams miteinander verglichen. Haben beide Teams einen identischen Begriff notiert, wird dieser durchgestrichen. Das Team, das letztlich die meisten Begriffe an der Tafel stehen hat, gewinnt das Spiel.

Das Szenario kennenlernen

Als *slide* am Whiteboard oder mithilfe einer Folienkopie der Vorlage **A picture story (1)** kann das Thema *At the shopping centre* mit der Guckloch-Methode vorgestellt werden. Dazu wird die Folie mit einem DIN-A3-Blatt, in das ein Loch geschnitten wurde, abgedeckt. Dieses Guckloch wird auf der Folie so verschoben, dass es Aus-

schnitte der Bilder sichtbar macht. Es werden nun jeweils bestimmte Ausschnitte eines Bildes gezeigt, zu denen die Schüler ihren ersten Eindruck und Ideen zur *picture story* im Plenum versprachlichen.

In Bild 1 sind ein Junge und ein Mädchen zu sehen, die mit dem Fahrrad auf dem Weg zum *shopping centre* sind. Bild 2 zeigt die beiden vor einem Schaufenster mit Media-Produkten. Bild 3 illustriert das Problem an der Kasse: Der Junge hat sein Portmonee verloren. In Bild 4 wird gesucht, in Bild 5 kommt ihnen ein Freund zu Hilfe, der die Geldbörse gefunden hat. Bild 6 zeigt das Happy End in einer Eisdiele. Die Lehrkraft fordert die Schüler auf, zu beschreiben, was sie sehen und Vermutungen zum Thema zu äußern: *What can you see? What do you think: What are the pictures about?*

Im Anschluss erhalten die Schüler das Arbeitsblatt **A picture story (1)** als Kopie. Es kann eine *memorising*-Aktivität durchgeführt werden. Dabei müssen die Inhalte aller Bilder in einer Minute eingepreßt werden. Dann werden die Blätter verdeckt auf den Tisch gelegt und die Lehrkraft stellt



Abb. 1: Mit dem eingeklebten Wollfaden lässt sich das Lesezeichen im Vokabelheft fixieren

Fragen zu den Bildern, die die Schüler aus dem Gedächtnis beantworten.

Ideen und Wortschatz sammeln

In Form der Graffiti-Methode sammeln die Schüler zunächst in Kleingruppen (je nach Klassengröße drei oder vier Lerner) zu jedem Bild Ideen und notieren passende *chunks* und *phrases*. Vorbereitend hat die Lehrkraft dazu jedes der sechs Bilder der *picture story* (größer kopiert) in die Mitte eines DIN-A3-Blattes geklebt und die Blätter an Gruppentischen ausgelegt. Zu Beginn wird jeder Gruppe ein Bild zugeordnet (z. B. im Losverfahren mit Schnipseln der zerschnittenen Bilder). Mithilfe von Wörterbüchern und dem Wissen der Gruppenmitglieder hat jede Gruppe circa zwei Minuten Zeit, wichtige Wörter, *chunks* und *phrases* rund um das Bild zu notieren. Anschließend gehen die Gruppen zum nächsten Bild, betrachten den bereits notierten Wortschatz und ergänzen Ideen. Am Ende hat jede Gruppe jedes Bild bearbeitet und mit prägnantem

Wortschatz ergänzt. Erfahrungsgemäß kann das Zeitfenster nach und nach etwas verringert werden, da viele Schlüsselbegriffe bereits notiert sind. Die Lehrkraft achtet während der Gruppenarbeitsphase darauf, dass die Schüler alle Wortgruppen – also Nomen, Adjektive, Verben, etc. – berücksichtigen.

Überschriften finden

Nach dieser intensiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Bildern werden im Unterrichtsgespräch Vorschläge für Überschriften zu den Bildern gesammelt, z. B.:

- *Picture 1: Let's go shopping!*
- *Picture 2: So many things to buy*
- *Picture 3: At the cashpoint/cash desk*
- *Picture 4: Where's the wallet?*
- *Picture 5: A friend with good news!*
- *Picture 6: Happy ending with ice cream*

Diese Überschriften beinhalten die thematischen Schwerpunkte und geben den

Schülern später beim Schreiben der Geschichte ein hilfreiches *Scaffolding*.

Wortschatz ordnen

Zunächst präsentiert jede Gruppe die Ergebnisse zu ihrem Ausgangsbild. Es handelt sich nun um eine Vielzahl an Wörtern, *chunks* und *phrases*, die gemeinsam im Plenum nach bestimmten Kategorien sortiert werden. Dazu fordert die Lehrkraft die Schüler auf: *Let's see how we can sort all the words. Group 1, what have you got?* Es obliegt hierbei der Lehrkraft, nach welchen Kategorien der Wortschatz an der Tafel sortiert werden soll, z. B. zu Bild 1: *making plans, getting there* oder zu Bild 2: *games, computer hardware, music*

Im Sinne der Ordnungsstrategien ist es zentral, den erarbeiteten Wortschatz nicht isoliert, sondern klar thematisch zu notieren. Der Wortschatz wird zunächst auf der Bedeutungsebene geklärt und erst im Anschluss auf orthografischer Ebene. Auch wird der neue Wortschatz im Plenum durch chorisches Nachsprechen eingeübt.

