

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Wörter, die die Welt bedeuten: Eine Untersuchung zu
den Vokabellernstrategien in Französisch-Lehrwerken“

verfasst von / submitted by

Martin Pangerl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 347 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Mein Dank gilt zu aller erst Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter für die Betreuung dieser Arbeit und die ausführlichen Rückmeldungen während des Schreibprozesses.

Als nächstes möchte ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, Helga und Jochen, dafür danken, dass Sie mir mein Lehramtsstudium ermöglicht und mir in meinem mehrjährigen Studienweg immer volles Vertrauen geschenkt haben.

Ebenso bedanken möchte ich mich bei meiner Partnerin, Sarah Dengl, für die vielen konstruktiven Gespräche und den verständnisvollen Umgang, wenn ich die Arbeit vor lauter Buchstaben nicht mehr sehen konnte. Meiner guten Freundin, Annika Putz, danke ich für die wertvollen Verbesserungsvorschläge beim Korrekturlesen. Ein ebenso großer Dank gilt Andrea Schuh, die mich im zweiten Studienabschnitt und während des gesamten Diplomarbeitsprojektes mit den richtigen Worten immer wieder motivieren konnte und mich in meinem Tun bestärkte.

Danke.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	THEORETISCHES GRUNDGERÜST	3
	2.1 Vokabellernen.....	4
	2.1.1 Sprachlerntheorien und Methoden	5
	2.1.2 Kompetenz und Wissen	18
	2.1.3 Verarbeitungstiefe.....	29
	2.1.4 Mentales Lexikon	31
	2.1.5 Theorien des Vergessens.....	37
	2.1.6 Zusammenfassung	40
	2.2 Vokabelwissen	42
	2.2.1 Wortschatzlehre	43
	2.2.2 Semantik	46
	2.2.3 Weitere Aspekte des Vokabelwissens: Orthographie, Aussprache und Grammatik	55
	2.2.4 Zusammenfassung	57
	2.3 Wortschatzvermittlung	58
	2.3.1 Zusammenfassung	67
	2.4 Vokabellernstile.....	69
	2.4.1 Lernstile und Lerntypen	69
	2.4.2 Zusammenfassung	83
	2.5 Vokabellernstrategien.....	85
	2.5.1 Begrifflichkeiten.....	87
	2.5.2 Kategorisierung der Lernstrategien.....	89

2.5.3	Lehrstrategien	110
2.5.4	Zusammenfassung	124
3	FORSCHUNGSPROJEKT	127
3.1	Ausgangslage	127
3.2	Methode und Forschungsfrage.....	128
3.3	Die untersuchten Lehrwerke.....	130
3.4	Ergebnisse der Lehrwerkanalyse	135
3.4.1	À plus! 1 Nouvelle édition	136
3.4.2	Cours intensif 1 Autriche.....	139
3.4.3	Découvertes 1. Série bleue	141
3.4.4	Génération pro. Niveau débutants	143
3.4.5	Nouvelles perspectives A1-A2 Autriche	145
3.4.6	On y va! A1.....	145
3.4.7	Tous ensemble 1	148
3.4.8	Voyages neu A1.....	151
3.5	Diskussion der Ergebnisse	152
4	SCHLUSS	159
5	RÉSUMÉ FRANÇAIS.....	162
6	DEUTSCHE ZUSAMMENFASSUNG.....	174
7	ABSTRACT.....	175
8	BIBLIOGRAPHIE	176

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ein Beispiel für eine Lernkarteikarte eines japanischen Englisch-Lernenden. Man beachte die zeichnerische Darstellung des Verbs „apologize“. Entnommen aus Sheridan und Markslag (2017: 217).....	12
Abbildung 2: Das ACT-Modell von John Anderson (1983). Entnommen aus Achtergarde, Petermann, Petermann (2006: 227).....	24
Abbildung 3: Modelle des bilingualen Lexikons nach Weinreich (1953: 9 f.). Entnommen aus Roche (2005: 78).....	32
Abbildung 4: Scherfers Modell des mentalen Lexikons (1999: 199).....	34
Abbildung 5: Das semiotische Dreieck nach Ogden und Richards (1923). Zitiert nach Chiss, Filliolet, Maingueneau (2001: 123) in Fuchs, Meleuc (2004: 148).	47
Abbildung 6: Sinnverhältnisse in Form von Schnittmengen. Entnommen aus Polguère (2008: 146-147).	52
Abbildung 7: Modell der Wortschatzarbeit. Entnommen aus Nieweler (2006: 177).	65
Abbildung 8: Fragebogen zur Ermittlung des Lerntypus. Entnommen aus Bimmel und Rampillon (2000: 80).	77
Abbildung 9: Kognitive Lernstile nach Kolb (1984). Entnommen aus Alonso et al. (2017: 19).....	81
Abbildung 10: Das Strategiesystem von Rebecca Oxford mit der Unterteilung der Lernstrategien in direkte und indirekte Strategien. Entnommen aus Oxford (1990: 17).....	94
Abbildung 11: Die Klassifikation der Lernstrategien nach O'Malley und Chamot (1990: 46).	101
Abbildung 12: Die metakognitiven Strategien nach Rebecca Oxford. Entnommen aus Oxford (1990: 20).	102
Abbildung 13: Das Modell der Strategieebenen nach Wendt. Entnommen aus Wendt (1996: 89 f.). Hinweis: Die Tabelle ist nach Wendts Verständnis der Strategieebenen von unten nach oben zu lesen, wenn man sich an der Komplexität der mentalen Handlungen orientiert (vom deklarativen Wissen	

hin zum prozeduralen Wissen).....	108
Abbildung 14: Das CALLA-Modell nach O'Malley und Chamot (1994: 66). Entnommen aus Schramm (2009: 108).....	116
Abbildung 15: Ein Beispiel für ein Sprachlernstrategieplakat mit dem eingängigen Titel "Die Ampelstrategie". Entnommen aus Schramm (2009: 115). Original von Davidovicz, Meise, Wolter (2009).	117
Abbildung 16: Die Strategievermittlung in acht Stufen nach Rebecca Oxford. Entnommen aus Oxford (1990: 204).	118
Abbildung 17: Die drei Phasen Butlers „Strategic Content Learning“, didaktische Ziele und generelle Vermittlungsgrundsätze. Entnommen aus Gu (2019: 30). In leicht adaptierter Form zitiert nach Butler (2002: 87 f.).....	122

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich der ursprünglichen Taxonomie nach B. S. Bloom und der überarbeiteten Version nach L. Anderson. Adaptiert aus Forehand (2005)..	31
Tabelle 2: Gegenüberstellung der kognitiven Strategien bei O'Malley und Chamot (1990) versus Oxford (1990).....	103

1 Einleitung

Wie für eine Schauspielerin am Theater die Bühne notwendig für ihr Schaffen ist, so benötigt Sprache einen Inhalt, das Lexikon. Für die Schauspielerin sind es gemeinhin die Bretter, die die Welt bedeuten, wie sie Friedrich Schiller in seinem Gedicht „An die Freunde“ (1803) bereits nannte, für die Sprachenverwenderin sind es die Wörter. Denn ohne die Wörter, die eine Sprache erfüllen, wäre Kommunikation unmöglich und Sprache schlicht inhaltslos.

Es ist daher selbsterklärend, dass das Erlernen einer Sprache neben dem Begreifen des Sprachsystems mit all seinen Regeln und Ausnahmen hauptsächlich daraus besteht, sich den Wortschatz anzueignen. Das Unterrichten einer Fremdsprache – darin eingeschlossen das Lernen des sprachspezifischen Lexikons – greift auf unterschiedlichste Methoden des Vokabellernens zurück. Aufgrund der vielzähligen Lernstrategien, die es im Bereich Vokabellernen gibt, ist es interessant zu sehen, welche Wege der Vermittlung in österreichischen Schulbüchern eingeschlagen werden und wie intensiv Vokabellernstrategien behandelt werden. Entlang der Forschungsfrage, die sich damit befasst, welche Lernstrategien zum Vokabellernen in acht österreichischen Französisch-Lehrbüchern vorgestellt werden, befasst sich diese Arbeit mit jenen Aspekten des Fremdsprachenlernens, die mit dem Erlernen von neuem Vokabular in Verbindung gebracht werden.

Inhaltlich verfolgt die Arbeit eine grobe Zweiteilung, wobei der erste Teil die Theorie thematisiert, zweiteres das Forschungsprojekt und die Ergebnisse beschreibt. Die theoretische Beleuchtung des Vokabellernens beginnt mit der Auseinandersetzung mit diversen Grundlagen zum allgemeinen Sprachenlernen, wie zum Beispiel den Sprachlerntheorien und einer Reihe an Methoden und Hypothesen. Essentielle Begrifflichkeiten, wie Kompetenz und Wissen, werden im Anschluss fachlich eingeordnet und diskutiert. Die darauffolgenden Kapitel befassen sich mit der Verarbeitungstiefe von Informationen, den verschiedenen Konzepten rund um das mentale Lexikon und den Theorien des Vergessens.

Kapitel 2.2 „Vokabelwissen“ wagt gleich zu Beginn einen kleinen Exkurs in die Lexikologie mit dem Ziel, die Begriffe, Wort, Wortschatz, Vokabular, Lexik, etc. voneinander zu trennen. Ebenso Teil dieses Kapitels ist eine Beschreibung

der einzelnen Bereiche der Wortbedeutung aus Sicht der Semantik, sowie weiterer Aspekte des Vokabelwissens, wie die Aussprache, Orthographie und grammatikalisches Wissen.

Das Kapitel „Wortschatzvermittlung“ (2.3) erörtert diverse Grundsätze zur Vermittlung von Vokabeln, bespricht dabei aber auch Kriterien für die Vokabelauswahl, Probleme bei Übersetzungen, die Methode der Spiegelung und den Sprachtransfer.

Im Kapitel 2.4 „Vokabellernstile“ werden die zwei Begriffe Lernstil und Lerntyp gegenübergestellt und kritisch beleuchtet. Nach einer einführenden Abgrenzung der beiden Termini werden Mythen zu Lerntypen widerlegt und zahlreiche Modelle zur Einteilung von Lernstilen und Lerntypen eingehend elaboriert.

Als wichtigster Abschnitt für die anschließende qualitative Forschungsarbeit befasst sich das Kapitel zu den Vokabellernstrategien eingangs mit der Positionierung und Trennung der gängigen Begrifflichkeiten, wonach insbesondere die Kategorisierung der Lernstrategien nach Rebecca Oxford (1990) mit jener von O'Malley und Chamot (1990) verglichen wird. Als letzter Teil dieses umfangreichen Kapitels werden die Wege der Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht abgehandelt und diverse Phasenmodelle für den Unterrichtsaufbau besprochen.

Kapitel drei skizziert in mehreren Unterkapiteln die Problemlage, das Setting und die Methode der Forschungsarbeit, die aus einer qualitativen Lehrwerkanalyse acht österreichischer Schulbücher besteht. Ziel des Forschungsprojektes ist eine Untersuchung der Vermittlung von Vokabellernstrategien in aktuellen Französisch-Lehrbüchern des ersten Lernjahres.

Das Schlusskapitel fasst die wichtigsten Erkenntnisse des Forschungsprojektes prägnant zusammen und eröffnet weiterführende Forschungsansätze.

2 Theoretisches Grundgerüst

Die wissenschaftliche Befassung mit Vokabellernen berührt viele verschiedene Disziplinen. Neben der Linguistik im Allgemeinen, welche sich mit der Beschreibung der Sprache selbst beschäftigt, oder der Psycholinguistik im Besonderen, welche die menschliche Sprachfähigkeit untersucht, gibt es eine Reihe an Fachrichtungen, deren Erkenntnisse für das Verstehen der am Vokabellernen beteiligten Mechanismen relevant sind. So spielen beispielsweise Lerntheorien aus der Lernpsychologie oder Bereiche der Linguistik (Semantik, Morphologie, Lexik, etc.) eine ebenso große Rolle wie Methodenansätze aus der Fremdsprachendidaktik. Um einen theoretischen Zugang zum Vokabellernen herzustellen, ist es jedoch hilfreich, einen Blick auf das Sprachenlernen allgemein zu werfen und anschließend eine Brücke zum „Was“ und „Wie“ des Vokabellernens zu schlagen. Hauptaugenmerk dieser theoretischen Aufrollung soll daher die Beschreibung der Prozesse sein, die erklären wie Menschen neuen Wortschatz lernen und die Herstellung eines Bezugs zu den oben genannten fachlichen Bereichen. Aus diesem Grund widmet sich dieses Kapitel obendrein der Definition und Abgrenzung der in der Arbeit gebrauchten Termini (Lernen, Lerntheorien, Kompetenz, Wissen etc.) und setzt diese in Relation zur Lernaufgabe, sich neue Vokabeln anzueignen.

Die nun folgenden Unterkapitel behandeln die Teilaspekte der Lernhandlung „Vokabellernen“ und arbeiten diese in Hinblick auf einzelne Schwerpunkte ab. Zu Beginn wird ein Überblick über die wissenschaftlichen Erkenntnistheorien zum Sprachenlernen im Allgemeinen gegeben und einige Hypothesen und Methoden besprochen. Im Folgekapitel werden der Kompetenzbegriff und die verschiedenen Arten des Wissens umrissen. Die Abschnitte zur Verarbeitungstiefe und dem mentalen Lexikon greifen anschließend verstärkt auf die Psychologie und Psycholinguistik zurück, um die Verarbeitung und Speicherung von Informationen im Gehirn zu beschreiben. Mit „Theorien des Vergessens“ wird als Abschluss des ersten großen Themenkomplexes im Umkehrschluss das Verblassen von Gelerntem angeschnitten.

2.1 Vokabellernen

Vokabellernen und das Erlernen einer Sprache sind zwei grundlegend untrennbare Prozesse beim Fremdsprachenerwerb. Beim Sprachenlernen eignen sich Lernende vordergründig die sprachlichen Strukturen einer Fremdsprache an. Hierzu zählen unter anderem die Syntax der Zielsprache, ihre Grammatik, die morphologischen Formen, die Orthographie, die Aussprache und semantische oder pragmatische Aspekte. Eingeschlossen wird hierbei selbstverständlich der Wortschatz, denn ohne ihn wäre die Sprache gegenstandslos. Zu Beginn jedes Sprachunterrichts steht bekanntlich das Erlernen simpler Floskeln, wie zum Beispiel Begrüßungsformen oder Fragen nach dem Befinden, die als Ganzes in Form von sog. *Chunks* (fixen Wendungen) gelernt werden. Hier zeigt sich eindeutig, dass nicht das System, also die Regeln einer Sprache, die Essenz der Sprache bilden, sondern die Wörter, die sinnstiftend eingesetzt werden und als Hilfsmittel für die Erreichung eines kommunikativen Ziels fungieren. Wenn es nun darum geht, den Wortschatz zu erweitern, gibt es mehrere Wege dies zu tun. So geschieht die Aneignung neuer Vokabeln in der Regel entweder ohne bewussten Fokus auf neue Lernitems, oder beim Üben mit besonderem Schwerpunkt auf die Erweiterung des Wortschatzes. Lernende setzen sich beispielsweise beim klassischen Training der Lesefertigkeit einem Text aus, der neben bekannten auch unbekannte Wörter enthält. Deren neue Bedeutung kann durch Anwendung von Ratestrategien (im Englischen *lexical inferencing* genannt) aus dem Zusammenhang erschlossen werden, ohne dass länger darüber nachgedacht werden muss. Die klassische Zuordnungsaufgabe, bei der Bilder von Gegenständen den passenden Bezeichnungen zugeordnet werden, zielt wiederum konkret auf das Üben des Wortschatzes ab. Das Lernen neuer Wortbedeutungen setzt also eine Lernfähigkeit bei den Lernenden voraus. Aus linguistischer Sicht haben sich historisch bedingt verschiedene Theorien und Hypothesen über die Vorgänge des Lernens einer Sprache, auch Spracherwerb genannt, herausgebildet, welche im Folgenden erläutert und in Relation zum Vokabellernen gesetzt werden. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die besprochenen Theorien und Hypothesen nur eine subjektive Auswahl jener sind, die existieren. Die Entscheidung darüber,

ob ein Ansatz als relevant empfunden wird oder nicht, wurde nach der Wichtigkeit des Themas für das Vokabellernen getroffen.

2.1.1 Sprachlerntheorien und Methoden

Die lerntheoretischen Ansätze zum Fremdsprachenlernen haben sich je nach beeinflussender wissenschaftlicher Strömung in den letzten 50 Jahren immer wieder gewandelt. Als eine der ersten Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht (FSU) setzte sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die so genannte **Grammatik-Übersetzungsmethode** (GÜM) durch, welche sich an der klassischen Methode des Übersetzens aus dem Lateinunterricht orientierte. Wie der Namen schon sagt, lag der Fokus bei diesem Lehrverfahren allerdings auf der Grammatik der Zielsprache und dem Produzieren einer möglichst genauen Übersetzung ganzer Sätze bzw. Texte. Da es sich bei der GÜM wohl eher um eine Unterrichtsmethode als um eine spezielle Lerntheorie handelt, die Sprache als System oder Regelkonstrukt sieht, wird diesem Ansatz hier nicht weiter Bedeutung für das Vokabellernen zugestanden, auch wenn an dieser Stelle angemerkt sei, dass das Übersetzen als Methode im Zusammenhang mit dem Vokabelunterricht sehr wohl seine Relevanz hat. (vgl. ROCHE 2005: 15 f.)

Anfang der 70er-Jahre entstand ausgehend von Skinners Theorien aus seinem Werk *Verbal Behavior* (SKINNER 1957) der **behavioristische Ansatz**, welcher sich an der These orientierte, dass bestimmtes Verhalten Konsequenz eines bestimmten Stimulus sei. Skinners Ansicht nach erhöht sich die Chance des Anlernens von Verhalten, wenn erwünschte Reaktionen verstärkt werden. Das diesem Konzept zugrundeliegende Reiz-Reaktionsmodell führte in weiterer Folge zu der Herausbildung von den typischen *Pattern Drills*, bei denen Lernende durch einen auditiven oder audiovisuellen Reiz zu einer bestimmten Reaktion gebracht werden. Im Unterricht bestand das Prozedere deshalb üblicherweise aus starren Frage-Antwort-Übungen, wobei die Lehrpersonen dabei als zu imitierendes Modell dienten. Die Lernenden versuchten durch Wiederholen die lautlichen Strukturen zu reproduzieren und zu festigen, ein Ansatz der später als die *audiolinguale* bzw. *audiovisuelle Methode* bekannt

wurde. Während das audiolinguale Verfahren in den USA als die „Army Method“ Anwendung in der militärischen Ausbildung fand, machte sich in Frankreich eine Kombination der audiolingualen und audiovisuellen Methode unter dem schlichten Titel „la méthode“ einen Namen. Relikte dieses heutzutage obsoleten Lehransatzes lassen sich vorwiegend in dem Bereich der Sprachenlernsoftware finden, wo die positive Verstärkung mittels akustischer oder visueller Stimuli aus der operanten Konditionierung immer noch propagiert wird. Besonders aktuelle Sprachlernapps für das Smartphone, wie zum Beispiel das aus Berlin stammende „Babbel“ oder das amerikanische „Duolingo“, arbeiten nach diesem Prinzip. (vgl. LEUPOLD 2003: 105; ROCHE 2005: 18 f.; RICHARDS, RODGERS 2014: 26; WOOLFOLK 2014: 246–248)

Der Bezug zum Vokabelunterricht dieses sehr allgemeinen Ansatzes des Behaviorismus bietet die Methode der **Total Physical Response** (TPR), welche stark auf Skinners Theorien basiert und sich gut für die Wortschatzerweiterung eignet. Dabei handelt es sich um eine Imitationsmethode des US-amerikanischen Psychologen James Asher, erstmals veröffentlicht im Jahre 1965, die häufig im AnfängerInnenunterricht Anwendung findet (ASHER 1996). In der laut Asher „stressfreien“ Methode reagieren die Lernenden auf Kommandos der Lehrperson oder eines/r SchülerIn, die in der Regel aus Imperativsätzen bestehen und erlernen somit die wichtigsten Strukturen für das Vokabular und die Grammatik. Essentiell ist im Prozedere die stille Anfangsphase, in der nur zugehört wird, und das Prinzip, dass die Lernenden erst sprechen sollen, wenn sie sich bereit dazu fühlen. Erst nach einigen Hör- und Imitationsläufen wird das Lesen und Schreiben trainiert. Aufgrund dieser Eigenschaften ist die Anwendung der Methode meist auf den AnfängerInnenunterricht beschränkt, da nur sehr wenig eigenständige Sprachverwendung auf Seiten der Lernenden geschieht und die Methode doch sehr auf die Lehrperson zentriert ist. Eine der wohl bekanntesten Aktivitäten, die aus der TPR-Methode erwachsen sind, stellt das englische Kinderspiel „Simon says“ dar, in Frankreich unter „Jacques a dit“ bekannt. Dieses Spiel soll hier als ein Beispiel für das Vokabeltraining im Unterricht nach dem behavioristischen Ansatz genannt werden. (vgl. LARSEN-FREEMAN 2000: 108-115; KNIGHT 2001: 154)

Im Gegensatz zum Behaviorismus, bei dem es um das Anlernen von

bestimmten Verhaltensweisen geht, befasst sich der **kognitivistische Ansatz** mit der Veränderung des Wissenstandes, welche ein angepasstes Verhalten zur Folge hat. Während Lernprozesse in der behavioristischen Perspektive noch als so genannte *black box* verstanden wurden und somit die im Gehirn ablaufenden Vorgänge nicht erklärbar waren, wandte man sich in den Kognitionswissenschaften, beeinflusst von der Erfindung des Computers, der Funktionsweise der Informationsverarbeitung zu. Der Fokus der Forschung lag nunmehr auf der Frage danach wie Wissen entsteht. Nach dem Vorbild des Rechners nimmt demnach das Gehirn Wissen auf, verarbeitet und speichert es, woraufhin es abgerufen werden kann und bestimmte Reaktionen, angelehnt an das Reiz-Reaktionsmodell, hervorrufen kann. Für den Erwerb einer Sprache bedeutete dies, dass auch hier Informationen bei der Verarbeitung mehrere Stufen durchlaufen: von der ersten Wahrnehmung zur Erkennung, von dort zur Einordnung in bestehendes Wissen hin zum Verstehen und Behalten. An höchster Stelle dieser Verarbeitungsstufen steht das Automatisieren, welches sich beispielsweise bei fortgeschrittenen Fremdsprachenlernenden insofern äußert, als dass sie nicht mehr über basale Grammatikregeln beim Formulieren von Sätzen nachdenken müssen. Die Speicherung solchen Wissens geschieht in den verschiedenen Arten an Gedächtnisspeichern im menschlichen Gehirn, in ersten Modellen unterteilt in Kurz- und Langzeitgedächtnis, später verfeinert zu sensorisches Gedächtnis, Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis (vgl. WOOLFOLK 2014: 280). Kurz gesagt speichert das sensorische Gedächtnis jegliche eingehenden Sinnesinformationen (Reize) für wenige Sekunden, damit sie anschließend im sehr begrenzten Arbeitsgedächtnis verarbeitet und mit dem Langzeitgedächtnis abgeglichen werden können. Das Kurzzeitgedächtnis bezeichnet generell alle Formen der kurzweiligen Speicherung und beinhaltet somit nicht die Aufgaben des Arbeitsgedächtnisses, welchem in heutigen Modellen viel mehr Wichtigkeit in der Informationsverarbeitung zugesprochen wird. Gleichermäßen wichtig sind in der kognitivistischen Lernansicht das implizite/explicite und prozedurale/deklarative Gedächtnis, welche im nächsten Kapitel (2.1.2) wieder aufgegriffen werden. Für den schulischen FSU viel

relevanter sind nämlich Konzepte wie zum Beispiel *Sprachbewusstheit*¹ oder aber ein Fokus auf das Individuum, wie Anita Woolfolk (2014: 278) schreibt: „Der kognitive Ansatz geht davon aus, dass ein wichtiges Element des Lernprozesses die persönlichen Ressourcen des individuellen Lernalters [bzw. der Lernerin] sind – das, was er [bzw. sie] in die Lernsituation einbringen kann.“ Neben dem Aufbauen auf bisherigem Wissen soll ein kognitivistisch inspirierter Sprachunterricht dem Speichern von sprachlichem Wissen dienen und zur Entwicklung einer metasprachlichen Bewusstheit führen. Diese Bewusstheit besteht aus Wissensbeständen der Lernenden zu ihren eigenen kognitiven Lernprozessen, welche sie bei der Wahl von passenden Lernstrategien verwenden sollen, laut Jörg Roche (2005: 22) auch „metakognitive Reflexion“ genannt. Deshalb sollen die Methoden und das Lehrmaterial von den Lehrpersonen so ausgewählt werden, dass sie eine „äußere Steuerbarkeit des Lernalters“ (ebd.) zulassen. (vgl. MIETZEL 2017: 21; WOOLFOLK 2014: 278 f., 281, 286; ROCHE 2005: 21–23)

Für den Vokabelunterricht hat der kognitivistische Ansatz genau in den oben genannten Punkten seine Relevanz, da Lehrpersonen durch die Förderung der Sprachbewusstheit, die Lernenden dazu anreizen können, sich aktiv verantwortlich für das eigene Lernen zu fühlen und seine/ihre Hypothesen zur Sprache selbst zu testen. Obwohl es nicht *die* Methode des kognitivistischen Ansatzes gibt, sondern mehrere, die darauf aufbauen, wird hier beispielhaft eine, die für das Vokabellernen besonders relevant ist, kurz vorgestellt. Mit der Methode **The Silent Way**, welche sowohl konstruktivistische als auch kognitivistische Ansätze beinhaltet, veröffentlichte Caleb Gattegno im Jahre 1963 eine für heutige Verhältnisse sehr sonderliche Herangehensweise an das Unterrichten von Fremdsprachen (GATTEGNO 2010). Wie der Name vermuten lässt, ist das Prinzip der Methode, dass die Lehrperson hauptsächlich still ist und

¹ Das Konzept der *Language Awareness* wurde vom Europarat in den letzten Jahren hervorgehoben. So trug ein Entwicklungsprojekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (ECML im Englischen abgekürzt) zwischen 2016-2019 den Titel „Developing language awareness in subject classes“. Daraus entstanden bspw. Unterrichtspläne für die Erhöhung des Sprachbewusstseins in Bezug auf die Unterschiede zwischen Alltags- und Fachsprache. (vgl. HÄRMÄLÄ et al. 2019)

die Lernenden so viel sprechen wie nur irgendwie möglich. Typisch für diese Methode ist die Verwendung der so genannten „Cuisenaire rods“, farbige Hölzer, und Tafeln mit farbigen Feldern, die im Anfangsunterricht für Phoneme, das heißt einzelne Laute, stehen und in späteren Stadien sogar ganze Wörter beinhalten können. Für das Hinweisen auf aufgekommene Fehler benutzt die Lehrperson ihre hochgehaltenen Finger, die jeweils ein Wort im fehlerhaften Satz symbolisieren. Das Besondere an dieser Methode – und das ist wohl der große Unterschied zum heutigem kommunikativen FSU – ist die Tatsache, dass das Ziel weniger im Erreichen eines kommunikativen Ziels (z.B. üblicherweise das Übermitteln einer Nachricht) liegt, sondern oberste Priorität das eigenständige mündliche Ausdrücken der Lernenden ist. Entlang dieses Prozesses entdecken sie die Zielsprache, arbeiten (idealerweise) konzentriert und aktiv mit, machen Fehler, testen ihre Ideen über den Aufbau der Sprache und vieles mehr. (vgl. RICHARDS, RODGERS 2014: 289-302; LARSEN-FREEMAN 2000: 53-72; GATTEGNO 2010) Gerade wenn es darum geht, den Wortschatz zu erweitern, hat diese Methode meiner Meinung nach ein sehr hohes Potenzial den Lernenden zum Erlernen vieler neuer Wörter zu helfen, da sie neue Vokabeln viel aktiver verwenden als dies im herkömmlichen Frontalunterricht der Fall wäre.

Gemäß dem **konstruktivistischen Ansatz** geht man beim Lernen davon aus, dass die Reize aus der Umwelt des Individuums nicht gleich einem Spiegelbild im Gehirn dargestellt werden, sondern die eintreffenden Informationen ständig vom Gehirn interpretiert und mit dem vorhandenen Wissen abgeglichen werden. So ergänzt das Gehirn obendrein fehlende Informationen, bekannt aus der Psychologie beispielsweise beim Kanizsa-Dreieck oder dem Necker-Würfel, und interpretiert diese von Person zu Person auf unterschiedliche Weise, je nachdem welches Vorwissen vorhanden ist. Da es aber keine einheitliche Definition zum konstruktivistischen Lernansatz gibt, macht es Sinn, sich mit den Ursprungsideen etwas genauer zu befassen. Laut Woolfolk (vgl. 2014: 515) baut der Konstruktivismus auf zwei grundlegenden Annahmen auf, nämlich einerseits, dass Lernende ihr eigenes Wissen aktiv konstruieren und andererseits, dass soziale Interaktionen als Mittel zur Wissenskonstruktion fungiert. Bekanntermaßen gelten Jean Piaget und Lew Wygotski als Vorreiter dieser Konzepte, wobei ersterer für den *individuellen*

Konstruktivismus prägend sei und zweiterer für die Ideen des *sozialen Konstruktivismus*, wovon sich beide in den oben genannten Annahmen widerspiegeln. Piaget verstand unter *Assimilation* den Einordnungsprozess von neuem Wissen in vorhandenes, wobei parallel das neue Wissen an die Umwelteindrücke angepasst wird (*Akkommodation*). Lernen besteht somit aus ständigem Aufnehmen und Aufbauen von Wissen, sowie permanentem Überarbeiten der vorherrschenden Kenntnisse. Wygotskis Ansicht wiederum beschäftigt sich vielmehr mit dem Einfluss gemeinsamer Interaktion auf das Lernen und betont, dass Wissen im Austausch zwischen Individuen und ihrer Umwelt entsteht. Aus Piagets Lehren zum individuellen Konstruktivismus bildete sich in den 60er und 70er-Jahren, inspiriert von Ernst von Glasersfeld, der so genannte *radikale Konstruktivismus* heraus, welcher sich stark an physikalisch-chemischen Prozessen im Gehirn orientiert und das Neuronensystem als selbst-referentiell ansieht. Konkret erklären die Wissenschaftler die neurobiologischen Abläufe wie folgt:

Bei der ‚Übersetzung‘ von physikalisch-chemischen Umweltereignissen findet eine äußerst komplexe Analyse und Verteilung eingehender Stimuli statt, beispielsweise kommen auf eine einzige Nervenzelle auf der Netzhaut etwa hunderttausend Neuronen im Cortex [...], welche die einlaufenden visuellen Informationen auswerten und interpretieren. Daraus leiten radikale Konstruktivistinnen ab, dass das Gehirn in sich kreise, indem es selbst geschaffene neuronale Zustände in andere neuronale Zustände überführe, mithin alles Verstehen subjektiv sei. (NIEWELER 2006: 22)

Die oben beschriebene Abgeschlossenheit des menschlichen Gehirns führt demnach dazu, dass jeder Mensch seine eigene Sicht auf die Welt hat und die seiner Mitmenschen nicht kennen kann. Für das Fremdsprachenlernen ist diese eingeschränkte Perspektive aufgrund des aktuellen Verständnisses des Lernens als sozialer Prozess eher unbrauchbar, weswegen meist der gemäßigte Konstruktivismus zum Zuge kommt. Wo streng nach dem radikalen Ansatz jede subjektive Wahrheit der Lernenden als akzeptabel gilt, weil sie nicht überprüfbar ist, schlägt der gemäßigte Konstruktivismus einen weniger philosophischen Weg ein und fordert, unter dem Eingeständnis, dass Lernende eigene Interpretationen von Informationen konstruieren mögen, dass Lehrpersonen einen Austausch über diese Interpretationen anstoßen und ihren Fokus auf die

Korrektur von womöglich falschen Überzeugungen richten sollten. Aus diesen Gedanken sind später für den heutigen FSU sehr relevante Konzepte entstanden, wie zum Beispiel die *LernerInnenzentrierung* oder der *Projektunterricht*, bei dem die Lehrperson die Lernenden am Rande in der Aushandlung und Interpretation des Wissens unterstützt. Als ebenso auf konstruktivistischen Theorien aufbauend gelten die *Schematheorie*, welche besagt, dass Menschen sich an ihre Umwelt anpassen und ihre Denksysteme (Schemata) organisieren, sowie ausbauen können, und das so genannte *Scaffolding*, kurz gesagt die an die Situation angepasste, wohl dosierte Hilfestellung der Lehrperson. (vgl. MIETZEL 2017: 31–35; ROCHE 2005: 23–27; NIEWELER 2006: 21–23; WOOLFOLK 2014: 65, 514–517; RICHARDS, RODGERS 2014: 27 f.)

Als methodisches Beispiel für die Relevanz des konstruktivistischen Ansatzes im Vokabelunterricht bietet sich das Konzept des **kooperativen Sprachenlernens** an (im Englischen bekannt unter *Cooperative Language Learning*, CLL abgekürzt), welches auf den Ausführungen von Wygotski und Piaget basiert. Beim kooperativen Sprachenlernen wird der soziale Aspekt des Lernens betont und kompetitive Elemente durch Gruppenarbeiten reduziert. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem gemeinschaftlichen Erfüllen eines unterrichtlichen Ziels, das gemäß Wygotskis Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ möglichst in jenem Bereich liegt, der potentiell mithilfe von Scaffolding durch Lehrende oder durch Mitlernende kollaborativ erreicht werden kann. In diesem lernerInnenzentrierten Ansatz liegt der Fokus auf der Zusammenarbeit, dem gegenseitigen Helfen, dem effektiven Kommunizieren, dem Erhöhen der Motivation und der Überwindung von Fehlerängsten. Weiters werden die Fähigkeit des kritischen Denkens gefördert und die kommunikative Kompetenz durch gemeinschaftlich zu lösende Aufgaben trainiert. Typische Szenarien im Klassenraum sind die bekannten Jigsaw-Aktivitäten, Diskussionsrunden oder andere Formen problemlösender Gruppen- oder Partnerarbeiten. (vgl. RICHARDS, RODGERS 2014: 244–258)



Abbildung 1: Ein Beispiel für eine Lernkarteikarte eines japanischen Englisch-Lernenden. Man beachte die zeichnerische Darstellung des Verbs „apologize“. Entnommen aus Sheridan und Markslag (2017: 217).

Für den Vokabelunterricht schlagen Sheridan und Markslag (2017) die Erstellung einer Vokabellernkartei vor, welche die Grundlage für eine Reihe an Vokabellernspielen und dergleichen bildet. Die Lernkarten beinhalten in der Regel folgende Informationen: das Lernwort, z.B. das reflexive Verb „s’excuser“, eine Aussprache-Transkription, die Bedeutung des Wortes (bestenfalls) in der Zielsprache, Beispielsätze, typische Kollokationen, verwandte Wörter (z.B. Nomen oder Adjektive bei Verben), und besonders von den Autoren hervorgehoben, passende bildliche Darstellungen und Wortassoziationen zur Förderung der Erinnerung an das Wort. Als beispielhaftes kooperatives Vokabellernspiel schlägt das Forscher-Duo ein Spiel namens „Slap Down“ vor, welches zu dritt oder viert gespielt wird und fünf bis zehn selbst erstellte Vokabellernkarten pro SpielerIn voraussetzt. Nachdem alle Teilnehmenden ihre Vokabellernkarten vor sich auf dem Tisch platziert haben, sollen sie durch den Ansatz des „Lernen durch Lehren“ (kurz LdL) der Reihe nach ihre Vokabeln den anderen in der Runde erklären. Hat jede/r SpielerIn dies getan und versucht sich die Wörter, sowie ihre Bedeutungen einzuprägen, beginnt das eigentliche Spiel. Alle Lernkarten landen in der Tischmitte und es geht wieder reihum, wobei die Karten mit den Lernwörtern nach oben auf einem Haufen liegen. Es wird

anschließend wieder der Reihe nach verdeckt gezogen und das Lernwort vorgelesen. Der oder die erste, die nun mit der flachen Hand auf den Tisch schlägt und die Bedeutung richtig erklärt, erhält die Karteikarte und somit einen Punkt. (vgl. ebd.: 214-219)

Im Zuge dieses Lernspiels werden praktischerweise nicht nur neue Wörter gelernt, nämlich jene, die einzelne auf Lernkarten aufgeschrieben hatten, sondern auch das so oft geforderte Wiederholen der Vokabeln spielerisch verpackt. Natürlich sind ähnliche Variationen auch nach den Prinzipien der klassischen Gesellschaftsspiele, wie zum Beispiel „Activity“ oder „Tabu“, sehr gut im Unterricht umsetzbar.

Neben den oben behandelten Theorien zum Fremdsprachenlernen gibt es eine Reihe an **Hypothesen**, die versuchen zu erklären, wie das Erlernen einer weiteren Sprache funktioniert, nachdem die Erstsprache weitgehend erworben wurde. Wenn die Rede von solchen Hypothesen im FSU ist, stößt man in der Literatur immer wieder auf einen großen Namen, nämlich dem US-amerikanischen Linguist Stephen Krashen (1982; KRASHEN, TERRELL 1983). Mit seinem 5-Hypothesenmodell hat er in den 80ern wichtige theoretische Erkenntnisse zum Fremdspracherwerb erarbeitet (vgl. KRASHEN 1982; EDMONDSON, HOUSE 2000: 285), die bis heute noch als relevant für den schulischen Unterricht gesehen werden. Die meiner Meinung nach wichtigsten Hypothesen sollen im Folgenden zusammengefasst werden und drehen sich um folgende Begriffe: Input, Interlanguage, Output und Interaktion.

