

Wortschatzerweiterung mit Chunks im DaF-Unterricht

Tünde Sárvári

*Die Wörter, wo kommen die Wörter denn her?
Aus dem Wörtersee, ja, aus dem Wörtermeer.
Wirf deine Netze aus,
Fang dir die Wörter raus,
Beutel's am Ufer aus,
Nimm sie zu dir nach Haus!
Und was machen die Wörter dann bei mir?
Die Wörter, sie spielen, sie spielen mit dir!*

(Hugo Ramnek¹)

1. Einleitung

Der Wortschatz (oder auch mit anderen Namen Vokabular, Lexik bzw. Lexikon), gehört zu den wichtigsten Mitteln, um sprachlich handeln zu können. Er umfasst die Gesamtheit der Lexeme einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt (Glück 2016; Heyd 1991; Köster 2010a; Sárvári 2023; Tschirner 2010). Umfang, Spektrum und Beherrschung des Wortschatzes sind wichtige Parameter sowohl des Spracherwerbs als auch der Beurteilung der Sprachkompetenz der Lernenden. Trotzdem wurde diesem Bereich bei vielen älteren Methoden des Fremdsprachenunterrichts, wie etwa in der Grammatik-Übersetzungsmethode oder in der audiolingualen und audiovisuellen Methode keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Wortschatzkenntnisse wurden als Selbstzweck betrachtet. Am Anfang der 1970er Jahre brachte die kommunikative Wende, wobei die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts galt, auch keine Veränderung mit sich. Es wurde dabei von dem sog. inzidentellen (beiläufigen) Wortschatzerwerb ausgegangen, der besagt, dass der Wortschatz durch die Förderung der sprachlichen Aktivitäten (z. B. in Gesprächen, beim Lesen/Hören eines Textes, beim Sehen eines

¹ Hugo Ramnek ist ein österreichischer Schriftsteller, Schauspieler und Theaterpädagoge. Sein Gedicht „Die Wörter“ ist im Jahre 2011 in dem von Hans-Joachim Gelberg herausgegebenen Gedichtband „Wo kommen die Worte her?“ erschienen.

Filmes) beiläufig erworben wird. Erst in den 1990er Jahren wurde den Fragen des unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerbs mehr Aufmerksamkeit geschenkt (Köster 2010b; Neveling 2016, 2017b; Sárvári 2023; Stork 2013). Wortschatzerwerb dieser Art wird auch als Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung (aus der Sicht der Lehrperson) oder Wortschatzlernen (aus der Sicht der Lernenden) bezeichnet (Stork 2013: 105).

Das Wortschatzlernen gilt im Fremdsprachenunterricht als ein großes Lernproblem (Bohn 1999; Sárvári 2023). Als Grund dafür werden sowohl subjektive als auch objektive Faktoren genannt. Subjektive Faktoren sind solche, die bei den Lernenden liegen wie beispielsweise subjektive Lernhemmnisse, d. h. für das Lernen nicht gewünschte, störende Zustände: Angst, Müdigkeit, Desinteresse. Subjektive Lernhemmnisse sollten reflektiert werden, um die Ursachen bzw. die geeigneten Lernstrategien herauszufinden. Objektive Faktoren beziehen sich einerseits auf objektive Lernhemmnisse wie die Ausstattung des Lernraumes oder die Sitzordnung; andererseits auf bestimmte objektive Merkmale des Wortschatzes wie der Umfang des Wortschatzes oder die Mehrdeutigkeit von Wörtern (Bohn 1999; Sárvári 2023).

Das neue Wort, das man eben lernt, wird in das vorhandene Netzwerk des mentalen Lexikons² aufgenommen. Wenn ein Wort mit mehreren anderen vernetzt ist, kann es schneller abgerufen und gebraucht werden. Um dies zu erleichtern, sollten die neuen Vokabeln an den bereits vorhandenen Wissensvorrat aus L1 (Mutter-/Erstsprache der Lernenden) oder L2 (die erste gelernte Fremdsprache der Lernenden) angedockt werden. Diesem Ziel dient die Vorentlastung, wofür im Unterricht immer genügend Zeit eingeplant werden sollte, um Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren und die neuen Inhalte an das bereits Vorhandene anzuknüpfen.

Im mentalen Lexikon sind aber nicht nur Wörter, sondern zugleich auch kleinere sprachliche Einheiten miteinander verknüpft. Das beweisen die Erkenntnisse der sog.

² Das mentale Lexikon kann als ein Teil des Langzeitgedächtnisses bezeichnet und mit einem Wörterbuch verglichen werden. Im mentalen Lexikon sind alle Wörter mit ihrer phonologischen, semantischen, morphologischen, syntaktischen und orthografischen Beschreibung eingetragen. Die Einträge werden aber im mentalen Lexikon nicht alphabetisch geordnet, sondern organisiert und systematisch strukturiert. Sie sind inhaltlich unbegrenzt und dynamisch (Gósy 2005; Schwarz 2008; Ballweg u. a. 2013; Neveling 2017a; Sárvári 2023).

Versprecherforschung³. Jede sprachliche Einheit steht im Schnittpunkt zweier Arten von Relationen, deshalb bestehen paradigmatische (vertikale) und syntagmatische (horizontale) Beziehungen im mentalen Lexikon zwischen den Einträgen. Paradigmen können untereinander, Syntagmen miteinander ausgetauscht werden. Für jede Art von Syntagma gibt es Kombinationsregeln, die bestimmen, wie die Einheiten im Syntagma zusammengefasst werden können. Aus diesem Grund sollten Vokabeln nie isoliert und wenn es möglich ist, in Syntagmen gelernt werden. In den Syntagmen sind die Verbindungen zwischen den Wörtern stärker. Aus diesem Grund plädiere ich für den Einsatz des lexikogrammatischen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, nach dem Wortschatz und Grammatik integrativ vermittelt wird. Eine mögliche Form dieser integrativen Vermittlung ist das sog. „Chunk learning“ (Müller-Hartmann/Schocker 2017: 34).

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, nach einer theoretischen Fundierung der Lexikogrammatik an konkreten Beispielen zu zeigen, wie „Chunk learning“ im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF-Unterricht) von Anfang an auf unterschiedlichen Sprachniveaus verwirklicht werden kann. Sprachlernende brauchen Übungen, Aufgaben und Strategien, um ihr mentales Lexikon zu organisieren. Im Beitrag werden im Weiteren diesbezügliche Beispiele aufgeführt und reflektiert, die meiner eigenen Lehr- und Forschungstätigkeit entnommen sind.

2. Überlegungen zur Lexikogrammatik

Ohne Wortschatzlernen kommt man mit dem Lernen einer Fremdsprache nicht weit. Trotzdem spielte die Wortschatzarbeit (wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde) im Vergleich zur Grammatikvermittlung in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik am Anfang eine untergeordnete Rolle. Erst aufgrund von Forschungsergebnissen aus Bereichen der lexikalischen Semantik, der korpusbasierten Lexikographie, der Psycholinguistik, der Kognitiven Linguistik und der Kognitiven Psychologie nahm das

³ Die Versprecherforschung ist eine psycholinguistische Disziplin und widmet sich der Erforschung von Versprechern. Ausführlicher zum Thema s. u. a. Schwarz (2008: 221–229).

Interesse an Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung zu (Köster 2010b; Neveling 2016, 2017b; Stork 2013).

Da stellt sich aber die Frage, was unter dem Begriff „Wortschatz“ zu verstehen ist. Der Wortschatz einer Sprache besteht aus lexikalischen und grammatischen Elementen, deren Kenntnis, sowie die Fähigkeit, sie zu verwenden, laut des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001: 111) die sog. lexikalische Kompetenz der Sprachbenutzer:innen ausmachen. Im GER (ebd.) zählen zu den lexikalischen Elementen einerseits feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden; andererseits Einzelwörter. Diese Lexeme können offenen Wortklassen angehören und Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb sein. Es wird zugleich angedeutet, dass es für bestimmte grammatische oder semantische Sachverhalte andere lexikalische Gruppen gibt (Europarat 2001: 112). Zu den grammatischen Elementen, die zu den geschlossenen Wortklassen gehören, zählen im Deutschen

- Artikel (ein, einer, eine, der, die, das)
- Indefinitpronomen (einige, alle, viele usw.)
- Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses; jener ...)
- Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)
- Interrogativ- und Relativpronomen (wer, was, welche, wo, wie usw.)
- Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr usw.)
- Präpositionen (in, an, bei, mit, von usw.)
- Hilfsverben / Modalverben (sein, haben, werden / können, sollen usw.)
- Konjunktionen (und, aber, wenn, obwohl)
- Modalpartikeln (ja, wohl, aber, doch usw.). (ebd.)