Merkstrategien zum Wortschatzlernen bewusstmachen

Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Schüler gemeinsam Wortschatz zum Thema gesammelt, der für das Schreiben der *picture story* auch eine zielgerichtete Zukunftsbedeutung aufweist. Es gilt also, sich den – teilweise neu – erarbeiteten Wortschatz zu eigen zu machen, d. h. ihn zu memorieren und abzurufen, um eine Geschichte zu erzählen. Um hier einen höheren Durchdringungsgrad zu generieren und das Lernen kreativer zu gestalten, stellt die Lehrkraft Merkstrategien in Form eines Lesezeichens vor, siehe Bastelbogen *Vocab bookmark* (2). Im Unterrichtsgespräch wird nun ein Beispiel für jede der neun Merkstrategien erarbeitet und an der Tafel festgehalten.

Im Anschluss erhalten die Schüler das Arbeitsblatt *Memorising vocabulary* (3) und wenden die Merkstrategien an. Ein Austausch im Plenum illustriert, wie individuell sich die Merkstrategien anwenden lassen: Ein Schüler merkt sich Aussprache und Orthografie des Wortes *way* mit Reimwörtern wie *pay, say, may*, ein anderer zeichnet einen geschlängelten Weg mit einem Pfeil auf dem *on the way* steht.

Vorbereitend auf die Hausaufgabe, bastelt jeder Schüler das Lesezeichen, das ausgeschnitten und gefaltet wird. In den Falz wird ein Wollfaden eingelegt, bevor das Lesezeichen zusammengeklebt wird. Mit diesem Band kann das *bookmark* in ein A5-Vokabelheft eingelegt und verknüpft werden. So ist es auf der aktuellen Seite des Heftes befestigt (Abb. 1).

Als Hausaufgabe erstellen die Schüler eine eigene Tabelle (zwei Spalten im Vokabelheft) zu dem in dieser Einheit erarbeiteten Wortschatz. Dazu gibt die Lehrkraft pro Bild zwei bis drei Wortschatzitems zum Lernen vor, die die Schüler mithilfe der Merkstrategien auswendiglernen sollen.

Je nach Absprache mit der Lerngruppe, kann gelten, dass sich die Schüler für die *TOP-5*-Merkstrategien entscheiden. Die Verwendung von nur einer Technik (z. B. ausschließlich Bilder) sollte vermieden werden, denn um das mentale Lexikon im Sinne der semantischen Vernetzung

zu aktivieren, ist eine Vielfalt, sind also Variationen, nötig.

DIFFERENZIERUNG

Insbesondere für lernschwächere Schüler oder in Teilbereichen der Inklusion können anspruchsvollere Merkstrategien (s. Nr. 2, 3, 6 und 8) gestrichen werden.

Wortschatz spielerisch wiederholen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Wortschatz spielerisch zu wiederholen. Zum Beispiel als Ratespiele wie *Write words in the air* oder *Write on your partner's back*, bei denen ein Schüler dem Partner ein Wort zu einem bestimmten Thema in die Luft oder auf dem Rücken schreibt. Weitere Aktivitäten umfassen *jumbled words* (Lerner bringen durcheinander gewürfelte Buchstaben in die richtige Reihenfolge) sowie Anfangs- bzw. Endbuchstaben oder Vokale auslassen, z. B. *_esterday I trie_to _atch a grea_s_cc_r_g_m_*.

Im Anschluss sollten exemplarisch einige *chunks/phrases* und die verwendeten Merkstrategien im Plenum vorgestellt werden.

Geschichte zur picture story schreiben

Mithilfe des bisher erworbenen Wortschatzes schreiben die Schüler auf der Basis der sechs Bilder nun ihre Version des Geschehens in Form einer Geschichte. Dabei gilt es, nicht nur möglichst viele *chunks/phrases*, sondern auch die Konnektoren (*language support: linking words*) auf dem Arbeitsblatt *My story* (4) zu verwenden. Die Schüler sollen möglichst kreativ sein: Sie können z. B. die Erzählperspektive wählen, Dialoge einfügen, eine Wendung einbauen, einen passenden Titel zu ihrer Geschichte finden etc.

Ergebnisse vorstellen

Da beim Schreiben der Geschichten in unterschiedlichen Tempi gearbeitet wird,

empfiehlt sich die *Bus stop*-Methode für eine gegenseitige Präsentation der Ergebnisse. Wenn ein Schüler seinen Text fertiggestellt hat, so wartet er an einem der *bus stops*, der durch ein entsprechendes „Schild“ im Raum verteilt sind, auf eine/n Mitschüler/in. Dort lesen sich die beiden ihre Geschichten gegenseitig vor und geben sich ein wertschätzendes Feedback und eventuell – je nach Lernniveau – Tipps zum Verbessern ihrer Texte. Am Ende dieser Phase stellen einzelne Freiwillige ihre Geschichten auch noch einmal abschließend im Plenum vor.

Let's do it again!

Die Merkstrategien sollten im Unterricht immer wieder ins Bewusstsein der Schüler gerückt werden, sodass sie ganz selbstverständlich zum Repertoire des Vokabellernens gehören.