Die bisweilen stark kritisierte **Input-Hypothese** stellt eine seiner großen Thesen dar. Laut dieser Theorie meint Krashen (1985), dass „für den erfolgreichen Spracherwerb einzig und allein verständlicher Input erforderlich“ sei (ROHMANN, AGUADO 2002: 275). Unter Input versteht er dabei jegliches Sprachmaterial, das den Lernenden zugänglich ist, das heißt jede Art von Sprachkontakt, sei es mit Muttersprachlern, in Texten oder Liedern, in Interaktion mit Lehrenden etc. Die Genauigkeit dieser Definition ist allerdings sehr umstritten, da nicht zwischen muttersprachlichem Input oder jenem Fremdsprachenlehrender unterschieden wird. Ebenso kritisieren Edmonson und House (2000: 268) eine zu geringe Differenzierung zwischen

wahrgenommenem Input und potenziellem Input: „Im Unterricht hören einige Adressaten z.B. überhaupt nicht zu, sie schlafen ein, tun etwas anderes [sic!], usw. Wenn in der Literatur über Input gesprochen wird, wird jedoch die Qualität dieser ‚Aufmerksamkeit‘ nicht berücksichtigt.“ Aus dem fremdsprachlichen Input, welcher Art auch immer, soll laut Krashen im Anschluss *intake* entstehen und zwar bei jedem/r LernerIn zu einem individuellen Grad. Damit sich aus dem gegebenen Sprachinput intake bilden kann, sollte das Sprachmaterial etwas über dem aktuellen Sprachniveau der Lernenden sein, bekannt unter dem Kürzel „i+1“. Ähnlich der lerntheoretischen Ansätze eingangs beschrieben, greifen die Individuen beim Verstehensprozess des Inputs auf ihr Vorwissen zurück und dekodieren die Bedeutung einer Nachricht mittels kontextueller Informationen bzw. ihres Weltwissens. Geht man rein nach dem Konzept „i+1“, müsste der Grad des Lernens direkt mit der Quantität an Sprache korrelieren, der sich ein/e Lernende/r ausgesetzt hat. Kurz gesagt, je mehr man sich mit einer Sprache beschäftigt, desto mehr lernt man. Allerdings sehen Edmonson und House (ebd.) das Problem der *Fossilisierung* als einen Gegenbeweis für diese Wenn-Dann-Beziehung. Unter Fossilisierung verstehen sie die Stagnation des Sprachstandes aufgrund sozialer und affektiver Faktoren oder allgemein die stabile Verwendung normwidriger Formen (vgl. ebd.: 233). So kommt es durchaus vor, dass Lernende, die in Frankreich leben, ihren Sprachstand nicht mehr erhöhen, weil sie ihre Kenntnisse für ausreichend empfinden, während manche Lernende, die wesentlich kürzer im Land waren, ein höheres Niveau aufweisen und somit „i+1“ widerlegt wäre. Das Grundproblem liegt wohl darin, dass es keine genaue Übereinkunft darüber gibt, was „i+1“ konkret bedeutet. Aufgrund der komplexen Natur des Fremdsprachenlernens und des Mangels an exakten Begriffsdefinitionen ist die wissenschaftliche Untersuchung dieser Hypothesen sehr schwer. (vgl. ROHMANN, AGUADO 2002: 277 f.; EDMONDSON, HOUSE 2000: 267-270)

Verwandt mit der Input-Hypothese ist Selinkers (1972) **Interlanguage-Hypothese**, welche davon ausgeht, dass Lernende eine eigene LernerInnensprache (häufig in der Literatur nicht gegendert „Lernersprache“), auch Interimsprache genannt, entwickeln, die sowohl von der Erst- als auch von der Fremdsprache beeinflusst wird, aber auch Elemente besitzt, die von diesen

beiden Sprachen völlig unabhängig sind. Die Interimsprache selbst folgt gewissen Systematiken, ist daher regelbestimmt und nicht willkürlich aufgebaut. Systematisch in diesem Zusammenhang ist ebenso die Verwendung von Lernstrategien, wie zum Beispiel die Vereinfachung bei sprachlichen Problemen oder die komplette Auslassung fehlerinduzierender Satzteile. Das Regelsystem unterliegt im Lernprozess Veränderungen, Regeln können miteinander konkurrieren, ersetzt oder abgewandelt werden. Diese Aspekte werden generell unter den drei Schlagworten *Systematizität*, *Variabilität* und *Instabilität* zusammengefasst. Die im Absatz oberhalb erwähnte Fossilisierung nennt Selinker zudem als eines der wesentlichen Konzepte der Interlanguage-Hypothese. (vgl. ROHMANN, AGUADO 2002: 275-277; EDMONDSON, HOUSE 2000: 232-234; SELINKER 1972)

Der Gegenpol zur zuvor genannten Input-Hypothese bildet die **Output-Hypothese**, die ebenso auf Krashens Konzept des verständlichen Inputs aufbaut. In der von Merrill Swain im Jahre 1985 postulierten Theorie des lernerInnensprachlichen Outputs geht sie

davon aus, dass Lernende, die nicht gezwungen sind, ihre Intentionen sprachlich verständlich und korrekt zu formulieren und so den Schritt von der rein semantischen auf die syntaktische Ebene der Sprachverarbeitung zu machen, produktive Fähigkeiten nur in einem sehr begrenzten Umfang erwerben. (ROHMANN, AGUADO 2002: 279)

Swain nimmt deshalb das aktive Produzieren von verständlichem Output als maßgebend und dringend erforderlich für das Erlernen einer Fremdsprache an. Des Weiteren sollen ihrer Meinung nach Lernende, die sich diesem Mechanismus bewusst sind, Input aufmerksamer aufnehmen und sprachliche Strukturen eher erkennen (*noticing*), was in weiterer Folge einen positiven Effekt auf deren Output haben kann und ihnen dabei hilft, über eigene Wissensbestände Bescheid zu wissen. Die Lernenden vergleichen somit stets was sie sagen möchten, mit dem was sie ausdrücken können, wodurch sich im besten Fall ihr Output verändert. Wie auch schon die Input-Hypothese allerdings mit herber Kritik und mangelhaften empirischen Beweisen zu kämpfen hat, ist dies gleichermaßen einer der Hauptkritikpunkte der Output-Theorie. (vgl. ROHMANN, AGUADO 2002: 279; EDMONDSON, HOUSE 2000: 275-277; SWAIN 1985)

Gemäß der **Interaktions-Hypothese** beeinflussen sich SprecherInnen

verschiedener Sprachniveaus in ihrem Sprachstand während der gemeinsamen Kommunikation. Sie tauschen Bedeutungen mit dem Ziel aus, sich gegenseitig zu verstehen und behelfen sich dabei einiger Hilfsstrategien, zum Beispiel Wiederholungen des Gesagten, langsames Sprechen, Vereinfachung, Rückfragen oder Ähnliches. Kernpunkt der Interaktions-Hypothese ist also die kollaborative Aushandlung von verständlichem Input mit dem Ziel der Verständigung. Für den FSU bedeutet dies aber nicht, dass Verstehen in Kommunikationssituationen stets gesichert ist, denn es kommt durchaus vor, dass SprecherInnen aufmerksam folgend in der Konversation nicken, obwohl sie womöglich gar nicht alles verstanden haben, was ihr Gegenüber gesagt hat. Festzuhalten bleibt letztlich, dass „Input und Output nur im Rahmen einer Interaktion zum Spracherwerb“ beitragen (EDMONDSON, HOUSE 2000: 277). So wie die Kombination von Input und Output zu einem besseren Sprachenlernen führen kann, lässt sich die Interaktions-Hypothese auch auf das kommunikative Vokabellernen ummünzen, ganz gemäß Jean Piagets Sicht auf Lernen als ein sozialer Prozess. (vgl. ROHMANN, AGUADO 2002: 278; EDMONDSON, HOUSE 2000: 277)

Die bis hierhin erläuterten Theorien des Fremdsprachenlernens hat Dieter Wolff in einem Beitrag zur Verwendung der Neuen Medien im Unterricht Ende der 90er stark komprimiert zusammengefasst, als er damals schon andeutete, dass er an den Paradigmenwechsel vom „Lernen durch Instruktion“ hin zum „Lernen durch Konstruktion“ (WOLFF 1997: 22) glaubte. Damit gemeint ist der Schritt weg vom Frontalunterricht, oder dem lehrerInnenzentrierten Unterricht, der nur durch Anweisungen der Lehrperson geleitet wird. „Konstruktion“ bezieht sich zweifelsohne auf den zuvor elaborierten konstruktivistischen Lernansatz, der die Lernenden als aktive Akteure ihres eigenen Lernens sieht und ihnen mehr Eigenverantwortung zuspricht. Die folgenden Punkte, die Dieter Wolff (ebd.) in diesem Zusammenhang anführt, fassen genau diese Grundsätze für fremdsprachliches Lernen zusammen und bieten daher einen abrundenden Überblick über dieses Kapitel:

- Lernen wird als aktiver Konstruktionsprozeß verstanden, an dem gleichermaßen eingehende Stimuli und bereits

vorhandenes Wissen beteiligt sind,

- Lernen ist ein autonomer Prozeß, den der [bzw. die] Lernende selbstständig durchführt,
- Lernen ist ein Prozeß, den der Lerner [bzw. die Lernerin] selbstverantwortlich organisieren muß,
- Lernen ist ein explorativer Prozeß, den der [od. die] Lernende im Spannungsfeld von Hypothesenbilden und Hypothesentesten gestaltet,
- Lernen ist ein Prozeß, den der [bzw. die] Lernende durch Strategien steuert, die von außen gefördert werden können,
- Lernen ist ein Prozeß, der in Gruppen besonders erfolgreich abläuft,
- Lernen ist ein Prozeß, der durch eine reiche und authentische Lernumgebung gefördert wird,
- Das Ergebnis eines Lernprozesses ist für jeden einzelnen Lerner [od. Lernerin] unterschiedlich, denn das bereits vorhandene Wissen des Lerners [od. Lernerin] ist subjektives Wissen und in jedem Lerner [od. Lernerin] unterschiedlich ausgebildet.

Die Relevanz dieser Punkte für das Vokabellernen ist offensichtlich und soll nun kurz angeschnitten werden. Stoßen Lernende beispielsweise auf unbekannte Vokabeln, können sie auf ihr Vorwissen zurückgreifen, um die neu gelernten Items in Bezug zu dem schon vorhandenen Wissen zu setzen. Aus dieser Assoziation von neuem mit bereits bekanntem Wissen entsteht in weiterer Folge eine gefestigte Bindung, die im Gehirn gespeichert wird. Eine genauere Beschreibung dieser Prozesse im Wechselspiel zwischen Einprägen und Vergessen ist in den Kapiteln zum mentalen Lexikon (2.1.4) und den Theorien des Vergessens (2.1.5) zu finden. Das eigentliche Lernen von Vokabelitems kann den Lernenden nicht abgenommen werden, weswegen jede/r einzelne SchülerIn den Lernprozess selbständig vollziehen muss. Thema des FSU sollte daher unbedingt eine Einführung in das Lernen lernen sein, das heißt das Vermitteln des „Wie“ des Lernens, damit die Lernenden zu Experten im Vokabellernen werden können. Diese Unterrichtung schließt selbstverständlich die Planung und Organisation von individuellen Lerneinheiten ein und sollte affektive Faktoren (Motivation, Ängste, Selbstwahrnehmung, etc.) wie auch externe Rahmenbedingungen (Lernumgebung, Tageszeit, etc.) gleichermaßen berücksichtigen. Des Weiteren gehören Lernstrategien (z.B. in Form von Memotechniken, Erstellung von Lernkarteien, Mindmaps, etc.) alleine oder in

der Gruppe erprobt und die Erfahrungen im Umgang damit reflektiert. Die Angebote an Lernende hierzu sollten zahlreich sein und zum Herausbilden eigener Lernpräferenzen anreizen. Innerhalb dieser Versuchserfahrungen entdecken die Lernenden somit, welche Strategien für den bzw. die einzelne/n am besten funktionieren und erweitern ihr Wissen um das Lernen des Lernens.

Was Krashens Hypothesen zum Fremdspracherwerb betrifft, gibt es auch hier Parallelen zum Vokabelunterricht. Gemäß der Input-Hypothese lernt man bekanntlich eine Sprache besser zu beherrschen, je mehr man sich ihr aussetzt. Dieser Grundsatz lässt sich leicht auf das Vokabellernen ummünzen, denn gerade beim Erlernen neuer Lernwörter spielt die Häufigkeit der Wiederholung – beim aktiven Einprägen einerseits, beim ungesteuerten Entdecken von Vokabeln im Kontext andererseits – eine große Rolle und bestimmt den Grad der Retention im Gedächtnis. Analog dazu birgt das Produzieren von verständlichem Output die gleichen Vorteile für das Lernen von Vokabeln, da gerade die produktiven Fertigkeiten nur ausgebildet werden können, wenn man sie übt, d.h. aktiv verwendet (z.B. beim Erzählen bzw. Schreiben einer Geschichte). Dabei wird der Wortschatz unweigerlich aktiviert, wiederholt und konsolidiert. Zu guter Letzt greift die Interaktions-Hypothese das Prinzip auf, dass Lernen ein sozialer Prozess ist (siehe drittletzter Aufzählungspunkt bei Wolff 1997 oberhalb), bei dem Lernende verständlichen Input zum Zweck der Kommunikation aushandeln. Die Einbindung von Gruppen in Vokabellernaktivitäten kann folglich einen positiven Effekt auf das Vokabellernen haben.

2.1.2 Kompetenz und Wissen

Theorien und Konzepte zum Vokabellernen ergründen sich, wie im vorigen Kapitel besprochen, aus der Informationsverarbeitung und Wahrnehmung. In der Fremdsprachendidaktik ist gerade in den letzten 20 Jahren der Begriff der „Kompetenz“ zum Schlagwort geworden, wohl maßgeblich der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (kurz GERS) im Jahre 2001 zu verdanken, der sich stark am kommunikativen Fremdsprachenlehren (*Communicative Language Teaching*) orientiert. Ebenso zum Schlagwort in der österreichischen Bildungslandschaft geworden ist der

Kompetenzbegriff im Zuge der Einführung der Bildungsstandards im Jahr 2008 (vgl. BIFIE o. J.), welcher sich auf Weinerts Definition von **Kompetenz** stützt (WEINERT 2002: 27 f.):

[Unter Kompetenzen versteht man] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [...].

Weinert geht es demnach vordergründig um Problemlösefähigkeiten und deren situationsadäquate Anwendung. Mit hinein in die Erreichung dieser Kompetenz spielt seiner Meinung nach die Motivation, der Wille und auch, gemäß meinem Verständnis, eine soziale Kooperationsbereitschaft. In der darauffolgenden Passage (vgl. ebd.: 28) unterteilt er den Begriff „Kompetenz“ in drei verschiedene Bereiche: der fachlichen und fachübergreifenden Kompetenz, sowie der Handlungskompetenz. Zur fachlichen Kompetenz zählt er die fachunterrichtlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie zum Beispiel das Wissen und die Anwendung einer Fremdsprache. Die fachübergreifende Kompetenz, wiederum, besteht beispielsweise aus der allgemeinen Fähigkeit zum Problemlösen oder der Zusammenarbeit im Team. Unter Handlungskompetenz versteht Weinert kognitive, soziale, motivationale, volitionale und moralische Fähigkeiten und damit verbunden, deren selbstständige und zielgerichtete Nutzung. Somit stützt Weinert seine Definition von „Kompetenz“ offensichtlich auf einer Sichtweise, die sich am „Können“ der Lernenden orientiert. Jedoch setzt das Können stets eine Art von vorhandenem Wissen voraus, weswegen die Definition von Kompetenz, die im GERS genannt wird, wohl vollständiger zu sein scheint:

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. (EUROPARAT 2001: 21, Herv.i.O.)

Im GERS ist aber nicht nur von Kompetenzen per se die Rede, sondern es wird zwischen Kompetenzen, allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen differenziert. Während die kommunikativen

Sprachkompetenzen sich auf die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Aspekte der kommunikativen Sprachverwendung beziehen, bestehen die allgemeinen Kompetenzen des GERS aus „Wissen und Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und den Einstellungen sowie aus der Fähigkeit zum Lernen“ (ebd.: 22). Besonders die Abschnitte zu den allgemeinen Kompetenzen sind für das Verstehen der Bezüge zwischen Kompetenz und Wissen relevant und werden daher im Folgenden genauer betrachtet. Der kommunikative Sprachkompetenzbereich, vor allem fokussiert auf die linguistischen Kompetenzen, wird am Ende dieses Kapitels kurz behandelt werden.

Aufbauend auf Weinerts Definition von Kompetenz behandelt der GERS im Kapitel „Allgemeine Kompetenzen“ den Wissensbegriff, welcher in einige Untergebiete gegliedert ist. Das deklarative Wissen (*savoir*) wird dort in Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein unterteilt. Unter dem Überbegriff „Fertigkeiten und prozedurales Wissen“ (*savoir-faire*) schließt man praktische Fertigkeiten und interkulturelle Fertigkeiten zusammen. Mit „Persönlichkeitsbezogener Kompetenz“ (*savoir-être*) werden Persönlichkeitsfaktoren, Motivation, Werte, etc. betitelt, während mit „Lernfähigkeit“ (*savoir-apprendre*) das phonetische Bewusstsein, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten behandelt werden. Diese Art Themen, wie Lernstrategien, Lerntypen- und -stile, greife ich in einem eigenen Kapitel wieder auf (siehe Kapitel 2.4 Vokabellernstile und 2.5 Vokabellernstrategien). Für das Vokabellernen am relevantesten ist jedoch hier die generelle Unterscheidung zwischen **deklarativem und prozeduralem Wissen**, welche nun genauer behandelt wird. (vgl. ebd.: 103-130)

Ausgehend von Krashens Differenzierung zwischen Erwerben und Erlernen einer Sprache wird zwischen implizitem und explizitem Spracherwerb unterschieden, sowie damit zusammenhängend von prozeduralem und deklarativem Wissen gesprochen. Erwerbsvorgänge laufen aus Krashens These folgernd unbewusst und ungesteuert ab und sind implizit. Aufgrund der Tatsache, dass Lernende diese Mechanismen nicht wahrnehmen, kann implizites Wissen nur verbalisiert werden, wenn es explizit vorhanden ist. Es kann schnell aus dem Gedächtnis abgerufen und in der mündlichen Kommunikation verwendet

werden. Es ist auch diese Art von implizitem Wissen, welche als fremdsprachliche „Kompetenz“ angesehen wird. Das Wissen, das beim impliziten Spracherwerb entsteht, wird schließlich *prozedurales Wissen* genannt, oder auch *know how*. (vgl. ELLIS 2005: 214; DECKE-CORNILL, KÜSTER 2010: 40)

Als Gegenspieler des impliziten Spracherwerbs geht es nach Krashen beim expliziten Sprachenlernen um das aktive, bewusste und gesteuerte Lernen. Das *deklarative Wissen*, als *know what* bekannt, welches bei solchen Lernprozessen entsteht, umfasst beispielsweise sprachliches Wissen, wie z.B. Wortschatz oder Regeln etc., als auch metasprachliches Wissen, sprich Wissen über die Phonologie, Lexis, Grammatik, Pragmatik der Sprache oder soziokulturelles Wissen, aber auch die Terminologie, um diese Bereiche zu benennen. Schon in den 1970ern sprach der US-amerikanische Walter Kintsch von den so genannten *propositional representations*, zu Deutsch Propositionen als Bedeutungsrepräsentation, welche beschreiben, wie Bedeutungen im Gehirn gespeichert und sortiert werden. Es bilden sich aufbauend auf dem deklarativen Wissen *propositional networks*, die die einzelnen *arguments* (Nomen) und die dazugehörigen *relations* (Adjektive, Verben, etc.) in hierarchischer Form organisieren. So werden durch die *spreading activation* (ausweitende Aktivierung) verwandte beziehungsweise dazugehörige Argumente mitaktiviert. Als Beispiel wird beim Verarbeiten des Wortes „Mercedes“ gleich eine größere Menge an mit dem Begriff in Beziehung stehende Assoziationen und Schemata mitaktiviert. Darunter finden sich z.B. Transportmittel, vier Reifen, Luxusauto, usw. Um nun den Unterschied zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen mit einem einfachen Beispiel zu erklären, nehmen wir das populäre Erlernen des Fahrradfahrens:

Das deklarative Wissen beinhaltet jegliches Faktenwissen um die Bestandteile des Fahrrades vom Reifen, über Schaltung hin zum Sattel etc. und auch Informationen über den menschlichen Körper und seine Einzelteile. Natürlich schließt dies auch das Wissen zur Straßenverkehrsordnung ein und etwa die Bedeutung der Verkehrsschilder. Alleine mit dieser Art Wissen kann man aber noch nicht losfahren, es fehlt noch das Wesentliche, das „Können“. Im Fall des Fahrradfahrens braucht es zum eigentlichen Losfahren das Know-How zum Halten des Gleichgewichts, Bremsen, Schalten und gleichzeitigem Treten.

Diese komplexen Prozesse, die fast vollautomatisch ablaufen, sind Teil des prozeduralen Wissens und machen die eigentliche „Kompetenz“ des gekonnten Fahrens aus. Setzt man dieses Beispiel in Bezug zum Vokabellernen reicht es keineswegs aus, die Bedeutungen der Wörter faktenartig zu wissen, sondern ihre richtige Verwendung im Kontext ist die hohe Kunst, die es zu erlernen gilt.

Die Frage danach, wie aus bloßen deklarativem Wissen im Lernprozess das erwünschte prozedurale Wissen entsteht, stellt sich auch Rod Ellis (2005: 214). Er erläutert dazu:

There are conflicting theories regarding this. According to skill-building theory [...], implicit knowledge arises out of explicit knowledge, when the latter is proceduralized through practice. In contrast, emergentist theories [...] see implicit knowledge as developing naturally out of meaning-focused communication, aided, perhaps, by some focus on form. Irrespective of these different theoretical positions, there is consensus that learners need the opportunity to participate in communicative activity to develop implicit knowledge. Thus, communicative tasks need to play a central role in instruction directed at implicit knowledge.

Es gibt also je nach fachlicher Sichtweise unterschiedliche Zugänge zur Prozeduralisierung des deklarativen Wissens. In der Skill-based Theory entwickle sich implizites Wissen aus deklarativem nur, wenn es in der Praxis angewendet würde oder anders ausgedrückt, durch Übung gefestigt würde. Aus psychologischer Sicht bilde sich implizites Wissen auf natürliche Weise allein aus der Kommunikation heraus, welche neben semantischen Komponenten auch grammatische hervorhebt. Schlussfolgernd hält Ellis jedoch fest, dass Lernende kommunikative Sprachaktivitäten benötigen, um implizites Wissen entwickeln zu können. Für den Vokabelunterricht bedeutet dies, dass Vokabeln am ehesten in kontextualisierten Umgebungen gelernt werden, das heißt mindestens in Phrasen oder besser noch in ganzen Sätzen (z.B. « Je voudrais le dire une fois pour toutes de façon claire et précise! » als Beispiel für einen ganzen Satz), und dass das Einprägen isolierter Wörter (z.B. la fois) diesen Zweck nicht erfüllt. Arbeitet man mit Einzelwörtern ist es meines Erachtens schwerer, vom deklarativen Status zum prozeduralen überzugehen. Tréville und Duquette meinen jedoch dazu, dass die Kombination von Wortlisten und Wörtern im Kontext der Erkenntnisstand der Psycholinguistik sei. Der Lernfortschritt sei in

Kombination von beiden Zugängen höher:

La psycholinguistique nous révèle pourtant, à la lumière d'études portant sur les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire, que le progrès serait plus grand si les mots étaient présentés **en liste**, assortis d'une définition ou d'une traduction, et ensuite présentés **en contexte**. À des niveaux plus avancés, le vocabulaire devrait être présenté avec ses réseaux d'associations pour refléter le plus possible la structure du lexique mental telle que décrite par les spécialistes du modèle cognitif. (TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 65, Herv.i.O.)

Des Weiteren schlagen sie vor, dass in höheren Sprachniveaus neues Vokabular in Wortfeldern, die die Beziehung der Wörter abbilden, präsentiert werden sollten, da dies am ehesten der Datenspeicherung im Gehirn entspricht. Als Beispieltechniken werden die *Schlüsselwortmethode* und das *Semantic Mapping* genannt. Bei ersterer geht es darum, eine lautliche Gedankenstütze für ein fremdsprachliches Wort zu finden und diese in einer Art Merksatz prägnant zu verpacken (z.B. zum Behalten des englischen Wortes „sheep“ wird der Merksatz „Schieb das Schaf“ verwendet). So haben Geisselhart und Lange (vgl. 2012; 2013) ganze Bücher voll solcher vorgefertigten Wortspiele veröffentlicht. Jedoch dürfte die Verankerung im Gedächtnis um einiges nachhaltiger sein, wenn man als Lernende/r selbst Gedankenarbeit investiert und eigene Assoziationsverbindungen bildet. Unter Semantic Mapping wiederum versteht man die graphische Repräsentation von Bedeutungsbeziehungen in Form von Wortnetzen, die es Lernenden erleichtern, ihre Aufmerksamkeit auf solche Verbindungen zu richten und diese sich leichter zu merken. Zu die typischen Varianten gehören Mindmaps, Kreisdiagramme, Zeitleisten und viele mehr. (vgl. BOECKMANN 2008: 8 f.; ELLIS 2005: 214; DECKE-CORNILL, KÜSTER 2010: 40-42; O'MALLEY, CHAMOT 1990: 20-24; KINTSCH 1974; TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 65-67)

Im Zusammenhang mit der Frage wie aus deklarativem Wissen prozedurales entstehen kann, hat der US-amerikanische Kognitionspsychologe John R. Anderson schon in den späten 70ern darauf hingewiesen, dass eine Unterscheidung zwischen den beiden Wissenstypen sehr schwierig sei (vgl. ANDERSON 1976: 78 f.). Grundlegend sei seiner Meinung nach die Tatsache, dass deklaratives Wissen entweder ganz oder gar nicht gelernt wird, das heißt, dass es keine Abstufung gibt – entweder man besitzt das jeweilige Wissen oder eben nicht. Beim prozeduralen Wissen soll es aber eine Möglichkeit des partiellen

Lernens geben. Das deklarative Wissen ist den Lernenden in seiner Gesamtheit verfügbar (und wird womöglich später wieder vergessen), das prozedurale Wissen wird schrittweise im Sinne des „Learning by doing“ erlernt (vgl. ebd.: 117). Aus seinen Überlegungen ist 1983 das **ACT-Modell** entstanden („Adaptive Control of Thought“), welches den Übergang von deklarativem zu prozeduralem Wissen schematisch darstellt. Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts entwickelte Anderson zusammen mit Kollegen das Modell weiter, da das Ursprungsmodell aber die bekannteste Version ist, wird dieses hier exemplarisch vorgestellt. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Erstversion unter dem Namen „ACT*“ („ACT star“ ausgesprochen) geläufig ist.

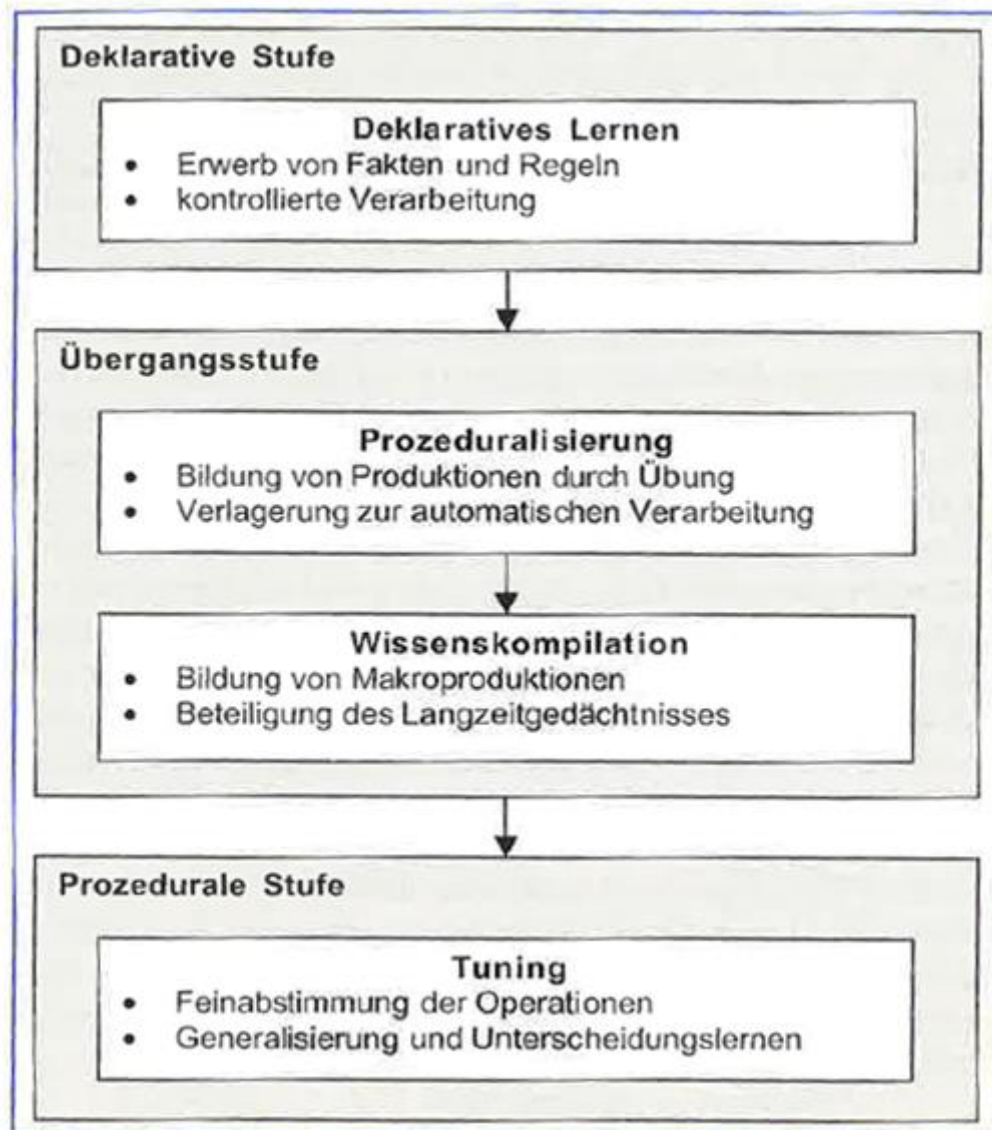


Abbildung 2: Das ACT-Modell von John Anderson (1983). Entnommen aus Achtergarde, Petermann, Petermann (2006: 227).

Das ACT-Modell wie es in Abbildung 2 (nach Anderson 1983) zu sehen ist, besteht aus einer Progression von drei linearen Stufen, die beim Lernprozess durchlaufen werden. In der „Deklarativen Stufe“ wird schlichtes Faktenwissen generiert, indem Informationen in einem aktiven Verarbeitungsprozess aufgenommen werden. Eine unterstützende Rolle spielt hier das schon behandelte Arbeitsgedächtnis, welches aber eine geringe Kapazität besitzt. Nun wird durch mehrmaliges Wiederholen dieser kontrollierten Verarbeitung nach und nach eine gewisse Routine entwickelt. Der Prozess beginnt sich nach häufiger Repetition zu automatisieren, es bildet sich erstes Handlungswissen („Produktionen“ genannt), das heißt prozedurales Wissen. In der Stufe der „Wissenskompilation“ werden Wissensbestände zu verwandten Handlungen gruppiert und als „Makroproduktionen“ Stück für Stück im Langzeitgedächtnis gespeichert. In diesem Schritt übernimmt das Langzeitgedächtnis immer mehr Aufgaben des Arbeitsgedächtnisses und löst dieses im Prozess sukzessive ab. Auf der letzten Stufe, die „Prozedurale Stufe“, wird das vorhandene Handlungswissen schließlich fein abgestimmt und konsolidiert. Mittels „Generalisierungen“ kann das erworbene Wissen von nun an auch auf andere Bereiche angewendet werden. Das „Unterscheidungslernen“ hilft dabei als Kontrollorgan, dass die Übertragung des prozeduralen Wissens sinnvoll getätigt wird und es weiterhin klare Abtrennungen der einzelnen Handlungsschemata gibt. Analog zum zuvor gebrachten Beispiel des Radfahrens könnte man das ACT-Modell anhand des Erlernens des Brustschwimmens verdeutlichen: In der ersten Stufe werden Regeln zum Verhalten im Wasser (Baderegeln) gelernt, beziehungsweise eine Menge an weiterem Wissen erworben, zum Beispiel, dass man im Nichtschwimmerbecken noch stehen kann, sich vor dem Schwimmen abduscht und besser eine Schwimmbrille zum Schutz vor dem Chlor bereithält. Durch Wiederholung dieser Regeln wird der Schwimmbadbesuch stückweise routinierter, wonach sich Lernende die Bewegungsabläufe aneignen können. Die Arm- und Handbewegungen werden durch wiederholtes Nachahmen der Lehrperson internalisiert, und ebenso kontinuierlich automatisiert. Wir befinden uns noch immer in der Stufe der „Prozeduralisierung“. Erst durch mehrmaliges Wiederholen geht das Routinewissen der Fähigkeit „Brustschwimmen“ mit dem Erfolgserlebnis des über das Wasser Gleitens in die

„automatisierte Verarbeitung“ über und kann ohne groß darüber nachzudenken abgerufen werden. Das Schwimmen wurde somit erlernt. Aus unterschiedlichen Schwimmerfahrungen, z.B. wöchentliches Schwimmen im Schwimmbad mit der Schule, bilden sich aus dem Zusammenschluss der einzelnen Episoden „Makroproduktionen“, die es uns erlauben, das praktische Wissen auf unterschiedliche Situationen auszuweiten („Generalisierungen“), wie z.B. das Schwimmen in natürlichen Gewässern, mit Neoprenanzug, mit Schwimmflossen, das Tauchen mit Sauerstoff etc. Das „Unterscheidungslernen“ ermöglicht schlussendlich die Differenzierung zwischen den einzelnen Situationen, beispielsweise, dass man beim Wettkampfschwimmen den Kopf beim Armzug untertaucht, beim gemütlichen Brustschwimmen aber sehr wohl über Wasser lassen kann oder auch abschätzen lernt, welche Distanzen in der Brusttechnik mit dem eigenen Können zurücklegbar sind und welche nicht. Adaptiert auf das Vokabellernen existieren vergleichbare Prozeduralisierungsprozesse beispielsweise beim Erlernen der Aussprache, welche ein Teilaspekt des Vokabelwissens darstellt. So müssen im Französischen die Nasalvokale /ã ě õ/ von ersprachig deutschen Lernenden artikulatorisch erlernt werden. Sie erhalten üblicherweise von ihren Lehrenden die Information, den Luftstrom beim Ausatmen durch die Nase auszuleiten und den Vokalen somit ein nasales Timbre zu verleihen und die Vibrationen der Stimmbänder bei Stimmhaftigkeit im Hals wahrzunehmen. Nach dieser ersten Aneignung des neuen Aussprachewissens in der Deklarativen Stufe, gehen Lernende durch viel Übung und Wiederholung langsam in die Übergangsstufe, wo Lernende unter anderem routinierter in der Erkennung von Buchstabenkombinationen werden, die mit einem Nasalvokal realisiert werden (wie z.B. <centre>, <médicament> oder <pantalon> für orthographische Entsprechungen des Nasalvokals /ã/). In der finalen Prozeduralen Stufe hilft das Unterscheidungslernen schließlich zwischen Minimalpaaren gekonnt zu unterscheiden (gras [gʁa] vs. grand [gʁɑ̃]) und Nasallaute an den richtigen Stellen auf Wortebene zu bilden. (vgl. GROTHJAHN 1997: 38-42; ACHTERGARDE, PETERMANN, PETERMANN 2006: 226-228)

Trotz des linearen Aufbaus des ACT-Modells gibt es Belege dafür, dass Lernprozesse auch ohne eine Aneignungsphase von deklarativem Wissen stattfinden können. So gibt es Studien aus der Hirnforschung mit Patienten der

anterograden Amnesie, welche in der Lage waren, ohne die Fähigkeit zur Bildung von deklarativem Wissen prozedurale Fertigkeiten zu erlernen. Achtergarde, Petermann und Petermann nennen hierzu ein Beispiel einer Patientin, die trotz Amnesie gelernt hat, ein Computerprogramm zu bedienen, auch wenn sie sich nicht mehr an die Trainingseinheiten erinnern kann. Es ist daher wohl nicht ausgeschlossen, dass Erlernen von prozeduralem Wissen nicht auch ohne den vorherigen Schritt über das deklarative Wissen möglich ist. (vgl. ACHTERGARDE, PETERMANN, PETERMANN 2006: 228 f.; SCHACTER 1999)

Nach der Behandlung der allgemeinen Kompetenzen und einer Abgrenzung von Kompetenz und Wissen, hat zu guter Letzt die kommunikative Sprachkompetenz seine Relevanz für den Vokabelunterricht, da sie gerade im linguistischen Kompetenzbereich Aspekte des Vokabellernens beinhaltet. Im GERS wird punkto linguistischer Kompetenzen eine generelle Unterscheidung zwischen sechs Teilbereichen gemacht: der lexikalischen, grammatischen, semantischen, phonologischen, orthographischen und orthoepischen Kompetenz. Obwohl es gewiss unbestreitbar ist, dass zur Vokabelbeherrschung Wissen aus allen sechs Gebieten unumgänglich ist, befasst sich diese Arbeit vorwiegend mit dem Bereich der Lexis, sprich der lexikalischen Kompetenz. Das Inkludieren der Grammatik, Semantik (die Lehre der Wortbedeutung), Orthographie (die Lehre der Rechtschreibung) und Phonologie (die Lehre des Lautsystems in der Aussprache) als essentielle Teile des Fremdsprachenwissens würde schlicht den Rahmen meiner Untersuchung sprengen. Die **lexikalische Kompetenz** wird im GERS wie folgt definiert: „Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden.“ (EUROPARAT 2001: 111) Interessant hierbei ist jedoch die Einschließung der grammatischen Elemente in den Bereich des Vokabulars, welche aber grundsätzlich das Wissen um Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen etc. meint. Da die französische Version des GERS, der CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*), passende Beispiele auf Französisch für die einzelnen Teilgebiete der lexikalischen Kompetenz bietet, wird dieser hier zitiert (CONSEIL DE L'EUROPE 2001: 87 f.):

1. **Les éléments lexicaux** sont

a. des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles

- *Les expressions toutes faites comprennent*
 - les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1) tels que les salutations → « *Bonjour ! Comment ça va ?* »
 - les proverbes (voir 5.2.2.3)
 - les archaïsmes → « *Aller à vau l'eau* »
- *Les locutions figées comprennent*
 - des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :
 - « *Il a cassé sa pipe* » = il est mort
 - « *Ça a fait long feu* » = ça n'a pas duré
 - des procédés d'insistance, par exemple :
 - « *Blanc comme neige* » = pur
 - « *Blanc comme un linceul* » = livide
 - Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.
 - des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « *Pouvez-vous me passer... ?* »
 - d'autres expressions figées verbales, par exemple : « *Faire avec* », « *Prendre sur soi* »...
 - d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « *Au fur et à mesure* »...
 - des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *Faire une faute* »...

b. des mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple *pompe* peut être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure).