In Bezug auf die lexikalische Kompetenz werden meistens die von Nation (2001: 27) aufgeführten drei Kategorien erwähnt:

- Form (Phonetik/Graphemik)
- Inhalt (Semantik) und
- Verwendung (Grammatik/Pragmatik).

Innerhalb dieser Bereiche wird zwischen Produktion und Rezeption ein Unterschied gemacht. Hinsichtlich der Form sollen Sprachbenutzer:innen rezeptiv wissen, wie sich ein Wort anhört, und wie es schriftlich festgehalten wird. Für die Produktion brauchen sie zugleich Kenntnisse darüber, wie ein Wort ausgesprochen oder geschrieben wird. Wortbildungskenntnisse zählen ebenfalls zu diesem Wissensbereich.

In Bezug auf den Inhalt sollen Sprachbenutzer:innen bei der Rezeption zum einen die allgemeine Bedeutung des Wortes, zum anderen die Bedeutung des Wortes in einem konkreten Kontext sowie Konnotationen und Assoziationen kennen, die dieses Wort hervorruft. Im Hinblick auf die produktive Seite sollen sie Kenntnisse darüber haben, welches Wort sie allgemein oder in einem konkreten Kontext benutzen sowie welche Assoziationen sie bei einer bestimmten Sprechintention auswählen sollen.

Mit Blick auf Verwendung sollen Sprachbenutzer:innen einerseits rezeptiv wissen, welche konjugierten oder deklinierten Wortformen in welcher Reihenfolge in einer Äußerung welche grammatischen Zusammenhänge bewirken. Andererseits sollen sie ebenso die pragmatischen Wirkungen der Sprache (z. B. Textsorten, Register) kennen. Auf der produktiven Seite brauchen sie sowohl Wissen darüber, welche Wörter in welchen Kontexten bzw. mit welchen anderen Wörtern verwendet werden können/müssen, als auch Grammatikkenntnisse, die helfen, Wortformen in Satzzusammenhängen richtig zu verwenden. Darüber hinaus sollen Sprachbenutzer:innen sich auch dessen bewusst sein, welche Wörter welche Assoziationen bei den Gesprächspartner:innen hervorrufen werden.

Aufgrund dieser Überlegungen bin ich der Auffassung, dass kein Unterschied zwischen lexikalischer und grammatischer Kompetenz gemacht werden sollte, sondern in diesem Bereich als Ziel des Fremdsprachenlernens die Entwicklung und Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz gesetzt werden sollte, wobei Wortschatz und Grammatik nicht voneinander getrennt, sondern holistisch betrachtet, gelehrt und gelernt werden sollten.

3. Zur holistischen Wortschatzerweiterung

Der unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb zielt im Fremdsprachenunterricht darauf ab, dass die Sprachlernenden einen umfangreichen, differenzierten Wortschatz in der Fremdsprache beherrschen, der es ihnen ermöglicht, zum einen die jeweilige Sprache in unterschiedlichen Kontexten zu rezipieren (Rezeption), zum anderen sich in dieser Sprache besser auszudrücken (Produktion) und erfolgreich mit anderen zu kommunizieren (Interaktion). Der Wortschatzerwerb ist erfahrungsgemäß ein sehr komplexer Lernprozess. Dabei nehmen die Lernenden nicht nur semantische Informationen auf, sondern sie sollen auch die grammatisch-syntaktischen Funktionen, die korrekte Aussprache, die orthographische Form sowie den Verwendungsradius der zu lernenden Wörter erfassen. All das spricht auch dafür, dass es sich um eine lexikogrammatische Kompetenz handelt, die lexikalische und grammatische Kompetenzen vernetzt.

Die Sprachlernenden sollen sich einen Wortschatz aneignen, der

- sicher und schnell abrufbar und
- je nach Absicht und Situation verfügbar ist sowie
- variabel und korrekt angewandt werden kann (Löschmann 1993: 29).

Sie sollten imstande sein,

- Wörter in der Fremdsprache zu verstehen
- Wörter in der Fremdsprache korrekt auszusprechen und zu schreiben
- Wortbedeutungen zu differenzieren
- Wörter in der Fremdsprache morphologisch und syntaktisch korrekt zu verwenden
- Wörter in der Fremdsprache situativ angemessen zu gebrauchen (Sárvári 2023: 38).

Daraus ergibt sich aber die Frage, welcher Wortschatz für Lernzwecke ausgewählt werden sollte?

3.1. Zur Auswahl des Wortschatzes für Lernzwecke⁴

Der Wortschatz einer Sprache lässt sich in einen Allgemeinwortschatz und eine Vielfalt von varietätentypischen Wortschätzen unterteilen. Als Allgemeinwortschatz wird derjenige Wortschatz bezeichnet, der einer ganzen Sprachgemeinschaft zur Verfügung steht und nicht auf bestimmte Sprechergruppen begrenzt ist. Varietätentypische Wortschätze sind im Gegenteil dazu auf bestimmte Sprechergruppen begrenzt. Sie können regional (Schwäbisch, Bairisch, Österreichisch, Schweizerisch u. a.), diachron (Sprache der Reformation, der Aufklärung u. a.), sozial- und gruppenbezogen (Sprache der Wissenschaft, der Technik, Berufswortschätze u. a.) geprägt sein.

Ich bin mit Bohn (1999: 9) einverstanden, indem er feststellt, dass die Übergänge zwischen diesen Kategorien fließend sind. Demzufolge schwanken die geschätzten Zahlen für die deutsche Standardsprache zwischen 300 000 und 500 000 Lexemen. Da die deutsche Sprache eine lebende Sprache ist, verändert sich der Wortschatz kontinuierlich. Jährlich kommen etwa 4000 neue Wörter bzw. Wortbedeutungen hinzu (ebd.). Es muss festgestellt werden, dass nicht einmal Muttersprachler:innen diese Wortmenge beherrschen. Im Durchschnitt benutzt ein Muttersprachler oder eine Muttersprachlerin etwa 12 000 bis 16 000 Wörter. Verstanden wird aber viel mehr. Sowohl bei ihnen als auch bei Fremdsprachenlernenden wird deshalb ein Unterschied zwischen Verstehenswortschatz und Mitteilungswortschatz gemacht.

Zum Verstehenswortschatz gehören Lexeme, die Sprachbenutzer:innen in einem gesprochenen oder geschriebenen Text wiedererkennen und verstehen, aber nicht ohne Weiteres selbstständig in der eigenen Sprachproduktion verwenden (können). Dieser Wortschatz wird aus diesem Grund auch rezeptiver Wortschatz genannt. Zum Mitteilungswortschatz zählen Wörter, die Sprachbenutzer:innen aus dem Gedächtnis abrufen können, um sich mündlich oder schriftlich zu äußern. Da dieser Wortschatz in der Sprachproduktion zum Einsatz kommt, wird er auch als produktiver Wortschatz bezeichnet. Früher wurden auch die Bezeichnungen aktiv und passiv verwendet, aber sie waren nicht ganz zutreffend, weil auch das Verstehen ein aktiver Prozess ist.

⁴ Dieses Thema behandelte ich bereits in einer früheren Publikation (Sárvári 2023), deshalb können gewisse Überschneidungen vorkommen.

Zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz gibt es keine starren Grenzen. Der produktive Wortschatz kommt aus dem rezeptiven, aber wenn er nicht gebraucht wird, geht er in den rezeptiven zurück. In der Sprachdidaktik wird auch eine dritte Gruppe unterschieden, der sog. potenzielle Wortschatz. Dazu gehören alle zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter, die Sprachlernende als solche nicht kennen, aber ohne Erklärung verstehen können, weil

- ihnen die Bedeutung der Bestandteile klar ist;
- sie entsprechende Wortbildungsregeln kennen;
- sie ihr Sach- und Sprachwissen einsetzen;
- sie Hypothesen bilden.