Der Ablauf dieser Unterrichtssequenz lässt sich auch auf Bildgeschichten oder *comic strips* zu anderen Themen übertragen, um Wortschatz situativ eingebettet zu erarbeiten und inventarisieren.



Das Material ist in Farbe als Download im persönlichen Kundenbereich (Mein Nutzerkonto) verfügbar: www.englisch-5-10.de



Vocab bookmark

Vocab games

Pictionary

Choose a topic, e.g. zoo, animals, jobs, fruit and vegetables. Make vocab cards. Shuffle them. A player picks a card and draws a picture. Can the others guess the word?

Jumbled words

Choose a topic. Make jumbled words for a partner. Example: hlosoc (= school)

Quiz time!

Give one clue at a time, e.g. It's an animal. Can your partner guess the word? How many clues does your partner need? Keep a tally. ###

Peep!

Read out a sentence but say "Peep!" for the word. Can your partner guess the word?

Words in the air

Write a word in the air. Can your partner read it?

Words on your back

Your partner writes a word on your back – one big letter at a time. Can you guess the word?

I'm thinking of a word ...

Think of a word and give a clue. How many clues does your partner need to guess the word? Keep a tally. ###

Examples: I'm thinking of a word ...

- that rhymes with ...
- that's the opposite of ...
- that means the same as ...
- that starts with the letter ...
- that is a ... (category, e.g. fruit)

How to memorise vocabulary best

1 **picture**
an **apple** 

2 **features**
snow: white, cold

3 **action or use**
football: kick a football, play football

4 **synonym or antonym**
synonyms (same meaning)
beautiful = good-looking, pretty
antonyms (opposite meaning)
happy ☺ ↔ sad ☹
hungry ↔ full

5 **definition**
skyscraper – A skyscraper is a very tall building.

6 **category**
apple = fruit
bus, train, plane = means of transport

7 **sentence**
magazine: I like reading magazines a lot.

8 **rhyming words**
to help with spelling and pronunciation
ball: fall – tall – hall
house: mouse

9 **brainstorming**


© Pearson Verlag GmbH | Englisch 5–10 | 44 | 2018

- Cut out the bookmark.
- Fold it along the middle.
- Place a piece of wool (30 cm long) inside the bookmark before you stick the bookmark together.
- Put the bookmark into your vocab notebook and tie the wool around the notebook.

A picture story



Memorising vocabulary

1. Which strategies to memorise words are shown here?

Look at your bookmark and add the numbers.

Word/phrase	How to memorise it	Strategy no.
bike	bike, bus, car = means of transport	
excited	excited ⇔ bored	
shopping centre	At a shopping centre there are many different shops and restaurants.	
on the way to	on the way to 	
(to) buy	buy ⇔ sell	
(to) buy	You need money to buy a computer.	

2. Try out the tips on the bookmark. Choose six to ten words or phrases.

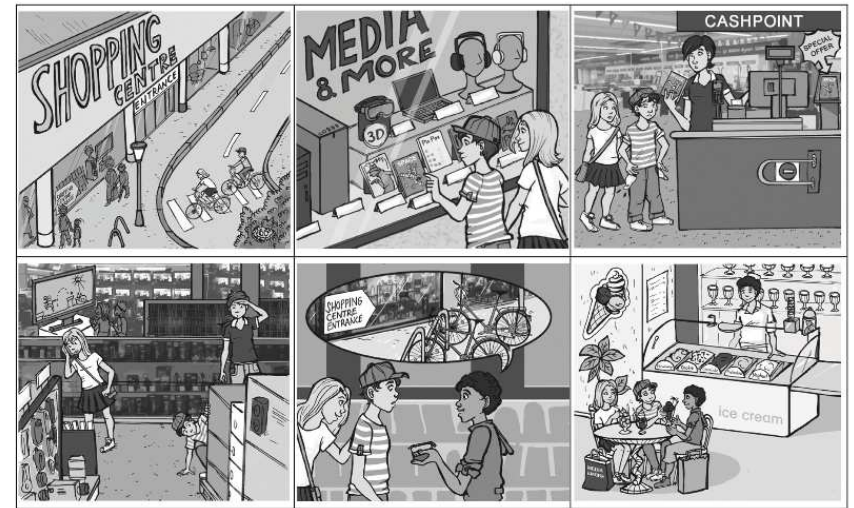
Which tips work best for you?

[illegible]

Here are some ideas:

media shop – shop window – how much? – computer game – headphones – shop assistant – cash desk / cashpoint – wallet – (to) sell – (to) buy – expensive – (to) lock a bike – friend – (to) look for – (be) glad – (to) panic – ice cream shop – (to) order

My story



Use the words and phrases you have collected to write your story.

Think about: Who? Where? When? What? Why?

Use different words to begin your sentences.

Think of a good title for your story.

[illegible]

Language support:

Sentence starters

- *It was ...*
- *At the ...*
- *But ...*
- *Then ...*
- *When ...*
- *Next ...*
- *Finally, ...*
- *In the end ...*

Merkstrategien zum Wortschatzerwerb

Was tun, um den Lernenden den Wortschatzerwerb zu erleichtern?