- *Les mots isolés comprennent*
 - des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe
 - ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.). On peut également constituer d'autres ensembles lexicaux dans un but grammatical ou sémantique (voir ci-dessous).

2. Les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots.

Par exemple :

- | | |
|----------------------|--|
| – articles | → (<i>un, les, etc.</i>) |
| – quantitatifs | → (<i>certain, tous, beaucoup, etc.</i>) |
| – démonstratifs | → (<i>ce, ces, cela, etc.</i>) |
| – pronoms personnels | → (<i>je, tu, il, lui, nous, elle, etc.</i>) |

- interrogatifs et relatifs → (*qui, que, quoi, comment, où*, etc.)
- possessifs → (*mon, ton, le sien, le leur*, etc.)
- prépositions → (*à, de, en*, etc.)
- auxiliaires → (*être, avoir, faire*, verbes modaux)
- conjonctions → (*mais, et, or*, etc.)
- particules → par exemple, en allemand : *ja, wohl, aber, doch*, etc.

Das Zitat zeigt, dass die lexikalische Kompetenz laut dem GERS bei den lexikalischen Elementen zwischen fixen Wendungen (Satzformeln, Sprichwörter, idiomatischen Wendungen, Chunks und Kollokationen) und Einzelwörtern unterscheidet. Bei den grammatischen Elementen wird eine Reihe an geschlossenen Wortklassen (Funktionswörter) als Teil des Kompetenzbereiches genannt. Die direkt danach angeführten Skalen gemäß der Sprachniveaus (angegeben in sechs Stufen von A1, A2, B1, ... bis C2) betreffend, differenziert der GERS zwischen dem „Wortschatzspektrum“, kurz gesagt der Größe des Wortschatzes mit Abstufungen von „elementaren Vorrat“ bis hin zu „sehr reichen Wortschatz“ (EUROPAT 2001: 112), und dem Bereich der „Wortschatzbeherrschung“, welcher die Genauigkeit der Verwendung des Wortschatzes und damit die Fehlerhäufigkeit beschreibt. Bemerkenswert bei den Deskriptoren des Wortschatzspektrums ist ab Stufe B1 die Verwendung von Sprachstrategien, wie zum Beispiel Umschreibungen bei sprachlichen Lücken. (vgl. ebd.: 112 f.) Die Autoren des GERS geben an anderer Stelle didaktische Hinweise zur Wortschatzvermittlung, auf die ich allerdings in Kapitel 2.3 „Wortschatzvermittlung“ zurückkommen werde.

2.1.3 Verarbeitungstiefe

Ein weiterer Aspekt, der die Informationsverarbeitung beeinflusst, ist die Verarbeitungstiefe, die gerade in der kognitiven Lerntheorie ausgehend von Craik und Lockharts (1972) Ansatz der „Levels of Processing“ einen wichtigen Beitrag zu den heutigen Erkenntnissen über das Vokabellernen darstellt. Die Forscher gehen bei dem Konzept der Mehrebenenverarbeitung davon aus, „that learners are more likely to remember a word if they have worked on its meaning actively; in other words, input becomes *intake* if there is a depth of processing“

(HEDGE 2000: 121, Herv.i.O.). Im Stufenmodell von Craik und Lockhart, welches als Alternative zum Kurz- und Langzeitgedächtnismodell gesehen wird, gibt es daher nur eine Art von Speicher. Auf der ersten Ebene wird zunächst die sensorische Information verarbeitet, wonach sie über die phonologische Stufe in der semantischen Ebene landet. Obwohl Craik sich nicht sicher ist, dass die Verarbeitung nicht auch in umgekehrter Reihenfolge vonstattengehen könnte, einigen sich die Forscher auf eine Zahl an Faktoren, die den Grad der Verarbeitung bestimmen: die Aufmerksamkeit, Menge der Informationen, Zeitressourcen, Bekanntheit und die persönliche Relevanz. Generell sei die Regel aber sehr simpel, meint Ute Schönpflug (1989: 43): „Je mehr Verarbeitungsebenen eine Information durchlaufen hat umso länger wird sie behalten.“ Bekanntermaßen bauen einige Gedächtnisstützstrategien auf diesem Ansatz auf, wie zum Beispiel die Schlüsselwortmethode, Eselsbrücken oder auch Mnemotechniken. Das Konzept der Mehrebenenverarbeitung stellt Anita Woolfolk (2014: 303) anhand eines passenden Beispiels vereinfacht dar:

Zum Beispiel wird man nach der Theorie der Verarbeitungsstufen wenige Informationen über Bilder von Hunden behalten, wenn man sie nur nach der Farbe ihres Fells sortiert. Wenn man jedoch die Bilder danach beurteilen lässt, mit welcher Wahrscheinlichkeit jeder Hund einen beim Joggen anspringt, so würde man sicherlich mehr von den Hundebildern behalten. Um die Hunde einzeln beurteilen zu können, müssen auch Einzelheiten erkannt werden, die dann in Beziehung zur Gefährlichkeit eines Hundes gebracht werden müssen, usw. Dieser Beurteilungsvorgang erfordert eine tiefergehende Verarbeitung und größere Aufmerksamkeit für die Bedeutung der einzelnen auf dem Bild zu erkennenden Merkmale.

Das Konzept der mehrstufigen Verarbeitung hat B. S. Bloom (1956) bereits in den 50ern entwickelt, welches später unter dem Titel „Bloom’s Taxonomy“ bekannt wurde. Seine Taxonomie ist ein Modell zur Klassifikation der menschlichen Denkprozesse nach ihrer Komplexität und wurde in den 90ern von einem seiner damaligen Studenten, Lorin Anderson, überarbeitet (ANDERSON, KRATHWOHL, AIRASIAN 2001). Die neue Version des Modells beschreibt die kognitiven Handlungsebenen (auch „Higher Order Thinking Skills“ genannt; kurz „HOTS“) in sechs Stufen, beginnend auf der untersten mit dem simplen Reproduzieren („Remembering“) bis hin zur komplexen Operation der Synthese („Creating“). Jede Ebene schließt dabei, wie auch schon in Blooms ursprünglichem Modell, die

jeweils darunterliegende ein. In der Tabelle unterhalb werden die beiden Pyramiden gegenübergestellt. Neben der Änderung von Substantiven zu Verbformen bei den Titeln der Ebenen befindet sich nun die Evaluierung nicht mehr an höchster Stelle, sondern hat seinen Platz an die damalige „Synthese“ als komplexeste Handlungsebene abgegeben.

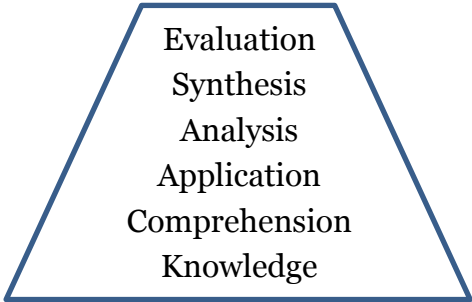
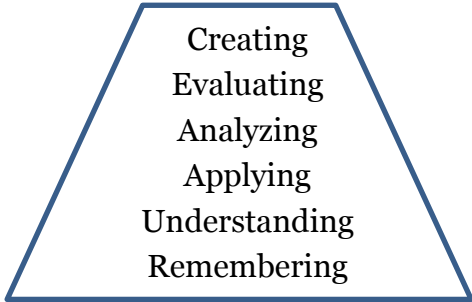
Bloom's Taxonomy (1956)	Bloom's Revised Taxonomy (2001)
	

Tabelle 1: Vergleich der ursprünglichen Taxonomie nach B. S. Bloom und der überarbeiteten Version nach L. Anderson. Adaptiert aus Forehand (2005).

Für das Einprägen von Vokabeln im FSU lässt sich aus diesen Modellen schlussfolgern, dass Strategien zur Förderung der Verarbeitungstiefe sehr förderlich für das Behalten von Wörtern sind und somit zum Inhalt des Unterrichts gemacht werden sollten. Je höher die erreichte Ebene der Verarbeitung gemäß Bloom ist, desto tiefgehender und gefestigter ist die Verankerung im Gehirn. Ein Fremdsprachenunterricht, der entlang der taxonomischen Verarbeitungsstufen ausgerichtet ist, hilft den Lernenden in der Steigerung der Komplexität ihrer Denk- und Lernprozesse und schwenkt den Unterricht weg von der bloßen Vermittlung von Faktenwissen. (vgl. ACHTERGARDE, PETERMANN, PETERMANN 2006: 35-36; HEDGE 2000: 121; WOOLFOLK 2014: 303; SCHÖNPFLUG 1989: 43; CRAIK, LOCKHART 1972)

2.1.4 Mentales Lexikon

In der Psycholinguistik wird angenommen, dass der Mensch im Gehirn ein internes Lexikon, eine Art Wörterbuch, besitzt, in dem lexikalische Einheiten in

bestimmter Struktur gespeichert sind. Als Teil des Langzeitgedächtnisses erlaubt das mentale Lexikon das unbewusste automatische Abrufen von Einträgen, wobei mit einem bestimmten sprachlichen Aspekt, z.B. einem Laut, verbundene oder verwandte Lexeme mitaktiviert werden. Andreas Nieweler (2006: 186) spricht in diesem Zusammenhang von „verschiedenen Assoziationsbahnen“, die innerhalb des Assoziationsnetzes benutzt werden können, um zur Information zu gelangen. Laut Jörg Roche (2005: 75) werden aber nicht alle Einträge auf gleiche Weise mitaktiviert: „Zentrale semantische Elemente (Knoten) werden dabei stärker aktiviert, entferntere werden schwächer aktiviert oder koaktiviert.“ Die einzelnen inhaltstragenden Einträge in den Wortnetzen, bestehend aus Nomen, Verben, Adjektiven und Adverbien, stehen in den typischen semantischen Beziehungen zueinander, haben gegenteilige (Antonymie) oder ähnliche Bedeutungen (Synonymie), sind Über- oder Unterbegriffe (Hyperonymie bzw. Hyponymie) oder Kollokationen (d.h. Wörter, die in der Regel zusammen auftreten, wie z.B. *faire* und *les courses*). Beim Erwerb des fremdsprachigen Lexikons bestehen verschiedene Ansichten, wie dieses im Gegensatz zur Erstsprache strukturell aufgebaut ist. Man unterscheidet in diesem Punkt zwischen *unterordnenden*, *koordinierenden* und *verbundenen Modellen* der Wortassoziation. Beim unterordnenden Modell, welches vergleichbar mit enzyklopädischen Einträgen ist, wird ein fremdsprachlicher Begriff einem schon aus der Erstsprache bekannten unterstellt. Das koordinierte Modell platziert beide Begriffe nebeneinander, wobei zwischen ihnen keine Beziehung besteht. Beim verbundenen Modell gibt es nur ein Konzept, welches zwei Begriffe der Bezeichnung besitzt. In Abbildung 2 unterhalb werden diese Beziehungen (nach Weinreich 1953) visuell verständlich dargestellt.

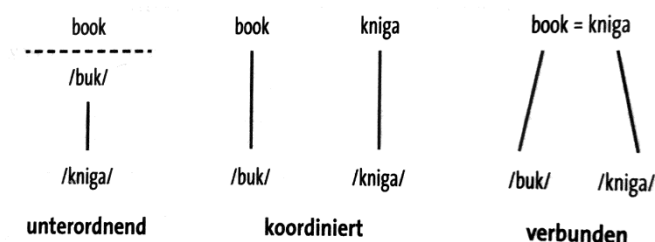


Abbildung 3: Modelle des bilingualen Lexikons nach Weinreich (1953: 9 f.). Entnommen aus Roche (2005: 78).

Roche (vgl. 2005: 78 f.) merkt zusätzlich an, dass ein Begriff, wie im Beispiel das englische Wort „book“, zunächst die Bedeutungen aus der Ursprungskultur aktiviert, jedoch aber eine Mitaktivierung von weiteren semantischen Feldern ebenso möglich ist (d.h. „kniga“ kann mitaktiviert werden). Während bilinguale SprecherInnen oder sehr geübte wie im verbundenen Modell beide Begriffe parat haben, sollen die Lernenden im schulischen Kontext meist nur auf einem unterordnenden Niveau bleiben. Die endgültige Auswahl eines Begriffes aus dem Lexikon wird durch weitere Eigenschaften bestimmt, wie etwa die Prototypikalität (d.h. inwieweit der gewählte Begriff der beste Vertreter der Bedeutung ist) oder auch die Abwägung zwischen zwei Begriffen innerhalb der so genannten *fuzzy boundaries* (unscharfen Wortbedeutungsgrenzen). Ebenso geht der Autor davon aus, dass bei der Suche im Lexikon nicht jeder Eintrag durchlaufen werden muss, sondern der Kontext die lexikalischen Suchregionen schon vorab eingrenzt.

Das mentale Lexikon äußert sich im allgemeinen Sprachgebrauch beispielsweise in Form von Füllwörtern, wie z.B. das Wort „truc“ im Französischen oder „Ding“ im Deutschen, wenn der Zugriff auf den benötigten Begriff nicht möglich ist. In solchen Sprachsituationen greifen SprecherInnen in der Regel auf Kompensationsstrategien zurück und umschreiben das gesuchte Wort, damit eine Aktivierung stattfinden kann. In diesem Fall lenken wir unsere Aufmerksamkeit auf das sonst unbewusst ablaufende „Nachschlagen“ im mentalen Lexikon. Das populäre Symptom, bei dem uns ein Wort gemeinhin „auf der Zunge“ liegt, zeugt von der fehlgeschlagenen Aktivierung im Assoziationsnetz. Ein häufig verwendetes Modell des mentalen Lexikons hat Peter Scherfer vor der Jahrtausendwende erdacht (siehe die Abbildung 4 unterhalb). Laut seiner Auffassung beinhaltet das mentale Lexikon jegliches sprachliches Wissen, welches sich in ein Regel- und Prinzipiensystem (z.B. Grammatik, Sprachökonomie, etc.) und ein Lexemsystem unterteilt.

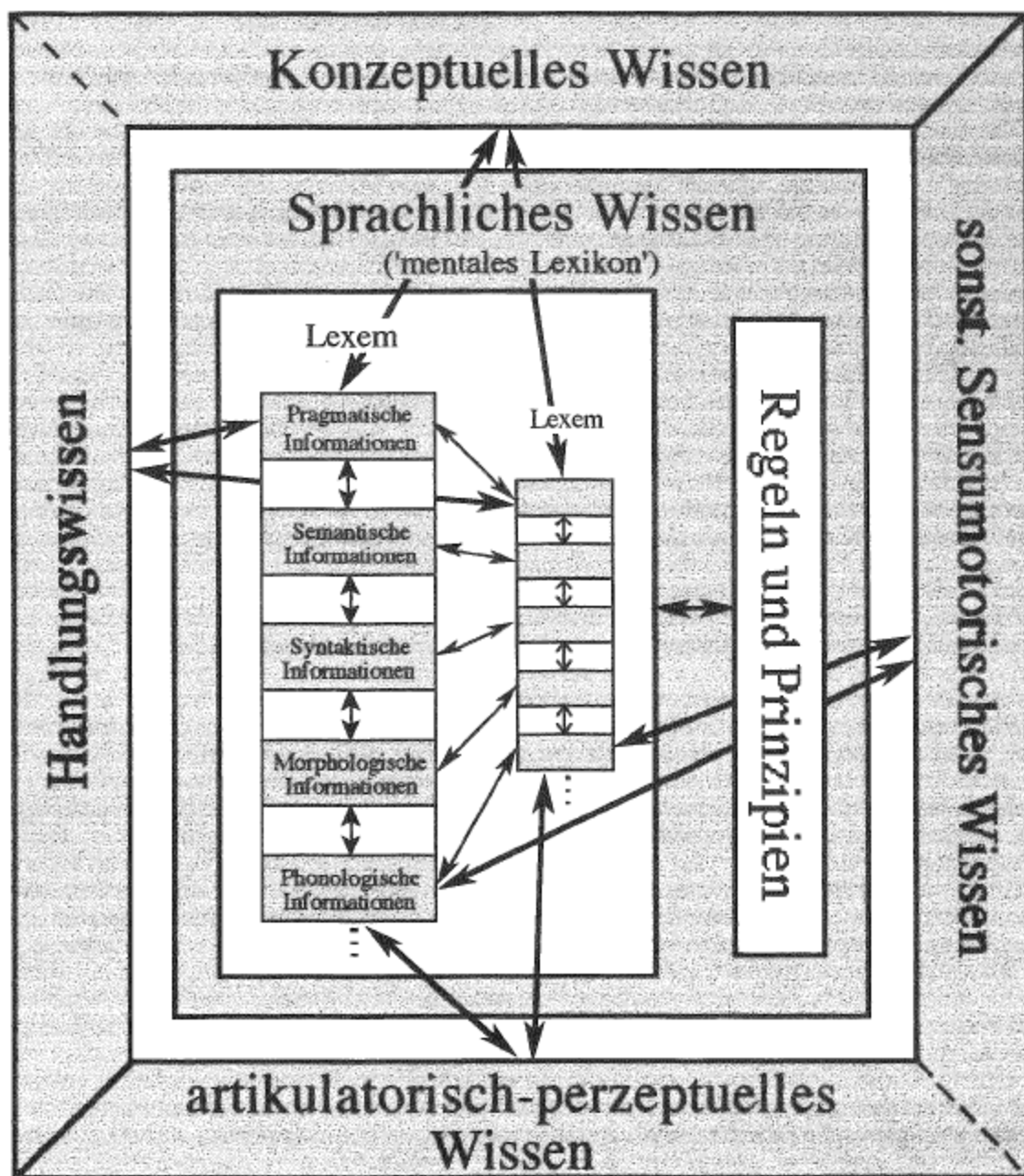


Abbildung 4: Scherfers Modell des mentalen Lexikons (1999: 199).

Die Lexeme selbst enthalten verschiedene Bereiche: semantische, pragmatische, syntaktische, morphologische und phonologische Informationen. Während der semantische Bereich in erster Linie mit dem konzeptuellen Wissen in Kontakt steht, werden pragmatische Informationen mit dem Handlungswissen verglichen. Phonologische Inputs referenzieren sich hauptsächlich auf das artikulatorisch-perzeptuelle Wissen, sowie auf das sensumotorische [sic!] Wissen. Zu den beiden verbleibenden Informationsbereichen erklärt Scherfer (1999: 199): „Die syntaktischen und morphologischen Strukturen stellen rein

sprachliche Verfahren der Enkodierung bzw. Dekodierung sprachlicher Mitteilungen dar.“ Diese Einschränkung der Wechselbeziehung ist allerdings aufgrund der Tatsache, dass phonologische Informationen auch die syntaktische Bedeutung einer Äußerung verändern können, schwer nachvollziehbar. Ich denke hierbei beispielsweise an die Prosodie, genauer gesagt die Intonation, die bei Fragesätzen andere Konturen aufweist (Hebung der Stimme) als bei Aussagesätzen (Senkung am Satzende). Besonders im Französischen kann allein die phonologische Information dabei helfen zu dekodieren, ob ein Satz als Frage (Intonationsfrage: *Il nous a invités au salon?*) oder Aussage (*Il nous a invités au salon.*) gemeint ist. Dadurch, dass Scherfer aber ohnehin jeden Teilbereich der Lexeme als im Austausch mit den anderen sieht und obendrein mit jenen Bereichen benachbarter Lexeme, könnte diese Kritik vernachlässigt werden. So macht es auch Sinn, dass durch die Aktivierung eines Teiles alle weiteren Lexembereiche mitaktiviert werden.

Diesen strukturellen Aufbau des mentalen Lexikons sollte im Idealfall der schulische Vokabelunterricht reflektieren. Aus den obigen Ausführungen zur Lexemverarbeitung ergeben sich einige Implikationen für das Unterrichten von Vokabeln. Anei Koll-Stobbe (1994: 61) prangert in diesem Zusammenhang an, dass

unbekannte Vokabeln nicht nur als deskriptive Einheiten, die dem Kenntnissystem zugeführt werden können, eingeführt werden, sondern auch schüler[Innen]zentriert erarbeitet werden können im Sinne eines aktiven Umgangs mit dem mentalen Lexikon und des Erlernens von Anwendungsstrategien zur Entschlüsselung neuer Wörter.

Die Einführung neuer Vokabeln auf einem rein lexikalischen Niveau, üblicherweise mit den klassischen 1:1-Entsprechungen praktiziert (z.B. *le tracteur* = *der Traktor*), reicht ihrer Meinung nach nicht aus, um ein eigenständiges Lernen zu fördern. Vielmehr gehören Erschließungsstrategien vermittelt: z.B. die Anwendung morphologischen Wissens (maskuline Nomenendung *-eur*), Rückschluss auf vorhandene Sprachen (kontrastive Methode: *tractare* lat., *traktieren* deu.), Benutzung von Nachschlagewerken online oder als Printmedium, Erschließung der Wortbedeutung aus dem umliegenden Kontext (z.B. Leben am Bauernhof) – um nur einige wenige zu

nennen. Die Vermittlung des Wortschatzes mit dem Ziel der Herausbildung von deklarativem Wissen (hier „Kenntnisssystem“ genannt, z.B. *rot* = *rouge*) reicht für die kompetente Sprachverwendung nicht aus, es ist das prozedurale Wissen (nach Koll-Stobbe „Anwendungsstrategien“ betitelt), das im FSU angestrebt werden sollte. Die Autorin betont obendrein, dass das bereits erwähnte Wissen um morphologische Wortbildungsmuster unabdingbar für die Erweiterung des Wortschatzes sei. Sie führt zu diesem Gedanken einige Beispiele an: kreative Wortbildungen durch Akronyme, Derivation usw. (z.B. *the channeller* als kreative englische Bezeichnung für die Fernbedienung, *Yuppie* als Abkürzung für „Young urban professionals“ etc.), denn „[s]ituative Wortbildungen, bei denen das Kenntnissystem kreativ verlassen wird, erfordern ein Denken zwischen den Kategorien, da über die Aktivierung des Kenntnissystems alleine eine Problemlösung nicht gefunden werden kann“ (ebd.: 65). Eine Reihe an Begründungen für die Forderung nach kreativen Wortbildungen liefert sie am Schluss ihres Artikels:

[...] weil tatsächlicher Sprachgebrauch gespickt ist mit lexikalischen und phraseologischen Problemstellen, die nicht lexikographisch erfasst sind, so daß der aktive Umgang mit Neubildungen gelernt werden sollte. Problemstellen dieser Art kann man nicht durch das Nachschlagen im Wörterbuch verstehen lernen, sondern nur durch die Handhabung des mentalen Lexikons. (ebd.: 68)

Das eigenständige Ausprobieren und Testen eigener Wortkreationen entlang der Wortbildungsregeln und –muster der Zielsprache hilft dabei, das System anwenden zu lernen. In Anbetracht der Tatsache, dass Sprachen einem ständigen Wandel unterstehen, der für das Aufkommen neuer Wörter Jahr für Jahr verantwortlich ist², sollte dieser Aspekt in den Sprachunterricht eingebunden werden. Als Unterrichtsvorschlag nennt die Autorin daher Wortspiele, die die Aufmerksamkeit auf diesen Bewusstmachungsprozess lenken. Denn gerade weil Sprache einem ständigen Wandel unterliegt, müssen Lernende flexibel und

² Man denke hier z.B. an die österreichischen Unwörter oder Wörter der letzten Jahre, die passende Beispiele für kreative Wortbildungen beinhalten: *liken*, *situationselastisch*, *Schweigekanzler*, *Negativzuwanderung* etc. (siehe die Homepage der Gesellschaft für Österreichisches Deutsch unter <http://www.oedeutsch.at/OEWORT/vergangene-woerter-des-jahres/> zuletzt aufgerufen am 24.01.2020).

kreativ mit der Sprache umgehen lernen:

Wenn wir davon ausgehen, daß das Lexikon der Bereich einer Sprache ist, der nicht abschließend erworben werden kann, sondern den ein kompetenter Sprecher [bzw. eine kompetente Sprecherin] einer Sprache ständig erweitern und abändern muß, so scheint das Erlernen der kontrollierten Benutzung des Anwendungssystems des mentalen Lexikons bei sprachlichen Problemstellen eine der Grundvoraussetzungen für differenziertes lexikalisches Sprachverhalten. (ebd.)

(vgl. KOLL-STOBBE 1994: 56-68; ROCHE 2005: 70-81; NIEWELER 2006: 186; LEUPOLD 2003: 262 f.; SCHERFER 1999: 197-199)

2.1.5 Theorien des Vergessens

Wenn die Rede von Lernen und Lerntheorien ist, wäre es naiv, von der einseitigen Perspektive der permanenten Informationsaufnahme gemäß des populären Bildes des alles aufsaugenden Schwammes auszugehen. Das Gehirn kann zwar sehr viele Informationen aufnehmen und auch behalten, jedoch ist wohl bekannt, dass der Nürnberger Trichter, der es uns erlaubt, dem Menschen beliebig viel Wissen ins Gehirn einzufüllen, nicht der Wahrheit entspricht (vgl. MIETZEL 2017: 19). Fest steht, dass das menschliche Gehirn genauso gut wie es lernen kann, auch Dinge wieder vergisst. Mit diesem Thema befassen sich die Theorien des Vergessens, die nun kurz angeschnitten werden sollen.

Die Theorien des Vergessens oder auch Verlernens zielen darauf ab, zu erfassen wie lange gelernte Inhalte behalten werden können. Als Bezugsmaß wird in der Regel die Reproduktionsfähigkeit von Behaltenem angesehen. Konkret bedeutet dies:

Theorien des Vergessens gehen davon aus, daß im Langzeitgedächtnis durch das Lernen eine Spur angelegt wird, die sich mit wachsendem zeitlichen Abstand vom letzten Lernversuch verändert (verblaßt). Hat sich die Intensität der Spur so weit abgeschwächt, daß kein Abrufen ('retrieval') aus dem Gedächtnis mehr möglich ist, wird angenommen, daß der Inhalt vergessen ist. (SCHÖNPFLUG 1989: 43)

Der Hauptfaktor für das Vergessen von Informationen scheint also die verstrichene Zeit zu sein, jedoch stellte schon Pavlov fest, dass ein gelernter Reiz nicht mehr zu einer bestimmten Reaktion führt, wenn der konditionierte Reiz

(z.B. eine Lampe leuchtet auf) nicht mehr zum unkonditionierten Reiz (es gibt etwas zu essen) führt. Die Annahme, Zeit wäre der Hauptfaktor für den Verfall von Wissen, ist schlicht als unwissenschaftlich anzusehen, da sie rein als Messinstrument verwendet werden kann. Der Grund für das Vergessen liegt in Realität woanders. So gehen die WissenschaftlerInnen heute davon aus, dass Inhalte des Langzeitgedächtnisses nicht verloren gehen, sondern einfach schwerer bzw. nur unter bestimmten Umständen abrufbar sind. Ein Erklärungsversuch, der mit Studien belegt worden ist (vgl. MIETZEL 2017: 357), stützt sich auf die *Interferenztheorie*, nach der sich ähnliche Lerninhalte (z.B. Jahreszahlen im Geschichtsunterricht) überlagern und somit durch die mangelnde Differenzierbarkeit schwerer behalten werden. Vergessen soll demnach „nichts anderes als ein Misslingen des Abrufs von Inhalten“ sein (ebd.). So dürfte es auch naheliegen, dass bereits Vergessenes zum Teil wiedererkannt oder schneller wieder erlernt werden kann.

Der wohl bekannteste Theoretiker zum Thema Gedächtnispsychologie war Hermann Ebbinghaus (1885), der sich Ende des 19. Jahrhunderts mit seinem Experiment zu sinnlosen Silben einen Namen machte und daraus die vielzitierte *Vergessenskurve* erstellte. In seinem Forschungsbericht „Über das Gedächtnis“ von 1885 hielt er die Ergebnisse seiner Selbstexperimente zum Lernen und Behalten der Konsonant-Vokal-Konsonant-Silben in Listenform fest und konstatierte, dass er schon nach 20 Minuten rund 40% des Gelernten vergessen hatte. Allerdings stand Ebbinghaus Theorie genau aufgrund der Arbeit mit sinnlosen Silben unter herber Kritik, da die Silben sehr wohl verschiedene Assoziationen hervorrufen können und er Übungseffekte nicht berücksichtigte. Erst mit der Forschung zum *Verbalen Lernen*, welcher sich auf Ebbinghaus stützt, wurde erkannt, dass das Einprägen vom Bedeutungsgehalt und der Bildhaftigkeit des Lernmaterials abhängt. Ebenso ausschlaggebend für eine Lernleistung seien die Bekanntheit der Lerninhalte (d.h. wie häufig schon darauf gestoßen wurde), dadurch auch das Vorwissen und wie oft etwas geübt wurde. So sollen beispielsweise Fußballer gegenüber Fachfremden große Vorteile im Lernen und Einprägen von prozeduralem und deklarativem Fachwissen haben, und das allein, weil sie auf einem höheren spezifischen Wissensstand aufbauen können. Andere persönliche Faktoren wie Motivation oder das Interesse können

das Lernen gleichermaßen positiv beeinflussen und dem Vergessen entgegenwirken. Hinsichtlich des Vokabellernens gibt es Belege von Spanisch-Lernenden in einer Studie von Harry Bahrick (1984), in der er bewies, dass die SchülerInnen schon nach drei Jahren einen großen Teil der Vokabeln wieder vergessen hatten, sich für die darauffolgenden 25 Jahre nicht viel am Wissensstand veränderte und das Vergessen nach weiteren 25 Jahren weiter fortgeschritten war. Gerd Mietzel (2017: 297) folgert daraus:

Während Inhalte, die unter experimentellen Bedingungen gelernt werden, ziemlich schnell wieder in Vergessenheit geraten, ist einiges im Unterricht Gelerntes ziemlich lange Zeit nach Schulabschluss noch nachzuweisen. (Semb & Ellis, 1994) Zu beachten ist aber, dass es in hohem Maße von der Qualität der Unterrichtsarbeit abhängt, wie schnell schulisches Wissen im Verlauf weiterer Lebensabschnitte vergessen wird.

Strategien im FSU, die das Vergessen verhindern bzw. erschweren sollen, folgen dem Ansatz, dass einzelne Informationseinheiten in so genannten *Clustern* gruppiert und im semantischen Langzeitgedächtnis in Kategorien gespeichert werden. Ein praktisches Phänomen stellt hierbei das bessere Merken von größeren Sinneseinheiten, wie zum Beispiel Sätzen oder ganzen Geschichten, dar, welches in der Gedächtnistechnik in Form von Merksätzen besonders gut in Erinnerung bleibt. Klassische Beispiele für solche Merksätze sind: „He/she/it das s geht mit!“ als Gedankenstütze für das dritte Person s im Präsens oder im Französischen „Les si n’aiment pas les rais!“ als Erinnerung daran, dass im *Si-Satz* kein *conditionnel* stehen darf. Generell geben Gedächtnispsychologen aber „Empfehlungen hinsichtlich der optimalen Aufteilung der Stoffmenge, der Einhaltung bestimmter Pausen während des Lernens sowie der systematischen Durchführung von Stoffwiederholungen“ (SCHERMER 2006: 112). Aufgrund der Aufsplittung des Lernstoffes in kleinere Portionen erfahren Lernende schneller Lernerfolge und erhöhen somit ihre Motivation, da sie dem vorzeitigen Vergessen des Gelernten durch Wiederholungen zwischen den Lernphasen entgegenwirken können. Regelmäßige Pausen geben die Möglichkeit, dem negativen Transfer, sprich der lernhinderlichen Lernübertragung, vorzubeugen. Daher sollte man idealerweise die Stoffgebiete durchmischen und nicht nur strukturell ähnliche Inhalte vor und nach einer Pause lernen. Was zu guter Letzt das Wiederholen anbelangt, bietet sich beim Vokabellernen das

Lernkarteisystem an (aufbauend auf dem Karteiformat vorgeschlagen von Sheridan und Markslag 2017, wie zuvor behandelt), bei dem ein Karteikasten zum Wiederholen verwendet wird. Dabei werden neue Lernwörter auf Karteikarten im vordersten von fünf Fächern eingeordnet und wandern nach richtiger Beantwortung immer ein Fach nach hinten, bei falscher wieder eines nach vorne. So durchlaufen die einzelnen Karteien die fünf Stufen, wobei sie aus dem hintersten Fach herausgenommen werden dürfen, sobald sie dort einmal richtig abgeprüft wurden. (vgl. SCHÖNPFLUG 1989: 43; MIETZEL 2017: 297 f., 355–358; WOOLFOLK 2014: 304; SCHERMER 2006: 103-113)

2.1.6 Zusammenfassung

Das Thema „Vokabellernen“ findet seinen Ursprung in unterschiedlichsten Ansätzen und Hypothesen des Sprachenlernens. Der behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Ansatz bieten verschiedene Sichtweisen auf die Verarbeitung von Information und dem Entstehen von Wissen, woraus sich diverse Lehrmethoden für den Vokabelunterricht ableiten lassen. Ebenso finden sich relevante Prämissen für das Vokabellernen bei den Sprachlern-Hypothesen, für die Stephen Krashen Bekanntheit erlangte. So ist beispielsweise aktives Produzieren der Fremdsprache wichtig für die Festigung des Wortschatzes und die Kenntnis verschiedener Lernstrategien essentiell für den Erfolg des Lernens.

Aus dem Blickwinkel des kompetenzorientierten Unterrichts steht hauptsächlich das individuelle Problemlösen im Vordergrund, sowie die Generierung von deklarativem und prozeduralem Wissen. Während das deklarative Wissen explizit vorhanden ist und schnell erweitert werden kann, ist für die Formung von implizitem prozeduralem Wissen viel Übung und laut Rod Ellis reichlich Gelegenheit für kommunikative Sprachaktivitäten notwendig. Folgt man Andersons ACT-Modell zum schematischen Übergang von deklarativem Wissen zu prozeduralem scheint das Durchlaufen des mehrstufigen Prozesses unumgänglich, um das „savoir-faire“ herauszubilden. Damit Wissen entsteht, muss folglich eine tiefgehendere Verarbeitung stattgefunden haben.

Nach dem Konzept der Mehrebenenverarbeitung, welches von Craik und

Lockharts erdacht wurde, wird die Tiefe der Verarbeitung durch eine Reihe an Faktoren beeinflusst: der Aufmerksamkeit, der Zeit, der Zahl, Bekanntheit und persönlicher Wichtigkeit der Informationen. Gelangen die eingehenden Informationen auf die semantische Ebene können diese später besser wieder abgerufen werden. Ein ähnliches Konzept liegt Blooms Taxonomie zugrunde, welcher von sechs kognitiven Handlungsebenen spricht.

In der Psycholinguistik geht man davon aus, dass lexikalische Einheiten in Gehirn in einer Art Wörterbuch, dem mentalen Lexikon gespeichert sind. Die einzelnen Einträge sind dabei in Form einer Netzstruktur aufgebaut und können sich gegenseitig unterschiedlich stark mitaktivieren. Beim Nachschlagen eines Eintrages gelten die Prototypikalität und die unscharfen Wortgrenzen als Entscheidungshilfe, während der Kontext vorab schon den Suchbereich einschränkt. Eine schematische Veranschaulichung des mentalen Lexikons bietet Scherfers Modell, welches durch Pfeile signalisiert, welche Bereiche des Lexikons andere mitaktivieren. Um das Vernetzen der Neuronen zu begünstigen fordert Koll-Stobbe daher das Üben von kreative Wortbildungen.

So steil eine Lernkurve in den ersten Lernjahren einer Fremdsprache auch sein mag, die Vergessenskurve ist ebenso steil. Dieser vermeintlichen Wahrheit halten ForscherInnen entgegen, dass gelernte Inhalte nicht verloren gehen, sondern schlicht nicht mehr abrufbar sind, dennoch aber vorhanden. Die Zeit, so ein häufiger Trugschluss, sei nicht Ursache des Vergessens, sondern lediglich eine Bezugseinheit für das Verblassen von Gelerntem. Es ist die Interferenztheorie, die sich mit der Erinnerung erschwerenden Überlagerung von gespeicherten Inhalten befasst. Möchte man dem Verblassen von Inhalten vorbeugen, so bringen verschiedene Methoden Abhilfe. Einerseits kann das Bilden von inhaltlichen Clustern, sprich größeren Sinneseinheiten (Merksätze, Mindmaps, etc.), dem Lernen förderlich sein, andererseits ist ein adäquates Lernmanagement sinnvoll, das den Stoff in kleine Portionen teilt, Pausen und Wiederholungen vorsieht, sowie Stoffgebiete miteinander abwechselt. Damit gelernte Vokabeln in das Vokabelwissen übergehen, müssen diese Aspekte sowohl in den Unterricht, als auch die individuellen Lerneinheiten einbezogen werden. Woraus sich das eigentliche Vokabelwissen zusammensetzt, wird im folgenden Kapitel ausführlich behandelt.

2.2 Vokabelwissen

Nach der ausgiebigen Behandlung lerntheoretischer Grundlagen zum Vokabellernen allgemein befasst sich dieses Kapitel mit dem Vokabelwissen und seinen einzelnen Teilbereichen. Es soll sich im Folgenden mit der Frage beschäftigen, was es bedeutet, ein Wort zu „kennen“. Dieses „Kennen“ hängt direkt mit der zuvor besprochenen Unterscheidung zwischen Kompetenz und Wissen zusammen. „Kennen“ in diesem Sinne meint aber nicht das rein deklarative Wissen, sondern vielmehr das dem der „Kompetenz“ entsprechende prozedurale Wissen, das heißt die Fähigkeit zur adäquaten Anwendung des vorhandenen Vokabelwissens. Des Weiteren soll in diesem Kapitel behandelt werden, welche Elemente des Vokabelwissens gelernt werden müssen, damit diese Art von Kompetenz als erfüllt gilt. Dabei greife ich stark auf die Erkenntnisse aus der Semantik (Bedeutungslehre) zurück und versuche einen Überblick über das Vokabelwissen per se zu geben. Grundsätzlich gehe ich dabei von zwei Aspekten aus, die die Lernenden verinnerlichen müssen: das Wort selbst (mit seiner Aussprache, Orthographie etc.) und eben seine Bedeutungen. Peter Scherfer beschreibt die schwierige Ausgangslage bei der Annäherung an Vokabelwissen wie folgt:

Das Lernen zielsprachiger Wörter ist ein höchst komplexer Prozess. Es beinhaltet die kognitive Assimilation sprachlicher Einheiten, in denen unterschiedliche Informationen (phonologische, orthographische, morphologische, syntaktische, semantische, pragmatische, sowie bestimmte Gebrauchsinformationen wie Häufigkeit, Üblichkeit u. ä.) sozusagen zusammengeschaltet sind. Die verschiedenen Lexeme sind auf den jeweiligen Strukturebenen miteinander vernetzt. Dabei müssen nicht alle Strukturinformationen mit analogen Struktureigenschaften ähnlicher Lexeme eine Beziehung eingehen. Die jeweiligen Relationen variieren mit dem Grad an Strukturähnlichkeit zwischen den Lexemen. Bestehen keine direkten Strukturähnlichkeiten, so bildet der Wortschatz dennoch eine Netzstruktur, und zwar indem unähnliche Lexeme vermittelt durch andere Lexeme in Beziehung zueinander stehen. (SCHERFER 1999: 197)

Es versteht sich von selbst, dass diese Arbeit nicht alle von Scherfer genannten Unterbereiche der sprachlichen Einheiten diskutieren kann, da dies schlicht zu einer nur sehr oberflächlichen Behandlung führen würde. Ich werde daher der Semantik als meiner Meinung nach wichtigstes Element des Vokabelwissens

besondere Aufmerksamkeit schenken, auch wenn selbstverständlich die einzelnen Teilbereiche untereinander sehr wohl als verknüpft anzusehen sind. Die von Scherfer erwähnte „Netzstruktur“ entspricht dem Aufbau des im vorherigen Kapitel besprochenen mentalen Lexikons, welches die Lexeme in Abhängigkeit zueinander organisiert.