Die meisten deutschen Wörter sind mehrdeutig, deshalb soll zugleich das Phänomen der Mehrdeutigkeit (Ambiguität) aufgegriffen werden. Wenn ein Zeichen zwei Bedeutungen hat, wird von Doppeldeutigkeit oder Zweideutigkeit gesprochen. Wenn Wörter mehrere, miteinander zusammenhängende Bedeutungen haben, werden sie Polyseme genannt. Sie können aus einer Grundbedeutung heraus in ganz verschiedenen Kontexten verwendet werden. Die Mehrdeutigkeit entsteht dabei häufig durch eine bildliche Übertragung. Bei dem Wort ‚*Nagel*‘ liegt beispielsweise Polysemie vor: das Wort bezeichnet einen Metallstift, der in etwas hineingetrieben wird und zum Befestigen von etwas dient und ebenso ein Finger- bzw. Zehenglied. Die ähnliche Form der gemeinten Objekte (der ‚*Nagel*‘ als Metallstift ähnelt einer spitzen Krallen) ist die Verbindung zwischen diesen Bedeutungen. Wörter, die dieselbe Form, aber eine andere Bedeutung haben, werden Homonyme genannt. Ein Beispiel ist dafür das deutsche Wort ‚*Strauß*‘, das einerseits einen Blumenstrauß, andererseits einen Laufvogel bedeutet. Homonyme können weiter in Homographie und Homophone unterteilt werden. Homographie sind Wörter, die zwar unterschiedliche Bedeutungen haben, gleich geschrieben, aber unterschiedlich betont oder ausgesprochen werden, wie z. B. das deutsche Substantiv *Konstanz*: *Konstanz* (Stadt am Bodensee) – *Konstanz* (Beständigkeit) oder das deutsche Verb *übersetzen*: *übersetzen* (in eine andere Sprache übertragen) – *übersetzen* (ans andere Ufer gelangen). Homophone sind Wörter, die

gleich ausgesprochen, aber unterschiedlich geschrieben werden, z. B. *lehren* (Kenntnisse vermitteln, unterrichten) – *leeren* (leer machen).

Der Wortschatz einer Sprache muss für Lernzwecke reduziert werden. Eine derartige Reduzierung ist jedoch nie willkürlich, sondern orientiert sich an didaktischen und sprachpsychologischen Überlegungen. Neuner (1991: 79) schlug drei Auswahlkriterien vor, die eine lernorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung ermöglichen: die Brauchbarkeit, die Verstehbarkeit und die Lernbarkeit. Mit Brauchbarkeit meint er die Berücksichtigung der sprachlich-pragmatischen Bedürfnisse der Lernenden. Er hält die Bestimmung der für den fremdsprachlichen Gebrauch der jeweiligen Zielgruppe wichtigen Inhaltswörter für äußerst relevant. Modellhaft dafür findet er die Bedürfnisanalyse von Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (Baldegger u. a. 1980). In diesem Buch wurde der Fremdsprachenbedarf von Erwachsenen in nichtberuflichen Kontaktsituationen im europäischen Kontext dargestellt. Das Autorenteam bestimmte übergreifende inhaltlich-thematische Kategorien, die aufgegliedert und mit sprachlichen Exponenten versehen wurden.

Für eine lernorientierte Wortschatzauswahl ist auch die Berücksichtigung der spezifischen Kontaktbereiche der Lerngruppe hinsichtlich der Zielsprache und -kultur wichtig. Damit meint Neuner, dass die Verstehbarkeit der neuen Lexik auch davon abhängt, wie das Verhältnis von Erstsprache(n) der Lernenden und Zielsprache ist bzw. welche Kontakte die Lernenden zur Kultur der Zielsprache haben (z. B. Nähe/Distanz/Attraktivität/Tabuzonen).

Aus der Perspektive der Lernenden scheint das dritte von Neuner vorgeschlagene Kriterium besonders wichtig zu sein. Bei Lernbarkeit wird überprüft, welche Wörter leicht und welche schwierig zu lernen sind.

Sprachlehrenden, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) und / oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichten, bietet die CD-ROM zu „Profile deutsch“⁵ (Glaboniat

⁵ „Profile deutsch“ ist auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Österreich, Deutschland und der Schweiz entwickelt worden. Es ist ein Hilfsmittel für Entwickler:innen von Curricula, Leiter:innen von Institutionen, Lehrbuchautor:innen, Prüfungsspezialist:innen, Lehrende und Lernende. Es besteht aus einer CD-ROM und einem dazu gehörenden Begleitbuch. Es bezieht sich auf zwei vom Europarat vorgelegte Grundsatzpapiere, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und das Europäische Sprachenportfolio (ESP). Die erste Fassung von „Profile deutsch“ wurde auf der Internationalen

u. a. 2005) bezüglich der Auswahl des Wortschatzes eine weitere Hilfe an, weil sie u. a. einen thematischen Wortschatzinventar enthält, der von den 15 Themen der spezifischen Begriffe der Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (Baldegger u. a. 1980) ausgeht und den Niveaustufen des GER zugeordnet ist. Zu den einzelnen Beiträgen gehören

- zusätzliche Detailangaben (z. B. Informationen zur Wortart, zu Artikel und Pluralformen bei Substantiven oder Präteritum und Partizip bei unregelmäßigen Verben);
- ein oder mehrere Beispielsätze, die verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des Eintrags illustrieren;
- Verweise auf andere Kapitel, die mit dem Eintrag in Zusammenhang stehen (Galboniat u. a. 2005: 34).

Die Benutzer:innen von „Profile deutsch“ können je nach Bedarf

- sprachliche Mittel nach Niveaus auswählen,
- produktive oder rezeptive Einträge auswählen,
- sprachliche Mittel nach Wortarten auswählen,
- Einträge sortieren (z. B. alphabetisch) (ebd.).

3.2. Phasen der Wortschatzarbeit⁶

Die Wortschatzarbeit sollte im Unterricht nicht isoliert, sondern als integrierter Teil der Textarbeit behandelt werden. Die Fremdsprachendidaktiker:innen sind sich darin einig, dass die Wortschatzarbeit aus mehreren Phasen besteht, es ist aber nicht einheitlich, wie viele Phasen sie voneinander unterscheiden. Doyé (1971) teilt die Wortschatzarbeit in drei große Phasen ein (Darbietung, Übung, Integrierung), Neveling (2017b) spricht von vier Phasen (Semantisierung, Festigung, Sprachanwendung, Kontrolle), Lundquist-Mog/Widlok (2015) gliedern die Vorgehensweise bei der Wortschatzarbeit in fünf

Deutschlehrertagung (IDT) 2001 in Luzern einem größeren Kreis des Fachpublikums vorgestellt. Eine um die Niveaus C1 und C2 erweiterte neue Version erschien 2005. „Profile deutsch“ ist die Umsetzung des GER für DaF und DaZ.

⁶ Die einzelnen Phasen sind u. a. bei Sárvári (2023: 39–54) detaillierter beschrieben.

Phasen (Präsentation, Semantisierung, Verständnissicherung, Üben, Anwendung) auf. Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung bin ich zu folgender Schlussfolgerung gekommen (Sárvári 2023: 40–41):

[...] [D]ie Wortschatzarbeit [beginnt] immer mit der Darbietung [...]. Sie dient der Wortschatzpräsentation und der Bedeutungsvermittlung. Neue Lexik kann vor der Behandlung des Textes (Vorentlastung) oder während der Arbeit am Text eingeführt und erklärt werden. Aus diesem Grund zähle ich zur Darbietung die möglichen Formen der Wortschatzpräsentation und der Vorentlastung, wobei die Bedeutungsvermittlung der Schlüsselwörter eine zentrale Rolle spielt. Um zu betonen, dass neue Lexik auch während der Arbeit am Text eingeführt und semantisiert wird, betrachte ich Semantisierung als eigenständige Phase. Dieser Phase folgt die Verständnissicherung. Die letzte Phase der Wortschatzarbeit ist die Übungsphase, die teilweise im Unterricht, teilweise außerhalb des Unterrichts erfolgt.

Neue Informationen sollten immer an das bereits vorhandene Wissen der Lernenden andockt werden. Dies gilt auch für die Wortschatzerweiterung. Es stehen zahlreiche Vorentlastungsübungen den Sprachlehrenden zur Verfügung, die helfen, das aktivierte Vorwissen der Lernenden um neue Lerninhalte zu erweitern. Brainstorming, Assoziogramm, Spekulieren anhand von Bildern / Wörtern über Inhalte oder ein einführendes Klassengespräch gehören beispielsweise zu den bewährten Verfahren der Vorentlastung.