Einsatzort: Einstiegs- oder Erarbeitungsphase

Ablauf:

- Strategien im Unterricht exemplarisch vorstellen und durchführen.
- Die Lerner erhalten die blaue Cue card.
- Die Ideen werden im Unterricht kurz vorgestellt. Vor allem in den unteren Jahrgängen sollte jede Methode zur Speicherung einmal durchgeführt werden.

Ziel: Die Schüler entdecken, welche Lern- und Merkstrategien ihnen beim Wortschatzerwerb helfen.



Cue card



Weitere Übungsmöglichkeiten:

- Verschiedene Strategien zum Wortschatzerwerb werden gemeinsam immer wieder im Unterrichtsverlauf bewusst gemacht und eingeübt.
- Die Schüler lernen verschiedene Möglichkeiten kennen, Wortschatz zu notieren: *vocab cards, vocab folder, vocab poster, mindmaps, T-charts, grids*.
- Merktechniken werden vorgestellt und im Unterrichtsverlauf immer wieder thematisiert.
- Wortschatz wird gemeinsam mithilfe von Ordnungsstrategien sortiert, z. B. thematisch, nach Wortarten, nach Anwendung bei Sprech- oder Schreibprodukten (z. B. Essen bestellen, E-Mail schreiben).
- Wortschatz wird regelmäßig spielerisch reaktiviert und umgewälzt, z. B. als Warm-up, als Partner-Quiz, Wettkampf, Pantomime-Spiel, etc.
- Das Wortschatzlernen wird im Unterricht reflektiert, z. B. in einer Tauschbörse mit Lerntipps.
- Verschiedene Medien werden zum Wortschatzerwerb genutzt, z. B. (online) Wörterbücher.

© Englisch 5-10 | 44 | 2018 | Autor: Martin Bastkowski
Grafik: © Andre Klemm

How to learn vocabulary

- Create vocab cards in a box.
- Create a vocab folder (sort the vocabulary into topics, e.g. school, home, family).
- Create a word poster (like a big mindmap).
- Do it the crazy way: put word stickers on things at home, e.g. fridge, TV, mirror.
- Note down vocabulary in two lists or in a T-chart like this:

English word/phrase	Use different ways to memorise vocabulary, e.g. write a sentence, draw a picture, add the opposite meaning.
hot	hot = very warm

Use one of these ideas to memorise vocabulary

Use the word in a sentence.

Spell a word forwards and backwards.

Write down the opposite.

Create a mindmap.

Write the word in the air.

Find a rhyming word (to memorise the spelling and the pronunciation).

What comes to your mind when you think of this word?

Draw a picture.

Find a synonym (= a word with the same meaning).

Add your own idea to memorise vocabulary.

© Englisch 5-10 | 44 | 2018 | Autor: Martin Bastkowski
Joker: © TOPICSTOCK/stock.adobe.com | Grafik: © Andre Klemm

MATTHIAS HUTZ

Definite Must-Haves For Beautiful Men

Kollokationen mit Textkorpora überprüfen, eine Reportage erstellen

Heißt es "example for" oder "example of"? Spricht man von "beautiful men" oder von "handsome men"? Die Lernenden erwerben Strategien, wie sie in Textkorpora der englischen Sprache den korrekten *chunk* identifizieren und sich gezielt idiomatische Wendungen aneignen können. Mit diesen verfassen sie einen Live-Kommentar zu einer Modenschau oder einem Fußballspiel.

LERNGRUPPE
Sekundarstufe II

IDEE
In authentischen Videos und Texte Kollokationen zu den Themen „Fashion“ bzw. „Football“ entdecken, eine eigene Reportage präsentieren

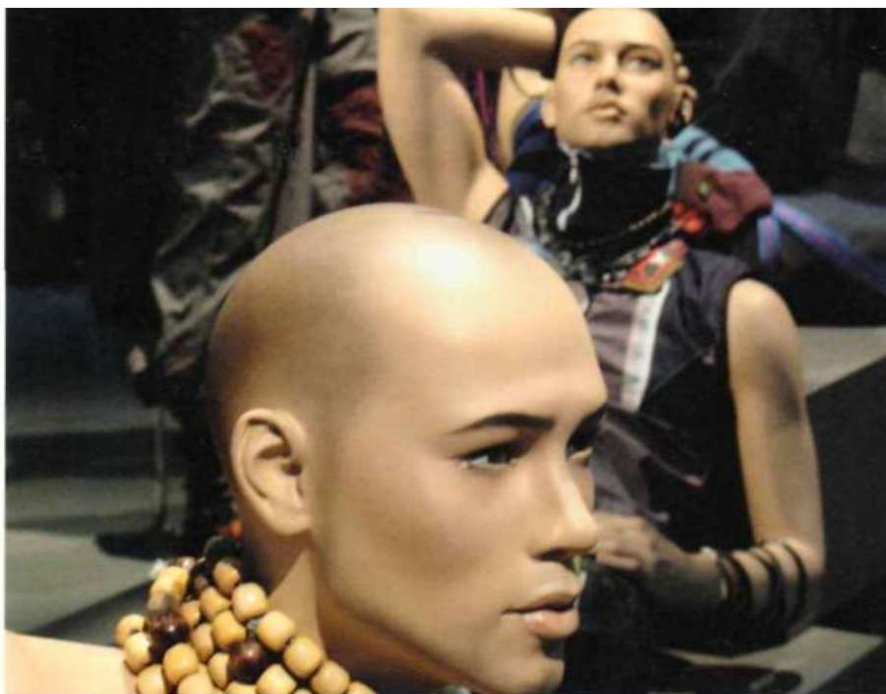
METHODE
Arbeit mit Korpora

MATERIAL
worksheets
1 Collocations in fashion (S. 42–43)
2 Collocations in football (S. 44–45)