Die nun folgenden Kapitel behandeln die Wortschatzlehre an sich, wobei diese als Vehikel zur Abgrenzung der verwendeten Termini benutzt wird, als zweites die für das Vokabellernen relevanten Bereiche der Wortbedeutung, sowie drittens weitere Aspekte, die Lernende für das Beherrschen von Vokabeln wissen müssen, nämlich die Orthographie, Aussprache und grammatische Aspekte der Lernwörter.

2.2.1 Wortschatzlehre

Als allgemeine Stützwissenschaften der Fremdsprachendidaktik ist neben der Psychologie und Linguistik ein Teilgebiet letzterer, die Lexikologie, relevant für den Vokabelunterricht. Einige wenige Grundbegriffe dieses Fachbereichs werde ich nun abhandeln, bevor ich mich der Semantik widme.

Die *Lexikologie*, auch Wortlehre, Wordkunde oder Wortschatzlehre genannt, befasst sich mit dem System der Wörter und ihren Bedeutungen. Anders ausgedrückt geht es um die Lehre („*lógos*“ griech.) des Lexikons („*lexikón*“ griech. für Wörterbuch) oder aber auch übersetzt als „das/ein Wort betreffend“ (SCHINDLER 2002: 34). Obwohl das Verständnis des Lexikons vor dem 20. Jahrhundert noch eher bei „Wörterbuch“ lag, wandelte sich das Bild durch die Linguistik im letzten Jahrhundert hin zu „Gesamtheit der lexikalischen Einheiten (= Wörter, Morpheme etc.) einer Sprache“ (ebd.). Der damit zusammenhängende Begriff *Lexis* wird erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts virulent und bezeichnet „die bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache, insbesondere die Wörter, [...] zum anderen speziell Wörter mit lexikalischer Bedeutung wie die Nomina im Gegensatz zu solchen mit grammatischer Funktion wie die Artikel“ (ebd.). Im deutschen Sprachraum setzt sich allerdings ein synonymer Begriff durch, nämlich die *Lexik* als Abwandlung des Wortes *Lexis*. Seither werden *Wortschatz* und *Lexik* in der germanistischen

Linguistik üblicherweise als auswechselbare Termini verwendet. Es sei jedoch an dieser Stelle angemerkt, dass diese Begriffe keineswegs unproblematisch sind, wie Wolfgang Schindler erklärt:

Der Wortschatz umfasst auch unselbstständige (-bar, -er) und mehrwortige, d. h. phraseologische Einheiten; -bar oder *das Kind mit dem Bade ausschütten* als Wortschatzelemente zu bezeichnen, klingt widersinnig. Zudem kann man sich mit „Wort“ nicht nur auf Lexikonelemente (*Gabel, lachen*), sondern auch auf Pseudowörter (*verdaustig*) oder potentielle Wörter (*Dabel, gachen*) beziehen. Der passendere Begriff ist **Lexem** bzw. lexikalische Einheit [...]. Da „Lexemschatz“ nicht etabliert ist, scheint „Lexikon“ trotz des ebenfalls existierenden Wortsinnes ‘Sachnachschlagewerk’ am günstigsten zu sein. (ebd.: 35, eigene Herv.)

Demnach sei „Wortschatz“ ja doch ein sehr schwammiger Begriff aus der Sicht der Lexikologie, dennoch findet er aber häufige Verwendung in der Vokabeldidaktik im Sinne der den Lernenden produktiv und rezeptiv zur Verfügung stehenden Wörter. Jean-Pierre Cuq (2010: 170) kritisiert einen ähnlichen Umstand bezüglich des Begriffs *Wort*, unterstreicht jedoch seine Sinnhaftigkeit, weil er im FSU bei den Lernenden als bekannt vorausgesetzt werden kann: „D’un point de vue didactique, ce terme [Anm.: le mot] est cependant utile, car il renvoie à une notion familière à l’apprenant à travers la pratique et l’étude de sa langue maternelle ou de la langue étrangère qui lui est enseignée.“ Ein *Lexem*, wiederum, definiert Schindler als „eine in einer Sprachgemeinschaft konventionalisierte Verbindung einer Form und einer Bedeutung“ (SCHINDLER 2002: 35), nichtsdestotrotz existiert in der Sprachwissenschaft aktuell kaum wirkliche Klarheit darüber, wie das Lexem enger definiert werden sollte. Man denke nur an idiomatische Ausdrücke, wie z.B. „crever comme un chien“ oder „manger sur le pouce“, die sehr wohl aus mehreren Wörtern bestehen und dennoch in der Regel nur mit einer sprichwörtlichen Bedeutung gebräuchlich sind. Nimmt man zu dieser Debatte noch verwandte Begriffe wie *Vokabel, Vokabular, Lexik* oder *Wort* hinzu, verliert man schnell den Überblick. (vgl. NIEWELER 2006: 175; SCHINDLER 2002: 34-35)

Aus diesem Grund scheint mir ein kurzer Exkurs zu den Begriffen Lexik und Vokabular angebracht, um diese aus lexikologischer Perspektive zu beleuchten. So definiert Cuq (2010: 155) beispielsweise die Lexik (frz. *le lexique*), indem er sie vom Vokabular (*le vocabulaire*) trennt:

Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme *vocabulaire* réservé au discours, le terme *lexique* renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes. (Herv. i. O.)

In diesem Verständnis von Lexik und Vokabular meint Lexik alle einer bestimmten Gruppe (oder einem Individuum) verfügbaren Wörter einer Sprache, was im deutschen Sprachraum gemeinhin unter der Notion *Wortschatz* subsumiert wird. Die Lexik, so konkretisiert es auch Cuq, versteht Sprache als Formalsystem bzw. Bedeutungssystem, als dessen kleinste Einheit die Lexeme angesehen werden. Jacqueline Picoche (1989: 44 f.) differenziert die beiden Begriffe auf ähnliche Weise:

On conviendra d'appeler **lexique** l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs [et locutrices], et **vocabulaire** l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné [ou une locutrice donnée] dans des circonstances données. Le **lexique** est une réalité de langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des **vocabulaires** particuliers qui sont une réalité de discours. Le **lexique** transcende les vocabulaires mais n'est accessible par eux : un **vocabulaire** suppose l'existence du **lexique** dont il est échantillon. (Herv. i. O.)

In Picoches und Cuqs Sichtweisen stellt die Lexik schlussendlich den Überbegriff für Vokabular dar, wobei Vokabular als die Gesamtheit aller Wörter einer Sprache konkretisiert wird, die ein/e SprecherIn (zu einem bestimmten Zeitpunkt) kennt oder verwendet. Obwohl in der Lexikologie sicherlich noch weitere Termini verwendet werden (z.B. *lexie*, *vocable*, *locution*, *unité lexicale*, *syntagme*, etc.), möchte ich mich hier nicht an abstrakten Begrifflichkeiten (über die ohnehin gestritten wird) aufhängen, sondern kurz und knapp mein Verständnis der häufig gebrauchten Begriffe zum Vokabelunterricht erläutern.

Den Begriff *Wortschatz* möchte ich in dieser Arbeit als die den Lernenden produktiv und rezeptiv verfügbaren Wörter verwenden. *Vokabular* verstehe ich, wie in der von Picoche und Cuq beschriebenen Sichtweise, als die in einer bestimmten Diskurssituation verwendeten Wörter, während das (oder *die*) *Vokabel* schlicht ein einzelnes fremdsprachliches Wort meint und ganz nach dem schulischen Verständnis üblicherweise in Paarform (z.B. *l'école* = die Schule)

auftritt. (vgl. TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 12; SCHNEIDER 2006: 88 f.; PICOCHÉ 1989: 44 f.; POLGUÈRE 2008: 45-62; CUQ 2010: 155, 170; FUCHS, MELEUC 2004: 145)

2.2.2 Semantik

Als Hauptbestandteil des Vokabelwissens wird allgemein die Wortbedeutung angesehen, jener Aspekt, mit dem sich die Semantik intensiv wissenschaftlich beschäftigt. Ein Wort und seine Bedeutung zu kennen, heißt gewiss nicht, dass von direkten Entsprechungen ausgegangen werden kann, sondern, wie schon zuvor im Kapitel zum mentalen Lexikon angesprochen, sowohl die Wörter untereinander als auch die Bedeutungen in einem Netz aus Beziehungsverbindungen organisiert sind. Dieses komplexe Wörternetz verändert sich unter Einfluss des Lernens und Vergessens ständig, alte Wörter verblassen und neue Wörter werden in den aktuellen Bestand eingeordnet.

In der Disziplin der Semantik unterscheidet man grob zwischen zwei Bereichen der Wortbedeutung: auf der einen Seite die Bedeutungsbeziehung, die die Wortbedeutung selbst zu den konkreten Gegenständen oder Dingen, die sie bezeichnet, eingeht, auf der anderen Seite die Bedeutungsbeziehungen, die zwischen den Wörtern bestehen. Während erstere Beziehung in der Semantik unter den Schlagwörtern *denotative* und *konnotative Bedeutungen* vereint werden, befasst sich der zweite Bereich mit den Wortbeziehungen auf Satzebene (*syntagmatische Beziehungen*; z.B. Kollokationen, Kontext, etc.), sowie auf Wortebene (*paradigmatische Beziehungen*: Antonymie, Synonymie, Hyponymie etc.). In der Linguistik sprechen die Wissenschaftler von zwei verschiedenen Achsen, wobei die horizontale Achse die Beziehungen der Wörter innerhalb eines Satzes beschreibt (syntagmatisch), die vertikale Achse jedoch die Beziehungen, die zwischen den einzelnen Wörtern eines kompletten lexikalischen Systems einer Sprache bestehen (paradigmatisch). Die horizontale Satzebene befasst sich unter anderem mit der Tatsache, dass bestimmte Wörter einer Sprache häufig zusammen auftreten, wie z.B. „aboyer“ und „chien“, die vertikale Ebene mit gegenteiligen, synonymen oder übergreifenden Bedeutungen. Genau diese Beziehungen zu lernen ist das Ziel des Vokabelunterrichts und daher soll ein kurzer Blick auf die einzelnen Bereiche darlegen, dass das Beherrschen

einer Vokabel Kenntnisse in all den oberhalb genannten Bedeutungsaspekten erfordert. (vgl. HEDGE 2000: 113; TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 34 f.)

Denotative und konnotative Bedeutung

Mit der denotativen Bedeutung meint man in der Semantik jene Referenz, die ein Wort zu einem bestimmten Objekt, Ereignis oder Handlung in der Realität eingeht. Es geht also um den eigentlichen Sinn eines Wortes aus linguistischer Perspektive, nicht zu verwechseln mit der Bedeutung (Konnotation). Fuchs und Meleuc (2004: 149, Herv.i.O.) meinen dazu etwas allgemeiner: „Apprendre une langue, c’est apprendre comment elle a constitué par le lexique en particulier son *système de sens* de façon à représenter le « monde » des référents.“ Zur Verdeutlichung dieses theoretischen Konstrukts bietet es sich an, einen Blick auf das semiotische Dreieck von Ogden und Richards (1923) zu werfen, die in den 20er-Jahren die Beziehung zwischen Symbolen, konkreten Dingen und ihren Bedeutungsbezeichnungen in Form eines Dreiecks dargestellt haben. Die Abbildung unterhalb zeigt einen Druck des Dreiecks in Chiss, Filliolet und Maingueneau (2001):

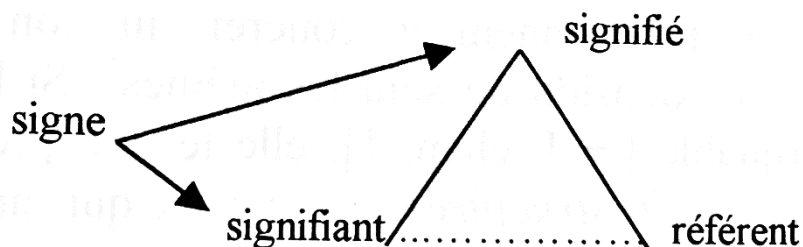


Abbildung 5: Das semiotische Dreieck nach Ogden und Richards (1923). Zitiert nach Chiss, Filliolet, Maingueneau (2001: 123) in Fuchs, Meleuc (2004: 148).

In der französischen Übersetzung entspricht das Symbol dem „signifiant“, sprich den sprachlichen Zeichen (Buchstaben, Laute), welches einen mentalen Begriff (das „signifié“) erweckt und sich zusammen als „signe“ auf einen Referenten beziehen, ein Ding in der Wirklichkeit. Die Unterscheidung zwischen Signifikat und Signifikant, so die deutsche Übersetzung, geht auf den französischen Strukturalisten, bzw. Vertreter der strukturalistischen Linguistik, Ferdinand de Saussure zurück, der erstmals den Zusammenhang zwischen lautlicher

Realisierung („signifiant“, oder Signifikant) und der konzeptuellen Vorstellung („signifié“, oder Signifikat) konstituierte. Diese Verbindung zwischen Signifikant (z.B. die lautliche Abfolge im Wort „Tisch“, [tɪʃ]) und Signifikat (dem prototypischen Konzept einer Platte mit einem Standfuß oder vier Beinen) sei laut Saussure rein willkürlich und über Konventionen entstanden. Alain Polguère (2008: 35 f.) fügt diesbezüglich hinzu:

Il est important de bien comprendre que le signe, en tant qu'élément de la langue, est une entité entièrement psychique, qui réside dans le cerveau. La même expression linguistique ne sera jamais prononcée deux fois exactement de la même manière, mais on sait très bien identifier deux instances d'utilisation d'une expression donnée : dans chacun des cas, la suite de sons produite peut être associée à un même patron sonore abstrait, à une même image acoustique.

Im semiotischen Dreieck, welches Saussures Konzept um den Referenten ergänzt, steht das linguistische Zeichen („signe“) für den Referenten und bezieht sich auf diesen. So evoziert das sprachliche Zeichen „Auto“ (Signifikant) ein Konzept (motorisiertes Gefährt mit vier Reifen; Signifikat) und referenziert reale Objekte, d.h. verschiedene Vertreter der Kategorie „Auto“ (z.B. VW Bus, Trabant, Kleinwagen, etc.). Die Verbindung zwischen Signifikant und Referent ist im semiotischen Dreieck strichliert (s. Abb. 5), da der Weg zur Bedeutung nicht zwingend über das mentale Konzept des Signifikates gehen muss, sondern beispielsweise bei Eigennamen oder Tierlauten ein direkter Zugriff möglich ist. Unter Denotation versteht man schlussendlich die Verbindung zwischen dem linguistischen Zeichen („signe“) und dem Referenten, oder mit anderen Worten die Beziehung zwischen Sprache und der realen Welt. (vgl. POLGUÈRE 2008: 35 f.; CHISS, FILLIOLET, MAINGUENEAU 2001: 123 f.)

Die konnotative Bedeutung im Gegensatz zur denotativen bezieht sich auf Einstellungen, Emotionen einer/s SprecherIn bei der Wortwahl und deren Einfluss auf die Interpretation der/s Zuhörenden. Fuchs und Meleuc (2004: 173, Herv.i.O.) beschreiben diese zweite Ebene der Wortbedeutung auf folgende Weise: „La **CONNOTATION** est un effet de sens « second » par rapport au contenu de base d'une UL [unité lexicale], le mot devenant le signifiant d'un second signifié.“ In den Bereich der konnotativen Bedeutung fallen demnach jegliche assoziierten, d.h. konnotierten, Begriffe, die bei einem Wort mitschwingen. So beinhalten manche Adjektive beispielsweise gewisse

Wertungen, sei es positive, neutrale oder negative: während „arrogant“, „têtu“ oder „prétentieux“ eher negativ behaftete Eigenschaften beschreiben, sind „studieux“, „intelligent“ oder „agréable“ eher positive Adjektive. Andere wiederum, wie z.B. „carré“, „long“ oder „rond“, besitzen eher neutrale Bedeutungen (können aber durchaus auch färbend eingesetzt werden). Idealerweise fokussiert ein breiter Vokabelunterricht ebenso auf das Erlernen der konnotierten Wortbedeutungen und vermittelt die gängigsten darunter. Erschwerend ist hierbei allerdings die Tatsache, dass Konnotationen mitunter sehr individuell bzw. gruppenabhängig sein können. Für jemanden beispielsweise, die/der Flugangst hat, könnte das Wort „avion“ Erinnerungen an traumatische Erfahrungen hervorrufen, während Technikbegeisterte sehr positive Gedanken haben bzw. eine Faszination am Fliegen erleben. Daher kann sich der Vokabelunterricht wohl nur auf die bekanntesten Assoziationen der vielen Vokabeln richten und nicht jede weitere Art an Bedeutungen miteinbeziehen. (vgl. HEDGE 2000: 112; FUCHS, MELEUC 2004: 173 f.)

Syntagmatische Beziehungen

Ein weiterer Aspekt der Wortbedeutung umfasst die Beziehungen, die die Wörter einer Sprache auf Satzebene eingehen. Damit gemeint sind insbesondere die so genannten *Kollokationen*, das heißt Wörter, die in der Regel gemeinsam in einer Sprache auftreten, wie Adjektiv-Nomen-Verbindungen „des cheveux longs“, Verb-Nomen-Kombinationen „se mettre en marche“ oder Adverb-Adjektiv-Verbindungen „extrêmement ravissant“ und viele mehr. Hinzu kommen aber auch implizite Beziehungen, die aus dem Kontext erschlossen werden können:

On peut aussi parler de co-occurrence lorsqu'un mot implique nécessairement la présence d'un autre mot dans le contexte, même si cette présence n'est que virtuelle. Ainsi, le nom "chemisier", par exemple, qui dénote un vêtement, comporte la connotation "féminin" et suppose, par conséquent, qu'il est question dans le contexte, d'une femme et non d'un homme. "Chemise" en revanche peut être en co-occurrence avec "homme" ou avec "femme", indifféremment. (TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 35)

Diese Wortbeziehungen entstehen meist aus der konnotativen Bedeutung heraus und sind stark durch den Sprachgebrauch konditioniert. Je mehr Lernende über die üblichen Wortkombinationen einer Sprache instruiert werden, desto eher

wird ihr Wortschatz dem einer/s Muttersprachlerin entsprechen. Mit logisch nachvollziehbaren Kollokationen, die ähnlich der Muttersprache sind, wie z.B. „acheter un billet de train“ und „ein Zug-Ticket kaufen“, funktioniert das Erlernen ohne Zweifel noch einfacher als dies bei idiomatischen Wendungen der Fall ist. Sprichwörter und fixe oder idiomatische Wendungen, wie z.B. „au fur et à mesure“, „casser sa pipe“ oder „avoir ras le bol“, sind da schon um einiges schwerer zu verstehen, da ihre Bedeutung nicht aus den Einzelwörtern, d.h. der wörtlichen Bedeutung, erschlossen werden kann. Aus diesem Grund sollten diese unveränderlichen Ausdrücke als lexikalische Phrasen bzw. Chunks gelernt und holistisch (als eine Einheit) abgerufen werden. Haben Lernende solche Chunks als komplette vorgefertigte Phrasen in ihrem mentalen Lexikon parat, erhöht sich zusätzlich ihre Sprechflüssigkeit, da diese Wendungen an den normalerweise gebräuchlichen Stellen im Diskurs einfacher eingebaut werden können. Nur weil angenommen werden kann, dass Lernende idiomatische Ausdrücke abrufen können, ist deren Anwendung allerdings kein leichtes Unterfangen, wie Tricia Hedge (2000: 114) warnt:

However, there are issues here for the teacher. Learning to understand idioms is one thing, but learning to produce them is perhaps another. Many idioms carry quite subtle nuances in meaning and learners need to be aware of this, develop preferences, and make choices which they feel are appropriate for themselves. Idioms seem to engender great enthusiasm in some learners and the teacher may need to guide them towards the most useful ones.

Gerade wenn es darauf ankommt, Sprichwörter oder idiomatische Wendungen im Gespräch anzuwenden, macht es Sinn, zunächst die häufig auftretenden zu behandeln, bevor man sich den selteneren zuwendet. Dieser Ansatz lässt sich auf die Erkenntnisse der Korpuslinguistik zurückführen, die in ihren statistischen Analysen deutlich zeigen, welche Wendungen in welchen Kontexten und mit welcher Häufigkeit auftreten. Ein korpusinformierter Vokabelunterricht berücksichtigt dieses Wissen und organisiert die Wortschatzprogression entlang der Häufigkeitsverteilung einzelner Idiome. (TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 34-37; HEDGE 2000: 114)

Dass der Kontext als Hilfsmittel zur Ableitung der Bedeutung fixer Wendungen verwendet werden kann, wurde schon zuvor erwähnt. Jedoch ist der Erfolg des *Lexical inferencing* (*l'inférence lexicale*) sehr von verschiedenen

Faktoren abhängig, die Tréville und Duquette (1996: 69) zusammenfassen:

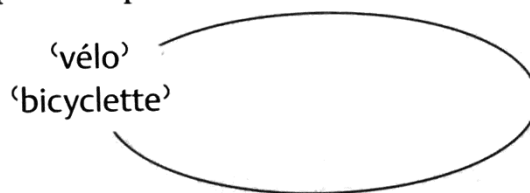
- **la maturité langagière** c'est-à-dire l'étendue des connaissances lexicales déjà en place ;
- **la connaissance conceptuelle des mots** si l'enfant connaît le concept exprimé par un mot en langue maternelle, il l'apprendra plus facilement en langue cible ; de même, l'adulte qui connaît bien un domaine spécialisé en apprendra la terminologie plus facilement ;
- **l'aptitude à classer les mots** selon leur morphologie et leurs fonctions grammaticales ;
- **l'exposition répétée à des mots**, situés dans des contextes riches, attire l'attention sur ces mots et en facilite la rétention (progressivement, au cours des différents contacts avec ces mots, l'apprenant parvient à discerner les similitudes ou les différences entre les contextes et à saisir les différentes facettes de la signification d'un mot).

Die oben genannten Aspekte spielen eine entscheidende Rolle in der Frage danach, ob die Erschließung des Sinnes und damit das Verständnis der gemeinten Bedeutung glückt oder fehlschlägt. Das sprachliche und konzeptuelle Vorwissen, sowie die Häufigkeit beeinflussen die Erfolgchancen des Lexical inferencing enorm. Nicht zu vernachlässigen bleibt aber die Tatsache, dass überhaupt die Dichte an unbekannten Wörtern die Erschließung umliegender unmöglich machen kann. Daher sollte die Materialauswahl im FSU am besten Krashens „i+1“ Grundsatz aus der Input-Hypothese folgen. (vgl. ebd.: 69-73)

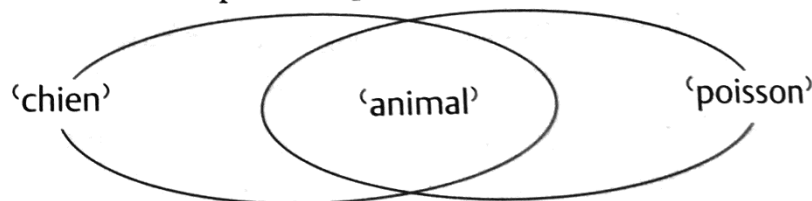
Paradigmatische Beziehungen

Unter den paradigmatischen Beziehungen versteht man, wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, jene Verhältnisse, die die einzelnen Wörter untereinander eingehen (Wortebene). Wir unterscheiden hierbei grob zwischen Synonymen, Antonymen und Hyponymen. Die einzelnen Begriffe beschreiben in welchem Ausmaß die Bedeutungen der Wörter sich entweder überschneiden, decken, inkludieren oder überhaupt voneinander unterscheiden. Alain Polguère (2008: 146-147) veranschaulicht diese Verhältnisse mit den aus der Mathematik bekannten runden Schnittmengen:

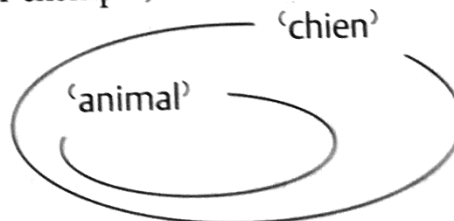
1. **Identité de sens** — par exemple, 'vélo' = 'bicyclette' :



2. **Intersection de sens** — par exemple, 'chien' $\cap$ 'poisson' = 'animal' :



3. **Inclusion de sens**¹ — par exemple, 'animal' $\subset$ 'chien' :



4. **Disjonction de sens** — 'chien' $\cap$ 'rêver' = $\emptyset$:

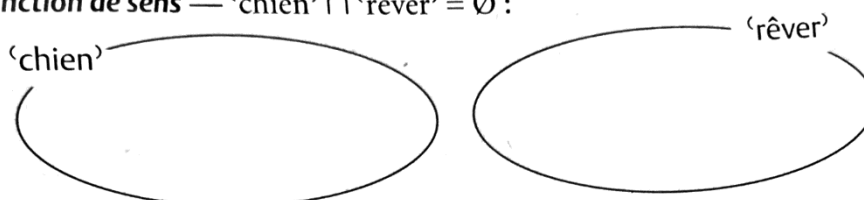


Abbildung 6: Sinnverhältnisse in Form von Schnittmengen. Entnommen aus Polguère (2008: 146-147).

Eine identische Schnittmenge besitzen zwei Wörter, die eine sehr ähnliche, d.h. synonyme Bedeutung, haben. In diesem Fall spricht man von *Synonymie*. Generell kann man aber nicht davon ausgehen, dass beispielsweise die beiden Wörter „balle“ und „ballon“ genau die gleiche Bedeutung besitzen, da sie aufgrund der prototypischen Ideen nur sehr ähnliche mentale Bilder erzeugen und nicht komplett identische. Eine so genau deckende Schnittmenge wie in der Abbildung bei „Identité de sens“ zu sehen, kommt nur sehr selten vor. Die bekanntesten Beispiele für identische Begriffe sind „vélo / bicyclette“ und „automobile / voiture“. Deswegen differenziert Alain Polguère (vgl. 2008: 150) allgemein zwischen „synonymes exacts“ mit deckungsgleicher Bedeutung und

„synonymes approximatifs“ mit sehr ähnlicher (z.B. „travail / emploi“). (vgl. ebd.: 150-152)

Kommt es zu einer Überschneidung zweier ähnlicher Bedeutungen wie es bei „Inclusion de sens“ bzw. „Intersection de sens“ der Fall ist, spricht man entweder von Hyponymie oder von Hyperonymie. Während *Hyponymie* jene Begriffe inkludiert, die in die Unterkategorie fallen und daher Dinge näher definiert, beinhaltet *Hyperonymie* die Überbegriffe, d.h. größere Kategorien. Laut Polguère (vgl. 2008: 147) weisen die Hyponyme allerdings nicht einfach eine simplere Bedeutung auf, sondern er wählt die Bezeichnung „plus riche“ für die Hyponyme (d.h. Unterbegriffe) und „moins riche“ für die Hyperonyme. Als Beispiel stellt die Kategorie „animal“ den Überbegriff (Hyperonym) für jegliche Arten von Tieren dar, z.B. Hunde, Katzen, Fische, uvm. Die einzelnen Unterelemente nennt man Co-Hyponyme. (vgl. HEDGE 2000: 116; POLGUÈRE 2008: 148-150)

Ein verwandter Terminus, der ebenfalls unter der Überschrift „Paradigmatische Beziehungen“ Erwähnung findet, ist das *semantische Feld* (*champ lexical sémantique* frz., *semantic field* eng.), manchmal auch lexikalisches Feld oder schlicht Wortfeld genannt. Unter dem semantischen Feld versteht man in der Linguistik eine Gruppierung von Wörtern mit verwandter Bedeutung unter einem Überbegriff – das ebenso grassierende Schlagwort des semantischen Netzwerks (*réseau sémantique* frz., *semantic network* eng.) wird eher der Psychologie als der Linguistik zugeordnet und daher hier weniger beachtet. In einem Wortfeld sammelt man beispielsweise unter dem Wort „aéroport“ jegliche damit assoziierte Begriffe, wie z.B. „avion“, „navette“, „douane“, „décollage“, „terminal“ usw. Da dieses Konzept aber viel schwammiger ist das jenes der Hypero- und Hyponymie fallen auch so genannte „Scripts“ in den Bereich der semantischen Felder, welche als „associations occasionées par des scénarios prévisibles, déclenchées par un stimulus (ou terme initiateur)“ (TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 30) definiert werden. Diese Art Bedeutungsfeld schließt demnach jegliche Assoziationen zu einem Ausgangsscript (d.h. typische verbundene Handlungen) ein, wie zum Beispiel „épouser qn.“ als eine Abfolge vieler kleiner Schritte: von der Hochzeitsplanung im Vorfeld, über den Junggesellenabschied bzw. Polterer, bis hin zum Tag der Trauung gibt es viele

Einzelevents, die zum Heiraten dazugehören. Etwas komplizierter wird die Darstellung des Wortfeldes allerdings bei polysemen Wörtern (z.B. „canard“), die sowohl das Tier als auch immaterielle Begriffe wie die Zeitungsente bedeuten können. Aus einer lerntheoretischen Sicht hat die Arbeit mit semantischen Feldern im Vokabelunterricht eine große Wichtigkeit, da die Visualisierung der Bedeutungsbeziehungen von Lernwörtern nicht nur dem Behalten zugute kommt, sondern auch dabei hilft, ihre Bedeutungen voneinander zu trennen. Neben dem Fokus auf Wortfelder haben Wortfamilien (*famille des mots*) einen ebenso positiven Effekt auf das Organisieren des mentalen Lexikons der Lernenden und sollten daher in den Unterricht einfließen. Gerade die Transformation von Adjektiven zu Nomen und Verben ist eine gängige Übungsform im Wortschatztraining (z.B. jeune, jeunesse, rajeunir etc.), damit Beziehungsbrücken zwischen den Wörtern entstehen können. (vgl. JACKSON, ZÉ AMVELA 2000: 12-15; PICOCHÉ 1989: 66–76, 112-114; TRÉVILLE, DUQUETTE 1996: 27-31; CORSON 1995: 30-33)

Einen weiteren Bereich der lexikalischen Semantik bildet die *Antonymie*. Vereinfacht erklärt geht es hierbei um gegenteilige Wortbedeutungen, wie z.B. „chaud / froid“ oder „grand / petit“. Wie auch schon bei der Synonymie gibt es Abstufungen im Grad der Gegenteiligkeit: Alain Polguère zufolge wird analog zu den Synonymen ebenfalls zwischen „antonymes exacts“ und „antonymes approximatifs“ unterschieden. Das Wortpaar „près / loin“ nennt er als Beispiel für ein exaktes Antonym, die approximativen Antonyme gliedern sich jedoch noch in weitere Sonderfälle. So gibt es den Fall „reversive“ Antonyme, die eine wiederaufhebende Bedeutung tragen („coller / décoller“, „construire / détruire“). Weiters existieren skalierbare Abstufungen (*antonymie scalaire* frz., *gradable antonymy* eng.) in der Gegenteiligkeit: Die Opposition zu „froid“ kann verschiedene gegenteilige Bedeutungen von lauwarm bis brennheiß meinen und „chaud“ wiederum unterschiedliche Kältegrade als Gegenteil besitzen. Im Fall von „féminin / masculin“ oder „mort / vivant“ spricht man von *Complementarity*, da diese Begriffe einander ausschließen. Der Gegenpart hierzu ist die *Conversivité* (Converseness), wobei ein Begriff den anderen impliziert (z.B. „employé / employeur“, „destinateur / destinataire“). Für den schulischen Unterricht ergeben sich aus diesen Abstufungen für das Erlernen der

gegenteiligen Wortbedeutungen einige Hindernisse, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten können. Es nehmen nämlich manche Wörter unterschiedliche Bedeutungen in diversen Kontexten an und besitzen je nach Kontext verschiedene Antonyme. So erhält das englische Wort „soft“ im Zusammenhang mit „water“ ein anderes Antonym als bei „colour“: „soft water / hard water“ aber „soft colour / bright colour“. Im Französischen hat das Adjektiv „beau“ je nach Register diverse Gegenteile: „moche“ in der Umgangssprache (langage familier), „affreux“ in der Alltagssprache (langage courant) oder aber „laid“ in der gehobenen Sprache (langage soutenu). Weitere Stolpersteine sind die Wörter „propre“ oder „sage“, die aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit verschiedene Antonyme besitzen (z.B. „un enfant sage / turbulent“ versus „un homme sage / irresponsable“). Eine weitere typische Problemstelle stellt ohne Zweifel die Morphologie der Antonyme dar, die mithilfe unterschiedlicher Prefixe Gegenteile der Adjektive bildet (z.B. „efficace / inefficace“, „logique / illogique“, „possible / impossible“ etc.). Ein vielseitiger Vokabelunterricht sollte daher die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Problemstellen richten und die Unterscheidung beispielsweise in Form von Übungsaufgaben (oftmals Lückentexte) trainieren. (vgl. HEDGE 2000: 115 f.; POLGUÈRE 2008: 152-155; CAMUS o. J.)

2.2.3 Weitere Aspekte des Vokabelwissens: Orthographie, Aussprache und Grammatik

Nach den Ausführungen zur Wortschatzlehre und den einzelnen Bedeutungs- und Beziehungsebenen, die für und zwischen den Wörtern bestehen, darf natürlich eine Nennung der übrigen Aspekte des Vokabelwissens nicht fehlen. Damit gemeint sind die Orthographie, die Aussprache und grammatische Komponenten des Vokabelwissens. Diese Aspekte, die beschreiben, was die SchülerInnen über ein Lernwort wissen sollten, werden im Folgenden kurz besprochen.

Beim ersten Auftreten eines unbekannten Wortes stoßen Lernende zunächst auf seine äußere Erscheinung. Gemeint ist damit die dem Wort eigene Abfolge an bestimmten Buchstaben, die das Schriftbild eines Wortes ausmachen.

Zur Orthographie des Wortes gesellt sich nun eine spezielle Aussprache, die sich aus der Reihenfolge der mit den Buchstabenkombinationen verbundenen Laute ergibt. Auf Wortebene hat ein Wort zusätzlich zur Aussprache mindestens einen Wortakzent, das heißt manche Silben werden stärker betont als andere. Im Englischen und Deutschen wäre dies auf Wortebene der Fall, das Französische zählt aber Silben und nicht Akzente und hat einen beweglichen Hauptakzent, der immer auf das Ende einer Sinneinheit (*mot phonique*) fällt (vgl. SOKOL 2001: 73 f.).

Ganz wesentlich zum Wort gehörig ist neben der Orthographie und der Aussprache die zuvor ausführlich beschriebene Wortbedeutung, die entweder aus einer einfachen Bedeutung oder einer übertragenen Bedeutung bestehen kann. Mit hinein in die generelle Wortbedeutung spielen allerdings auch kulturelle Färbungen, das heißt Wortbedeutungen, die typisch für die Zielkultur sind, wie z.B. le bistro, l'apéritif, etc. Nahe an der Bedeutung liegt ebenso das Register, kurz gesagt die Sprachebene, welche von familiärer Umgangssprache bis hin zum gehobenen Sprache reicht.

Vokabelwissen begrenzt sich aber klarerweise nicht auf die oberhalb umrissenen Bereiche, sondern beinhaltet auch einiges an grammatischem Wissen. Von der Derivation und Komposition von Adjektiven und Nomen bis hin zur Inflektion der Verben gehört zusätzlich ein Wissen über die Wortarten aufgebaut, das Geschlecht der Nomen bestimmt und die Verbvalenz berücksichtigt (z.B. s'attendre à qch.). Besonders schwierig sind im Französischen, wie auch im Englischen oder Deutschen, die Präpositionen zu erlernen, da sie oft willkürlichen Regelungen folgen. Es empfiehlt sich daher, diese im Fall des Französischen gleich mit den dazugehörigen Verben mitzulernen (z.B. aller à l'école). (vgl. NIEWELER 2006: 176)

Ein Wort wirklich zu beherrschen setzt, wie dieses und die bisherigen Kapitel zeigen konnten, ein reichhaltiges Wissen in vielen Bereichen der Sprachwissenschaft voraus. Es gilt nicht nur die Wortbedeutung, das Schriftbild, die Aussprache oder Grammatik zu kennen, sondern auch metasprachliche Begriffe zur Bezeichnung dieser Aspekte gekonnt zu verwenden.

2.2.4 Zusammenfassung

Vokabelwissen setzt sich im Allgemeinen aus mehreren Teilbereichen zusammen, die Lernende berücksichtigen sollten: Kenntnisse zu phonologischen, orthographischen, morphologischen, syntagmatischen, semantischen und paradigmatischen Aspekten müssen mit dem Wissen um Häufigkeit und Üblichkeit der Lernwörter gleichgeschaltet werden. Der offensichtlichste und vielleicht auch wichtigste Bereich des Vokabelwissens ist jener der Wortbedeutung. In der Semantik unterscheidet man jedoch zwischen der Beziehung zwischen Wort und dem eigentlichen Ding (denotative bzw. konnotative Wortbedeutung) und der Beziehung zwischen den Wörtern, welche weiter in syntagmatische und paradigmatische Beziehungen verfeinert wird.