Im Fremdsprachenunterricht wird der neue Wortschatz oft in Lehrwerktexten präsentiert. Die modernen Lehrwerke bieten unterschiedliche Formen der Wortschatzpräsentation. Im Anfangsunterricht werden die neuen lexikalischen Einheiten überwiegend visuell, mit Hilfe von Bildern, Fotos, Zeichnungen und Gegenständen eingeführt; bei Fortgeschrittenen gewinnen eher die Hör- und Lesetexte an Bedeutung. Zur Darbietung neuen Wortschatzes gehört ebenso die Bedeutungsvermittlung, die oft Semantisierung genannt wird. Die neue Bedeutung kann sprachlich (ein- oder zweisprachig) bzw. (teilweise) nichtsprachlich vermittelt werden. Die Wahl eines oder mehrerer Verfahren ist durchgehend von den Eigenschaften der lexikalischen Einheit und den konkreten Lernvoraussetzungen abhängig. Dieser Phase folgt die Verständnissicherung, die eigentlich die Umkehrung der

Bedeutungsvermittlung ist. Die möglichen Kontrollverfahren dieser Phase lassen sich deswegen in die drei gleichen Gruppen einteilen wie im Falle der Bedeutungsvermittlung: (1) nonverbale, (2) einsprachige und (3) zweisprachige Kontrollverfahren.

Anschließend soll der neue Wortschatz mündlich und schriftlich geübt werden. Die Arbeits- und Übungsbücher sowie die Online-Plattformen bieten eine Vielfalt an Übungen. Im Idealfall beziehen sich die Wortschatzübungen nicht nur auf die Wort-, Satz-, sondern auch auf die Textebene. Da zwischen den Einträgen im mentalen Lexikon sowohl paradigmatische als auch syntagmatische Beziehungen bestehen (vgl. Kapitel 2), sollten die Übungen nicht nur paradigmatisch, sondern auch syntagmatisch angelegt sein. Das systematische, thematische und situative Üben trägt zum effektiven Wortschatzlernen bei, das im Weiteren mit Hilfe von Lerntechniken (wie z. B. Wortschatzkartei, Mindmapping, Mnemotechniken⁷⁾ erhöht werden kann⁸.

Im Hinblick auf das Wortschatzlernen muss außerdem die entscheidende Rolle des Vergessens erwähnt werden. Sprachlernende, die nicht stets von der Fremdsprache umgeben sind, kämpfen durchgehend gegen das Vergessen von Vokabeln. In keinem anderen Bereich des Fremdsprachenlernens hat das Vergessen eine so zentrale Bedeutung, denn Kommunikation scheitert vorwiegend an fehlendem Wortschatz (und nur selten an fehlender Grammatik). Deshalb sollte der Wortschatzarbeit ein hoher Stellenwert beim Fremdsprachenlernen beigemessen werden.

In einer früheren Publikation (Sárvári 2023: 53–54) erläuterte ich bereits,

dass moderne Wortschatzarbeit die Prinzipien der Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) und der Sprachaufmerksamkeit/Formfokussierung (*focus on form*) nutzt. Die Entwicklung von **Sprachbewusstheit** fördert die Sensibilität für Sprachen in Bezug auf ihre Form, Struktur, Funktion und ihren Gebrauch. Auf der kognitiven Ebene erkennen die Lernenden Bezüge zwischen ihrer Erstsprache und der Fremdsprache, experimentieren mit Sprache und erschließen sich dadurch Regelmäßigkeiten. Die Sensibilisierung für grammatische Phänomene ist jedoch nicht gleichzusetzen mit

⁷ Über die einzelnen Lerntechniken kann u. a. bei Sárvári (2023: 63–70) ausführlicher nachgelesen werden.

⁸ Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit behandelt Kertes (2019: 139–166).

systematischem Regellernen und -anwenden. **Sprachaufmerksamkeit/Formfokussierung** bedeutet, dass Inhalte bzw. Funktionen der sprachlichen Formen nicht isoliert behandelt werden sollen, sondern es wird der Form-Inhalts-Bezug in der Sprache thematisiert. In diesem Sinne soll die Wortschatzarbeit Lexik und Grammatiklernen verbinden. (Hervorhebung im Original)

Um die o. g. Ziele zu erreichen, bedarf es nicht nur Fleiß und Ausdauer auf der Lernerseite, sondern auch geeignete Hilfsmittel und Verfahren auf der Lehrerseite.

3.3. Chunk learning – Lernen mit Chunks

Der GER (Europarat 2001: 147) schlägt folgende Aktivitäten vor, die den Umfang des Wortschatzes der Lernenden erweitern können:

- a) durch bloßen Kontakt mit Wörtern und feststehenden Wendungen, die in authentischen gesprochenen und schriftlichen Texten verwendet werden;
- b) indem der Lernende Fragen stellt oder im Wörterbuch usw. nachschlägt, wenn dies für bestimmte kommunikative Aufgaben und Aktivitäten erforderlich ist;
- c) durch Einbettung in bestimmte Kontexte, z. B. in Texte in Lehrbüchern mit nachfolgender Verwendung in Übungen und Anwendungen;
- d) durch Einführung von Wörtern begleitet von visuellen Stützen (Bildern, Gesten und Mimik, Handlungen oder Gegenständen);
- e) durch das Auswendiglernen von zweisprachigen Wortlisten usw.;
- f) durch das Erkunden von Wortfeldern und das Erstellen „mentaler Landkarten“ (*mind maps*) usw.;
- g) durch Arbeit mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, Thesauri und anderen Nachschlagewerken;
- h) durch Erklärung und Einübung lexikalischer Strukturen (z. B. Wortbildung, Komposita, Kollokationen, Partikelverben (*phrasal verbs*), idiomatische Wendungen usw.);
- i) durch mehr oder weniger systematische Auseinandersetzung mit der unterschiedlichen Verteilung der semantischen Merkmale in der L1 und der L2 (kontrastive Semantik) (Hervorhebungen im Original).

Einigen o. g. Vorschlägen ist zu entnehmen, dass Wortschatz grundsätzlich im Kontext, in Konstruktionen, d. h. in Einheiten oberhalb der Wortebene gelehrt werden

sollten. Diese Art und Weise ermöglicht, dass Wortschatz und Grammatik – die meiner Auffassung nach miteinander untrennbar verbunden sind – holistisch vermittelt werden. Eine Möglichkeit der Wortschatzerweiterung dieser Art bietet das Lernen mit Chunks. Hatami (2014: 114) belegte, dass im Durchschnitt mehr als die Hälfte der gesprochenen und geschriebenen Texte aus Chunks, d. h. aus Kollokationen, Präpositionalphrasen, idiomatischen Komposita, Verben mit Partikeln oder Sprichwörtern bestehen. Durch Verwendung von Chunks wird die Sprache der Lernenden flüssiger und idiomatischer. Die Spracherwerbsforschung bewies, dass auch Kinder beim Erwerb ihrer Erstsprache holistisch umgehen und Chunks als Lernstrategie einsetzen. Erst mit der Zeit erkennen die Kinder die grammatischen Strukturen, die sich hinter den jeweiligen Chunks verbergen. De Knop/Roche (o. J.)⁹ machen uns auf die Wichtigkeit des Zerteilungsprozesses von Chunks, aufs sog. De-Chunking aufmerksam. Dieser Prozess ist zum Erwerb der grammatischen Zusammenhänge und zur Förderung der sprachlichen Bewusstheit der Sprachlernenden nötig.

Der Begriff ‚Chunk‘ kommt aus dem Englischen und bedeutet Batzen, Brocken oder Klumpen. Er wurde zuerst von George A. Miller (1956) geprägt. In seiner für die empirische Gedächtnisforschung sehr einflussreiche Arbeit wies er nach, dass die Gedächtnisspanne, d. h. die maximale Zahl der Informationseinheiten, die behalten werden kann, im Kurzzeitgedächtnis (KZG) nicht mehr als 7 plus / minus 2 Einheiten umfassen kann. Diese Tatsache wird seitdem als „Magical Number Seven“ oder „Millersche Zahl“ bezeichnet¹⁰. Durch Organisationsprozesse, die Miller Chunking nennt, kann die Kapazität des KZG erweitert werden, indem die Informationen in kleinere, leichter zu merkende Einheiten gebündelt werden. Obwohl die Anzahl der Chunks begrenzt ist, kann die Anzahl der Einheiten pro Chunks variiert werden: Es können 5 bis 9 Buchstaben, 5 bis 9 Wörter oder 5 bis 9 Phrasen verarbeitet und behalten werden. Bessere KZG-Leistungen beruhen auf der Aktivierbarkeit von

⁹ <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/dechunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)

¹⁰ Die Millersche Zahl lässt sich gleichzeitig in der Kommunikation, im Projektmanagement und im Webdesign im Internet erfolgreich anwenden. Sie ist eine gute Orientierung für alle Lehrenden, Präsentator:innen oder Trainer:innen, immer wieder darauf zu achten, das eigene Publikum nicht zu überfordern. Besteht das Ziel darin, dass sich die Zuhörer:innen etwas merken, darf es sieben Chunks nicht überschreiten.