EXTRA
Corpus of Contemporary American English
<http://corpus.byu.edu/coca/>
British National Corpus
www.natcorp.ox.ac.uk

Die Korpuslinguistik verfolgt das Ziel, mittels großer Mengen an Sprachdaten lexikalische und syntaktische Regelmäßigkeiten im natürlichen Sprachgebrauch zu ermitteln (s. **Kasten 1**). Eines ihrer klassischen Betätigungsfelder ist die Untersuchung von Kollokationen, d. h. von häufig vorkommenden Wortkombinationen. Mit Hilfe der Korpuslinguistik können Konkordanzen erstellt werden, die eine bestimmte sprachliche Form in all ihren Kontexten im Korpus abbilden. Das gebräuchlichste Format der Konkordanz ist das sogenannte *Keyword-in-context* (KWIC)-Format, in dem jede Zeile auf dem Bildschirm ein Vorkommen des gesuchten Wortes repräsentiert, wobei das gesuchte Wort in der Mitte steht. So lassen sich z. B. leicht gängige Kollokationen mit dem Adjektiv „sharp“ ermitteln (z. B. *sharp pain, sharp increase, sharp drop, sharp contrast, sharp knife, sharp bend*). Auch die Unterschiede zwischen den Kollokationen von „make“ und „do“,

die Englischlernern mitunter Kopfzerbrechen bereiten, können mit Hilfe von Korpora verdeutlicht werden (z. B. *to make coffee, to make trouble, aber to do one's homework, to do one's duty*). Natürlich wäre es ein Leichtes, im Unterricht mit einer Suchmaschine wie Google zu arbeiten. Man könnte versucht sein, z. B. bestimmte Kollokationen einfach in die übliche Suchmaske einzugeben und aus der Anzahl der Treffer Rückschlüsse auf die Verwendung bzw. die Häufigkeit der Kollokationen zu ziehen. Allerdings ist dieses Vorgehen in hohem Maße ungenau und kann sogar zu falschen Schlussfolgerungen verleiten: Eine Kollokation wie *to watch TV* erzielt beispielsweise ca. 1,75 Milliarden Treffer, aber die Verbindung **to see TV* fördert sogar ca. 2,42 Milliarden Treffer zutage, auch da der weitere Kontext der Wörter mitbezogen wird. Ein anderes Bild erhält man erst dann, wenn man die Suchbegriffe in Anführungszeichen setzt, aber auch hier treten diverse Pro-



Gibt es sie wirklich, die *beautiful men*? Oder sind sie *handsome*? Die Lernenden finden die passende Kollokation in Textkorpora heraus

bleme auf. Bei dieser Suche lassen sich immer noch knapp 300.000 Treffer für *to see TV* finden, darunter viele ungewöhnliche Verwendungen und natürlich – bedingt durch die globale Suche – auch zahlreiche Äußerungen von Nichtmuttersprachlern.

Die Arbeit mit linguistischen Korpora wie COCA oder dem BNC (s. **Kasten 1**) liefert hingegen insgesamt wesentlich präzisere und verlässlichere Informationen, da die Quellen bewusst nach ihrer Repräsentativität ausgewählt wurden, die Äußerungen sich bestimmten Varietäten zuordnen lassen und der jeweilige Kontext der gesuchten Wörter bzw. Wortverbindungen schneller und systematischer überprüft werden kann.

Mit Korpora im Unterricht arbeiten

Die Arbeit mit Korpora ermöglicht es fortgeschrittenen Lernern im Sinne eines *data-driven learning*, häufige Gebrauchsmuster zu identifizieren und somit Einblicke in den natürlichen Sprachgebrauch zu gewinnen

(vgl. Mukherjee 2002 und 2009). Durch die korpusbasierte Arbeit mit authentischen mündlichen und schriftlichen Texten kann zudem die sprachliche Realität ins Klassenzimmer geholt werden, die durch Lehrwerke und Nachschlagewerke oftmals nur in sehr unzureichender Weise reflektiert wird. Mit diesem neuen Blick auf Sprache kann die allgemeine kommunikative Kompetenz bzw. die stilistische Kompetenz der Lernenden gesteigert und ihre Sprachbewusstheit geschärft werden. Die Arbeit mit Korpusdaten kann weiterhin dazu dienen, die Lernerautonomie und das entdeckende Lernen im Rahmen eines aufgaben- und projektorientierten Unterrichts zu fördern.