Während die denotative Bedeutung die Referenz zwischen Wort und Objekt beschreibt, bezieht sich die konnotative Bedeutung auf die Einstellungen und Emotionen einer/s SprecherIn, die bei einem Wort mitschwingen. Das semiotische Dreieck von Ogden und Richards zeigt die Beziehungen zwischen Signifikant, Signifikat und Referent sehr anschaulich. Auf der Satzebene sind für den Vokabelunterricht die syntagmatischen Beziehungen, genauer gesagt, Kollokationen und die Worterschließung aus dem Kontext, ein wichtiger Anhaltspunkt. Auf der Wortebene sollte der FSU weiters zwischen Synonymen, Antonymen und Hypo- bzw. Hyperonymen differenzieren und deren Abstufungen behandeln. Ebenso vorteilhaft ist die Verwendung semantischer Felder oder ein Rückgriff auf die Wortfamilie, um Gruppierungen für größere Wortgruppen zu finden. Das Register, grammatische Aspekte, die Aussprache und Orthographie komplettieren schließlich das vielfältige Mosaik des Vokabelwissens, welches sich aus vielen kleinen Einzelteilen zusammensetzt.

Welche Ansätze existieren, um den Wortschatz nun zu vermitteln, zeigt das folgende Kapitel auf.

2.3 Wortschatzvermittlung

Dieses Kapitel dreht sich um die allgemeinen didaktischen Grundsätze und Prinzipien in der Vermittlung von Vokabeln und Wortschatz. Es handelt sich dabei um einen Überblick über die bekanntesten Konzepte der Wortschatzvermittlung und deren Implikationen für den Unterricht.

Der schulischen Vermittlung des Wortschatzes sind gewiss einige Einschränkungen vorgegeben, die es den Lehrpersonen erschweren, ihre Lernenden mit neuem Vokabular auszustatten. Zum einen wollen neben dem Wortschatz auch die nicht selten als wichtiger angesehenen Elemente einer Sprache, das Regelwerk, die Grammatik, Morphologie etc., behandelt werden. Zum anderen schmilzt die Unterrichtszeit von 50 bzw. 45 Minuten nur so dahin, wenn noch organisatorische Angelegenheiten in der Stunde geregelt werden müssen. Nicht weniger selten muss auf unerwünschtes Verhalten während der Stunde reagiert werden. Die Zeit, die für das Vermitteln von Vokabeln bleibt, scheint auf den ersten Blick sehr beschränkt, woraus sich die logische Schlussfolgerung ergibt, dass eine intelligente Auswahl getroffen werden muss. Während man vor 20 Jahren noch klar davon ausgegangen wäre, dass die Lehrperson die zu lernenden Vokabeln in der Planungsphase definiert, geht die Tendenz heutzutage eher dahin, dass autonome Lernende sehr wohl durch eine eigenständige Auswahl an Lernwörtern mitunter aufgrund der höheren Motivation bessere Lernleistungen erzielen können. Die Unterschiede zwischen den klassischen gesteuerten Vokabelunterrichtsszenarien und der aktuelleren LernerInnenzentrierung bzw. auf Autonomie fokussiertem Unterricht sollen im Folgenden dargelegt werden.

Als generell relevanteste Kriterien für die Wortschatzauswahl werden laut Andreas Nieweler der Gebrauchswert, die Häufigkeit und die rezeptive Verfügbarkeit genannt:

Der **Gebrauchswert** besagt vor allem, dass den Schülern die notwendigen Redemittel für sprachliche Handlungen vermittelt werden müssen. Da aber bei weitem nicht alle Wörter an Sprachakte gebunden sind, spielt die **Frequenz** ebenfalls eine erhebliche Rolle. Daneben gibt es allerdings auch Wörter, die seltener Erwähnung finden, aber praktisch allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft vertraut sind. Diese ***mot disponibles*** müssen ebenfalls in den

Grundwortschatz einbezogen werden. (ebd.: 175, Herv.i.O.)

Den Gebrauchswert würde ich allerdings eher jenen, für die Lernenden am häufigsten anwendbaren Vokabeln zusprechen, da Aspekte wie Interesse und Motivation meines Erachtens eine entscheidende Rolle beim Lernen neuer Vokabeln spielen. Es macht weniger Sinn, wie Wolfgang Butzkamm (1993: 273) es in einer Szene aus dem FSU beschreibt, dass Lehrpersonen die Ausdrucksmöglichkeiten der LernerInnen auf vorausgewählte Lernwörter beschränken, nur weil alle weiteren Vokabeln nicht direkt zum Stoff gehören. Der Terminus „Gebrauchswert“ müsste daher wohl so verstanden werden, als ginge es um Redemittel, die für die Alltagssprache notwendig sind und in der Anwendung ihren Nutzen finden. Dass die Häufigkeit, mit dem ein Wort in einer Fremdsprache vorkommt, ein erster Indikator über die Wichtigkeit dessen sein kann, ist unumstritten. Auch hier moniert Butzkamm (1993: 272) die reine Orientierung an der statistischen Auswertung der Wortfrequenz:

Die Ausdrucksbedürfnisse der Kinder dürfen nicht an die Kette eines wohldosierten, hauptsächlich nach Frequenzgesichtspunkten ausgewählten Wortschatzes gelegt werden. Dort verkümmern sie. [...] Die Kinder können sich nichts merken, weil sie wenig Anlaß haben, sich von den Sätzchen [...] etwas zu merken. In den Sätzen passiert eben nichts, was über das Sprachlernen hinaus von Belang wäre – und das hängt eben ursächlich mit dem vorprogrammierten, portionierten Wortschatz zusammen.

Er schlägt daher vor, unbedingt Ereignisse des Alltages (Nachrichten, Feste, Naturschauspiele, etc.) mit in den Unterricht einzubeziehen, und dies ab dem AnfängerInnenlevel. Im Gegensatz zu Niewelers Trio (Gebrauchswert, Häufigkeit und Verfügbarkeit), richtet sich Butzkamm (vgl. 1993: 274) nach vier Aspekten. Zunächst nennt er die Häufigkeit als Faktor für die Vokabelauswahl (die häufigen Wörter treten ohnehin öfter auf), dann betont er aber die Ausrichtung auf die Alltagssprache und fordert einen Rückgriff auf schon vorhandene Wortkenntnisse. Als letzten Punkt führt er die gute Dosierung des Wortschatzes und das Richten der Aufmerksamkeit auf Schwierigkeiten (z.B. falsche Freunde) an. Im Sinne der Autonomie postuliert er zudem: „Unterricht muß folglich auf die persönlichen Bedürfnisse individueller Schüler [und Schülerinnen] sowie auf die Tagesfragen reagieren können. Dazu muß manches neue Wort ad hoc eingeführt werden.“ (ebd.). Man solle doch diese Forderungen

im Licht der Forschungsergebnisse sehen, die belegen, dass Verständnisprobleme dreimal so oft aus der falschen Wortwahl heraus entstehen als aus unzulänglicher Grammatik, meint er zuletzt und unterstreicht damit sein Credo, „Nicht portionierte Sprache, sondern Flexibilität ist Trumpf“ (ebd.: 275). Die interessensgesteuerte Individualisierung bei bestimmten Wortfeldern (Hobbies und dergleichen) hebt auch Nieweler (vgl. 2006: 175) als essentiell hervor. Er präzisiert in diesem Punkt aber, dass Lehrpersonen den Lernenden mitteilen müssen, welche der Lernwörter produktiv und welche rezeptiv verfügbar sein sollen (auch bekannt als *aktiver* und *passiver Wortschatz*). Dieser Hinweis hilft den Lernenden enorm beim Lernprozess, da sie einschätzen lernen, wie wichtig ein Wort für die Kommunikation ist. Während beispielsweise Nahrungsmittel oder Namen von Gegenständen eher simple Bedeutungen besitzen, haben abstrakte Begriffe wie z.B. Zeit, Krankheit, Geduld, etc. viel tiefgehendere Bedeutungsmöglichkeiten. Allerdings sieht Butzkamm den Vorteil in der Arbeit mit solchen Konzepten darin, dass sie bei den Lernenden als bekannt vorausgesetzt werden können (z.B. jeder weiß, was Tod bedeutet) und meint, dass sie hervorragend zur Vokabelvermittlung geeignet seien (vgl. 1993: 275). Neben diesen allgemeingültigen Schemata nennen Butzkamm und Ringbom die Ausnutzung von Lehnwörtern als hilfreich für das Vokabellernen, in der Linguistik unter dem Begriff *Lexical transfer* einzuordnen. Ringbom hierzu (2007: 71, Herv.i.O.):

When faced with the task of comprehending a new language, learners at early stages tend to employ lexical item transfer where possible. They try to associate new words with *primary counterparts* (Arabski's, 1979 term) in the L1. The search for primary counterparts is facilitated by formal cross-linguistic similarity of items: if such similarity can be perceived, item transfer is likely. Many words in a related language are easily guessable, at least as far as approximate meanings are concerned. Where there is semantic equivalence, which to a large extent depends on underlying cultural correspondences, primary counterparts are also more easily found. If there is both formal item similarity and semantic (near-)equivalence, receptive item learning will not require much effort.

Linguistische Ähnlichkeiten erleichtern, einfach gesagt, das Lernen neuer Vokabeln, da Lernende die Lernwörter mit ihrer L1 vergleichen und Rückschlüsse auf die Wortbedeutung ziehen. So können z.B. Fremdwörter, die

in mehreren Sprachen ähnlich sind (etwa „aérobic“ frz. vs. „aerobics“ eng. vs. „aerobica“ ital.) als Allgemeinwissen angenommen werden und nach Butzkamms didaktischem Prinzip „Anknüpfen statt Trennen“ (1993: 278) leichter unterrichtet werden, da das Grundkonzept oft schon bekannt ist. Diese in den oben beschriebenen Fällen leichter erschlossenen Vokabeln werden in der Fremdsprachendidaktik als *potentieller Wortschatz* bezeichnet. Gemeint sind damit

Wörter, von denen vermutet wird, dass sie aufgrund von binnensprachlichen Ableitungen sowie von zwischensprachlichen Wortverwandtschaften von den Schülern [und –innen] eigenständig erschlossen werden können, so dass der Lernaufwand für den rezeptiven Sprachgebrauch entfällt und für den aktiven Sprachgebrauch stark verringert wird. (NIEWELER 2006: 175)

Dass daraus manchmal Missverständnisse bzw. falsche Auffassungen über Wortbedeutungen entstehen können, wurde zwar zuvor schon kurz erwähnt, soll jedoch nun genauer behandelt werden.

Die Ausbeutung der gleichen Wortwurzeln ist in der Regel mit großer Vorsicht zu genießen, da die Entsprechungen zwischen L1 und L2 selten identisch sind und meist kulturell geprägt sind. In linguistischen Termini spricht man bei etymologisch von der gleichen Wurzel stammenden Wörtern von so genannten *Kognaten*, oder wie Ringbom sie definiert (2007: 73): „historically related, formally similar words, whose meanings may be identical, similar, partly different or, occasionally, even wholly different“. Allgemein ist aber der Begriff *Lehnwort* viel geläufiger, denn streng genommen handelt es sich bei einem Kognat um ein sprachgeschichtlich entwickeltes Wort, das sich aus einer früheren Sprachstufe (z.B. nach einer Lautverschiebung) heraus geformt hat. Der Einfachheit halber werden hier Kognat und Lehnwort als Synonyme verwendet und bezeichnen verwandte Wörter, die eine gleiche Wortwurzel besitzen. Ein Beispiel hierfür wäre das französische Wort „fils“, welches sich aus dem lateinischen Ursprungswort „filius“ entwickelt hat. Nicht zu unterschätzen in diesen Entsprechungen ist jedoch die Tatsache, dass häufig auftretende Wörter, wie z.B. „commencer“ im Französischen, in einer Vergleichssprache nicht die gleiche Häufigkeit aufweisen müssen. Im Englischen existiert nämlich sehr wohl im höheren Register das Verb „to commence“, nur gelten „to start“ oder „to

begin“ als viel passendere Übersetzungen für das französische „commencer“. „Thus an important aspect of learning to master cognates actively is learning how their frequency and stylistic registers differ from the corresponding L1 words“, fasst Ringbom (2007: 73) dieses Problem zusammen. Ich würde generell die Sprachvergleiche beim Erschließen der Wortbedeutung nicht nur auf die Erst- und Zweitsprache beschränken, sondern alle verfügbaren Sprachen als Hilfsmittel zur semantischen Entschlüsselung heranziehen. So habe ich in meiner persönlichen Sprachenlernbiografie immer wieder die Erfahrung gemacht, dass gerade zwischen dem Englischen und Französischen viele Wörter mit (fast) identischem Schriftbild bestehen, die obendrein eine sehr ähnliche Bedeutung haben (z.B. supplementary – supplémentaire, to depend – dépendre, revolution – la révolution, uvm.). Dies ist natürlich der gemeinsamen romanischen Sprachfamilie geschuldet und wird in der französischen Linguistik unter der Überschrift *Intercompréhension* eingeordnet, bei der „transparente“ Wörter (d.h. orthographisch ähnliche Wörter aus verschiedenen Sprachen) leichter verstanden und daher gelernt werden können (vgl. CAPUCHO 2002: 62-70). Ringbom führt in puncto Ähnlichkeit zwischen Englisch und Französisch folgenden statistischen Beleg an: „In fact, the ratio of good cognates to deceptive ones [d.h. falsche Freunde] in English and French has been found to be approximately 11 to 1 (Hammer & Monod, 1976).“ Er geht mitunter auch darauf ein, dass L2, L3, etc. erwiesenermaßen hilfreicher beim Verständnis von fremdsprachigen Wörtern sein können als die L1 (vgl. RINGBOM 2007: 78 f.). Das hängt natürlich stark von dem Verwandtschaftsgrad der jeweiligen Sprachen zueinander ab. Das oben zitierte Forschungsergebnis deutet nichtsdestotrotz darauf hin, dass es eine klare Übereinstimmung zwischen den meisten englischen und französischen Kognaten gibt, jedoch ist etwas fraglich, wie aussagekräftig diese mittlerweile sehr veralteten Daten noch sind. Für den Unterricht ist festzuhalten, dass ein Sprachvergleich mittels Rückgriff auf Kognate einen erleichternden Effekt im Lernen neuer Vokabel haben kann, allein schon wegen des ähnlichen Schriftbildes und der meist aus anderen Sprachkenntnissen ableitbaren Wortbedeutung.

Einen etwas anderen aber keineswegs weniger interessanten Ansatz beschreibt Wolfgang Butzkamm in seinem Buch „Lust zum Lehren, Lust zum

Lernen“. Entgegen meinem Argument für L2 und L3-Sprachvergleiche beim Vokabelunterricht spricht er sich besonders für die „muttersprachliche Bedeutungsvermittlung“ (BUTZKAMM 2012: 302) aus, bei der es ihm darum geht, dass die Lernenden möglichst eigene direkte Übersetzungen fremdsprachlicher Sätze finden. Als springenden Punkt in den schulischen Übereinstimmungen zwischen Mutter- und Fremdsprache kritisiert er die oftmals starke Distanz der Übersetzungen zwischen den im Lehrbuch zu findenden Übersetzungen und der Lebenswirklichkeit der Lernenden. Mittels des Sprachvergleichs beauftragt er die Lernenden damit, eigene Arten Dinge auszudrücken zu erdenken, ganz nach dem Motto: „Fremdes wird umso vertrauter, je genauer wir es an eigene Denk- und Ausdrucksweisen anbinden“ (ebd.: 299). Dass der englische Satz „I get it“ in der Standardsprache mit „Ich habe (es) verstanden“ übersetzt würde, ist wohl jedem klar. Wenn jedoch nun die Lehrperson den Satz mit „Ich versteh‘, ich hab’s kapiert“ (BUTZKAMM 1993: 300) übersetzt, sei dies immer noch nicht ganz an der Lebensrealität der SchülerInnen dran, die denselben Satz mit „Ich hab’s gerafft, geschnallt“ (ebd.) in der deutschen Umgangssprache tradieren würden. Des Weiteren unterstreicht er bei der Bedeutungsvermittlung die Wichtigkeit des Einsatzes der Betonung durch die Stimme (z.B. „C’est *quoi*, ça?“; gesprochen mit heftiger Betonung auf „*quoi*“), das Spielen mit dem Schriftbild („C’est hyyyyper cool!“), um Emotionen auszudrücken, und Elemente der nonverbalen Kommunikation (Mimik, Gestik, Körperhaltung). Gerade solche Ideen der Vermittlung gehen schon in Richtung der später behandelten Lernstrategien, die zum Teil ebenfalls versuchen, mit dem Schriftbild oder Emotionen zu arbeiten. (vgl. ebd.: 299-302)

In Punkto Grammatik und idiomatischer Wendungen setzt Butzkamm ebenfalls auf Übersetzungen. Was erstere betrifft, folgt er seiner eigens „Spiegelung“ (*mirroring*) getauften Methode, bei der den Lernenden durch wortwörtliche Übersetzungen die Grammatik der Zielsprache verdeutlicht werden soll. Als Beispiel nimmt er typische Phrasen, wie etwa „Je t’aime“, für die Wort-für-Wort-Übersetzungen die Struktur der Sprache hervorheben sollen (zu Deutsch: „Ich dich liebe“). Wird so eine grammatische bzw. syntaktische Regel explizit gemacht, eröffnen sich seiner Meinung nach weitere Ausdrucksmöglichkeiten für die Lernenden, da einzelne Satzelemente leicht

ausgewechselt werden können. Folglich spricht er sich, im Gegensatz zur aktuellen Stimmung der zielsprachigen Einsprachigkeit im FSU, für die Einbeziehung der Muttersprache aus und für das verstärkte Arbeiten mit der wortwörtlichen Übersetzung, vor allem, weil die Erklärung der Grammatikregeln oftmals viel schwieriger zu verstehen ist als solche 1:1 Entsprechungen.

Bezüglich Idiome nennt Butzkamm neben seiner Methode der Spiegelung das so genannte Brückendeutsch als Zwischenstufe in der Übersetzung fixer Wendungen. Das Brückendeutsch ist also ein Kompromiss in der Translation, der zwischen der wortwörtlichen (gespiegelten) und der idiomatischen Übersetzung seinen Platz bekommt. Als Beispiel gibt der Autor einen der ersten Sätze an, den man im Französisch-Unterricht lernt (BUTZKAMM 2012: 309):

Je m'appelle Jean.	Idiomatisch: Ich heiße Jean.
	Brückendeutsch: Ich rufe/nenne mich Jean.
	Spiegelung: *Ich mich rufe/nenne Jean.

Während die idiomatische Übersetzung zweifelsohne die typischste darstellt, helfen das Brückendeutsch und die Spiegelung dabei zu verstehen, dass es sich um ein reflexives Verb (s'appeler) handelt. Die einzelnen Satzteile erhalten somit gerade im AnfängerInnenunterricht mehr Bedeutung, und das in einem Stadium, in dem ganz besonders die elidierten Pronomen bei den Lernenden für Verwirrung sorgen. Butzkamm fügt in dieser Sache sogar hinzu, dass solche wortwörtlichen Übersetzungen allen voran aufgrund ihrer zum Teil lustigen Ausdrücke leichter eingeprägt und wieder abgerufen werden können. Wenn man zum Beispiel daran denkt, dass das englische „Du bist dran“ mit „Your turn“ am besten wiedergegeben wird, dann fällt das Erlernen dieser Wendung leichter, wenn man sich vor Augen führt, dass man dabei eigentlich „Dein Dreh“ sagt. Spinnt man das gedankliche Bild weiter und stellt sich währenddessen ein Drehkreuz vor, das sich beim Durchgehen dreht, macht der Satz „Your turn“ schon gleich viel mehr Sinn. Eine solche mentale Verbindung herzustellen ist in Wahrheit eine Lernstrategie und erleichtert den Zugriff auf die dazugehörige Bedeutung im mentalen Lexikon. (vgl. ebd.) Als überzeugter Anhänger seiner Methode meint Butzkamm (2012: 312) dazu:

Die fremde Sprachgestalt in die Muttersprache herüberzuholen, ist das vorzüglichste Mittel, das Sprachgefühl zu entwickeln und weitergehende grammatische Erklärungen überflüssig zu machen.

Brückendeutsch und Spiegelung legitimieren gewissermaßen in den Augen der Schüler [und –innen] die fremde Ausdrucksweise. Sie legen bloß, wie sich andere Völker in das Mitzuteilende hineingedacht haben. Außerdem: Wenn wir die Entfaltung des Sinns im Nacheinander der Morpheme mitvollziehen, wird das Geheimnis der Wortbildung und Satzerzeugung offenbar.

Aus diesen Gründen eignet sich diese Methode gut für den FSU und sollte wohl mehr Einzug in die Klassenräume finden.

Im Allgemeinen folgen Ansätze der Vokabelvermittlung dem auch in der Grammatikvermittlung verwendeten 3-Schritt bestehend aus *Präsentation* der neuen Wörter, *Einübung* mithilfe von Verarbeitungsaufgaben und zu guter Letzt mündend in die eigenständige *Anwendung* (z.B. Produktion). Eine etwas detailliertere Variante dieses Modells für die Einführung neuer Vokabeln ist unterhalb angeführt:

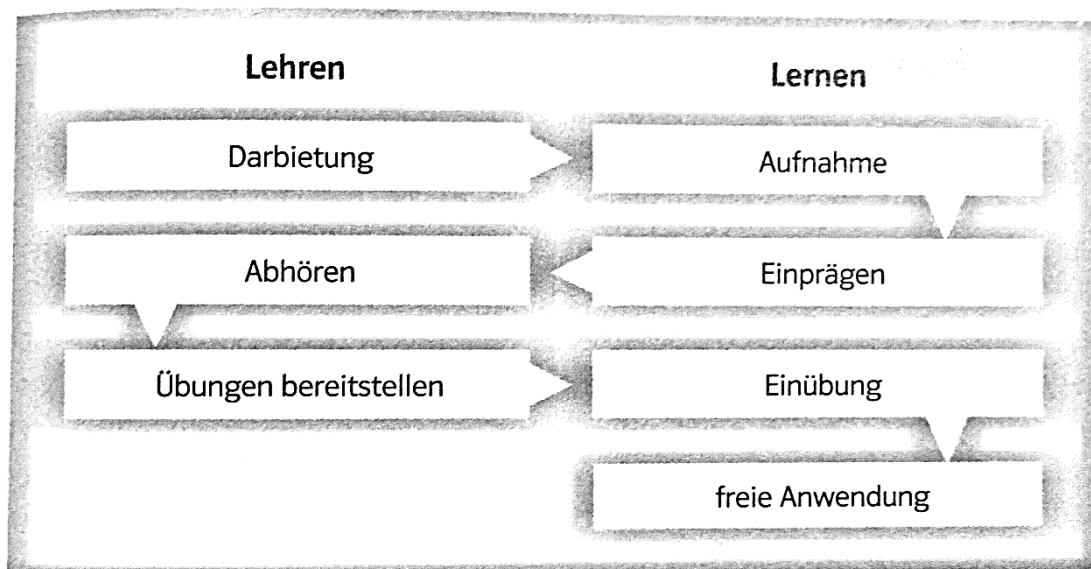


Abbildung 7: Modell der Wortschatzarbeit. Entnommen aus Nieweler (2006: 177).

In der Präsentationsphase, hier „Darbietung“ (und damit verbunden die „Aufnahme“) betitelt, sollen die neuen Lernwörter in Schrift und Aussprache präsentiert und zunächst ihre Bedeutung verdeutlicht werden. Hierzu existieren im Unterricht eine Vielzahl an Methoden, die unter anderem auf die im vorigen Kapitel behandelten Bedeutungsbeziehungen zurückgreifen. Die Wortbedeutung kann beispielsweise mittels Demonstration (z.B. mittels Mimik und Gestik),

verbaler Umschreibungen, mithilfe Synonymen oder Antonymen, per Übersetzung, durch Zeigen auf Objekte (oder andere visuelle Hilfsmittel wie etwa Bilder) und über die Arbeit mit einem Wörterbuch geklärt werden (vgl. HEDGE 2000: 126). Im GERS (EUROPARAT 2001: 147) findet sich diesbezüglich eine umfangreiche Liste an Methoden zur Wortschatzerweiterung:

- 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).

Etwas fragwürdig ist meines Erachtens Punkt e), da bloßes Auswendiglernen bekanntlich eine zu geringe Verarbeitungstiefe erzielt und inzwischen wohl als überholt gilt. An anderer Stelle dieser Arbeit wurde auch schon die Problematik zweisprachiger 1:1 Entsprechungen bei Wortlisten besprochen (d.h. die Wortbedeutung ist als viel differenzierter zu betrachten als „ein Wort = eine Bedeutung“). Trotz der Tatsache, dass manche der oben genannten Methoden wohl in gewisser Weise suggerieren, dass die Lehrperson aufgrund des Wissensvorsprungs diese Methoden verwendet, gibt es aber auch Szenarien wie die LdL-Methode („Lernen durch Lehren“), die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen und ihnen das Klären der Wortbedeutung überlassen (die sog. *Autosemantisierung*). In solchen Szenarien muss aber gesichert sein, dass die lehrenden SchülerInnen die Bedeutung des Wortes bereits kennen. Alternativ ist

auch die Anwendung der Jigsaw-Methode als Beispiel für den Lernen durch Lehren-Ansatz denkbar, da hier in Kleingruppen unterschiedliche Informationsinputs erarbeitet und anschließend in der Gruppe geteilt werden. Einzelne Lernende gehen somit die Rolle der Lehrperson ein und teilen ihr zuvor angeeignetes Wissen mit dem Rest der Gruppe, wodurch aus Einzelwissen ein kollektives Wissen entsteht. (vgl. NIEWELER 2006: 176-179)

Da die weiteren Stadien der Wortschatzarbeit in der Abbildung oberhalb in späteren Kapiteln behandelt werden, gehe ich nun nicht weiter darauf ein. Die Einübung und insbesondere das Einprägen neuer Vokabeln ist ohnehin Thema dieser Arbeit und soll im Abschnitt zu den Lernstrategien genauer besprochen werden. Stattdessen möchte ich die beiläufige Wortschatzarbeit, auch *inzidentelle Semantisierung* genannt, als weiteren Vermittlungsansatz erwähnen. Diese Art Bedeutungskklärung meint nichts anderes als das Behandeln der Wortbedeutung im Moment des Auftretens, z.B. wenn Lernende darauf in einem Lesetext stoßen. So erzählt Wolfgang Butzkamm (2012: 318) in einer Anekdote aus dem Unterricht, dass er mit dem unbekannten Wort „dictionary“ gleich eine größere Menge an verwandten Begriffen mitunterrichten konnte (z.B. dictate, dictator, dictation etc.), indem er die Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen aufzeigen konnte und somit die lateinische Wortwurzel definierte. Aber auch hier gilt: neben der lehrerInnenzentrierten Vermittlung gehören auch lernerInnengesteuerte Semantisierungsverfahren zum Repertoire des FSU. Daher sind elementare Skills, wie z.B. das Erlernen des Umgangs mit zwei- bzw. in höheren Klassen einsprachigen Wörterbüchern, sowie andere Nachschlagemethoden (online oder im Vokabelregister des Lehrbuchs) den Lernenden so früh wie möglich näherzubringen.

2.3.1 Zusammenfassung

In der Wortschatzvermittlung geht die Tendenz weg von einer Vokabel-Auswahl durch die Lehrenden hin zu einem selbstgesteuerten Unterricht, bei dem die Lernenden eigenständig Schwerpunkte beim Vokabellernen setzen können. Sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden sollten jedoch einige Kriterien bei der Vokabel-Auswahl beachtet werden. Neben dem Gebrauchswert,

der bestimmt wie relevant ein Lernwort für die Alltagssprache ist, bestimmt die Häufigkeit, mit der ein Wort im Sprachgebrauch auftritt, die Wichtigkeit der Vokabeln. Ein weiterer Eckpunkt für die Auswahl ist die rezeptive Verfügbarkeit. Lehrende sollten daher den Lernenden Hinweise geben, welche Vokabeln rein rezeptiv verstanden werden und welche darunter in den aktiven Wortschatz Einzug halten sollten. Zu guter Letzt bildet der Fokus auf typische Problemstellen, die sich aus den sog. „falschen Freunden“ und ähnlichem ergeben, als Ausgangspunkt für eine Thematisierung.

Eine Reihe weiterer Möglichkeiten der Wortschatzvermittlung bietet sich für eine Umsetzung im Unterricht an. Erstens erleichtern linguistische Ähnlichkeiten zwischen den vorhandenen Sprachen das Erweitern des Wortschatzes. Lehnwörter, die eine hohe Entsprechung zu anderen verfügbaren Sprachen aufweisen, können somit einfacher erlernt und behalten werden, da eine Verbindung zum Vorwissen hergestellt werden kann. Bei den Übersetzungen sind jedoch etwaige kulturelle Prägungen zu beachten, die eine direkte Übersetzung gerade bei idiomatischen Wendungen womöglich erschweren. Zweitens nennt Butzkamm die muttersprachliche Bedeutungsvermittlung als probates Mittel der Wortschatzvermittlung, wobei er zwischen der „Spiegelung“ und dem Brückendeutsch als Übersetzungsmethoden unterscheidet. Drittens wird die Arbeit mit der Betonung, dem Schriftbild und an der nonverbalen Kommunikation als Methodenidee angesprochen. Als letztes wird die Relevanz der inzidentellen Semantisierung und der Wörterbucharbeit für die Wortschatzvermittlung erörtert. Ein typischer Vermittlungsaufbau in drei Phasen wird nur exemplarisch vorgestellt.

Das folgende Kapitel zu Lernstilen und Lerntypen wird nun die Perspektive der Lernenden genauer unter die Lupe nehmen und individuelle Lernmuster beleuchten.

2.4 Vokabellernstile

Vokabeln zu lernen ist zweifelsohne ein essentieller Bestandteil des Erlernens einer Fremdsprache, denn ohne den entsprechenden Wortschatz fällt ein Sprachsystem wie ein Kartenhaus zusammen. Im Laufe der Lernjahre entwickeln Lernende bestimmte Verhaltensmuster, Gewohnheiten, bzw. subjektive Theorien, nach denen sie versuchen, sich neue Lexik einzuprägen. Die Art wie Inhalte gelernt werden wird unter anderem von den persönlichen Vorlieben, dem Gemütszustand, der Motivation, Müdigkeit uvm. beeinflusst. In den folgenden beiden Kapiteln wird deshalb der Blick auf den/die Lernende selbst gerichtet. Es soll beleuchtet werden, welche Erkenntnisse es über Lernstile und Lerntypen gibt, wobei wenig Einigkeit darüber besteht, inwieweit die beiden Begriffe überhaupt zu trennen sind.

2.4.1 Lernstile und Lerntypen

Schon in den 70ern begannen WissenschaftlerInnen der Frage nachzugehen, ob bei den Lernenden verschiedene Lerngewohnheiten bestehen. Dabei wollten sie herausfinden, ob Lernende übergreifende Lösungsstrategien bei jeglichen Aufgaben anwenden oder ob unterschiedliche Aufgabenstellungen zu unterschiedlichen Bewältigungsmethoden führen. Mit diesem Ansatz verfolgten die ForscherInnen allerdings insgeheim das Ziel, perfekte Lernumgebungen für LernerInnen zu schaffen. (vgl. ALONSO et al. 2017: 14-15) Aus den Untersuchungen, die mitunter ein Wirrwarr an Terminologie hervorbrachten, entstanden später die *Lernstile*, die man als „situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen oder Gewohnheiten von [Lernerinnen und] Lernern [definiert,] sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion“ (NIEWELER 2006: 129, eigene Herv.). Lernstile sollen bei der Informationsverarbeitung einen unbewussten Einfluss auf die Wahl der Bewältigungsstrategie haben und somit durch die Steuerung des Lernprozesses in weiterer Folge auch den Lernerfolg bestimmen. In der Regel spricht man dann von einem *kognitiven Stil*, zu verstehen als eine Unterkategorie der Lernstile, wenn Lernende bei unterschiedlichen Aufgaben ähnliche Strategien anwenden.

Aus den unterschiedlichen Lernpräferenzen lassen sich Persönlichkeitszüge ableiten, welche mit bestimmten Lernstilen und Lerntypen in Verbindung gebracht werden. Lernstile sollen daher aufgrund ihrer Koppelung an die Persönlichkeit zum Teil unveränderlich sein, jedoch herrscht hierüber wenig Einigkeit.

Die schon von mangelnder Klarheit gesegnete Debatte um die Lernstile gipfelt in einer meist sehr schwammigen Abgrenzung von benachbarten Begriffen, wie den *Lerntypen* und *Lernstrategien* – Termini, die oft synonym verwendet werden, aber eigentlich voneinander getrennt gehören. Karin Aguado (2001: 754) stellt das Verhältnis zwischen den drei Begriffen unmissverständlich dar:

Die Begriffe Lerntyp, Lernstil (bzw. kognitiver Stil) und Lernstrategie stehen in einem Inklusionsverhältnis zueinander, das durch einen abnehmenden Grad an Abstraktion gekennzeichnet ist. Zwischen den Konstrukten besteht ein hierarchisches, interdependentes Verhältnis dergestalt, dass sich der Lerntyp als invariante Disposition in bestimmten Lernstilen reflektieren und manifestieren kann. Diese Stile setzen sich wiederum aus Lernstrategien zusammen, die sie gleichzeitig widerspiegeln und beeinflussen. Der Lernstil kann somit als vermittelnde Instanz zwischen dem Lerntyp auf der einen Seite und Lernstrategien auf der anderen betrachtet werden.

In der Reihenfolge vom umfassendsten zum detailliertesten Begriff ist der Lerntyp somit als Überbegriff zu verstehen, gefolgt vom Lernstil, der sich wiederum in verschiedenste Lernstrategien auffächert (Lerntyp > Lernstil > Lernstrategie). Hinsichtlich der Lehr- bzw. Lernbarkeit ergibt sich aus dieser Hierarchie eine klare Staffelung, welche beschreibt, inwieweit Lerntypen, Lernstile und Lernstrategien veränderlich bzw. lehrbar sind:

Während ein [Lern-]Typ **nicht** lehrbar ist, weil es sich um angeborene oder frühkindlich ausgebildete, in der Persönlichkeit verhaftete und dem Individuum zumeist unbewusste Präferenzen hinsichtlich der Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion von Informationen handelt, sind Strategien bewusstseinsfähig, bewusst lehr- und lernbar und somit auch gezielt veränderbar. Der Stil eines Lerners setzt sich somit aus diesen beiden Komponenten zusammen, so dass man davon ausgehen kann, dass einige Aspekte invariant, andere jedoch variabel und damit modifizierbar sind. (ebd., Herv.i.O.)

Aus heutiger Sicht muss man diese nativistisch anmutende Definition der Lerntypen wohl kritisch hinterfragen, denn ob solche scheinbar angeborenen

Tendenzen wirklich existieren, wage ich zu bezweifeln. Vielmehr basiert doch Lernen meines Erachtens auf Erfahrung als auf angeborener Präferenz. Der Begriff Lerntyp ist nicht nur aufgrund dieser Sichtweise problematisch. Die folgenden Ausführungen zum Terminus „Lerntyp“ werden zeigen, dass er mit Vorsicht zu gebrauchen ist. An zweiter Stelle wird genauer auf die Lernstile eingegangen werden.

Die genaue Definition des Begriffs „Lerntyp“ gestaltet sich generell schwierig, da deren Existenz bis heute nicht empirisch nachgewiesen werden konnte. Aufgrund dieser Tatsache fristen die Lerntypen, für die es rund 50 verschiedene Arten der Einteilung gibt (vgl. ROCHE 2005: 40), ein mythenartiges Dasein. Besonders die Lerntypentheorie, die auf den deutschen Biochemiker Frederic Vester (1975) zurückgeht, genießt eine sehr weite Verbreitung im deutschsprachigen Raum und hält sich nun schon seit 45 Jahren trotz logischer Fehler sehr hartnäckig in der Fachliteratur. Die Grundlage für Vesters Einteilung nach vier Lerntypen erdachte der kanadische Psychologieprofessor Allan Paivio (1971) Anfang der 70er, indem er annahm, dass es im menschlichen Hirn einen Bild- und einen Sprachspeicher gibt. Gemäß seiner *Dualen Kodierungstheorie* (vgl. HOFFMANN 1983: 111 f.) werden bildliche Reize und verbale Reize als Repräsentation in zwei separaten Speichersystem verarbeitet und gespeichert. Die beiden Systeme können sich bei Eintreffen eines Reizes gegenseitig aktivieren und somit auf den jeweils anderen Speicher referenzieren. Aus dieser Ansicht entwickelten sich später die zwei heute bekannten Lerntypen, der *Verbalisierer* und *Visualisierer*. Verbalisierer sollen sich beispielsweise Rechenaufgaben leise vormurmeln, während sich Visualisierer die Rechenwege bildlich am Papier vorstellen. Stichhaltige empirische Beweise für solche Dispositionen konnten allerdings nicht gefunden werden, weswegen aus heutiger Sicht dieses Labeling der Lerntypen wenig sinnvoll erscheint. Die Aufteilung in verbales und imaginales bzw. räumliches Speichersystem entspricht jedoch dem aktuellen Wissensstand der Psychologie, denn man geht beim Aufbau des Arbeitsgedächtnisses von drei Teilbereichen aus: der Phonologischen Schleife, dem episodischen Puffer und dem visuell-räumlichen Notizblock. Die Zentrale Exekutive koordiniert die mentalen Ressourcen zwischen den drei Bereichen,

während der episodische Puffer die verbalen Informationen aus der phonologischen Schleife und Vorstellungsbilder aus dem Notizblock mit dem Langzeitgedächtnis abgleicht, um Informationen zu konstruieren. Auch heute noch geht man also davon aus, dass visuelle, verbale und räumliche Informationen unterschiedliche Hirnareale aktivieren. Genauere Ausführungen zu Alan Baddeleys Modell des Arbeitsgedächtnisses sind bei Anita Woolfolk (vgl. 2014: 285-288) nachzulesen.