Langzeitgedächtniseinheiten, die in das KZG transferiert werden können. Wie Schwarz (2008:103–104) feststellt: „Je strukturierter und umfassender ein Wissensbereich im LZG [Langzeitgedächtnis] ist, desto leichter lassen sich neue Informationen zu diesem Bereich lernen, da sie in die vorhandenen Strukturen integriert werden können.“

Der Chunk-Begriff wird seitdem in der Fachliteratur ausführlicher definiert. Müller-Hartmann / Schocker (2016) verstehen unter Chunks häufige Wortverbindungen bzw. quasi-lexikalisierte grammatische Formen. Aguado (2016: 30) hebt hervor, dass Chunks „den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten haben und nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern wie ein einzelnes Element verarbeitet werden“. Reder (2017) betrachtet Chunks zugleich als automatisierte größere sprachliche Fertigteile im Gedächtnis, die im mentalen Lexikon als Ganzes, eben als „Klumpen“ gespeichert sind. Nach Roche/De Knop (o. J.)¹¹ werden im Spracherwerb mit Chunks

[...] unanalysierte Phrasen unterschiedlicher Länge bezeichnet, die Lerner wie einen wortartigen Eintrag in ihre Sprache übernehmen, ohne unbedingt die exakte Bedeutung oder die grammatischen Bedingungen dieser Formeln zu kennen oder zu verstehen (*mir geht's gut, ich hätte gern...*). (Hervorhebung im Original).

Feld-Knapp (2020: 27) betrachtet Chunks als „Oberbegriff für lexikalische Einheiten“ und versteht darunter

diejenigen rekurrenten, mehrteiligen Formulierungen (Kollokationen, Idiome, Doppelbenennungen, Funktionsverbgefüge, Routineformeln) [...], die beim Sprachgebrauch nicht jedes Mal aus ihren Komponenten gebildet werden, sondern bei der Rezeption als Ganzes wahrgenommen bzw. memorisiert und bei der Produktion ebenfalls als Ganzes abgerufen werden. (ebd.)

Aus den o. g. Definitionen resultiert, dass Chunks formelhafte, situationsgebundene Wendungen sind, die sich nicht frei kombinieren lassen. Sie werden als Ganzes wahrgenommen und (zumindest am Anfang) nicht analysiert. In sie

¹¹ <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/chunkschunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)

sind Informationen über Wortschatz, Grammatik, Aussprache sowie Prosodie implizit eingebettet. Den Chunks gehören neben festen / formelhaften Ausdrücken zugleich Kollokationen, also Wortverbindungen an, die typischerweise gemeinsam vorkommen sowie typische Satzanfänge und Redewendungen.

Chunks sind in erster Linie im Anfangsunterricht von großer Bedeutung, wo es sinnvoll ist, grammatische Strukturen besser ohne Regelformulierung als lexikalische Einheiten zu vermitteln. Der Gebrauch von Chunks gibt den Lernenden die „Inseln der Zuverlässigkeit“ d. h. „ein Gefühl der Sicherheit und Souveränität im Umgang mit der Zielsprache“ (Aguado 2016: 31). Mit Hilfe von Chunks können Lernende allgemeine Sprechakte, d. h. sprachliche Handlungen umsetzen, die in Alltagssituationen gebräuchlich sind wie z. B. sich begrüßen, einen Wunsch äußern, sich entschuldigen. Die Lernenden könn(t)en die nötigen formalhaften Ausdrücke grammatikalisch noch nicht konstruieren, aber sie können sie als Chunks erfolgreich anwenden. Diese Phrasen sollen konsequent gleich zu Beginn der Sprachförderung in unterschiedlichen Settings gezeigt und wiederholt verwendet werden. Ihr genaues Verstehen wird sich erst allmählich einstellen, denn Chunks, welche die Lernenden wiederholt hören, prägen sich ganzheitlich ein, und über das imitierende Verhalten werden sie gelernt.

Die Spracharbeit sollte die Sprachlernenden für die heterogenen Verwendungskontexte sensibilisieren. Ich teile die Auffassung von Müller-Hartmann / Schocker (2017: 35), indem sie formulieren, dass sich Chunks im Unterricht am besten „im Rahmen von lebensweltlich relevanten Aufgaben fokussieren [lassen], bei denen die auszuwählenden *chunks* je nach Mitteilungsabsicht verschieden, genre-spezifisch und kontextabhängig sind“ (Hervorhebung im Original). Aguado (2016: 31) empfiehlt in Bezug auf den Erwerb von Chunks die „partielle oder vollständige Imitation“, weil Chunks „durch ihre ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung“ erworben werden. Sie sollten „von vornherein holistisch vermittelt, eingeübt und dann durch wiederholten Gebrauch automatisiert werden“ (ebd.). Im Weiteren werden konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis angeführt, die ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung von Chunks in lebensweltlich relevanten Aufgaben ermöglichen.

4. „Chunk learning“ im DaF-Unterricht

Die folgenden repräsentativen Beispiele sind einerseits modernen, für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerken entnommen, weil bereits im theoretischen Teil erörtert wurde, wie wichtig Chunks für den Spracherwerb von Sprachanfänger:innen sind¹². Andererseits werden lehrbuchunabhängige Beispiele angeführt, die sich für Lernende auf höheren Sprachniveaus eignen und sich teilweise an den in den DaF-Lehrwerken üblichen Themen orientieren, teilweise Redemittel für Präsentation und wissenschaftliche Arbeit einführen, um zu zeigen, dass „Chunk learning“ für jedes Sprachniveau relevant sein kann.

Bei der Beschreibung der einzelnen Beispiele werden zuerst immer die Lernziele formuliert, die mit der jeweiligen Aktivität erreicht werden sollten und das Sprachniveau angegeben, das für die erfolgreiche Durchführung der Aktivität erforderlich ist. Anschließend werden die Aktivitäten dargestellt. Dabei orientiere ich mich an den in Teil 3.2. thematisierten, für die Wortschatzarbeit charakteristischen Phasen (Vorentlastung / Präsentation, Bedeutungsvermittlung- und -kontrolle, Übung / Anwendung).

Die ersten zwei Beispiele stammen aus modernen, für Kinder entwickelten DaF-Lehrwerken. Das frühe Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn genannt) verfügt über eigenständige Ziele und Methoden. Der Spracherwerb dieser Zielgruppe weicht in vielen Aspekten von dem späteren Sprachenlernen ab und weist gleichzeitig viele Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb auf (Sárvári 2019, 2022). Das erreichbare Sprachniveau kann nach dem GER (Europarat 2001) nicht eindeutig definiert werden, weil sich die Deskriptoren des GER nicht auf diese Zielgruppe beziehen. Die für Kinder konzipierte DaF-Lehrwerke führen meistens in mehreren Bänden zu A1, aber meiner Meinung nach wäre das im Begleitband zu GER (Europarat 2020) neu eingeführte vor

¹² Chunks und ihre Funktion in für Jugendliche auf A1 konzipierten und in Ungarn weitverbreiteten DaF-Lehrwerken untersuchte Kráncz (2016).

A1 Niveau, d. h. „auf dem halben Weg zu A1“ (Europarat 2020: 27) besser geeignet für das angestrebte Sprachniveau, obwohl dieses Sprachniveau auch nicht für Kinder gilt¹³.

Das erste Beispiel (Abbildung 1) ist im Lehrbuch *Hallo Anna 1* aufzufinden. Diese Lehrwerkreihe besteht aus 3 Bänden und ist für Kinder konzipiert. Kinder, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, entdecken mit Hilfe von Anna und ihrem Freund Benno diese neue Sprache. Band 1 wurde für sechsjährige Kinder entwickelt, die in der ersten Klasse das Lesen und das Schreiben in ihrer Erstsprache lernen. Deswegen verzichtet dieser Band im ersten Lernjahr auf den Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten in Deutsch.