Das Projekt: Reportage zu „Football“ bzw. „Fashion“

Das Projekt verfolgt diverse Ziele: Die Lernenden sollen zum einen Erfahrungen im Umgang mit Korpora sammeln

und zum anderen neue Kollokationen für sich entdecken. Beides soll jedoch kein Selbstzweck sein, sondern in ein größeres Projekt eingebettet werden: Die Lernenden verfassen eine Reportage (*live commentary*) zu wahlweise dem Thema *„football“* oder *„fashion show“* – beides Themen, die die Lebenswirklichkeit und das Interesse der Lernenden widerspiegeln. Ziel des Projektes ist es dabei, mit Hilfe kleinerer Korpusuntersuchungen für beide Themen gängige Wortkombinationen und Wendungen in authentischen Sprachbeispielen zu entdecken und für eine eigene Präsentation zu nutzen. Zunächst geht es somit darum, Sprachbewusstheit hinsichtlich der Idiomatik im Englischen zu schaffen. Zum anderen geht es aber auch darum, die gefundenen Wortkombinationen selbst anzuwenden und die Sprechkompetenz zu schulen. Daher soll als finales Produkt eine eigene „Live“-Reportage zu einem Fußballspiel oder zu einer Fashion-Show entstehen.

Eine Kollokation überprüfen



In welchen Zusammenhängen wird das Wort „sharp“ verwendet? – eine *keyword in context*-Suche

Ein Textkorpus ist eine Sammlung von schriftlichen Texten oder von schriftlich aufgezeichneten, mündlichen Äußerungen in einer Sprache, die nach gewissen wissenschaftlichen Kriterien zusammengestellt sind, um möglichst repräsentativ für diese Sprache zu sein. In den vergangenen 30 Jahren ist sowohl der Umfang als auch die Anzahl der Korpora (z. B. Brown Corpus, London-Lund-Corpus, British National Corpus, International Corpus of English) beständig angewachsen. So umfasst beispielsweise das Corpus of Contemporary American English (COCA) mittlerweile nahezu eine halbe Milliarde Wörter und bietet folglich ein sehr hohes Maß an Repräsentativität hinsichtlich des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs im amerikanischen Englisch. Sie ermöglichen eine Sprachuntersuchung, die auf konkreten empirischen Daten basiert (Korpuslinguistik).

Zwei für den Unterricht empfehlenswerte Korpora sind entweder das Corpus of Contemporary American English oder das British National Corpus. Beide sind im Gegensatz zu vielen anderen online frei verfügbar und ermöglichen einen Vergleich von amerikanischer und britischer Sprachverwendung. Einschränkung muss erwähnt werden, dass man beim BNC abgesehen von der Gesamtzahl „nur“ maximal 50 Einträge des gesuchten Wortes bzw. der gesuchten Kollokation im Kontext erhält und dass man sich beim COCA nach ca. 10–15 Anfragen am Stück (kostenlos) registrieren muss, um weiterarbeiten zu können.

Mit Hilfe des COCA-Korpus lässt sich z. B. ermitteln, welches häufige Kollokationen für bestimmte Wörter sind („*list*-Funktion“), und ebenso lassen sich auch Vergleiche hinsichtlich der Häufigkeit bestimmter Kollokationen anstellen („*compare*-Funktion“). Man erhält immer auch den jeweiligen Kontext, in den die gesuchte Kollokation eingebettet ist („*KWIC* = *keyword in context*-Funktion“) und Informationen zu den jeweiligen Quellen. Man kann die Suche außerdem u. a. auch nach mündlichen oder schriftlichen Quellen, nach bestimmten Textsorten oder nach dem Zeitraum differenzieren.

Für die Beispiele *„example for a task“* oder *„example of a task“*, *„different than the rest“* oder *„different from the rest“*, *„beautiful men“* oder *„handsome men“* liefert das COCA-Korpus die folgenden Ergebnisse:

- In 96 % der Fälle steht die Präposition „of“ nach „example“ – die restlichen Fälle mit „for“ beziehen sich auf die idiomatische Wendung *„setting an example for someone“*.
- Während im Corpus of Contemporary English in 78 % der Fälle *„different than“* und nur in 22 % der Fälle *„different from“* vorkommt, ist das Verhältnis im British National Corpus umgekehrt – hier wird sogar in 98,5 % aller Kontexte *„from“* verwendet und nur in 1,5 % der Fälle *„than“*. Es handelt sich also hierbei um einen deutlichen Unterschied zwischen dem britischen und dem amerikanischen Englisch.
- Die Kollokation *„beautiful man“* existiert tatsächlich. Sie kommt (einschließlich der Pluralvariante) 111 Mal im COCA-Korpus vor. Allerdings ist die Kollokation *„handsome + man/men“* deutlich häufiger vertreten (513 Mal).