Frederic Vesters Lerntypentheorie – um zu den Lerntypen zurückzukehren – wird seit Jahren fast schon wie ein urbaner Mythos weitertradiert und wenig reflektiert verwendet. Vester teilt in seinem Bestsellerbuch „Denken, Lernen, Vergessen“ (1975) die Lerntypen, einen Begriff den man übrigens in anderen Disziplinen vergebens sucht, grundsätzlich in vier Kategorien ein:

1. Der/die auditive LernerIn, welche/r durch Hören und Sprechen lernt
2. Der/die visuelle/optische LernerIn, welche/r über den Sehsinn lernt
3. Der/die haptische LernerIn, welche/r über den Tastsinn lernt
4. Der/die durch den Intellekt Lernende

Essentiell bei dieser Einteilung ist das laut Vester die Annahme, dass Lernende über bestimmte dieser Wahrnehmungskanäle effizienter lernen als über andere. Jedoch liegt genau hier der logische Fehler: Die Art der Sinnesinformation (egal, ob visuell, auditiv oder taktil) entscheidet nicht darüber, wie gut etwas gelernt wird. Erst die kognitive Verarbeitung der durch den Reiz gewonnen Informationen ermöglicht das Verstehen und in weiterer Folge das Lernen. Die Denkleistung vollzieht allein das Gehirn und nicht die Sinnesrezeptoren selbst, wie von Vester angenommen. Unabhängig davon, über welchen Sinneskanal eine Information eintrifft, die semantische Bedeutung erhält der Input erst durch die intellektuelle Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis. Nach Vesters Einteilung wäre demnach der vierte Lerntyp, welcher über den Intellekt lernt, schlicht als Folge der ersten drei zu verstehen. Die Lerntypen eins bis drei, wiederum, treffen nur auf Tätigkeiten zu, die mit Auswendiglernen und Reproduzieren etwas zu tun haben. Maike Looß (vgl. 2001: 188) nennt hierbei die Mnemotechniken als ein passendes Beispiel für eine reine Reproduktionsmethode, bei der die zu lernenden Inhalte nicht zwingend verstanden werden müssen. Sinnesgesteuerte Wahrnehmung wird daher in der Lerntypentheorie auf missverständliche Weise

mit semantischer Verarbeitung auf eine Stufe gesetzt, ein Trugschluss dem LehrerInnen, Studierende und SchülerInnen häufig aufsitzen. Das eigentliche Lernen hängt von anderen Faktoren ab, wie der Lernmotivation, der Aufmerksamkeit, bzw. der Fähigkeit, neue Informationen mit dem Vorwissen in Beziehung zu setzen und daraus neues Wissen zu schaffen. Deshalb determinieren die Aufgabenstellung, die persönlichen Vorlieben und die Lernumgebung den Lernprozess maßgeblicher als die Art der Wahrnehmung. Ganz abgesehen von weiteren Mängeln in Vesters Buch, wie zum Beispiel der fehlenden und sonst üblichen Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen, sowie der Vorstellung, dass allein aus visuellen Repräsentationen Schlussfolgerungen sichtbar würden, bleibt die Lerntypentheorie alles andere als unproblematisch. Empirische Beweise für die Existenz der vier Lerntypen von Vester wurden bis dato daher folglich nicht gefunden. (vgl. ebd.: 186-189)

Aus den obigen Ausführungen lässt sich schließen, dass es nicht die eine effizienteste Art des Lernens gibt, sondern dass die gewählte Lernmethode wohl von den Lernpräferenzen, der Aufgabe und der Art des informationstragenden Mediums abhängt. Dennoch suggerieren einige Lerntypologien den Hang zu einer einzelnen Art des Lernens, woraus sich wohl auch subjektive Theorien bei den Lernenden entwickelt haben dürften, dass er oder sie sich eher als Visualisierer oder Verbalisierer sehen dürfte. In Wahrheit wechseln die Lerntypen wohl von Aufgabe zu Aufgabe ab: Beim Auswendiglernen mögen die einen genau wissen, wo sich auf einer Buchseite ein bestimmter Lerninhalt befand und somit ein Selbstkonzept des „visuellen Lerners bzw. Lernerin“ haben, während andere sich Gehörtes gut zu merken scheinen und somit glauben, ein „auditiver Lerner bzw. Lernerin“ zu sein. Dies bedeutet aber keinesfalls, dass der oder die einzelne nicht auf die andere Art und Weise genauso gut lernen kann. Je nach Aufgabe können Lernende eher visuelle oder verbale Strategien anwenden, eine starre Einteilung nach Typ A oder Typ B existiert nicht. Es ist daher die Macht der Gewohnheit, die die Wahl der Strategie beeinflusst, nicht der auferlegte Lerntyp.

Wirft man einen Blick in die einschlägige Literatur, finden sich neben den

immer wieder auftauchenden Vesterschen Lerntypen unzählige weitere Arten der Kategorisierung der Lerntypen. So differenzieren Bimmel und Rampillon (2000: 78-79) zwischen diversen Lerntypen, wie der folgende Auszug aus ihrem Werk zur LernerInnenautonomie illustriert. Die hier genannten „Lerntypen“ sollen als ein Negativbeispiel für solch eine Kategorisierung fungieren:

- *Erfahrungsbezogener Lernertyp*
Er bevorzugt eine Situationsorientierung und akzeptiert auch einen beträchtlichen affektiven (gefühlsmäßigen) Anteil an der Lernsituation. Exemplarisches Lernen und entdeckendes Lernen sind seine bevorzugten Arbeitsformen.
- *Analytischer Lernertyp*
Er neigt dazu, Lerngegenstände zu strukturieren und zu abstrahieren. Schemata und Modelle sind nur eine Form, sein deduktives (ableitendes, d. h. vom Allgemeinen ausgehendes) und begriffliches Lernen auszudrücken.
- *Handlungsorientierter Lernertyp*
Für ihn sind Experimentieren und Selbsttätigkeit die geeigneten Lern- und Übungsformen. Er fühlt sich im Projektunterricht zu Hause. Analyseaufgaben und intensive Lektüre widersprechen eher seinen Lerngewohnheiten.
- *Kognitiv-abstrakter Lernertyp*
Er zieht abstraktes und systematisches Beobachten wie auch die reflektierte Wahrnehmung allen erfahrungsorientierten Lernverfahren vor.
- *Kommunikativ-kooperativer Lernertyp*
Er legt Wert auf den Austausch von Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen mit anderen. Einzelarbeit – auch wenn sie im Klassenverband geschieht – lehnt er ab.
- *Visuell orientierter Lernertyp*
Er zieht diejenigen Lernwege vor, auf denen er neue Informationen mit einem Blick erfassen und sich in Form mentaler Bilder (Bilder im Kopf) einprägen kann. Abstrakte Informationsaufnahme widerstrebt ihm.
- *Auditiv geprägter Lernertyp*
Er nimmt vor allem gehörte Informationen besonders gut auf. Es kann sein, dass er begleitende visuelle Angebote als störend empfindet.
- *Haptischer Lernertyp*
Er prägt sich diejenigen Lerninhalte in besonderer Weise ein, die er selbst durch Basteln, Werkeln, Anfassen, Tasten u. Ä. wahrnehmen konnte.

Betrachtet man die einzelnen Lerntypen genauer, die hier aufgelistet und

beschrieben werden, kommen einige Ungereimtheiten zum Vorschein. Dem erfahrungsbezogenen Lerntypus kann man entgegen, dass Lernende immer auf ihr Vorwissen beim Aneignen neuen Wissens zurückgreifen. Die Behauptung, manche Lernende würden dies zu einem stärkeren Maße tun, entzieht sich wohl jeder wissenschaftlichen Grundlage. Analytisches Vorgehen beim Bewältigen einer Aufgabe lässt sich meines Erachtens eher auf einen Lernstil zurückführen als auf eine angeborene Neigung wie Bimmel und Rampillon es suggerieren. Auch der Begriff der Handlungsorientierung ist kritisch zu betrachten und wird deshalb weiter unten noch genauer behandelt. Von einer Disposition zu kognitiv-abstraktem Denken und kommunikativ-kooperativem Handeln zu sprechen, scheint alles andere als schlüssig, wenn sich Situationen finden lassen, in denen Lernende einmal kooperativ arbeiten und dann wieder abstraktere Denkweisen benutzen. Somit legen diese Einteilungen ein zu engstirniges „Kategoriendenken“ nahe, das realitätsfremd und irreführend ist. Die Vesterschen Lerntypen, die Bimmel und Rampillon hier unter den letzten drei Punkten rezipieren, sind wie oberhalb diskutiert als sehr problematisch anzusehen.

Das Wissen um den vermeintlich eigenen Lerntyp anhand solcher Klassifizierungen, wie Bimmel und Rampillon sie im Zitat oberhalb treffen, bringt meines Erachtens für die Praxis nur wenig Vorteile mit sich. Anstatt sich damit zu beschäftigen, welchem Typus man entspricht, ist es viel gewinnbringender den zu lernenden Stoff mental zu verarbeiten, sprich zu verstehen und mit eigener Denkkraft in einer sinnvollen Form aufzubereiten. Gerade komplexe Sachverhalte lassen sich visuell mit Grafiken oder Modellen kompakter und prägnanter darstellen als in reiner Textform. Dazu müssen die neuen Inhalte mit schon bekannten in Bezug gesetzt und selbstständig in eine logische Form gebracht werden. Dies geschieht beispielsweise beim Erstellen einer persönlichen Mindmap zu einem Lerninhalt ganz automatisch, denn die einzelnen Mindmap-Elemente stehen zueinander in einer hierarchischen Beziehung und müssen wohl überlegt platziert werden. Vergleicht man die Erstellung einer eigenen Mindmap mit dem Auswendiglernen einer vorgefertigten Grafik, wird die Anzahl der Wiederholungen bis zum

Beherrschen der Inhalte bei einer vorhandenen Mindmap höher sein als bei jener, die man selbst erstellt hat. Wichtig ist also die mentale Verarbeitung der Lerninhalte hin zum Verstehen bzw. Wissen.

Gleichmaßen in der Kritik wie die Lerntypentheorie stehen Lehransätze wie das ganzheitliche Lernen, das Lernen mit allen Sinnen und die im Zitat oberhalb zu findende Handlungsorientierung. Obwohl diese Ansätze inzwischen zu richtigen Modeerscheinungen geworden sind und quasi durch ihre Anwendung schon guten Unterricht versprechen, finden sich auch hier Probleme. Dem ganzheitlichen Lernen und dem Lernen mit allen Sinnen können die gleichen Unzulänglichkeiten vorgeworfen werden wie den Lerntypen von Vester, denn auch sie gehen davon aus, dass der Sinneskanal und dessen Wahrnehmung zu Verständnis führen. Bei der Handlungsorientierung, wiederum, ergeben sich andere Mängel. Hier wird das attraktive Motto „Learning by doing“ zum Schlagwort, obwohl das Ausführen von Sprachhandlungen allein nicht für ein Verstehen der zugrundeliegenden Mechanismen ausreicht. Maïke Looß (2001: 193) führt diesbezüglich aus:

Lernen ist mehr als die zweifellos notwendige Benutzung der Sinne (z.B. beim Experimentieren) und mehr als sinnliche Erfahrung. Die Erklärungen [eines Sachverhalts] erfordern gerade eine Distanzierung von den unmittelbaren Erfahrungen. Die Effizienz des Lernens ist von den kognitiven Aktivitäten der Lernenden abhängig, nicht von den handlungspraktischen!

Trotz dieser herben Kritik bringen die obigen Lehransätze reichlich Abwechslung und Spaß in den Fremdsprachenunterricht hinein, sie ersetzen aber leider nicht das Lernen, das heißt die kognitive Verarbeitung der eintreffenden Informationen. Sie geben dem Verstehen lediglich durch „Hands-on“ Erfahrung einen interaktiveren Rahmen. Das Verständnis einer Sprache und Verstehen deren Mechanismen bleibt jedoch Voraussetzung für gekonnte Anwendung in der unterrichtlichen „Praxis“.

Da es einerseits für die Lehrperson wichtig sein kann zu wissen, welche Lerntypen die Lernenden in der eigenen Klasse bevorzugen, andererseits den Lernenden selbst bewusst sein soll, auf welche Weise sie am besten lernen, macht es in der Praxis Sinn, mit Fragebögen zu arbeiten. Mittels Skalen lässt sich somit

ein gutes Bild darüber erhalten, in welche Richtung die Lernenden in ihren Lerngewohnheiten tendieren. Ein Beispiel für solch einen Fragebogen führen Bimmel und Rampillon an (siehe Abbildung 8).

Aufgabenblatt 12 für Unterrichtende

Welcher Lernertyp bin ich? Wie lerne ich am besten?

Kreuzen Sie die Ihnen entsprechenden Felder an. Prüfen Sie dann, welchen Lernertypen Sie sich eher und welchen Sie sich weniger zuordnen würden.

Zugangsweisen	Häufigkeit der Anwendung			
	sehr gern	gern	gleichgültig	ungern
Abbildungen, Grafiken zum Lernstoff betrachten				
viele Beispiele sammeln				
auswendig lernen und laut aufsagen				
Schlussfolgerungen aus Vorwissen ziehen				
Lernstoff mit anderen diskutieren				
Notizen anfertigen				
Vorgang/Lernstoff genau beobachten				
andere befragen				
Poster, Karteien u. Ä. basteln				
Lernstoff von Kassette anhören				
Lernstoff mit Erfahrungen verbinden				
Lernstoff gliedern				
Lerngegenstand anfassen, bewegen, formen				
Lernstoff anderen erklären				

Abbildung 8: Fragebogen zur Ermittlung des Lerntypus. Entnommen aus Bimmel und Rampillon (2000: 80).

In der Auflistung an Zugangsweisen (Abbildung 8) verbergen sich die zuvor angesprochenen Typen des Visualisierers und Verbalisierers. Die visuelle Komponente ist unter „Abbildungen, Grafiken zum Lernstoff betrachten“, „Vorgang/Lernstoff genau beobachten“ oder „Poster, Karteien u. Ä. basteln“ zu finden, die verbale ist in den Tätigkeiten „auswendig lernen und laut aufsagen“, „Lernstoff mit anderen diskutieren“, „Lernstoff anderen erklären“ bzw. „andere befragen“ enthalten. Darüber hinaus fächern sich die übrigen Zugangsweisen in Brainstormingstrategien („viele Beispiele sammeln“), Elaborationsstrategien

(„Schlussfolgerungen aus Vorwissen ziehen“, „Lernstoff mit Erfahrungen verbinden“, „Lernstoff gliedern“) und Reproduktionsstrategien („Notizen anfertigen“) auf. Wenig verwunderlich ist die Tatsache, dass in diesem Fragebogen ebenso auf Frederic Vesters auditiven Lerntyp zurückgegriffen wird, welcher sich im Punkt „Lernstoff von Kassette anhören“ versteckt. Vesters haptischer Lerntyp wird unter „Lerngegenstand anfassen, bewegen, formen“ genannt. Beide Lerntypen konnten empirisch nicht erwiesen werden, weswegen ihre Relevanz für solche Fragebögen wohl eher gering ist. Beim Anfassen oder Bewegen vollzieht das Gehirn bekanntlich eine weit weniger anspruchsvolle Leistung, als beispielsweise beim Anfertigen einer Mindmap. Insofern ist es fraglich, wie sehr das wiederholte Hören des Lernstoffs, das Auswendig Lernen oder das Bewegen eines Gegenstandes das Lernen fördern. Lernen im Sinne von Verstehen findet nur statt, wenn Inhalte durch eine mentale Denkleistung verarbeitet werden. In der schulischen Realität beeinflusst letztes Endes den Erfolg des Lernens, ob sich ein Lernender bzw. eine Lernende für den Lernstoff interessiert, beziehungsweise ob er oder sie zumindest eine Motivation zum Lernen mitbringt. Maïke Loos (2001: 193) stellt diesbezüglich recht nüchtern fest:

Jeder Mensch trifft darüber, was er [oder sie] lernen, sich merken, oder sich in Erinnerung rufen will, eine Entscheidung. Subjektive Bedeutsamkeit und Interesse ist dazu ebenso wichtig wie ein beträchtliches Maß an Aufmerksamkeit. Diese Lernbereitschaft ist durch nichts zu erzwingen.

Nach dieser ausführlicheren Beleuchtung der Lerntypen werden nun die Lernstile genauer abgehandelt, indem verschiedene Quellen als Grundlage zur Eingrenzung der Lernstile herangezogen werden.

Lernstile werden grundsätzlich in vielfältige Unterkategorien aufgeteilt, die meist in Form von Gegensatzpaaren beschrieben werden. Nieweler unterscheidet zwischen folgenden Lernstilen (NIEWELER 2006: 130):

- analytischer vs. globaler Stil (von Einzelkomponenten ausgehen oder zuerst einmal das Ganze in den Blick nehmen);
- Reflexivität vs. Impulsivität (gründliche Prüfung von Lösungshypothesen und von mündlichen und schriftlichen Äußerungen oder spontanes Sprachhandeln);

- Toleranz vs. Intoleranz bei Ambiguitäten (widersprüchliche oder unvollständige Informationen können gut oder schlecht verarbeitet werden; Irritationen treten beim Nichtverstehen von Wörtern in fremdsprachigen Texten schnell oder kaum auf);
- Bevorzugung eines speziellen Wahrnehmungskanals (der primär auditiv, visuell oder – in der Grundschule – taktil oder kinästhetisch orientierte Lerner).

Anders als Lerntypen beziehen sich Lernstile, wie zu Beginn dieses Kapitels festgestellt, auf Bewältigungsstrategien bei der Verarbeitung von Informationen. Es wird davon ausgegangen, dass Lernende in spezifischen Situationen die gleichen Strategien anwenden. So können Lernende bei einer Aufgabenstellung eher analytisch vorgehen, während sie womöglich in einer mündlichen Aufgabe impulsiv vorgehen. In Niewelers Auflistung oberhalb bezieht er sich unlogischerweise auch auf Vesters Lerntypen, was an dieser Stelle nicht wirklich schlüssig erscheint. Vor allem von „primär visuell orientierten Lernern“ zu sprechen kann wohl nicht kausal damit erklärt werden, dass die Persönlichkeit eines/r Lernenden in diese Richtung ausgebildet wäre. Die Wahl des Wahrnehmungskanals ist schlicht ausgedrückt nur ein Mittel zum Zweck der Verarbeitung der eintreffenden Informationen und wird nicht von den Persönlichkeitszügen bestimmt.

Klaus Vogel (1990: 138 f.) zählt in seiner Liste neben jenen, die Nieweler nennt, außerdem noch einige weitere Dimensionen der kognitiven Stile (Lernstile) auf:

- Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit:
Mit Feldunabhängigkeit ist die Fähigkeit gemeint, einbettende Kontexte zu überwinden und ein Item bzw. Element aus dem Feld, von dem es ein Teil ist, zu isolieren. Feldabhängige Lerner dagegen nehmen die Dinge nicht unterschieden vom Hintergrundfeld wahr, sie neigen zu integrierten Sichtweisen, während Feldunabhängige mehr zu einem analytischen und systematischen Vorgehen neigen.
[...]
- holistischer vs. serialistischer Stil:
Holisten ziehen globale Ansätze bei Problemlösungen vor, [...] erfassen breitere Gesichtspunkte, gehen Aufgaben ganzheitlich an, bevor sie ins Detail gehen. Serialisten befassen sich zunächst mit Verfahrensdetails, gehen schrittweise vor, achten besonders auf Einzelheiten [...]
- Weite vs. Enge Kategorisierung:
Aufgaben werden in gut definierten Kategorien klassifiziert und

geordnet bzw. in mehr allgemeinen Kategorien. Lerner mit Bevorzugung enger Kategorisierungen sind eher bereit zum Risiko, sich zu irren als Lernende mit Bevorzugung weiter Kategorien.

- Kognitive Komplexität vs. Simplizität:
Kognitive Komplexität äußert sich z.B. im Grad der kognitiven Differenzierung, der Ausgestaltung und Hinzufügung von Details in die Erinnerung, während die Vereinfachung in der Repräsentation und Speicherung von Information sich z.B. als Beschränkung auf den wesentlichen Kern vergangener Erfahrungen und als Tendenz zur auslöschenden Assimilation anekdotischer Details im Gedächtnis äußert.
- Nivellierung vs. Akzentuierung:
Nivellierer neigen zu verschwommenen Erinnerungen und zur Vermischung von ähnlichen aber unabhängigen Konzepten. Akzentuierer verlassen sich hauptsächlich auf das visuelle Gedächtnis und erinnern sich an Daten als unabhängig und verschieden voneinander.

Allerdings klingen Klaus Vogel Beschreibungen der Dimensionen sehr ähnlich zu Niewelers Einteilung. So haben die Feld(un)abhängigkeit und der holistisch/serialistische Stil Parallelen zum analytisch bzw. globalen Stil. Die weite bzw. enge Kategorisierung deckt sich zu gewissen Teilen mit der Ambiguitätstoleranz. Die beiden verbleibenden Dimensionen der Kognitiven Komplexität/Simplizität und Nivellierung/Akzentuierung finden bei Nieweler jedoch keine Erwähnung.

Eine der wohl bekanntesten Klassifizierungskonzepte für kognitive Lernstile hat David Kolb im Jahre 1984 erdacht und wird seither in einem Atemzug mit dem Thema Lernstile genannt. Er ging, angelehnt an Jungs Persönlichkeitsmodell, davon aus, dass die genetische Disposition, die Sozialisation, die Erfahrung und die Anforderungen einer Situation Personen dazu animieren, persönliche Lernstile zu entwickeln. Mithilfe seines umstrittenen *Learning Style Inventory* (LSI)³ beschrieb er vier auf zwei Achsen liegende Dimensionen: Konkrete Erfahrungen, abstrakte Begriffsbildung,

³ Das LSI ist ein aus 12 zu vervollständigen Halbsätzen bestehender Lernstilstest, der Auskunft über die Ausbildung der Kognitiven Lernstile eines/r Lernenden geben soll. Seine Aussagekraft steht jedoch unter herber Kritik, da Mängel in der Reliabilität und Validität festgestellt wurden. Eine ausführliche Bestandsaufnahme der Probleme des LSI sind bei Staemmler (2006: 73-82) zu finden.

reflektiertes Beobachten und aktives Experimentieren.

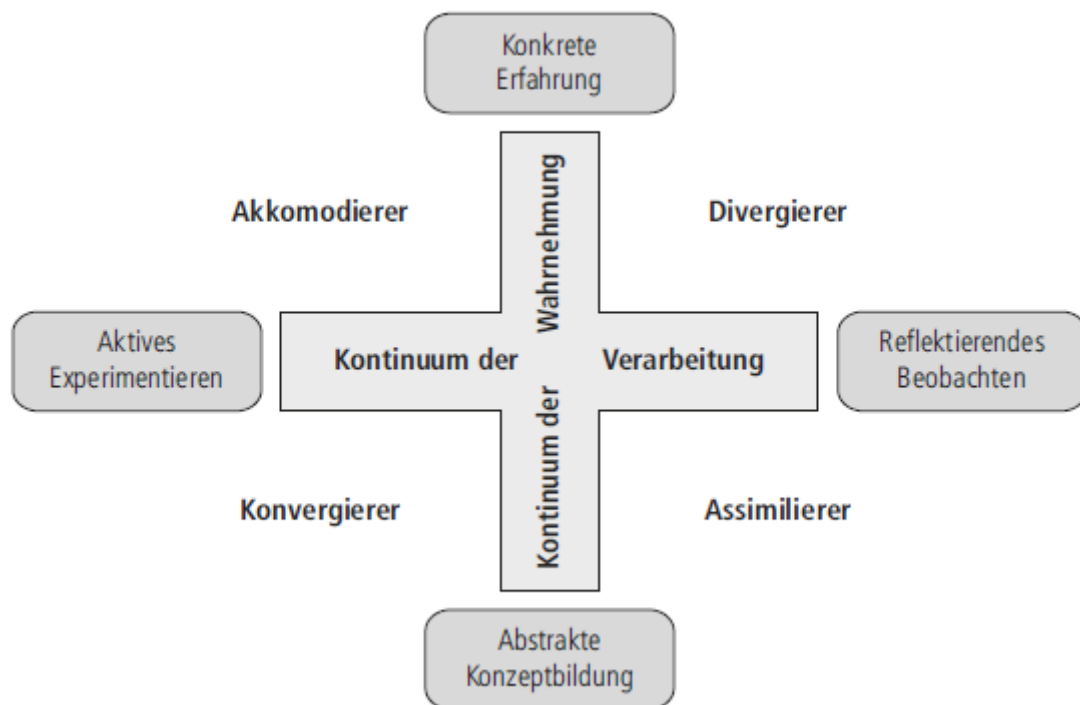


Abbildung 9: Kognitive Lernstile nach Kolb (1984). Entnommen aus Alonso et al. (2017: 19).

Während die konkrete Erfahrung eher aus den Sinneseindrücken resultiert, ergibt sich die abstrakte Begriffsbildung aus der Kombination von Wahrnehmung und Verständnis (vertikale Achse auf Wahrnehmung ausgelegt). Auf der zweiten Achse, die auf die Verarbeitung von Informationen fokussiert, befinden sich das aktive Experimentieren in einer Situation, welches dem eher passiv reflektierten Beobachten gegenübersteht. In den Quadranten jeweils zwischen den Polen befinden sich die vier Lerntypen, die im Folgenden kurz umrissen werden: der Akkomodierer, Divergierer, Assimilierer und Konvergierer.

Die vier Lerntypen, die Kolb definierte, stützen sich offensichtlich auf Theorien anderer Wissenschaftler. So gehen der Akkomodierer und Assimilierer eindeutig auf Jean Piagets Theorien zu Intelligenz zurück und der Divergierer bzw. Konvergierer finden ihren Ursprung in J. P. Guilfords Structure-of-Intellect-Modell. In späteren überarbeiteten Versionen benannte Kolb die Stile in akkomodierender, assimilierender, usw. Stil um, damit der Kritik Rechnung getragen wird, dass die Begriffe auf unveränderliche Rollenzuschreibungen schließen lassen. Im Detail unterscheiden sich die kognitiven Lernstile nach Kolb

wie folgt:

Der Akkomodierer stützt sein Lernen auf aktives Experimentieren und daraus im Umgang mit Menschen gewonnener Erfahrung. Er kann intuitiv handeln, jegliche Informationen, die er aus der Gruppe erhält, schnell verarbeiten und folglich Lösungen ausführen. Seine Stärken sind die Flexibilität in der Lösung von Problemstellungen, Risikobereitschaft und gute Führungsqualitäten.

Der Konvergierer ist der Theoretiker unter den Lernstilen und hält sich gern beim aktiven Experimentieren im Hintergrund. Seine Ideen möchte er trotzdem in die Tat umsetzen und löst Probleme gerne auch in der Gruppe. Seine Stärken liegen im logischen und deduktiven Denken, im Treffen von Entscheidungen und Lösen von Problemen.

Der kreative Divergierer betont seine Gefühle und Wahrnehmung und fokussiert auf konkrete Erfahrungen in der Gruppe, wobei er nur beobachtend mittut und Entscheidungen intuitiv trifft. Divergierer sind meist kulturell interessiert und erarbeiten alternative Lösungen, beispielsweise mittels Brainstorming. Seine Stärken sind seine Empathie, Offenheit und sein Vorstellungsvermögen.

Im Gegensatz zum Konvergierer, der Theorien gerne in der Praxis testet, stellt der Assimilierer Theorien auf und definiert Probleme, anstatt sie zu lösen. „Das Denken steht hier gegenüber dem Fühlen deutlich im Vordergrund. Die systematische Planung und Analyse sowie der Umgang mit abstrakten Begriffen und induktive Schlussfolgerungen sind bei dem Assimilierer stark ausgeprägt“, meinen Alonso et al. (2017: 20) zum Assimilierer. Das heißt also, dass der Assimilierer sehr stark im logischen und induktiven Denken ausgebildet ist und sich weniger in der Interaktion mit anderen Menschen identifiziert. Seine Stärken sind daher die Planung und Entwicklung von Theorien und Modellen und die Geduld für die Reflexion der Inhalte im Nachhinein, für die er sich gerne Zeit nimmt. (vgl. ebd.: 19-21)

Egal wie viele Kategorien und Typen man für die Einteilung der Lernenden vornimmt, wichtig bleibt jedoch vielmehr die Tatsache, dass der schulische FSU nicht nur auf einen bestimmten Typus zugeschnitten sein darf, sondern

möglichst eine breite Menge davon anspricht (in der Literatur unter dem Terminus *Mehrkanallernen* geläufig). Die Lehrperson sollte aus diesem Grund die Sozialform des Unterrichts häufiger wechseln, gerade wenn dies Lernende, die bevorzugt alleine arbeiten, aus der Komfortzone lockt. Nur so können vorbedingte Einstellungen über Lerngewohnheiten bei der Lernenden aufgebrochen werden und neue Erfahrungen gemacht werden. Die SchülerInnen sollen folglich lernen: „Es gibt keine guten oder schlechten Lernstile. Es gibt nur Lernstile, die für das Lösen einer bestimmten Aufgabe [für sie] nützlicher sind als andere“ (LEUPOLD 2003: 126). Es ist das Ziel des FSU, das Bewusstsein der Lernenden für die eigenen effizientesten Lerntechniken zu erhöhen, indem einerseits den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, die eigenen Lernstile besser kennen zu lernen und andererseits neue Arten des Lernens auszuprobieren. Individualisierung bedeutet nicht, dass jede/r Lernende einen eigenen Lösungsweg zu einer Aufgabe in Einzelarbeit sucht, sondern vielmehr, dass gemeinsam eine individuelle Lösung für das Problem gefunden wird. (vgl. ebd.: 126-128)

2.4.2 Zusammenfassung

Lernstile werden grundsätzlich als aufgabenunspezifische Präferenzen und Gewohnheiten bei der Informationsverarbeitung und Interaktion definiert. Sie beeinflussen unbewusst die Wahl der Bewältigungsstrategie einer Aufgabe und sind teilweise unveränderlich, da sie an die Persönlichkeit gebunden sind. Im Gegensatz zu verwandten Begriffen, dem Lerntyp und den Lernstrategien bildet der Lerntyp den Oberbegriff, welcher die Lernstile einschließt und die bewussten Lernstrategien beeinflusst. Lerntypen als invariante Disposition sind nicht lehrbar und zumeist unbewusst, anders als die Lernstrategien, welche lehrbar sind.

Der Terminus Lerntyp geht auf Frederic Vester zurück und stützt sich auf Allan Paivios Dualer Kodierungstheorie, die einen Bild- und Sprachspeicher im Gehirn annimmt. Nach Vester gibt es vier verschiedene Lerntypen, den auditiven, visuellen, haptischen und durch Intellekt lernenden Lerner bzw. Lernerin. Trotz des logischen Fehlers in Vesters Theorie, die sinnliche Wahrnehmung mit

kognitive Verarbeitung gleichsetzt, hält sich sein Ansatz hartnäckig in der Literatur. Ob Lernen stattfindet, hängt nicht etwa von dem verwendeten Sinneskanal ab, sondern vielmehr von der Motivation, Aufmerksamkeit, persönlichen Vorlieben oder der Lernumgebung. Lerntypen können demnach von Aufgabe zu Aufgabe wechseln und sind insbesondere von der Gewohnheit bestimmt nicht von der genetischen Veranlagung. Dieses Missverständnis findet sich ebenso in didaktischen Ansätzen wie dem ganzheitlichen Lernen bzw. dem Lernen mit allen Sinnen oder auch der Handlungsorientierung.

Lernstile beziehen sich auf die Wahl der Bewältigungsstrategie bei der Verarbeitung von Informationen. Dabei existieren eine Reihe an Einteilungskonzepten, die in der Regel von Gegensatzpaaren ausgehen. Diese Paare lauten je nach Autorenschaft analytisch/global, reflexiv/impulsiv, tolerant/intolerant oder feldabhängig/feldunabhängig, holistisch/serialistisch, weiter/enge Kategorisierung, etc. Das wohl bekannteste Modell ist David Kolbs „Learning Style Inventory“, das von vier Lerntypen, dem Akkomodierer, Konvergierer, Divergierer und dem Assimilierer, ausgeht.

Egal welche Einteilung der Lerntypen und –stile man in der Praxis nun priorisiert, Ziel des FSU sollte letzten Endes das gemeinsame Ausprobieren verschiedener Stile sein mit dem Ergebnis individueller Lösungen. Das Bewusstsein für eigene effiziente Lernstrategien und damit Arbeitsweisen sollte erhöht werden. Entlang dieser Erkenntnis beschäftigt sich nun das Folgekapitel eingehend mit den Lernstrategien, die sich für das Vokabellernen nutzen lassen.

2.5 Vokabellernstrategien

Bei diesem Kapitel handelt es sich inhaltlich um eine Fortsetzung des vorigen, da Lernstrategien oftmals mit Lerntypen und Lernstilen in Verbindung gebracht werden. Grundsätzlich dreht sich auch dieses Kapitel um das „Wie“ des Vokabellernens und befasst sich mit der Frage, welche Strategien Lernende zum Lernen von Vokabeln anwenden können und sollen. Bevor die allgemeinen Begrifflichkeiten in Bezug auf Lernstrategien geklärt werden, folgt nun eine knappe Abhandlung zur Stellung der Lernstrategien im schulischen FSU.

Dass die simple Gleichung, „Schulklasse + Lernstrategien = LernerInnenautonomie“, nicht aufgeht, zeigte Ute Rampillon (1997: 119-121) vor der Jahrtausendwende in einem Artikel zum damals schon boomenden Thema des Lernen lernens. Dabei sprach sie einige Missverständnisse und Missstände im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Instruktion in Punkto Lernstrategien an. Sie moniert zu Beginn des Textes, dass Lernstrategien neben den herkömmlichen Inhalten des FSU, sprich dem Unterrichten des Sprachsystems, eher stiefmütterlich behandelt werden und nur hier und da „eingestreut“ werden, wenn es „gerade passt“. Lernstrategien fristen angeblich ein Nischendasein und sollen oftmals nur zum Füllen von Suppliestunden degradiert werden, obwohl sie doch viel Potential haben. Weiters kritisiert Rampillon, dass die damaligen Lehrbücher kaum Hinweise auf Lernstrategien beinhalten und dass daher die Unterrichtung den Lehrpersonen alleine überlassen wird. Aufgrund dieser sporadischen Instruktion zu Lernstrategien nach einem inzidentellen Ansatz verkommen die Lernstrategien und bleiben meist auf einem sehr basalen Niveau, wodurch sich die Lernkompetenz der SchülerInnen nicht weiterentwickelt. Als wäre dem noch nicht genug meint Rampillon im Anschluss, dass die geforderte LernerInnenautonomie der schulischen Tradition des „Kinder bei der Hand Nehmens“ entgegensteht, denn den Lernenden werden jegliche Hilfestellungen und Inputs für ihr Lernen sofort unterbreitet, ohne dass sie selbst eigenständige Denkarbeit leisten müssen. Einerseits sollen die Kinder in Richtung eigenverantwortlichem Lernen gefördert und gefordert werden, andererseits sind sie die starren Strukturen der Schule gewohnt, in der ihnen die Lehrpersonen jeden Handlungsschritt beim Lernen

unter die Nase binden. Kurz gesagt, SchülerInnen lernen nicht eigenverantwortlich und eigenständig zu arbeiten und entbehren sich somit dem Grundgedanken des lebenslangen Lernens, den die Schule als Bildungsinstitution ohne Zweifel hat. Man denke im Anbetracht dieser Kritik nur kurz an das österreichische Schulorganisationsgesetz (SchOG), wo es im Paragraph 2, Absatz 1 heißt (BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT 2020, eigene Herv.):

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum **selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen**.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, **arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft** und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden.

Obwohl das SchOG schon seit Jahren Erziehung zur Selbstständigkeit, Pflichtbewusstheit, Verantwortungsbewusstsein etc. per Gesetz fordert, kommt schulischer FSU oft dieser Forderung schlicht nicht nach, weil Leistungen bzw. Noten immer noch im Vordergrund stehen. Ute Rampillon dazu (1997: 120):

Viele SchülerInnen und Schüler haben – je nach Klassenstufe – im Unterricht noch nichts über das selbstverantwortete Fremdsprachenlernen gehört. Wird es nun von heute auf morgen an sie herangetragen, entsteht plötzlich eine Lernanforderung, die sie bisher noch nicht kennengelernt haben und der sie sich manchmal eher entziehen möchten. Es entsteht bei ihnen der Eindruck, dass sie zusätzlich zu den fremdsprachlichen Lerninhalten nun auch noch Lerntechniken lernen und darüber hinaus eigene Entscheidungen über ihr Lernen treffen müssen. Sie betrachten daher die Einführung von Lerntechniken eher als eine Belastung, denn als eine Hilfe. Sind sie es doch gewöhnt, von der frühen Kindheit an stets von anderen geführt zu werden.

Hinzu kommt zu allem Übel auch noch der Gedanke, dass Lernstrategien zu technizistisch oder womöglich einen zu militärischen Unterton hätten (es geht ja um strategisches Vorgehen). Allerdings pflichte ich diesem Argument eher

weniger Relevanz für den heutigen Diskurs um LernerInnenautonomie bei und unterstreiche vielmehr die Tatsache, dass die Wahl der richtigen Lernstrategie von vielen Faktoren abhängt, die unter anderem im vorigen Kapitel zu Lerntypen und Lernstilen angesprochen wurden. Jede/r LernerIn hat nämlich eigene Vorlieben, Dispositionen, Vorstellungen, wie er oder sie am besten lernt und allein schon deswegen kann nicht jede/r beim Lernen auf dieselben Lernstrategien zurückgreifen. Es gehört also individualisiert und von Lernenden zu Lernenden unterschiedliche Methoden ausprobiert.

Neben der LernerInnenorientierung, die weiter oben diskutiert wurde, hat zu guter Letzt das didaktische Prinzip der Prozessorientierung seine Bewandnis für die Lernstrategien im FSU. In diesem Ansatz werden Lernprozesse als wichtiger Bestandteil des Lernverfahrens angesehen und nicht nur als reine Zwischenschritte zur Erreichung eines unterrichtlichen Ziels bzw. Produkts. Innerhalb der prozessorientierten Fachdidaktik ist für die Lernenden die Bewusstheit verfügbarer Strategien zur Erledigung einzelner Aufgaben essentiell und gehört von den Lehrpersonen an die Lernenden vermittelt. (vgl. LEUPOLD 2003: 205)

2.5.1 Begrifflichkeiten

Das Thema Lernstrategien birgt in sich, wie auch schon viele der bis hier hin betrachteten Theorien und Konzepte zum Fremdsprachenlernen, ein schiereres Chaos an Begriffen und Bezeichnungen, die sich teilweise überschneiden, gegenseitig einschließen oder ergänzen. Aus diesem Grund ist es angebracht, die einzelnen zum Thema Lernen lernen gehörigen Begriffe genauer zu definieren und vor allem, mein Verständnis der Thematik darzulegen. In der Fachliteratur zu Lernstrategien stößt man nämlich auf eine wahre Flut an Termini, die in ihrer geballten Menge in Bimmel und Rampillon (2000: 54, Herv.i.O.) aufgezählt werden:

<i>Study Skills</i>	Lerntaktiken	Lernverfahren	(Sprach-)Handlungen
	Arbeitstechniken	Lernerstrategien	Lerntechniken
	Kommunikationsstrategien	Interaktionsstrategien	Operationen

Dieser Liste hinzuzufügen wären unter anderem auch noch allgemeiner die

Sprachlernstrategien und *Sprachgebrauchsstrategien*. Während erstere jene Strategien meinen, die „Lernende anwenden, um die Fremdsprache zu lernen“ (ebd.: 62), versteht man unter Gebrauchsstrategien jene Strategien, die für die kommunikative Sprachverwendung nützlich sind und beim Verständnis der Sprache helfen (vgl. ebd.). Entlang der Argumentation dieser Arbeit sind für das Thema Vokabellernen gewiss die Sprachlernstrategien relevant, die Gebrauchsstrategien weniger. Aufgrund der Ähnlichkeit der obigen Begrifflichkeiten ist es angebracht, etwas Klarheit in dieses Chaos an Schlagworten zu bringen.