Abbildung 1: *Chunks in Begrüßung* (Swerlowa/Sárvári/Gyuris 2014b: 6)

In der Einstiegslektion sollen die Kinder u. a. erlernen, wie sie andere begrüßen können. Sie wissen bereits, dass sie einander beim Treffen auf Deutsch mit „Hallo!“ begrüßen können. Im Lehrerhandbuch (Swerlowa/Sárvári/Gyuris 2014a: 15) wird als Einstieg angegeben, dass die Kinder das Bild betrachten und die Hauptpersonen Anna und Benno erkennen. Die Lehrperson erzählt den Lernenden, dass auf dem Bild die Schule von Anna und Benno zu sehen ist und die dritte Person auf dem Bild Annas und

¹³ Aus diesem Grund unternahm ich in meiner Dissertation einen Standardisierungsversuch für diese Zielgruppe. Die Erkenntnisse meiner empirischen Untersuchung sind in Sárvári (2022) zu lesen.

Bennos Lehrerin ist. Vor dem Hören raten die Kinder, wie die Lehrerin heißt. Nach dem Hören erfahren die Kinder, dass die Lehrerin Frau Kamm heißt. Die Lehrperson macht die Kinder evtl. in ihrer Erstsprache darauf aufmerksam, dass Kinder in den deutschsprachigen Ländern ältere Personen nicht mit „*Hallo!*“, sondern am Morgen mit „*Guten Morgen!*“ begrüßen. Es kann auch besprochen werden, wie das in Ungarn ist. Die Lernenden wiederholen die neue Begrüßungsformel, die die Lehrperson vorsagt: „*Guten Morgen!*“ Das Nachsprechen kann auf verschiedene Arten durchgeführt werden, um nicht zu monoton zu werden: „z. B. wie ein Opernsänger, wie eine Oma, langsam wie eine Schnecke oder schnell wie ein Puma“ (ebd.). Anschließend spielen die Kinder eine ähnliche Szene im Klassenzimmer nach. Die Einheit „*Guten Morgen!*“ wird aber nicht in die Elemente „*guten*“ und „*Morgen*“ zerlegt und analysiert. Es wird großer Wert auf die richtige Aussprache und Intonation gelegt. Dieses Verfahren eignet sich aber nicht nur für Kinder. In jedem Anfangsunterricht können nach diesem Schema z. B. Begrüßungsformeln eingeführt und verankert werden.

Das zweite Beispiel ist ebenso einem Lehrwerk entnommen, das für Kinder in Vorschule und Primarstufe verfasst ist. Das Lehrwerk *Jana und Dino* besteht aus Modulen. In jedem Modul ist eine Bildgeschichte von den zwei Protagonist:innen Jana und Dino zu finden. Diese Geschichten dienen als zentrales Element des Lehrwerks und sind auch filmisch animiert. In den Geschichten werden wichtige Themenfelder wie z. B. Familie, Tiere, Lebensmittel, Farben, Zahlen mit einfachen Chunks verknüpft.

In dieser Lektion lernen die Kinder Tätigkeiten kennen, die sie in ihrer Freizeit machen können (*schaukeln, wippen, rutschen, klettern, malen, hüpfen, rennen*). Sie erlernen mit den Chunks in der Bildgeschichte (Abbildung 2), wie sie mit Hilfe der Struktur „*Ich ... gern.*“ ihre Vorlieben, bzw. mit der Struktur „*Ich ... nicht gern.*“ ihre Abneigung ausdrücken können.

Als Einstieg kann die Lehrperson erzählen, dass Jana und Dino heute auf dem Spielplatz sind. Die Kinder hören zuerst zu und schauen sich die Bilder an. Dadurch wird ihr Hör-Sehverstehen entwickelt. Die Bilder unterstützen das Verstehen der Geschichte.



Abbildung 2: Vorlieben mit Chunks (Georgiakaki/Priesteroth 2019: 31)

Beim nächsten Hören sollten die Kinder in Aufgabe 2 ankreuzen, was Dino mag. Dann hören sie sich die Geschichte noch einmal an und zeigen in Aufgabe 1 mit. Anschließend sprechen sie noch das Gehörte nach, machen es pantomimisch mit; erlernen ein Lied, in dem diese Strukturen mit neuen Tätigkeiten erweitert sind und spielen „Dinokette“¹⁴, um neuen Wortschatz und neue Redemittel zu festigen. In den abwechslungsreichen Aktivitäten werden Sprache und Bewegung miteinander

¹⁴ Das Lehrwerk *Jana und Dino* bietet zahlreiche sog. „Dinospiele“ an, die mehrfach einsetzbar sind, um Wortschatz und Redemittel zu festigen. Sie werden in einem Methodenanhang detailliert für die Lehrenden beschrieben. Dinokette ist eines von diesen Dinospielen. Die Kinder und die Lehrperson stellen sich in einen Kreis. Die Lehrperson beginnt das Spiel und gibt die zu verwendende Struktur (in unserem Beispiel „Ich ... gern.“ vor, indem sie sich an ihr Nachbarkind wendet. Die Lehrperson gibt eine Tätigkeit an, die sie gern macht z. B. „Ich hüpfte gern.“, und spielt sie pantomimisch vor. Das angesprochene Kind soll darauf angemessen reagieren: „Ich auch. / Ich nicht.“ Dann wendet es sich an das nächste Kind und gibt einen ähnlichen Satz weiter. (nach Georgiakaki/Priesteroth 2019: 63)

kombiniert. Dadurch lernen die Kinder viele Wörter kennen, die Tätigkeiten ausdrücken und eignen sich implizit an, wie schwache Verben im Präsens Indikativ, 1. Person Singular konjugiert werden. Die neue grammatische Struktur wird ohne Regelformulierung als lexikalische Einheiten vermittelt. Die neuen Strukturen werden holistisch vermittelt, eingeübt und dann durch wiederholten Gebrauch automatisiert.

Das dritte Beispiel ist der Spielsammlung von Schwarz (2020) entnommen. Es ist eine adaptierte Version des Kinderspiels „*Stille Post*“ (auch bekannt als Flüsterpost oder Telefonspiel), das zugleich ein beliebtes Spiel des Fremdsprachenunterrichts ist. Mit diesem Spiel wird das genaue Hören und Sprechen geübt und in einer entspannten Atmosphäre erlebt, zu welchen Fehlern es beim Sprechen und Hören kommen kann. In der klassischen Version stehen oder sitzen die Spieler:innen in einem Kreis. Meistens beginnt die Lehrperson das Spiel, indem sie sich ein Wort ausdenkt und es dem / der Spieler:in neben ihr ins Ohr flüstert. Er / Sie flüstert das verstandene Wort seinem / ihrem nächsten Nachbarn / seiner / ihrer nächsten Nachbarin ins Ohr. Das geht so lange, bis das Wort den letzten Spieler / die letzte Spielerin der Runde erreicht. Diese:r muss das Wort dann laut sagen. In der von Schwarz (2020: 31) dargestellten Version, die für das Sprachniveau A1 geeignet ist, sollten die Lernenden auf Gesagtes schnell reagieren können. Laut GER (Europarat 2001: 42) sollten die Sprachlernenden ab A1 instande sein, auf einfache Feststellungen zu reagieren. Der klassischen Version ähnlich stehen oder sitzen die Lernenden auch diesmal in einem Kreis. Als Vorbereitung soll die Lehrperson die Redemittel an die Tafel schreiben oder projizieren. Schwarz (ebd.) schlägt folgende Redemittel vor:

Wie bitte? Noch einmal. (Der Satz wird noch einmal ins Ohr geflüstert.)

Wirklich? – Ja, sicher!

Stimmt das? – Natürlich!

Das kann nicht sein! – Doch, ist aber so.

Im Ernst? – Ja, klar.

Das ist interessant. – Finde ich auch!