Internet

<http://corpus.byu.edu/coeca/> – Corpus of Contemporary American English
www.natcorp.ox.ac.uk – British National Corpus

Kollokationen selbst bilden

Nach einem allgemeinen Einstieg in das Thema (z. B. mittels visueller Impulse) entscheiden sich die Lernenden entweder für das Thema Mode oder das Thema Fußball und bilden entsprechende Kleingruppen. Ausgehend von ihrem aktuellen Sprachverständnis bzw. ihrer Sprachintuition sollen die Lernenden aus einem Pool von zwanzig Wörtern zehn Kollokationen zum jeweils gewählten Thema bilden, mit denen sie bereits vertraut sind oder die sie für wahrscheinliche Kombinationen im Englischen halten (**worksheets 1 und 2, task 1**). Hierzu zählen z. B. Adjektiv-Substantiv-Kollokationen (*glamorous style, yellow card*) oder Verb-Substantiv-Kollokationen (*to wear a costume, to score a goal*). Die Begriffe ermöglichen diverse Kombinationen. Möglicherweise eher ungewöhnliche Kollokationen, die die Lernenden nennen, können diese zu einem späteren Zeitpunkt mittels der Korpora gegebenenfalls selbst überprüfen. Auch die zweite Aufgabe, die die Kategorisierung verschiedener Kollokationen (**worksheets 1 und 2, task 2**) zum Ziel hat, dient als Grundlage für eine weitere Arbeit mit den authentischen Texten und Videos, da die Lernenden die einzelnen Kategorien eigenständig erweitern können. An dieser Stelle könnte im Unterricht auch eine grundsätzliche Diskussion initiiert werden, um den Lernenden die große Bedeutung von Kollokationen bzw. *multi-word expressions* – auch für den eigenen idiomatischen Sprachgebrauch – zu verdeutlichen.

Authentische Texte auswerten

Im nächsten Schritt sehen sich die Lernenden einige authentische Reportagen von Fußballspielen bzw. Modeschauen an (**worksheets 1 und 2, task 3**). Ziel hierbei ist es, einerseits zu schauen, welche der bereits genannten Kollokationen tatsächlich in den Clips verwendet werden, aber auch neue Kollokationen zu entdecken, die für die spätere eigen-

ne Präsentation – quasi modellhaft für das Genre „Reportage“ – hilfreich sein könnten. Letztere können auch in die entsprechenden Kategorien in Aufgabe 2 eingetragen werden. Nützlich kann darüber hinaus auch die zusätzliche Beschäftigung mit schriftlichen Kommentaren sein (z.B. mit den Liveblogs von der New York Fashion Week oder mit den Live-Kommentaren zu Fußballspielen, s. **worksheet 2**).

Kollokationen überprüfen

Anschließend überprüfen die Lernenden, welche der gefundenen Kollokationen im Englischen möglich sind bzw. mit welcher Häufigkeit sie auftreten. Dazu nutzen sie entweder das Corpus of Contemporary American English oder das British National Corpus. Auch wenn die Verwendung grundsätzlich recht einfach ist, sollte man sich mit Hilfe einiger Kollokationen zunächst mit den unterschiedlichen Grundfunktionen vertraut machen. Hierfür eignen sich z.B. die *collocational grids* (**worksheets 1 und 2, task 4**). Basierend auf ihrem sprachlichen Vorwissen bzw. ihrer Intuition sollen die Lernenden zunächst Hypothesen bilden, welche der in der Tabelle genannten Kollokationen sie für häufig bzw. für weniger häufig halten, z.B. die Adjektive „beautiful“, „pretty“, „good-looking“ oder „handsome“ in Kombination mit den Substantiven „woman“, „man“ oder „model“. Diese Hypothesen zu den Kollokationen sollen sie dann mittels der Korpora überprüfen. Dabei können mitunter auch recht überraschende Ergebnisse auftreten (s. **Kasten 1**). Aber es ist gerade das Ziel der Korpusarbeit, selbstständig bestimmte Sprachmuster zu entdecken bzw. zu erkennen und auf diese Weise Sprachbewusstheit zu erzeugen.

Auf den **worksheets 1 und 2** befinden sich einige kleinere „Forschungsaufträge“ (**task 5**), denen die Lernenden eigenständig nachgehen. Auch die Beschäftigung mit diesen authentischen Beispielen wird möglicherwei-



Was folgt auf den Sturm aufs Tor – ein lucky goal, ein headed goal oder sogar das match-winning goal?

se weitere Forschungsfragen der Lernenden hervorbringen. Ein weiteres Ziel der Korpusarbeit ist es, *collocational mindmaps* zu bestimmten übergeordneten Begriffen zu erarbeiten (**worksheets 1 und 2, task 6**).

Eine Modenschau/ein Fußballspiel live kommentieren

Abschließend entwickeln die Gruppen einen Live-Kommentar zu dem von ihnen gewählten Thema und präsentieren ihn, wobei sie auf zuvor selbst erarbeitete Kollokationen zurückgreifen (**worksheets 1 und 2, task 7**). Dabei können sie vorhandene Clips zu einer Modenschau bzw. einem Fußballspiel verwenden und mit einem eigenem Kommentar versehen. Es ist aber auch durchaus denkbar, eine eigene, „richtige“ Modenschau (mitsamt Catwalk und Kostümen) vorzuführen bzw. Fußballszenen vorzuspielen und dann jeweils zu kommentieren.