Die beiden Begriffe „Study Skills“ und „Arbeitstechniken“ werden in der Literatur generell mit gleichwertiger Bedeutung verwendet. Sie bezeichnen „alle Operationen und Aktivitäten eines Lernalers [od. Lernerin], die darauf abzielen, den sprachlichen Lernprozess organisatorisch zu optimieren“ (LEUPOLD 2003: 207). Praktische Beispiele für solche Skills bzw. Techniken gehen von der Erstellung eines Lerntagebuchs oder Lernplans bis hin zu Lesestrategien (Hervorheben von wichtigen Inhalten, Überschriften für Absätze finden, etc.). „Kommunikationsstrategien“ und „Interaktionsstrategien“ sind Begriffe, die aus der Pragmatik bzw. mündlichen Kommunikation stammen und weniger Lernstrategien für das Vokabellernen im eigentlichen Sinne beschreiben. In diese Kategorie fallen unter anderem Reparaturstrategien in der Konversation (Wiederholen, anders formulieren, etc.) oder aber Diskursstrategien (das sog. „Turn taking“, Redekanal offenhalten, jemandem das Wort geben, etc.). Das Paar „(Sprach-)Handlungen“ und „Operationen“ beschreibt ebenso wenig die Lernstrategien in einem für diese Arbeit relevanten Verständnis, sondern wird generell mit den Kompetenzbestimmungen (auch „Kann-Bestimmungen“, üblicherweise in Form von „Ich kann...“-Sätzen) in Verbindung gesetzt (z.B. jemanden begrüßen, nach dem Weg fragen, etc.). Die beiden Termini „Lerntaktiken“ und „Lernverfahren“ stellen meines Erachtens Synonyme für Lernstrategien dar, die in der Literatur nicht genauer definiert werden. Viel häufiger treten die beiden verbleibenden Begriffe auf, „Lerntechniken“ und „Lern(er)strategien“. Die Abgrenzung dieser durchaus synonymen Begriffe wird in der Regel getroffen, wobei Lernstrategie grob gesehen der Überbegriff für verschiedene Lerntechniken ist. Bimmel und Rampillon (2000: 54, Herv.i.O.)

erklären den Unterschied wie folgt:

Lerntechniken bezeichnen dann eher Fertigkeiten, die Lernende einsetzen können, um etwas zu lernen, z. B. die Fertigkeit, etwas im Wörterbuch oder in einer Grammatikübersicht nachschlagen zu können. In einer solchen Unterscheidung ist die Voraussetzung dafür, dass ein Lernender [od. Lernende] eine bestimmte Lernstrategie anwenden kann, dass er [bzw. sie] die in der Strategie enthaltene(n) Handlung(en) ausführen kann, d. h. dass er [od. sie] die zur Anwendung der Strategie notwendige(n) Lerntechnik(en) bzw. Fertigkeiten beherrscht. Die Unterscheidung könnte man dann so formulieren:

- Lernstrategie:
Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, dann schlage ich das Wort im Wörterbuch nach.
- Lerntechnik:
Die Fertigkeit, Wortbedeutungen im Wörterbuch nachschlagen zu können.

Somit sind Lerntechniken als einzelne Schritte des Lernens im Sinne einer Lernhandlung zu verstehen, Lernstrategien bezeichnen den „mentale[n] Plan, der verschiedene Lernschritte enthält“ (RAMPILLON 1991: 5). Dazu gehört die Auswahl der passendsten Lerntechnik und deren Anwendung. Es ist genau folgendes Verständnis, welches ich für diese Arbeit als heranzuziehende Definition für Lernstrategien verwenden möchte: „Mit Lernstrategien meint man also Handlungssequenzen, die der Lerner [od. die Lernerin] bewusst und geplant einsetzt, um sein [od. ihr] Ziel möglichst gut und sicher zu erreichen: die Erweiterung seiner [bzw. ihrer] fremdsprachlichen Kompetenz“ (NIEWELER 2006: 126).

2.5.2 Kategorisierung der Lernstrategien

Nachdem die wichtigsten Begrifflichkeiten in Sachen Lernstrategien im vorhergehenden Kapitel geklärt wurden, macht es Sinn, unterschiedliche Einteilungskonzepte der Lernstrategien zu betrachten und diese in Bezug zum Vokabellernen zu setzen. Dieses Kapitel befasst sich deshalb mit zwei elementaren Werken aus den 90ern zur Kategorisierung der Lernstrategien, spricht aber auch deren Thematisierung im für den FSU relevanten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) an. Darüber

hinaus wird auch auf das Strategieebenenmodell von Michael Wendt eingegangen.

Die Klassifizierung der Lernstrategien wurde Ende der 80er besonders von Rebecca L. Oxford mit ihrem Werk *Language Learning Strategies* (1990) und dem bedeutenden Werk *Learning Strategies in Second Language Acquisition* (1990) von J. Michael O'Malley und Anna Uhl Chamot geprägt. Im Zusammenhang mit einer Einteilung der Lernstrategien wird in der Fachliteratur zur Französisch-Didaktik sehr häufig auf diese beiden wichtigen Publikationen Bezug genommen, weswegen sie in dieser Arbeit gleichermaßen erwähnt werden. Während O'Malley und Chamot zwischen metakognitiven, kognitiven und sozial-affektiven Strategien differenzieren, nimmt Oxford eine ähnliche Unterteilung vor, allerdings unterscheidet sie als übergeordnete Kategorie zwischen *direkten* und *indirekten Strategien*. Inwiefern die beiden Klassifizierungssysteme sich ähneln, soll im Folgenden nun gezeigt werden. (vgl. LEUPOLD 2003: 210)

Rebecca Oxford beschreibt in ihrem Werk einleitend die Eigenschaften der Lernstrategien (im Original: „Language Learning Strategies“, demnach Sprachlernstrategien) anhand einer 12-Punkte-Liste (1990: 9), die sowohl die Lernendenperspektive als auch die der Lehrenden beachtet. In Henning Düwells (1992: 41 f., Herv.i.O.) ausführlicher Übersetzung der Liste kommentiert er einige der Grundideen von Oxfords Verständnis der Lernstrategien und führt zusätzliche Beispiele an:

1. Lernstrategien sind auf das Richtziel Kommunikationsfähigkeit bezogen und dienen der Entwicklung kommunikativer Sprachfähigkeit anhand von Handlungen aus der Sprachwirklichkeit.
2. Lernstrategien fördern das autonome Lernen.
3. In einem Fremdsprachenunterricht, der die Entwicklung von Strategien beim Lerner [od. Lernerin] verfolgt, fallen dem Fremdsprachenlehrer [bzw. Lehrerin] die folgenden neuen Rollen (1990: 10) zu: Er [bzw. sie] ist vor allem *facilitator, helper, guide, consultant, adviser, coordinator, idea person, diagnostician, and co-communicator*.
4. Lernstrategien werden zur Bewältigung jeweils bestimmter Aufgaben oder Probleme im affektiven oder im kognitiven Bereich zielgerichtet eingesetzt; sie sind zumeist problembezogen.

5. Lernstrategien implizieren bestimmte Handlungen oder Verhaltensweisen zur Bewältigung solcher Probleme oder Aufgaben, sie sind daher handlungsorientiert.
6. Lernstrategien beziehen sich nicht nur auf mentale Prozesse und damit lediglich auf den kognitiven Bereich. Gleichbedeutend sind neben kognitiven Strategien sowohl affektive Strategien als auch soziale Strategien. Oxford (1990: 11) kritisiert in diesem Zusammenhang die oft einseitige Auseinandersetzung der Forschung mit kognitiven Lernstrategien.
7. Die Autorin (1990: 11 f.) unterscheidet zwischen *direct strategies* und *indirect strategies*. Strategien, die unmittelbar mit der fremden Sprache operieren, wie z.B. beim Lernen von Wortschatz die Gruppierung parasynonymer oder antonymer lexikalischer Einheiten, sind „direkte Strategien“. Hingegen sind die metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien „indirekte Lernstrategien“, weil sie, in ihren Funktionen keineswegs minder bedeutend [sic!] als die „direkten“ Lernstrategien, „nur“ mittelbar zum Lernen einer fremden Sprache beitragen.
8. Lernstrategien unterscheiden sich nach dem jeweiligen Grad, sie beobachten zu können. So sind z.B. Sozialformen des Lernens (soziale Strategien) beobachtbar, während sich mentale Prozesse der Beobachtung durch den Lehrer [od. Lehrerin] ebenso sehr entziehen wie die Strategien, die der Lerner [bzw. die Lernerin] außerhalb des Unterrichts in realen Kommunikationssituationen anwendet.
9. Lernstrategien implizieren zwar bewußte und zielgerichtete Handlungen, können sich aber im Grad ihrer Bewußtheit voneinander unterscheiden. So können Lernstrategien durch häufige Anwendung zu Verhaltensweisen werden, die sich „automatisch“ einstellen.
10. Lernstrategien sind *lehrbar*.
11. Lernstrategien können in der Kombination ihrer Anwendung flexibel sein. Die unterschiedlichen Kombinationsmuster hängen vom einzelnen Lerner [bzw. Lernerin] und dessen [d.h. deren] Persönlichkeitsmerkmalen ab. Dennoch kann die Abfolge bestimmter Lernstrategien, wie z.B. bei der globalen vor der detaillierten Informationsaufnahme beim Leseverstehen, überindividuell gleich sein.
12. Die Wahl der jeweiligen Lernstrategie(n) hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. von Lerner[Innen]merkmalen, wie etwa Nationalität, Alter, Lernniveau, von den Erwartungen des Lehrers [bzw. der Lehrerin] oder von der Qualität der jeweils zu bewältigenden Aufgabe.

Um Oxfords Unterscheidung der direkten und indirekten Strategien, die im Zitat

oberhalb aufgegriffen wird, etwas anschaulicher darzustellen, möchte ich die Autorin selbst zu Wort kommen lassen, die die Konzepte mittels eines Vergleichs zum Theater illustriert. Oxford (1990: 14 f.) schildert die direkten Strategien wie folgt:

The first major class, direct strategies for dealing with the new language, is like the Performer in a stage play, working with the language itself in a variety of specific tasks and situations. The direct class is composed of memory strategies for remembering and retrieving new information, cognitive strategies for understanding and producing the language, and compensation strategies for using the language despite knowledge gaps. The Performer works closely with the Director for the best possible outcome.

Direkte Strategien beschreibt sie demnach als jene Strategien, die im Umgang mit der Sprache für die Bewältigung einer Aufgabe verwendet werden (z.B. den Text einer Rolle auswendig lernen, Gelerntes reproduzieren, etc.) und sich direkt auf die Fremdsprache beziehen. Indirekte Strategien wiederum organisieren, strukturieren und managen das fremdsprachliche Lernen und verwalten somit den Lernprozess als Ganzes. (vgl. LEUPOLD 2003: 210; DÜWELL 1992: 42) In ihrer Analogie zum Theater vergleicht Oxford (1990: 15, Herv.i.O.) die indirekten Strategien mit der Rolle des Regisseurs oder Regisseurin, der bzw. die den Lernprozess koordiniert, Emotionen reguliert und das Lernen in der Gruppe anleitet:

The second major strategy class – indirect strategies for general management of learning – can be likened to the Director of the play. This class is made up of metacognitive strategies for coordinating the learning process, affective strategies for regulating emotions, and social strategies for learning with others. The Director serves a host of functions, like focusing, organizing, guiding, checking, correcting, coaching, encouraging, and cheering the Performer, as well as ensuring that the Performer works cooperatively with other actors in the play. The Director is an *internal* guide and support to the Performer.

Mit dem letzten Satz betont Oxford, dass direkte und indirekte Strategien untrennbare Elemente der Lernstrategien sind, sie stützen sich gegenseitig im Prozess der Auswahl der Strategie, sowie der anschließenden Ausführung. Indirekte Strategien haben aber „keinen direkten Bezug zum Lernstoff, sondern ihre Anwendung trägt **indirekt** dazu bei, Voraussetzungen für ein effektives Lernen zu schaffen“ (BIMMEL, RAMPILLON 2000: 64, Herv.i.O.). Bimmel und

Rampillon (vgl. ebd.: 55) unterscheiden aus diesem Grund zwischen dem *Plan* (in Oxfords Beispielszenario durch den/die RegisseurIn verkörpert und bei Bimmel und Rampillon als „Manager“ bezeichnet) und der *Ausführung* des Plans (entspricht bei Oxford dem „Performer“).

Die indirekten und direkten Strategien fächert Rebecca Oxford, wie in den Zitaten oberhalb erwähnt, in je drei Unterkategorien auf. Auf der Seite der **direkten Strategien** stehen (vgl. DÜWELL 1992: 43):

- I. **Gedächtnisstützende Strategien** (*memory strategies*)
- II. **Kognitive Strategien** (*cognitive strategies*)
- III. **Kompensationsstrategien** (*compensation strategies*)

Innerhalb der **indirekten Strategien** differenziert Oxford ebenfalls zwischen drei Untertypen:

- I. **Metakognitive Strategien** (*metacognitive strategies*)
- II. **Affektive Strategien** (*affective strategies*)
- III. **Soziale Strategien** (*social strategies*)

Die schematische Übersicht unterhalb zeigt die Unterteilung in direkte und indirekte Strategien, sowie welche konkreten Handlungen in die jeweilige Kategorie fallen:

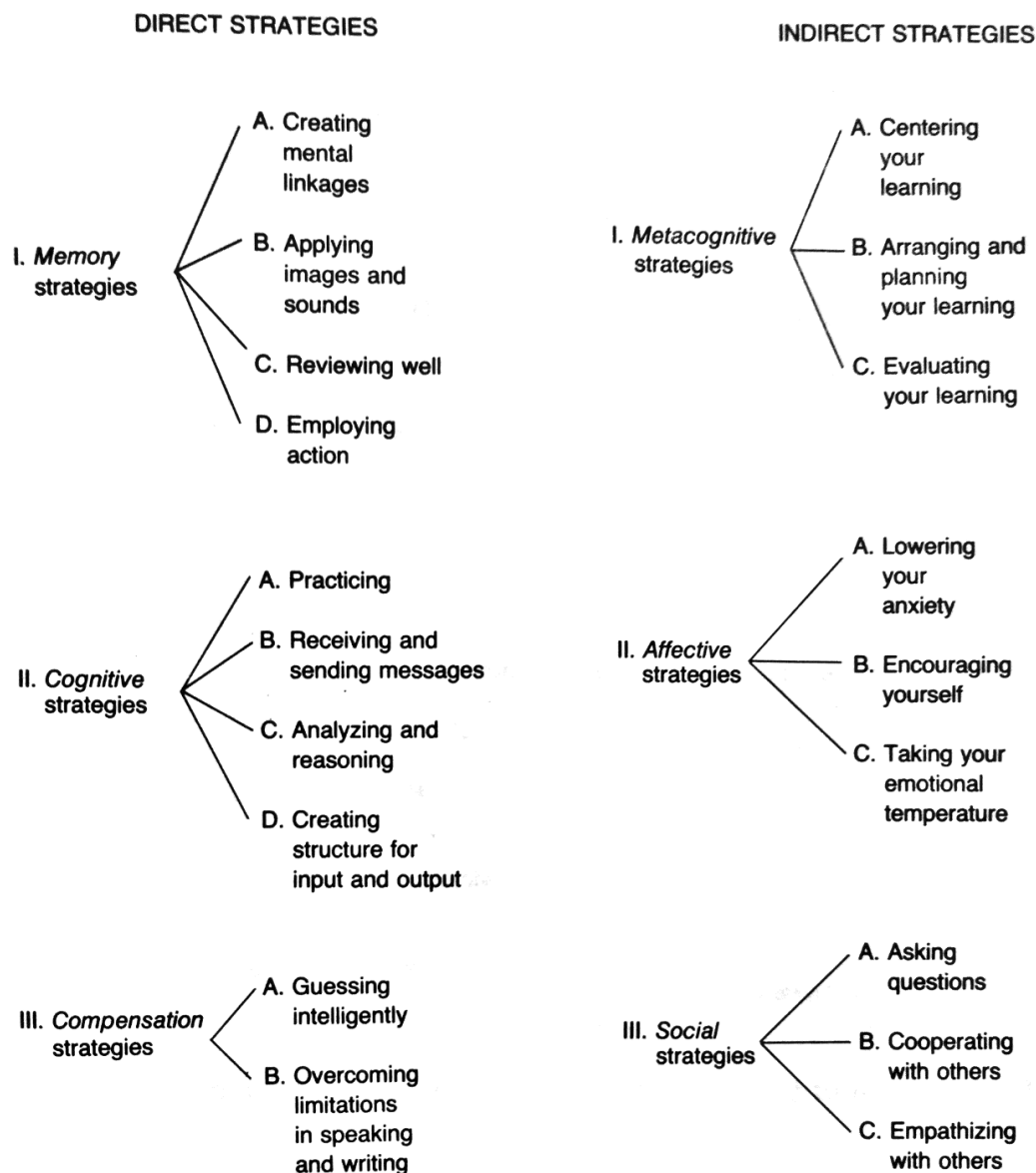


Abbildung 10: Das Strategiesystem von Rebecca Oxford mit der Unterteilung der Lernstrategien in direkte und indirekte Strategien. Entnommen aus Oxford (1990: 17).

Da die Teilstrategien, die Oxford in Abbildung 10 unter den sechs Bereichen nennt, teilweise sehr weit gegriffen und vage sind, werden nun zur Erklärung einige Beispiele für die jeweiligen Strategien angeführt.

Beginnend mit den direkten Strategien, genauer gesagt den **gedächtnisstützenden Strategien**, fallen in das Schema „Creating mental linkages“ Tätigkeiten, wie z.B. die Bildung von Wortgruppen in Form von semantischen Feldern, der Rückgriff auf bereits vorhandenes Vorwissen oder das Wahrnehmen gleicher Wortwurzeln (z.B. „dur“ frz. vs. „durus“ lat.). Mit

„Applying images and sounds“ werden der visuelle und auditive Kanal angesprochen, beispielsweise beim Lernen neuer Vokabeln mittels mentaler Bilder, bei der Erstellung von Mindmaps oder bei der Arbeit mit der Schlüsselwortmethode (z.B. „Wasch die Kuh“ als Gedankenstütze für das französische Pendant „la vache“). Unter „Reviewing well“ subsumiert Oxford jegliche Wiederholungsmethoden, wie beispielsweise die bereits behandelte Vokabellernkartei, und unter „Employing action“ sind Ansätze wie *Total Physical Response* (s. Kapitel 2.1.1) einzuordnen. Es geht hierbei vordergründig um kinästhetische oder taktile Lernmodi, die etwa beim Rollenspiel oder kurzen schauspielerisch darstellenden Übungsformen (Wörter mittels Pantomime darstellen, das szenische Standbild aus der Dramapädagogik, etc.) zur Geltung kommen. (vgl. OXFORD 1990: 38-43)

Die **kognitiven Strategien** unterteilen sich in vier Unterkategorien an Strategien: „Üben“, „Nachrichten senden und empfangen“, „Analysieren und Regeln anwenden“ und „Struktur schaffen“. Während mit „Üben“ Handlungen von der simplen Wiederholung, über die Verwendung typischer Wendungen und Satzmuster, bis hin zur Kombination bekannter Phrasen in natürlichen Sprachumgebungen gemeint sind, steht „Nachrichten senden und empfangen“ für Informationsfindungsstrategien (z.B. scanning oder skimming als Lesestrategien) oder aber für das Nachschlagen in einem Wörterbuch oder in einer Übungsgrammatik. „Analysieren und Regeln anwenden“ fasst die Adaptierung vertrauter Regeln auf neue Situationen, das morphologische Aufsplitten unbekannter Ausdrücke mit dem Zweck der erleichterten Dekodierung, den Sprachtransfer und das Übersetzen zusammen. Strukturierungsmethoden – als letztes Beispiel für kognitive Strategien – beinhalten das simple Anfertigen von Notizen zu den wichtigsten inhaltlichen Punkten, die Zusammenfassung und Hervorhebungen mittels Leuchtstift oder Unterstreichung. (vgl. ebd.: 43-47)

Die **Kompensationsstrategien** unterteilt Rebecca Oxford unter Anführung des Akronyms „GO“ als Gedankenstütze in die Kategorien „Guessing intelligently“ und „Overcoming limitations in speaking and writing“. Die erste der beiden bezieht sich auf das Suchen und Nutzen von sogenannten „linguistic clues“, worunter Oxford Hinweise für das Dechiffrieren der Wortbedeutung

versteht. Dazu kommen bei unbekannten Wörtern Ratestrategien („lexical inferencing“) zum Einsatz, die darauf abzielen, den Inhalt aus dem Kontext zu erschließen. Jedoch beinhalten diese Ratestrategien als zweites Element ebenso „nonlinguistic clues“, die aus folgenden Hinweisen erschlossen werden können: „knowledge of context, situation, text structure, personal relationships, topic or ‘general world knowledge‘“ (ebd.: 49 f.). Als Beispiel hierfür nennt Oxford die französischen Verbformen „vends“ und „à vendre“, die in einer Zeitung mithilfe umliegender Hinweise wie Preisen, Beschreibungen, Bilder, etc. darauf schließen lassen, dass es sich um einen Verkaufskontext handelt. Die Liste an acht weiteren Strategien für die zweite Kategorie „Overcoming limitations in speaking and writing“ fokussiert vorwiegend auf die Fertigkeit Sprechen und besteht aus folgenden Aktionen: die Muttersprache als Hilfe heranziehen (in der Linguistik *Code Switching* genannt), um Hilfe bitten (z.B. nach einer Wortbedeutung fragen), Gestik und Mimik gebrauchen, problembehaftete Themen vermeiden bzw. das Thema des Gesprächs selbst auswählen, die Nachricht vereinfachen (Synonyme verwenden, Objekte bei fehlendem Vokabular verbal beschreiben, etc.) und eigene Wortkreationen verwenden. (vgl. ebd.: 47-51)

Auf der Seite der indirekten Strategien befinden sich gleichermaßen drei Bereiche, die jeweils in drei Unterkategorien aufgegliedert werden. Auch zu diesen Teilstrategien sollen nun einige konkrete Beispiele angeführt werden.

Die **metakognitiven Strategien** setzen sich aus dem Trio „Centering your learning“, „Arranging and planing your learning“ und „Evaluating your learning“ zusammen. Unter Metakognition versteht Oxford die Fähigkeit eines/r Lernenden, die eigene Kognition zu steuern und somit den Lernprozess zu koordinieren. Die nun zu nennenden Funktionen spiegeln diese Idee wieder: Methoden zur Konzentration auf das eigene Lernen bestehen laut Oxford daraus, sich beim Lernprozess einen Überblick zu verschaffen und anschließend Schlüsselkonzepte mit dem persönlichen Vorwissen zu verbinden („overviewing and linking“). Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Lernziel einer Aufgabe hilft ebenso dabei, das Lernen effektiv zu bündeln („paying attention to specific aspects“). Als drittes Beispiel rät Oxford zum Ansatz der „silent period“, das heißt, dass die Sprachproduktion erst gefordert wird,

sobald die Hörkompetenz gut genug ausgebildet ist. Allerdings wird dieser Ansatz von der Autorin selbst bereits als bedingt brauchbar eingeführt. Im Bereich „Arranging and planning your learning“ geht es um die Organisation, Planung und Zielsetzung des Lernens. Dies schließt Handlungen ein, wie z.B.: sich über das Fremdsprachenlernen informieren, die Lernumgebung vorbereiten (aufgeräumter Schreibtisch, gute Lichtverhältnisse, etc.), sich sinnvolle Ziele setzen (Langzeit und Kurzzeitziele), sich das Lernziel einer Aufgabe selbst bewusstmachen, die für eine Aufgabe notwendigen Ressourcen bestimmen und Möglichkeiten der aktiven Sprachverwendung suchen (OV-Filme im Kino ansehen, an einem Sprachencafé teilnehmen, Sprachtandems, etc.). Zu guter Letzt sind Teil des „Evaluating your learning“-Bereichs das „Self-Monitoring“ und das „Self-Evaluating“, wobei ersteres daraus besteht, eigene Fehlerquellen zu identifizieren und zu minimieren, und zweiteres daraus, seinen eigenen Lernfortschritt zu überwachen und auszutesten (z.B. mittels Vorher-Nachher-Vergleichen: Lesegeschwindigkeit zu Beginn des Sprachenlernens vs. nach mehreren Monaten gezielten Lernens). (vgl. ebd.: 136-140)

Die **affektiven Strategien** setzen sich aus „Lowering your anxiety“, „Encouraging yourself“ und „Taking your emotional temperature“ zusammen und beziehen sich auf Emotionen, Einstellungen, Motivation und Werte der Lernenden. Der erste Bereich behandelt Strategien zur Angstreduzierung und beinhaltet Atem-, Meditations- und Entspannungstechniken, aber auch das Hören beruhigender Musik oder gemütshebende Aktivitäten, wie z.B. eine Komödie ansehen, ein humorvolles Buch lesen oder Witze erzählen. Bezüglich Selbstwertgefühl („Encouraging yourself“) nennt Oxford das Aufschreiben positiver Statements über sich selbst, sich unangenehmen Situationen zu einem „gesundem“ Maße auszusetzen (z.B. Referate, Prüfungen, etc.) und sich selbst für Erfolge zu belohnen. Unter „Emotional temperature“ subsumiert die Autorin das Hören auf den eigenen Körper (Symptome von Stress, Anspannung, Ängsten, Wut, etc.), die Bewusstwerdung der eigenen Gefühle (durch das Führen eines Lerntagebuchs beispielsweise) oder den Austausch über den eigenen Gemütszustand mit einer vertrauten Person. (vgl. ebd.: 142-144)

Die **sozialen Strategien** befassen sich mit dem Lernen einer Sprache in einer Gruppe von Menschen und mit den Strategien, die über die Interaktion

zum besseren Lernen verhelfen. Einerseits kann das Stellen von Fragen („asking for clarification“) und Bitten um Fehlerkorrektur beim Lernprozess unterstützend wirken, andererseits profitieren Lernende ungemein von der Kooperation mit den Peers in der Gruppe. So lernen fortgeschrittene Lernende von weniger erfahrenen innerhalb von Gruppenarbeiten womöglich genauso viel wie umgekehrt. Es geht aber auch darum, die Empathiefähigkeit der Lernenden zu fördern, ein kulturelles Verständnis zu entwickeln und sich der Gefühle und Gedanken der anderen Gruppenteilnehmenden bewusst zu werden. (vgl. ebd.: 144-147)

Nicht alle der von Rebecca Oxford beschriebenen Strategiebereiche haben für die vorliegende Untersuchung eine Relevanz. Ein grober Abriss der für das Vokabellernen relevanten Strategien aus den einzelnen Bereichen soll in diesem Abschnitt gegeben werden.

Bezüglich Lernen und Behalten von Vokabeln liegt der Fokus bei den direkten Strategien insbesondere auf den *gedächtnisstützenden Strategien*, allerdings bieten sich für den Lernprozess gleichermaßen die *kognitiven Strategien* an. Während bei den kognitiven Strategien jene Handlungen unter dem Punkt „Practicing“ – das heißt häufiges Wiederholen, in natürlichen Umgebungen zu üben und sich Regelmäßigkeiten zu Nutze zu machen – für das Vokabellernen brauchbar sind, haben andere Unterbereiche der Strategieeinteilung nur einen bedingten Bezug zur Vokabellernaufgabe. Die kognitiven Strategien befassen sich unter anderem mit Lesestrategien (wie etwa kursorischem Lesen, Notizen anfertigen, wichtige Inhalte im Text unterstreichen und zusammenfassen) und bieten deshalb wenig Bezug zum Vokabellernen. Andere Strategien, wie Sprachen miteinander zu vergleichen, Verbindungen zum Vorwissen herzustellen und mithilfe von Transfer und Übersetzungen zu arbeiten, bringen jedoch ohne Zweifel für das Vokabellernen ihren Mehrwert. Die klassischen Hervorhebungen mit Leuchtstiften, wie sie unter den kognitiven Strategien erwähnt werden, können gleichermaßen als Gedächtnisstütze beim Vokabellernen verwendet werden, z.B. in Form von Farbkodierungen in Vokabellisten, bei denen alle femininen Nomen in rot und alle maskulinen in blau geschrieben oder markiert werden. Des Weiteren finden sich in den Ideen

zu Vokabellernstrategien Elemente der *Kompensationsstrategien* wieder. Ich denke hierbei im Besonderen an folgende Aspekte, die Oxford zu diesem Thema nennt: mit Mimik und Gestik experimentieren, Semantisierungsverfahren zur Klärung der Wortbedeutung (etwa verbale Beschreibung, Synonyme und Antonyme benutzen, etc.) und neue Wörter selbst kreieren. Obwohl Oxfords Strategien nicht konkret auf das Vokabellernen zugeschnitten sind, lassen sich einige Methoden für das Vokabellernen adaptieren. (vgl. ebd.: 38-51)

Was die indirekten Strategien anbelangt, gibt es auch hier Elemente, die für das Vokabellernen nützlich sein können. Bezüglich der *metakognitiven Strategien*, die eine Organisation, Planung und Zielsetzung schaffen, ist festzuhalten, dass diese im Allgemeinen unabdingbar für den Lernerfolg sind. Aufgrund der Tatsache, dass sie sich eher mit den Rahmenbedingungen des Lernens als mit der Aktivität selbst beschäftigen, schenke ich diesem Aspekt allerdings nicht allzu große Aufmerksamkeit. Gleiches gilt für die *affektiven Strategien*, die zweifelsohne förderlich für den Lernprozess sind. In gewisser Weise sind sie sogar allen anderen Strategiebereichen vorgeschaltet, denn erst wenn das Gemüt zum Lernen bereit ist, können alle weiteren Strategien greifen. Sind Lernende aktuell mit anderen Gefühlen (wie z.B. Trauer, Wut, mangelndes Selbstwertgefühl, etc.) ausgelastet und nicht mit sich selbst im Reinen, werden sie keine Kapazitäten für Lernhandlungen besitzen. In diesem Fall setzen die affektiven Strategien die richtigen vorbereitenden Schritte, um im Anschluss mit den direkten Strategien arbeiten zu können. Wiederum die *sozialen Strategien* schneide ich immer wieder aufgrund meiner Überzeugung des Lernens als gemeinschaftlichen Prozess an. Jedoch passen Oxfords Beispiele dieser Strategien nur teilweise zum Thema „Vokabellernen“. Gruppenspezifische Aspekte der Lernstrategien werden daher am Rande und nicht gesondert behandelt. (vgl. ebd.: 136-147)

Neben Rebecca Oxfords umfangreichem Werk haben O'Malley und Chamot (1990) im gleichen Jahr ein ebenso ausführliches Buch mit dem Titel „Learning Strategies“ veröffentlicht. Wie einleitend bereits erwähnt, nimmt das Autorenduo aber eine etwas abweichend aufgebaute Klassifikation der Lernstrategien vor. Sie differenzieren nämlich nicht zwischen direkten und

indirekten Strategien wie Oxford, sondern unterscheiden zwischen drei großen Bereichen, die sich auch bei Oxford wiederfinden: metakognitive, kognitive und sozial/affektive Strategien. Verglichen mit Oxfords Aufteilung vermischen O'Malley und Chamot demnach die indirekten mit den direkten Strategien (die kognitiven Strategien ordnet Oxford unter den direkten ein), inhaltlich decken sich die Unterbereiche jedoch stark mit jenen Oxfords. Im Gegensatz zu Oxford, die die sozialen und affektiven Strategien als abgetrennte Punkte bespricht, fassen O'Malley und Chamot die dazugehörigen Strategien in einer Kategorie („social/affective strategies“) zusammen.

Die theoretische Grundlage für O'Malley und Chamots Ausführungen zu den Lernstrategien bilden insbesondere Andersons Kognitionstheorien (1985; 1983), die schon in Kapitel 2.1.2 aufgearbeitet wurden. Ausgehend von Andersons ACT-Modell, welches die Übergangsstufen von deklarativem hin zu prozeduralem Wissen beschreibt, stellen die Autoren die Anwendung von Strategien in Form von Wenn-Dann-Beziehungen dar, wie im Beispiel unterhalb ersichtlich (O'MALLEY, CHAMOT 1990: 52, Herv.i.O.):

IF the goal is to comprehend an oral or written text,
and I am unable to identify a word's meaning,
THEN I will try to infer the meaning from context.

Ähnlich der Klassifikation von Rebecca Oxford orientieren sich O'Malley und Chamot stark an den Fertigkeitsbereichen, wie es im Zitat oberhalb durchscheint. Die metakognitiven Strategien beziehen sie auf rezeptive und produktive Aufgaben, die kognitiven illustrieren sie anhand der Hör- und Lesekompetenz, genauso wie die sozial/affektiven Strategien, die ebenso an Hörverstehensübungen ausgeführt werden. (vgl. ebd.: 44 f.) Aus diesem Grund haben die Lernstrategien von O'Malley und Chamot per se keinen direkten Bezug zum Vokabellernen. Bevor ich nun im Detail Verbindungen zum Vokabelunterricht herstelle, gilt es die drei Strategiebereiche (s. Abbildung 11) mittels Beispielen genauer zu erklären.

TABLE 2.1. PRELIMINARY CLASSIFICATION OF LEARNING STRATEGIES

<i>Generic strategy classification</i>	<i>Representative strategies</i>	<i>Definitions</i>
Metacognitive strategies	Selective attention	Focusing on special aspects of learning tasks, as in planning to listen for key words or phrases.
	Planning Monitoring	Planning for the organization of either written or spoken discourse. Reviewing attention to a task, comprehension of information that should be remembered, or production while it is occurring.
	Evaluation	Checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place.
Cognitive strategies	Rehearsal Organization	Repeating the names of items or objects to be remembered. Grouping and classifying words, terminology, or concepts according to their semantic or syntactic attributes.
	Inferencing	Using information in text to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts.
	Summarizing	Intermittently synthesizing what one has heard to ensure the information has been retained.
	Deducing Imagery	Applying rules to the understanding of language. Using visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information.
Social/affective strategies	Transfer Elaboration	Using known linguistic information to facilitate a new learning task. Linking ideas contained in new information, or integrating new ideas with known information.
	Cooperation	Working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity.
	Questioning for clarification	Eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples.
	Self-talk	Using mental redirection of thinking to assure oneself that a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task.

Abbildung 11: Die Klassifikation der Lernstrategien nach O'Malley und Chamot (1990: 46).

Die **metakognitiven Strategien** setzen sich in O'Malley und Chamots Einteilung (s. Abbildung 11) aus vier Bereichen zusammen, die fast deckungsgleich mit den Strategien sind, die Rebecca Oxford in diese Kategorie einordnet. Die vier Kategorien bei O'Malley und Chamot sind „Selective attention“, welche Oxfords „Paying attention“ entspricht, „Planning“ und „Monitoring“, welche sich bei Oxford unter der Überschrift „Arranging and planning your learning“ wiederfinden, und der „Evaluation“ als letzten Bereich, den Oxford in „Self-monitoring“ und „Self-evaluation“ unterteilt. Zur leichteren Vergleichbarkeit der beiden Klassifikationen findet sich unterhalb eine Übersicht zu Oxfords Konzept der metakognitiven Strategien.

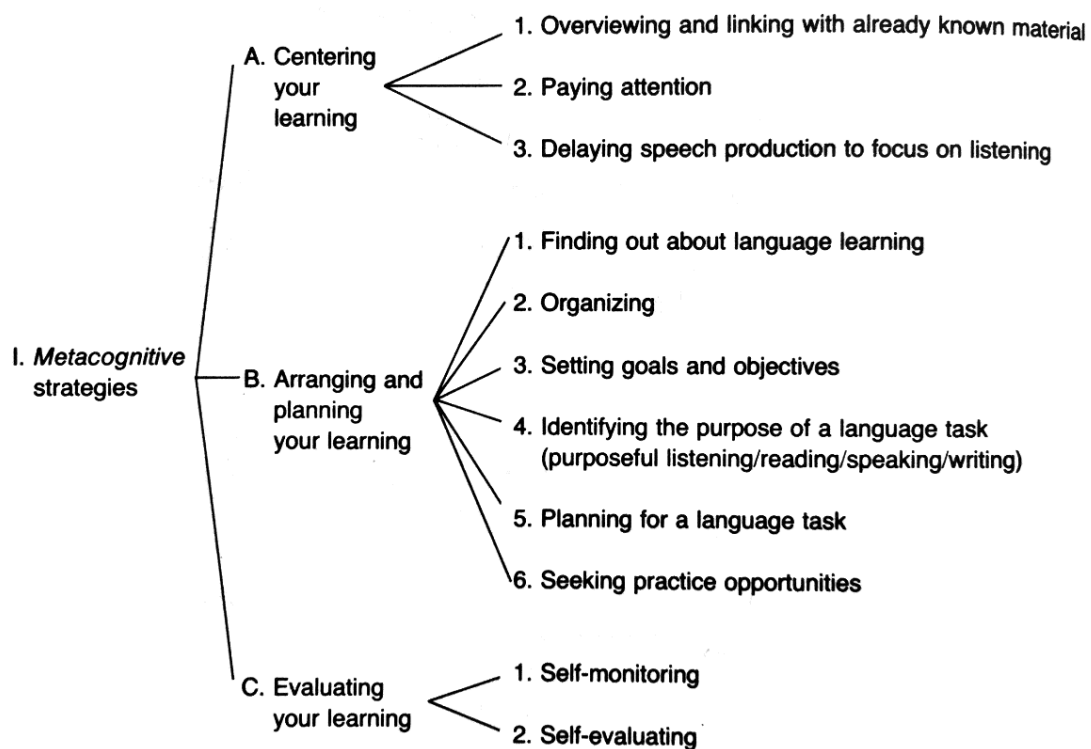


Abbildung 12: Die metakognitiven Strategien nach Rebecca Oxford. Entnommen aus Oxford (1990: 20).