Es lohnt sich, vor dem Spiel die Situation einzuführen und die Redemittel im Chor zu üben, um sich die korrekte Aussprache und Intonation anzueignen. Die Lehrperson oder ein Lernender / eine Lernende flüstert der benachbarten Person einen Satz ins Ohr.¹⁵ Diese Person muss reagieren, indem sie laut eine Phrase von den Redemitteln sagt, auf die der / die Sprecher:in reagiert. Abbildung 3 zeigt ein mögliches Beispiel:

Beispiel:

A: „*Jan hat heute verschlafen.*“

B: „*Wirklich?*“

A: „*Ja, sicher!*“

Abbildung 3: Ein Beispieldialog im Spiel „*Stille Post*“ (Schwarz 2020: 31)

Dann flüstert dieselbe Person (B) der nächsten Person den Satz, so wie sie ihn verstanden hat, ins Ohr. Dies wird fortgesetzt, bis alle Lernenden an der Reihe waren. Der / Die letzte Lernende sagt den Satz, so wie er / sie ihn verstanden hat, laut.

Das nächste Spiel heißt *Schnelle Ergänzung* und stammt aus der Spielsammlung von Daum (2019: 40–42). Mit diesem Spiel lassen sich bereits gelernte Chunks am Ende A1 wiederholen oder testen. In der Spielsammlung sind Kopiervorlagen zum Thema „Alltag und Beruf“ angegeben, aber es können nach diesem Muster auch eigene Karten zu anderen Themen angefertigt und benutzt werden. Die Lernenden stehen in zwei gleich langen Reihen hintereinander, mit dem Gesicht zur Lehrperson¹⁶. Die Lehrperson liest den Einleitungssatz der ersten Karte (Abbildung 4) vor. Sie dreht die Karte dann um, sodass die beiden vorderen Lernenden die Ergänzungen sehen können. Wer zuerst – schön laut! – die korrekte Ergänzung vorliest, darf ans Ende der Reihe gehen (wenn beide Lernenden gleich schnell sind, gehen beide nach hinten). Dann geht es mit der nächsten Karte weiter. Wer schon dreimal stehen bleiben musste, darf auch nach hinten

¹⁵ Es können beliebige Sätze oder Sätze aus der aktuellen Lektion verwendet werden. Damit sich der Sprecher / die Sprecherin an den Satz erinnern kann, der geflüstert wird, kann dieser Satz an die Rückseite der Tafel oder auf ein Blatt Papier geschrieben werden.

¹⁶ Falls die Gruppe eine ungerade Zahl hat, gibt es zwei Möglichkeiten: eine Person kommt zweimal dran oder ein Lernender / eine Lernende übernimmt das Vorlesen der Karten.

gehen. Wenn einer / eine der beiden Lernenden, die den Anfang gemacht hatten, wieder vorn angekommen ist, gewinnt das entsprechende Team.

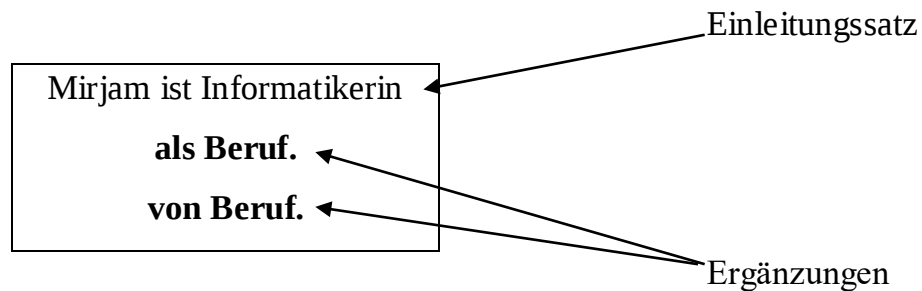


Abbildung 4: Die erste Karte im Spiel „Schnelle Ergänzung“
(erstellt von mir in Anlehnung an Daum (2019: 41) T. S.)

Lernen mit Chunks ist vor allem auf Niveau A1 und A2 relevant. Um zu beweisen, dass diese Art der Wortschatzerweiterung auch auf höheren Sprachniveaus effektiv sein kann, werden noch zwei Beispiele aufgeführt, die ein Sprachniveau auf B2 benötigen. Beide Ideen sind der vorher erwähnten Spielsammlung von Daum (2019) entnommen und zielen darauf ab, mit Hilfe von Chunks auf B2 Wortschatz und Grammatik holistisch zu verankern.

Im Spiel *Zweierpacks* (Daum 2019: 127–130) werden Zwillingsformeln wie z. B. *fix und fertig* verankert. Zwillingsformeln (auch als Paarformeln, Wortpaare, Binomiale bekannt) sind Ausdrücke, die als Phraseologismen auftreten. Sie sind feste sprachliche Verbindungen, die aus zwei mit *und* oder *oder* miteinander verbundenen Wörtern bestehen. Es kann in Paaren oder Kleingruppen (3–4 Personen pro Gruppe) gespielt werden. Als Vorbereitung soll die Lehrperson die in der Spielsammlung angegebenen Kopiervorlagen für jedes Paar / jede Kleingruppe kopieren. Zuerst werden die Paare / die Kleingruppen gebildet. Dazu könnten als Einstieg / Wiederholung die Zwillingsformeln verwendet werden, mit denen später gespielt wird. In den Gruppen wird vereinbart, wer Spieler:in / Team A und wer Spieler:in / Team B ist. Jedes Team bekommt das passende Aufgabenblatt 1 (Abbildung 5) und fünf Minuten Zeit, um die Lücken zu ergänzen. Dabei ist die Benutzung von Wörterbüchern nicht erlaubt.

Team A / Arbeitsblatt 1: Ergänzungen raten

In den Sätzen fehlt

- entweder zweimal der gleiche Buchstabe Beispiel: Komm, wir spielen eine Runde **P**ingpong.
- oder zweimal zwei Buchstaben Beispiel: Wir sind über **S**tock und **S**tein gelaufen.
- oder zweimal das gleiche Wortende Beispiel: **Doppelt** gemoppelt hält besser.

1. Die Kinder sind heute mal wieder außer R___ und B___.
2. Ich gehe mit dir durch ___ick und ___ünn.
3. Er hat ___ift und ___alle gespuckt, als er die Wahrheit erfahren hat.
4. ...

Abbildung 5: Teil des Arbeitsblatts 1 / Team A im Spiel „Zweierpacks“
(erstellt von mir in Anlehnung an Daum (2019: 128) T. S.)

Dann bekommen die Teams das passende Arbeitsblatt 2 (Abbildung 6) und ca. 20 Minuten Zeit, um die Zwillingsformeln und die korrekten Erklärungen zu lesen und jeweils eine falsche Erklärung hinzuzuerfinden. Damit soll das gegnerische Team möglichst geschickt in die Irre geführt werden.

Team B / Aufgabenblatt 2: Falsche Erklärungen finden

Punkte Team A:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. außer Rand und Band sein | ☐ |
| 2. heißt so viel wie „laut, wild und außer Kontrolle“ | ☐ |
| 3. bedeutet, dass jemand unordentlich angezogen,
ungewaschen und ungekämmt ist | ☐ |

Abbildung 6: Teil des Arbeitsblatts 2 / Team B im Spiel „Zweierpacks“ (Daum 2019: 130)

Die Teams kommen wieder zusammen. Team A beginnt und liest den ersten Satz von seinem Arbeitsblatt 1 vor. Wenn die Zwillingsformel richtig ergänzt ist, vergibt

Team B dafür einen Punkt auf seinem Aufgabenblatt 2. Falls nicht, nennt Team B die korrekte Formel (Abbildung 7).

Beispiel:

Team A: „Satz 1 könnte heißen: Die Kinder sind heute mal außer Rock und Bock.“

Team B: „Nein, leider falsch, das heißt außer Rand und Band“.

Abbildung 7: Ein möglicher Beispieldialog im Spiel „Zweierpacks“ (Daum 2019: 127)

Als Nächstes liest Team B die beiden Erklärungen zur ersten Zwillingsformel vor. Team A muss sich entscheiden, welche korrekt ist (Abbildung 8). Für die richtige Lösung gibt es ebenfalls einen Punkt.

Beispiel:

Team B: „Was bedeutet ‚*außer Rand und Band*‘? Heißt es:

a. laut, wild, außer Kontrolle oder b. unordentlich angezogen, ungewaschen und ungekämmt?“

Team A: „Wir tippen auf a.“

Abbildung 8: Ein möglicher Beispieldialog im Spiel „Zweierpacks“ (Daum 2019: 127)

Am Ende können die Lernenden noch darüber nachdenken, welche Zwillingsformeln ihnen am besten gefallen, und in welchem Kontext sie sie benutzen würden.