Literatur

McInery, Tony/Hardie, Andrew (2012): *Corpus Linguistics*. Cambridge: CUP.
Mukherjee, Joybrato (2009): *Anglistische Korpuslinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Mukherjee, Joybrato (2002): *Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung*. Frankfurt: Peter Lang.
O’Keefe, Anne/McCarthy, Michael/Carter, Ronald (2007): *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: CUP.
Reppen, Randi (2010): *Using Corpora in the Language Classroom*. CUP.

Solutions

Collocations in fashion
cotton dress, high-heel shoes, glamorous style, casual clothing, fashion model, elegant outfit, pretty costume, to dress well, women’s wear, to wear a dress

Collocations in football
score a goal, pass the ball, offside position, yellow card, kick and rush, commit a foul, extra time, penalty shootout, play a match, make a save, great save

name: _____

date: _____

Collocations in fashion

1. Which words can be used together? Make at least ten collocations using the following words:

(to) wear, women’s style, (to) dress, modern, fashion, outfit, high-heeled shoes, glamorous, well, definite, model, must-have, high, clothing, casual, elegant, cotton, pretty, costume

2. a. Sort the following collocations into the categories below.

stylish outfit, vibrant colours, out of fashion, to wear a costume, ultra-soft textiles, skinny models, fashion show, current trends, to wear a coat, affordable outfits, an international catwalk star, to go out of fashion, casual wear, men’s wear, colour-coordinated, women’s wear, versatile colours, ultra-glamorous shoes, floral dress, plus-size models, a definite must-have, highly fashionable, children’s wear, water-resistant fabric, trendy colours

fashion industry	clothing	style	people	miscellaneous

b. Circle one collocation in each category that you find interesting.

Write a short article for a fashion magazine in which you use the five collocations.

3. a. Watch three videos of fashion shows with commentaries (e.g. on YouTube) or read fashion blogs (e.g. The Huffington Post).

Add ten collocations from the videos/blogs to the table above.

b. Share your list with your group. Add the 10 most useful collocations to the table above.

4. Collocational grids

a. Which words do you think can be used together?

Put “+” if you think the words are often used together in English and “-” if you think the words do not go together very well. You can put “?” if you are not quite sure or if you think the words are rarely used together.

b. Compare your guesses in your group.

	woman	man	girl	boy	model	dress	style
beautiful							
pretty							
handsome							
good-looking							

c. Check the collocations in either the

- Corpus of Contemporary American English: <http://corpus.byu.edu/coca/>
- or the British National Corpus: www.natcorp.ox.ac.uk/

and find out whether the words are frequently used together in American or British English. Write down the frequency of each collocation and discuss the results. What conclusions can you draw?

name: _____

date: _____

5. a. Use the corpora to find answers to the following questions:

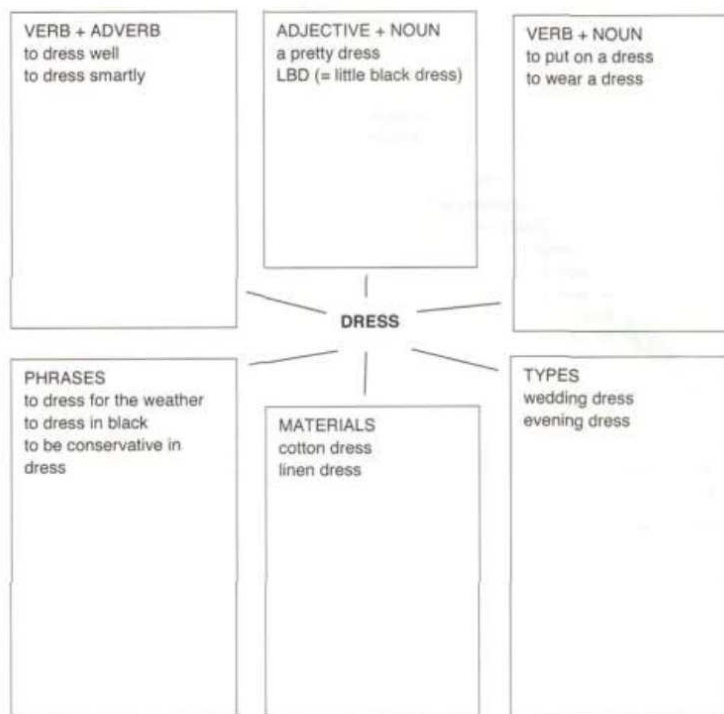
- Do models prefer to walk on a catwalk or on a runway?
- Which adjectives are commonly used with the nouns "model", "style" and "fashion"?
Make a list of the TOP 10 collocations.
- Which nouns and adverbs are commonly used with the verbs "to wear"?
Make a list of the most frequent collocations.

b. Figure out the meaning of the following phrases by looking at the context in which they are used: to dress down, wear and tear, a jazzy jacket.

c. Create your own research question and look up how common the word or the collocation is. Share your results with your group or with other groups.

6. a. Use the corpora and find additional collocations for the word "dress".

b. Create a similar mindmap for another word (e.g. "style", "wear" or "model").



7. Prepare your own fashion show and report on the fashion trends for next season.

You can either show a video and comment on what the models are wearing.

Or you can present your own fashion collection and turn the classroom into a fashion show venue with a catwalk.

While you tell your audience about the latest styles, make sure to use as many collocations as possible (at least ten different ones).