Das letzte Beispiel ist das Spiel *Floskeln werfen* (Daum 2019: 112–113), das Redemittel zum Präsentieren verankern lässt. Als Floskel wird eine oft verwendete, aber nichtssagende, formelhafte Redewendung bezeichnet. Eine Präsentation vorzutragen ist laut GER (Europarat 2001: 63) ein Teil der Sprechaktivität „Vor Publikum sprechen“. Ab A2 wird erwartet, dass der / die Sprachlernende „[...] eine eingeübte, kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen [kann]“ (Europarat 2001: 66). Anfang B2 soll der / die Sprachlernende in der Lage sein, „eine klare, vorbereitete Präsentation vor[zutragen] und dabei Gründe für oder gegen einen Standpunkt an[zuführen] und die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen an[zugeben]“

(ebd.). Ende B2 soll der / die Sprachlernende darüber hinaus „eine klare und systematisch angelegte Präsentation vortragen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben“ können (ebd.). Dabei können Floskeln wie beispielsweise *Ich möchte Ihnen zunächst einen kurzen Überblick über... geben.* oder *Damit bin ich am Ende meines Vortrags / meiner Präsentation angelangt.* eine Hilfe leisten.

Das Spiel *Floskeln werfen* (Daum 2019: 112–113) lässt eben solche Redewendungen üben. Die Lehrperson soll als Vorbereitung die in der Spielsammlung angegebene Kopiervorlage kopieren und zerschneiden sowie einen Ball mitnehmen. Jeder / Jede Lernende bekommt ein Kärtchen, ergänzt es (falls nötig) mit eigenen Ideen und lernt den Satz auswendig. Wer sicher ist, seinen Satz zu beherrschen, steht auf und geht in die Mitte des Raumes. Wenn alle Lernenden in die Mitte gekommen sind, stellen sie sich in einem Kreis auf und das Spiel beginnt. Die Lernenden werfen sich den Ball zu. Die Person, die den Ball wirft, sagt dabei ihren Satz. Alle sollen genau zuhören. Es wird so lange gespielt, bis alle ihren Satz mindestens fünfmal gesagt haben. Dann ändert sich die Spielregel: Man sagt jeweils den Satz der Person, der man den Ball zuwirft. Wer den Ball zugeworfen bekommt, ohne dass der Satz korrekt gesagt wurde, wirft den Ball kommentarlos zurück. Als Abschlussaktivität stellen sich die Lernenden in der Reihenfolge auf, in der ihre Sätze in einer Präsentation vorkommen könnten und sagen die Sätze noch einmal laut. Mit diesem Spiel lassen sich aber nicht nur diese Floskeln festigen, sondern beliebige Chunks ab A1 wie *Könn(t)en Sie das bitte wiederholen?* oder *Ich brauche einen Kuli.* sowie Chunks aus der Wissenschaftssprache wie z. B. *Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit / thematisiert...* oder *Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass....*

5. Fazit

Nach einer langen Phase der Grammatikdominanz hat die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht seit den 1980er Jahren an Bedeutung gewonnen, und es wurde immer öfters betont, dass die Sprachbenutzenden einen großen Wortschatz brauchen,

um sprachlich erfolgreich handeln zu können. Je größer der Wortschatz ist, desto attraktiver, interessanter und intelligenter wirkt der / die Sprachbenutzende. Das Wortschatzlernen ist aber ein komplexer und mühsamer Prozess. Anhand von neurodidaktischen Erkenntnissen kann behauptet werden, dass Vokabeln etwa hundert Mal wiederholt werden müssen, bevor sie fest im mentalen Lexikon verankert sind (Grein 2013: 78). Im mentalen Lexikon werden die lexikalischen und grammatischen Informationen zusammen gespeichert, z. B. deutsche Substantive mit Artikel (*der Tisch, die Blume, das Fenster*). Es ist aber noch effektiver und ökonomischer, wenn sie als Kollokationen gelernt werden: *den Tisch decken, die rote Blume, das Fenster aufmachen*. Die sog. Millersche Zahl (7 plus / minus 2) gibt an, wie viele Informationseinheiten / Chunks der Mensch gleichzeitig im KZG bewahren kann. Die Speicherkapazität ist zwar begrenzt, jedoch macht das KZG keinen Unterschied, ob ein Element aus einem Wort oder aus mehreren Wörtern besteht. Deshalb sollten statt Einzelwörter Wortbündel / Chunks gelernt werden. Diese Vorgehensweise ermöglicht außerdem die holistische Vermittlung von Wortschatz und Grammatik auf jedem Sprachniveau.

Im vorliegenden Aufsatz wurden in diesem Sinne nach einem kurzen theoretischen Überblick über Lexikogrammatik ausgewählte Beispiele aus der Praxis angeführt, die zeigten, wie von Anfang an mit Chunks Deutsch erfolgreich gelernt werden kann. Bei der Auswahl des Wortschatzes für Lernzwecke sollten sich die Lehrenden an den von Neuner (1991: 79) vorgeschlagenen drei Kriterien orientieren: an Brauchbarkeit, Verstehbarkeit und Lernbarkeit. In Bezug auf die Aufgabenstellung soll darauf geachtet werden, dass die Aufgaben lebensweltlich relevant sind und die ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung von Chunks ermöglichen. Die analysierten Beispiele bewiesen, dass Chunks eine frühzeitige Beteiligung an Interaktionen ermöglichen, denn wer eine Sprache mit Chunks lernt, spricht flüssiger, idiomatischer, situationsangemessen und versteht schneller. Nutzen wir die Kapazität des KGZ voll aus und kombinieren wir bei Wortschatzarbeit und Wortschatzlernen einzelne Wörter zu Chunks.

Literatur

- Aguado, Karin (2016): Deutsch lernen mit Chunks. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. S. 30–33.
- Baldegger, Markus / Müller, Martin / Schneider, Günther (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (= Europarat – Rat für europäische Zusammenarbeit). Berlin / München / Wien / Zürich: Langenscheidt.
- Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra/Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaityte, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? dll [= Deutsch lehren lernen 2]. München: Klett-Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit [= Fernstudieneinheit 22]. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- De Knop, Sabine/Roche, Jörg (o. J.): De-Chunking. [online] <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/dechunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)
- Doyé, Peter (1971): Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Hannover: Schroedel.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik. [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Glück, Helmut (2019): Wortschatz. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 775–776.
- Gósy, Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.
- Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber.
- Hatami, Sarvenaz (2014): Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom. In: TESOL Journal 6/1. S. 112–124.
- Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kertes, Patrícia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft [= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn 30]. Budapest: UDV. S. 139–166.
- Köster, Lutz (2010a): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1021–1032.
- Köster, Lutz: (2010b): Wortschatz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Franke Verlag. S. 360.
- Kránicz, Eszter (2016): Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 348–366.
- Löschmann, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. dll [= Deutsch lehren lernen 8]. München: Klett-Langenscheidt.

- Miller, George A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63/2. S. 81–97.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Let's Chunk It! Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 50/140. S. 2–8.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2017): Chunk learning. In: Surkamp, Carola: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* Stuttgart: J. B. Metzler. S. 34–35.
- Nation, Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 2. S. 76–83.
- Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 116–121.
- Neveling, Christiane (2017a): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler. S. 250–251.
- Neveling, Christiane (2017b): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler. S. 378–381.
- Ramnek, Hugo (2011): Die Wörter. In: Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): *Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene*. Weinheim / Basel: Beltz & Gelberg. S. 23.
- Reder, Anna (2017): Formelhafte Wendungen. Lernen in großen Stücken. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/nid/i17/21021903.html> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)
- Roche, Jörg / De Knop, Sabine (o. J.): Chunks/Chunking. <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/chunkschunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)

- Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11/2. S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sárvári, Tünde (2023): Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Szeged: JGYFK.
- Schwarz, Monika (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- Stork, Antje (2013): Wortschatzerwerb. In: Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer / Klett. S. 104–107.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2014a): Hallo Anna 1. Tanári kézikönyv. Budapest: Klett.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 236–245.

Zitierte Lehrwerke und Spielsammlungen

- Daum, Susanne (2019): 55 Wortspiele für Gruppen- und Plenumsarbeit. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Georgiakaki, Manuela / Priesterroth, Michael (2019): Jana und Dino. Deutsch für Kinder. Kursbuch 1. München: Hueber.
- Schwarz, Eveline (2020): 55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2014b): Hallo Anna 1. Tankönyv. Budapest: Klett.