O'Malley und Chamot beziehen ihre Strategien demnach auf dieselben Bereiche wie Rebecca Oxford und befassen sich mit der Steuerung der Aufmerksamkeit, der Planung und Organisation (in ihrem Fall von Diskursen), dem Monitoring, das heißt der Informationsfilterung und –verwertung, und zu guter Letzt der Evaluierung der rezeptiven oder produktiven Aktivitäten.

Im Bereich der **kognitiven Strategien** nach O'Malley und Chamot (s. Abbildung 11) listen die Autoren „Rehearsal“, „Organization“, „Inferencing“,

„Summarizing“, „Deducing“, „Imagery“, „Transfer“ und „Elaboration“. All diese Begriffe finden sich in ähnlicher Form bei Oxfords Einteilung wieder, woraus sich die folgende Gegenüberstellung zu den kognitiven Strategien ableiten lässt. Als Grundlage zum Vergleich wurden O'Malley und Chamots Kategorien herangezogen und deckungsgleiche Entsprechungen bei Oxford eruiert:

O'Malley und Chamot (1990: 46)	Oxford (1990: 45-47)
Rehearsal	→ Repeating
Organization	→ Recombining
Inferencing	→ Analyzing Expressions
Summarizing	→ Summarizing
Deducing	→ Reasoning Deductively
Imagery	→ Formally Practicing with Sounds and Writing Systems
Transfer	→ Transferring
Elaboration	→ Analyzing Contrastively

Tabelle 2: Gegenüberstellung der kognitiven Strategien bei O'Malley und Chamot (1990) versus Oxford (1990).

Die Tabelle oberhalb soll visuell vereinfacht darlegen, dass jegliche Strategiebereiche aus O'Malley und Chamot ein Pendant in Oxfords Aufschlüsselung der Strategien finden. Hierbei bleibt jedoch anzumerken, dass Oxfords Kategorisierung noch weit über O'Malley und Chamots hinausgeht und daher etwas umfangreicher ist. So fehlt bei Letzteren das Erkennen und Üben fixer Wendungen, das Üben in natürlicher Lernumgebung, das kursorische Lesen, die Nutzung von Nachschlagewerken, das Übersetzen, die Anfertigung von Notizen und das Hervorheben wichtiger Informationen in einer Textpassage als mögliche kognitive Strategien.

Bei den **sozial/affektiven Strategien** gehen O'Malley und Chamot von drei Bereichen aus: „Cooperation“, „Questioning for clarification“ und „Self-talk“. Die darunter verstandenen Lernhandlungen (s. Abbildung 11) decken sich mit jenen, die Oxford unter den sozialen und affektiven Strategien anführt. Auch hier ist Oxfords Einteilung ohne Zweifel viel differenzierter und ausführlicher.

Analog zu Oxfords Strategien, die nicht rein auf das Vokabellernen ausgelegt sind, fokussieren jene von O'Malley und Chamot, wie weiter oben behandelt, auf verschiedenste Fertigkeiten. Ich möchte im Folgenden Bezüge der Lernstrategien nach O'Malley und Chamot zum Vokabellernen herstellen.

Was die metakognitiven Strategien betrifft, beinhalten diese adäquate Methoden zur Planung, Überwachung und Evaluierung anwendbarer Strategien. So eignet sich die „Selective attention“ besonders für die Richtung der Aufmerksamkeit auf spezielle Aspekte des Wortschatzes, beispielsweise der Aussprache (z.B. mit Hilfe der Schlüsselwortmethode) oder Morphologie mancher Wörter (z.B. durch das Verbinden von Wörtern mit visuellen Gedankenstützen, wie etwa aus dem Wort „échelle“ zeichnerisch eine Leiter zu formen). Die Bereiche „Planning“, „Monitoring“ und „Evaluation“ sind unumgängliche Elemente, die bei der Auswahl der passenden Strategie und der Messung des Lernerfolgs zum Tragen kommen. Deswegen betonen Bimmel und Rampillon (2000: 53, Herv.i.O.) die Wichtigkeit der Zielgerichtetheit jeder Anwendung einer Lernstrategie: „Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen sich die Lernenden über ihr eigenes **Lernziel** im Klaren sein.“

Ferner ist bei den kognitiven Strategien die Wiederholung eines der wichtigsten Elemente überhaupt. Führt man sich die Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie (s. Kapitel 2.1.2) zu deklarativem und prozeduralem Wissen und den Theorien des Vergessens vor Augen, ist der entscheidende Faktor für die Behaltensleistung mitunter die Wiederholung der Lerninhalte. Unterstützend wirken beim Einprägen die Ausnutzung von Regelmäßigkeiten bzw. Assoziationen, wie zum Beispiel die Gruppierung nach Wortfamilien, semantischen Feldern oder Wortarten (siehe Punkt „Organization“ bei O'Malley und Chamot 1990: 46 bzw. Abbildung 11). Weitere kognitiven Strategien, die sich besonders für das Vokabellernen eignen, sind das „Deducing“ und die Arbeit mit mentalen Bildern („Imagery“). Unter „Deducing“ ordne ich Punkte Vokabellernen das Finden von Merkreimen oder –sätzen ein, die leicht behalten werden können. Mit „Imagery“ wird die Methode „[u]sing visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information“ (ebd.)

gleich dem obigen Leiter-Beispiel verbunden.

Die sozialen und affektiven Strategien bringen gerade bei Lernstrategien, die in der Gruppe bewältigt werden müssen, einen großen Mehrwert. Lernende können sich gegenseitig helfen („Cooperation“) oder die Lehrperson um Hilfestellung bitten („Questioning for clarification“). Nicht zuletzt die positive Einstellung zur Lernaktivität beeinflusst den Erfolg der Lernstrategien, sofern hinderliche Gefühle (z.B. Angst, Wut, etc.) ausgeblendet wurden.

Als ein weiteres wichtiges Dokument befasst sich der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (EUROPARAT 2001) mit der Einteilung der Lernstrategien. Letztere werden hier unter dem Titel „Lernfähigkeit“ (*savoir-apprendre*) eingeordnet, welche sich in Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, das phonetische Bewusstsein, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten untergliedern. Als *Lerntechniken* nennen die AutorInnen folgende Fähigkeiten (ebd.: 109):

- die Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen, wie z. B.:
 - der dargebotenen Information gegenüber aufmerksam bleiben;
 - erkennen, was mit einer gestellten Aufgabe beabsichtigt ist;
 - in Partner- oder Gruppenarbeit effektiv zusammenarbeiten;
 - die gelernte Sprache schnell und häufig aktiv anwenden;
- die Fähigkeit, vorhandene Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen;
- die Fähigkeit, Materialien für selbstverantwortliches Lernen zu organisieren und zu nutzen;
- die Fähigkeit, aus direkter Beobachtung und Teilnahme an Kommunikationsereignissen effektiv zu lernen (sowohl linguistisch als auch soziokulturell), indem man perzeptuelle, analytische und heuristische Fertigkeiten ausbildet;
- die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als Lernende/r;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren;
- die Fähigkeit, die eigenen Strategien und Verfahren den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen entsprechend zu organisieren.

Wie im Zitat oberhalb ersichtlich, beziehen sich die AutorInnen des GERS nicht auf die sonst übliche Klassifikation nach kognitiven, metakognitiven und sozial-affektiven Strategien, sondern erläutern die Lerntechniken anhand von Kompetenzbeschreibungen („die Fähigkeit, zu...“). Bei genauerer Betrachtung

ergeben sich aber inhaltliche Deckungen: So vermischt der erste Aufzählungspunkt und seine Unterpunkte verschiedene Strategiebereiche miteinander. Die Aufmerksamkeit auf die in einer Aktivität präsentierten Informationen zu richten führt Oxford (1990: 20) bei den metakognitiven Strategien unter „Paying attention“ an. Aus dem gleichen Bereich stammt auch der darauffolgende Punkt, welcher bei Oxford als „Identifying the purpose of a language task“ definiert wird. Die Kollaboration bei Partner- oder Gruppenarbeiten referenziert sich auf den sozialen Strategiebereich, die möglichst häufige aktive Verwendung der Sprache lässt sich auf „Practicing“ als Teil der kognitiven Strategien nach Oxford zurückführen. Die Fähigkeit, selbständig Materialien für das Lernen zu organisieren und zu nutzen, ist ein Beispiel für metakognitive Strategien. Das Beobachten und Teilnehmen an Kommunikationsereignissen verweist gleichermaßen auf den kognitiven Strategiebereich „Üben“. Die letzten drei Lerntechniken entstammen aus dem affektiven und metakognitiven Bereich für Lernstrategien.

Unter den heuristischen Fertigkeiten ergänzen die AutorInnen des GERS einige weitere Lernstrategien (EUOPARAT 2001: 109):

- die Fähigkeit der Lernenden, mit neuen Erfahrungen umzugehen (mit einer neuen Sprache, mit neuen Menschen, neuen Verhaltensweisen usw.) und in einer Lernsituation andere Kompetenzen einzusetzen (z. B. durch Beobachten, Erfassen der Bedeutung des Beobachteten, Analysieren, Schlüsse ziehen, Memorieren usw.);
- die Fähigkeit der Lernenden, neue Information zu finden, zu verstehen und weiterzugeben (besonders bei der Verwendung von Nachschlagewerken in der Zielsprache);
- die Fähigkeit, neue Technologien zu benutzen (z. B. indem man Informationen in Datenbanken, Hypertexten usw. sucht).

Bei O'Malley und Chamot (1990: 46) finden sich vergleichbare Strategien im Bereich „Transfer“, wobei es sich um die Verwertung des Vorwissens für neue Lernaufgaben handelt, sowie bei „Deducing“ oder „Elaboration“, welche dem Einsatz der unter dem ersten Punkt genannten Kompetenzen entspricht. Die beiden weiteren Fähigkeiten in der Liste oberhalb decken sich am ehesten mit Oxfords Unterkategorie der kognitiven Strategien „Using resources for receiving and sending messages“, welche die Verwendung von Nachschlagewerken (online oder gedruckt) und somit auch neuer Technologien beschreibt. Das Finden,

Verstehen und die Weitergabe von neuen Informationen schließt im Grunde genommen indirekt den metakognitiven Bereich ein, da das Lernen hierfür organisiert, geplant und überwacht werden muss. Die gedächtnisstützenden Strategien werden bei Punkt eins kurz unter „Memorieren“ erwähnt, die Kompensationsstrategien nach Oxford werden im GERS an dieser Stelle leider komplett vernachlässigt. Zusammenfassend ist somit festzustellen, dass die Liste an Lerntechniken aus dem GERS nur eine sehr knappe Auswahl aus den Strategien, die Oxford und O'Malley und Chamot angeben, darstellt und in der Ordnung der Lernstrategien einen grundlegend anderen Aufbau verfolgt.

Für die Klassifikation von Lernstrategien sind Michael Wendts Ausführungen zum Modell der *Strategieebenen* ein essentieller Beitrag. Aufbauend auf B. S. Blooms Taxonomie der kognitiven Handlungen (s. Kapitel 2.1.3) beschreibt es den Grad der Bewusstheit von fremdsprachlichem Handeln. Wendt (1996: 89, Herv.i.O.) definiert die Ebenen wie folgt:

Strategieebenen sind nicht Strukturen konkreter Handlungen, es handelt sich vielmehr um noch recht abstrakte und daher hochgradig generalisierbare kognitive Handlungsstrukturen, denen jedoch Formen rezeptiven und produktiven sprachlichen Handelns zugeordnet werden können [...]. Sie sind durch „Wissen“ und unterschiedliche „Transfer“-Formen gekennzeichnet [...].

Auf der untersten Stufe der Handlungsstrukturen befindet sich somit das Wissen, welches wiedererkannt oder reproduziert werden kann (s. Abbildung 13). Die nächsthöhere Stufe ist der *einfache Transfer*, welcher die Anwendung bzw. das Verständnis des Wissens beschreibt. Der *multiple Transfer* besteht aus dem Schließen von Verbindungen („Analyse“) bzw. der Anpassung der Handlungsstrukturen auf neue Situationen. Der auf der höchsten Ebene befindliche *autonome Transfer* setzt sich schließlich aus der Evaluation und der eigenständigen Sprachproduktion zusammen.

Ebenen d.Sprachrezeption	„kognitive Universalien“	Ebenen d.Sprachproduktion
EVALUATION	autonomer Transfer	SYNTHESE
ANALYSE	multipler Transfer	VERÄNDERN
VERSTEHEN	einfacher Transfer	ANWENDEN
WIEDERERKENNEN	Wissen	REPRODUKTION

EVALUATION

Verbinden der Analyseergebnisse mit eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen

SYNTHESE

autonome Konstruktion, z.B. freies Sprechen/freies Schreiben, persönlich geprägter Ausdruck, Originalität

ANALYSE

Herstellen von Verbindungen zu einem subjektiven oder interindividuell akzeptierten Beschreibungssystem

VERÄNDERN

Umformen des Ausgangsmaterials, kontextabhängige Umstrukturierung, gelenkte Konstruktion, Adaptieren eines Handlungsschemas

VERSTEHEN

Herstellen von Sinnbezügen zwischen Wiedererkanntem

ANWENDEN

Übertragen eines Handlungsschemas ohne dessen Veränderung in einen anderen Kontext oder *einer* Regel auf einen anderen Fall

WIEDERERKENNEN

Grundlegende Fähigkeit des Diskriminierens und Generalisierens als Voraussetzung zum Verstehen und Reproduzieren, ergänzt durch Signalwirkungen

REPRODUKTION

Nachvollziehen oder Wiedererkennen vorheriger Handlungen in annähernd gleicher Form (z.B. bei Lernen des Alphabets, der Zahlen, eines Gedichts)

Abbildung 13: Das Modell der Strategieebenen nach Wendt. Entnommen aus Wendt (1996: 89 f.).

Hinweis: Die Tabelle ist nach Wendts Verständnis der Strategieebenen von unten nach oben zu lesen, wenn man sich an der Komplexität der mentalen Handlungen orientiert (vom deklarativen Wissen hin zum prozeduralen Wissen).

In einer qualitativen Studie zu den Strategieebenen, in der Wendt (vgl. 1996: 90-99) vier studentische Lernende verschiedener Sprachen (drei Französisch und einer Spanisch) mittels der Methode des „lauten Denkens“ bei der Strategieanwendung beobachtete, konnte er interessante Ergebnisse festhalten. So zeigte sich, dass Strategien höherer Ebenen gleichzeitig mit jenen niedrigerer Ebenen agieren, somit beispielsweise das Wiedererkennen und Reproduzieren

parallel verlaufen können. Auch der Wechsel von einer Ebene auf die nächsthöhere bzw. niedrigere wurde bewiesen. Wendt stellt hierzu fest (1996: 96, Herv.i.O.):

Gelingen sprachliche Handlungen auf der Ebene WIEDERERKENNEN nicht, ist vergleichsweise häufig ein Hinaufwechseln zur Ebene VERSTEHEN festzustellen. Gelingen sprachliche Handlungen auf der Ebene REPRODUKTION nicht, läßt sich das ANWENDEN von Regeln beobachten.

Zudem konnte er individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden in der Häufigkeit der Regelanwendung, dem Wechsel zwischen den Ebenen und dem Hang zur Übersetzung feststellen. Daraus erklärt sich seiner Meinung nach auch die Tatsache, dass die Probanden mit den Handlungsstrukturen der höheren Strategieebenen („Verändern“, „Analyse“ und „Synthese“) viel größere Probleme hatten als mit jenen der Ebene des einfachen Transfers. (vgl. ebd.: 96 f.) Bevor diese Ebenen gemeistert werden können, sollten die niedrigeren Niveaustufen genügend verinnerlicht sein. Eine Progression von den niedrigeren Niveaus hin zu den höheren ist demnach empfehlenswert. Um Überforderung zu vermeiden, sollten nicht mehr als zwei Stufen miteinander kombiniert angesprochen werden.

Abschließend möchte ich kurz auf eine Problematik der in diesem Kapitel behandelten Klassifikationen der Lernstrategien zu sprechen kommen. Peter Bimmel (2012: 8) schreibt diesbezüglich: „Problematisch bei der hier vorgeschlagenen Klassifizierung strategischer Lernhandlungen nach ihrer Funktion ist die Tatsache, dass ein und dieselbe Lernhandlung für das Erreichen unterschiedlicher Ziele brauchbar sein kann.“ Als Beispiel hierfür nennt er die klassische Mindmap, die einerseits als Brainstorming-Tool zur Ideensammlung genutzt werden kann (typischerweise zur Aktivierung des Vorwissens), andererseits in Form eines Assoziogramms dazu verwendet werden kann, um Vokabeln abzurufen und in Bezug zueinander zu setzen (bspw. bei einem semantischen Feld). Während beim Brainstorming die Generierung von Inhalten das Ziel ist, verfolgen Lernende beim Assoziogramm die Bedeutungsverbindungen zwischen den Lernwörtern visuell darzustellen. Ferner ist es denkbar, eine Mindmap zur Planung eines Lernprozesses als eine metakognitive Strategie zu gebrauchen. Es gibt somit für eine Lernstrategie – im

Beispiel die Handlung „eine Mindmap erstellen“ – viele verschiedene Anwendungsmöglichkeiten, die unterschiedliche Ziele haben können. Bimmel (2012: 8) schlussfolgert daraus: „Es wird wohl nie zu einem endgültigen und vollständigen Verzeichnis strategischer Lernhandlungen kommen. Dafür gibt es zu viele Kombinationsmöglichkeiten.“ Jedoch sehe ich dies auf keinen Fall als Nachteil, denn die mannigfaltigen Einsatzmöglichkeiten der Lernstrategien ermöglichen den Lehrenden als auch Lernenden, eigene bzw. neue Arten der zielgerichteten Verwendung von Lerntechniken zu kreieren.

2.5.3 Lehrstrategien

Aufbauend auf Kapitel 2.3, in dem es um den methodisch-didaktischen Ablauf des Vokabelunterrichts ging, befasst sich dieser Abschnitt mit den Lehrstrategien – das heißt, der Vermittlung von Lernstrategien. Das Ziel einer Vermittlung von Lernstrategien sollte generell die Begleitung der LernerInnen vom kontrollierten Umgang hin zum autonomen Lernen sein. Es werden im Folgenden mehrere Prinzipien und Modelle zur Strategievermittlung präsentiert und in Bezug zueinander gesetzt.

Bei der Vermittlung von Lernstrategien im Schulunterricht unterscheidet Ute Rampillon (1989: 217, eigene Herv.) grundsätzlich zwischen drei Typen, die sich nach dem Ort der Ausführung aufteilen:

1. Lerntechniken können **unterrichtsimmanent** sein, d.h. sie können während des Französisch- bzw. Englischunterrichts eine Rolle spielen. Ein Schüler [bzw. Schülerin] kann hier z.B. bei einer Hörverstehensaufgabe bewußt bestimmte Verfahren einsetzen.
2. Lerntechniken können auch **unterrichtsbegleitend** eingesetzt werden, also etwa beim häuslichen Üben, bei der Erledigung der Hausaufgaben. Eine Schülerin [oder Schüler] kann sich z.B. für eine bestimmte Strategie zum Lernen der Vokabeln entschließen.
3. Schließlich können Lerntechniken **unterrichtsunabhängig** eingesetzt werden. Das ist vor allem bei Autodidakten der Fall.

Als allgemeinen Handlungshinweis betont Rampillon, dass die Lehrperson den Lernenden vielzählige Gelegenheiten zum Berichten über ihre Erfahrungen mit Lernstrategien geben soll, denn sie ist der Meinung, dass die „Mitschüler[Innen]

die Hauptinformant[Inn]en über Lerntechniken [sind] und ihre Akzeptanz bei den Kameraden [und Kameradinnen] [...] recht hoch [ist]“ (ebd.). Sie unterstreicht hiermit den sozialen Aspekt schulischen Unterrichts und bezieht sich folglich auf den sozial-affektiven Strategiebereich. Aus den Gesprächen von Lernenden über Lernstrategien sollen LehrerInnen Schlüsse ziehen und ihnen weitere Hilfestellungen für die Anwendung von Lernstrategien unterbreiten können. (vgl. ebd.)

Rebecca Oxford (vgl. 1990: 202 f.) differenziert zwischen drei Arten der Strategievermittlung, wobei erstere auf der Metaebene bleibt („Awareness Training“), die zweite eine punktuelle bzw. inzidentelle Strategievermittlung beschreibt („One-Time Strategy Training“) und die dritte sich mit langfristigem Lernen und Üben von Strategien befasst („Long-Term Strategy Training“). Henning Düwell (1992: 48 f.) fasst die drei Typen in seiner Übersetzung prägnant zusammen:

a) *Einführung in und Bewußtmachung von Lernstrategien*
[„Awareness Training“]

Der Lerner [bzw. die Lernerin] wird allgemein in die Funktionen von Lernstrategien eingeführt, ohne jedoch besondere Aufgaben ihrer Anwendung lösen zu müssen [...].

b) *Die einmalige Vermittlung ausgewählter Lernstrategien*
[„One-Time Strategy Training“]

Innerhalb seines „regulären“ Fremdsprachenunterrichts lernt der Schüler [oder die Schülerin], eine oder mehrere Lernstrategien auf sprachbezogene Aufgaben anzuwenden. Diese Vermittlungsphase ist jedoch nur kurzfristig.

c) *Das langfristige Lehren und Lernen von Strategien*
[„Long-Term Strategy Training“]

Diese Form der Vermittlung von Lernstrategien ist wegen ihrer längeren Dauer und der größeren Anzahl zu lernender Strategien besonders effektiv.

Nach dem regulären Prinzip der im Schwierigkeitsgrad stetig ansteigenden Progression im FSU sollten Lehrpersonen möglichst diese drei Phasen durcharbeiten, um die Lernenden zur autonomen Strategiearbeit hinzuführen. Voraussetzung dafür sind allerdings geschulte Lehrkräfte, die über ein breites Wissen an Lernstrategien verfügen und diese passend zum Niveau der Lernenden vermitteln können. Einerseits sollen Gelegenheiten für die

Lernenden geschaffen werden, in denen sie für sich selbst zugeschnittene Strategien kennen lernen, andererseits soll ihre Autonomie nicht durch die von der Lehrperson getroffene Vorauswahl eingegrenzt werden. Die Rolle der LehrerIn reduziert sich demnach eher auf eine beratende oder unterstützende. Ein weiteres aus der Progression herrührendes Problem bleibt die eben erwähnte Vorauswahl an Lernstrategien. Allgemeingültige Antworten auf die Fragen, welche Strategien die wichtigsten für den schulischen FSU oder welche Strategien für AnfängerInnen bzw. Fortgeschrittene am relevantesten sind, gibt es aufgrund der vielartigen Anwendungsmöglichkeiten von Lernstrategien nicht. Auf der Grundstufe ist besondere Vorsicht geboten, da Lernende wenige sprachliche Mittel automatisiert haben und daher womöglich beim integrierten Strategieunterricht schnell an ihre kognitiven Grenzen kommen. Bei fortgeschritteneren Lernenden wiederum muss die Lehrperson im Sinne eines lernendenzentrierten FSUs zwangsläufig das Zepter aus der Hand geben und die SchülerInnen für sich selbst herausfinden lassen, welche Strategien für den/die einzelne/n am besten funktionieren. (vgl. ebd.: 54 f.) In dieser Hinsicht stellen auch Tréville und Duquette (1996: 61, Herv.i.O.) fest: „Il est donc important de développer des **stratégies efficaces** adaptées à chaque stade d'apprentissage [...]”

Bei O'Malley und Chamot werden die Instruktionsformen auf zweierlei Art unterschieden (vgl. 1990: 152-154). Einerseits stellen sie die *separate* der *integrierten Strategievermittlung* gegenüber, auf der anderen Seite trennen sie zwischen *direkter* und *eingebetteter Instruktion*. Bei ersterer handelt es sich um die Frage danach, ob die Strategien selbst zum Unterrichtsinhalt gemacht werden sollen (separate Vermittlung) oder ob es sinnvoller ist, diese im Zuge einer Lernaktivität nebenbei zu behandeln (integrierte Vermittlung). Bei der direkten Instruktion wird den Lernenden das Ziel und der Nutzen einer Strategie vor Augen geführt, während die Lernenden bei der eingebetteten Form im Unwissen über den Zweck einer Strategie gelassen werden und sie diese schlicht in einer Aktivität integriert ausüben.

In der Diskussion dieser beiden Vermittlungskonzepte nennen O'Malley und Chamot verschiedene Standpunkte, die Lehrende je nach der persönlichen Lehrüberzeugung abwägen sollten. So meinen Befürwortende der *separaten*

Instruktion, dass Lernende durch die Trennung von sprachlichen und strategiebezogenen Inhalten im Unterricht entlastet würden. Andernfalls würden Lernende überfordert: „Because strategies are complex skills, a person attempting to apply an unfamiliar strategy to a demanding task will have difficulties in controlled processing that can be anticipated from performing two complex tasks simultaneously“ (ebd.: 52). Zudem soll der alleinige Fokus auf die Lernstrategie(n) das Generalisieren und den Transfer derselben auf andere Kontexte erleichtern. Auf der Seite der *integrierten Methode* ist man der Meinung, dass „learning in context is more effective than learning separate skills whose immediate applicability may not be evident to the learner [...] and that practicing strategies on [...] language tasks facilitates the transfer of strategies to similar tasks encountered in other classes“ (ebd.: 152). Durch das im Kontext verschmolzene Vermitteln und Anwenden der Lernstrategien erhalten Lernende gleich eine Möglichkeit der Übung, was hier als Vorteil angesehen wird. Letzten Endes fassen die Autoren zusammen, dass wohl eine Mischform der beiden Typen (d.h. inhaltsabhängige bzw. –unabhängige Strategievermittlung) der adäquateste Weg sei. Empfohlen wird allerdings dennoch, dass nach einem kurzen Strategieinput eine Anwendung im Kontext anschließt.

Was die direkte und eingebettete Instruktion betrifft, haben sich unterschiedliche Positionen entwickelt. Bei ersten Studien in den 80ern konnte beim eingebetteten Strategieunterricht zunächst nur wenig Transfer der Handlungsstrukturen auf neue Situationen festgestellt werden. Erst mit der Einbindung der metakognitiven Komponente – das bedeutet, dass nun das Lernziel und die Wichtigkeit einer Strategie hervorgehoben wurden – konnte bei den Lernenden eine nachhaltigere Strategienutzung nachgewiesen werden. Als Vorteil der eingebetteten Methode wurde schon damals der Umstand erkannt, dass die Lehrpersonen in diesem Szenario keiner gesonderten Schulung bedürfen, weil der Unterricht stark am Material orientiert ist und die Strategien vom Lehrbuch vorgegeben werden. Ein großer Kritikpunkt der eingebetteten Instruktion ohne Aufklärung der Lernenden über das Ziel der Strategie besteht darin, dass Lernende „who are not aware of the strategies they are using do not develop independent learning strategies and have little opportunity of becoming autonomous learners“ (ebd.: 154). Aus diesem Grund empfehlen die

ForscherInnen die direkte Strategievermittlung gegenüber der eingebetteten und fordern, dass die direkte Instruktion in den Curricula mehr berücksichtigt wird. (vgl. ebd.: 153 f.)

Ein Beispiel für die Standardstruktur der Strategievermittlung, welche aus einer typischen Abfolge besteht, führen O'Malley und Chamot (1990: 158) an. So beginnt die Sequenz mit einer ersten Bestandsaufnahme der bereits bekannten bzw. verwendeten Strategien der Lernenden („Preparation“), gefolgt von einer Begründung der Vorgangsweise und der Anwendung weiterer neuer Strategien („Presentation“). Nach der anschließenden Übungsphase („Practice“) werden die Lernenden angehalten, ihre eigene Strategieverwendung zu reflektieren und zu evaluieren („Evaluation“). Als Abschluss sollen die neu erlernten Strategien auf andere Aufgaben angewendet werden („Expansion“). Im Detail setzen sich die einzelnen Phasen aus folgenden Handlungen zusammen (ebd., eigene Herv.):

1. **Preparation:** Develop student awareness of different strategies through:
 - small group retrospective interviews about school tasks
 - modeling think-aloud, then having students think aloud in small groups
 - discussion of interviews and think-alouds
2. **Presentation:** develop student knowledge about strategies by:
 - providing rationale for strategy use
 - describing and naming strategy
 - modeling strategy
3. **Practice:** Develop student skills in using strategies for academic learning through:
 - cooperative learning tasks
 - think-alouds while problem solving
 - peer tutoring in academic tasks
 - group discussions
4. **Evaluation:** Develop student ability to evaluate own strategy use through:
 - writing strategies used immediately after task
 - discussing strategy use in class
 - keeping dialogue journals (with teacher) on strategy use
5. **Expansion:** Develop transfer of strategies to the new tasks by:
 - discussions on metacognitive and motivational aspects of strategy use
 - additional practice on similar academic tasks
 - assignments to use learning strategies on tasks related to cultural backgrounds of students

Die obige Liste an Schritten der Strategievermittlung entspricht den in der

fachdidaktischen Literatur präsentierten Vorgehensweisen, mit der Ausnahme, dass bei O'Malley und Chamot ein fünfter Schritt angefügt wird. Die üblichen vier Etappen, bestehend aus *Bewusstmachung*, *Präsentation*, *Erprobung* und abschließender *Evaluation*, finden sich in diversen Publikationen in sehr ähnlicher Form wieder (vgl. LEUPOLD 2003: 211; NIEWELER 2006: 131; UR 1996: 68; NATION 2013: 333 f.).

Ferner haben O'Malley und Chamot (1990: 190-204) aus ihrer fünfstufigen Abfolge ein eigenes Modell entwickelt, das *CALLA-Modell* (kurz für „The Cognitive Academic Language Learning Approach“). Dieses Modell ist in erster Linie auf mäßig fortgeschrittene (Englisch-)Lernende ausgerichtet und soll sie dabei unterstützen, das Erlernen fachsprachlicher und fremdsprachlicher Inhalte zu erleichtern, indem die metasprachlichen Fähigkeiten der Lernenden herausgebildet werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden im AnfängerInnenunterricht noch stark vom prozeduralen Wissen vereinnahmt wird, aus welchem die Sprachkompetenz in der Grundstufe hauptsächlich besteht (z.B. Begrüßungsformeln, Fragen nach dem Befinden, etc. die als Chunks gelernt werden). Für die Arbeit mit dem CALLA-Modell setzen O'Malley und Chamot somit eine gewisse grundlegende Sprachkompetenz voraus, damit neues nicht-linguistisches deklaratives Wissen vermittelt werden kann. Dies ist genau der Zeitpunkt, an dem das Modell eingesetzt werden soll. Der dreieckige Aufbau des Schemas illustriert, dass den Lernenden entlang der fünf Stufen der Strategievermittlung kontinuierlich mehr Verantwortung übergeben wird. In den einzelnen Phasen nehmen Lehrende und Lernende unterschiedliche Rollen ein (s. Abbildung 14).

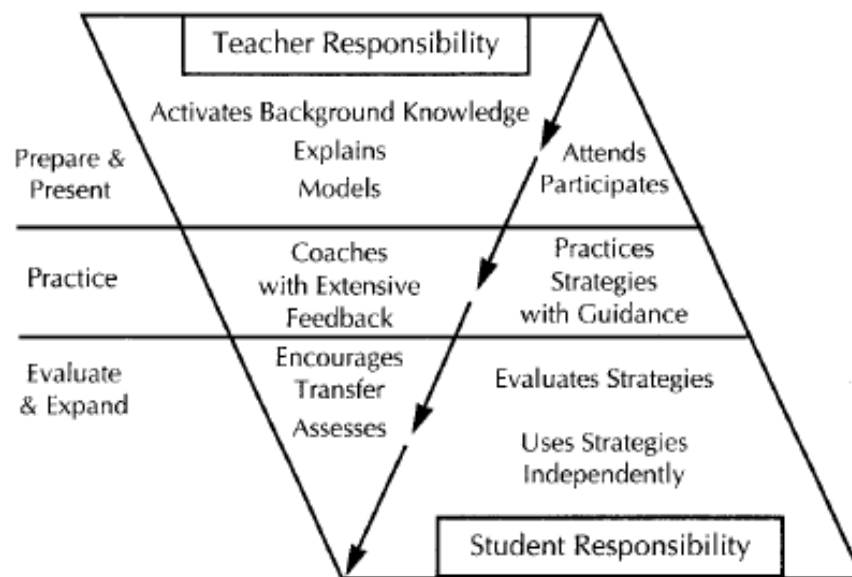


Abbildung 14: Das CALLA-Modell nach O'Malley und Chamot (1994: 66). Entnommen aus Schramm (2009: 108).

Als einer der Vorteile des CALLA-Modells sieht Karen Schramm, dass es sich nicht nur an der Phase der Strategiepräsentation aufhängt, sondern weit darüber hinausgeht. Sie schreibt dazu:

[D]ie Bedeutung dieser Phasen [kann] nicht genug betont werden, da sich Strategievermittlung in der Praxis noch allzu oft auf das informierte Training, also die bloße Erklärung von Strategien, beschränkt. Nichtsdestoweniger ist aber auch die gelungene Erklärung und Modellierung von Strategien essentieller Bestandteil einer erfolgreichen Strategievermittlung [...]. (ebd.: 109)

Aus der Instruktion anhand des CALLA-Modells sollen also im Idealfall Lernende hervorgehen, die Lernstrategien autonom anwenden können. In Schramms Beitrag empfiehlt die Autorin als Unterrichtsmethode hierfür die meines Erachtens sehr sinnvolle Erstellung von „Sprachlernstrategieplakaten“, auf denen in prägnanter Weise die wichtigsten Eigenschaften einer Lernstrategie präsentiert werden. Auf den Plakaten sollen laut Schramm die wichtigsten Kriterien der vorgestellten Lernstrategie genannt werden: das Ziel der Strategie, ein prägnanter Strategienname, die einzelnen Handlungsschritte, ein illustrierendes Beispiel, sowie eine Binnendifferenzierung in AnfängerInnen- und Profivariante. Ein Beispiel solch eines entweder von Lehrenden oder Lernenden (bzw. in diesem Fall von Deutsch als Fremdsprache-Studierenden)

selbst erstellten Plakats zeigt Abbildung 15⁴:



Abbildung 15: Ein Beispiel für ein Sprachlernstrategieplakat mit dem eingängigen Titel "Die Ampelstrategie". Entnommen aus Schramm (2009: 115). Original von Davidovicz, Meise, Wolter (2009).

Im Unterricht bietet es sich an, so schlägt Schramm vor (2009: 117), die Sprachlernstrategieplakate anlässlich einer Poster-Präsentation von den ErstellerInnen genauer erläutern zu lassen und anschließend im Klassenzimmer aufzuhängen. So bleiben die Strategien in unmittelbarer Nähe der Lernenden und sie können später leichter darauf zurückgreifen. (vgl. ebd.: 107-120)

Im Gegensatz zu den bis hierhin beschriebenen Modellen der Strategievermittlung splittet Rebecca Oxford (vgl. 1990: 203-208) das Strategietraining in acht Schritte auf, wobei das Grundgerüst recht ähnlich zu den obigen Versionen ist und in ihrer Matrix schlicht der Planung des

⁴ Weitere Beispiele für Strategieplakate aus dem DaF-Kontext von Karen Schramm habe ich unter dem Link <https://bit.ly/2ZxwPtI> (zuletzt aufgerufen am 19.02.2021) als PDF-Dokument bereitgestellt.

Unterrichts mehr Etappen zugestanden werden. In Abbildung 16 ist eine Übersicht ihres 8-Punkte-Programms zu sehen, wovon die ersten fünf zur Planungsphase gezählt werden.

Table 6.2 STEPS IN THE STRATEGY TRAINING MODEL

-
1. Determine the learners' needs and the time available.
 2. Select strategies well.
 3. Consider integration of strategy training.
 4. Consider motivational issues.
 5. Prepare materials and activities.
 6. Conduct "completely informed training."
 7. Evaluate the strategy training.
 8. Revise the strategy training.
-

Source: Original.

Abbildung 16: Die Strategievermittlung in acht Stufen nach Rebecca Oxford. Entnommen aus Oxford (1990: 204).

Im ersten Schritt werden die Bedürfnisse der Lernenden in Bezug zum Lernen von Lernstrategien erhoben (bspw. mittels Lerntagebüchern, Fragebögen⁵ oder in Lernendengesprächen) und erfasst, wie viel Zeit für die Strategievermittlung im Unterricht verwendet werden kann. Im zweiten Schritt sollen mehrere Lernstrategien ausgewählt werden, die sowohl für die gesamte Gruppe als auch für einzelne Lernende relevant sind und darauf geachtet werden, dass möglichst mehrere Strategiebereiche miteinander kombiniert werden (d.h. metakognitive, kognitive, soziale und affektive Strategien etc.). Im dritten Schritt empfiehlt Oxford die Abwechslung von integrierter Strategievermittlung innerhalb sprachlicher Aktivitäten des FSU mit auf den Strategietransfer ausgelegten Sequenzen. Sie betont, dass das regelmäßige Lernen von Strategien im Kontext der Fremdsprache dabei hilft, sich an die Strategien besser zu erinnern. Kontextgelöstes Strategietraining kann als eine Ergänzung zum integrierten

⁵ Rebecca Oxford (1990: 277-291) bietet in ihrem Werk einen ausführlichen Erhebungsbogen für Lernstrategien an, betitelt „Strategy Inventory for Language Learning“ (SILL), der ohne Weiteres in übersetzter Form auch für den Französisch-Unterricht verwendet werden könnte. Ihre Version ist jedoch ursprünglich auf anglophone Fremdsprachenlernende bzw. Englisch-Lernende (ESL) zugeschnitten und müsste daher ggfs. etwas angepasst werden.

Unterricht eingesetzt werden. Schritt vier dient Lehrpersonen dazu, sich der Lernmotivation bzw. -gewohnheiten der Zielgruppe bewusst zu werden und die Strategievermittlung dementsprechend mit Motivationszielen auszustatten. Um die Lernenden von der Effizienz der Lernstrategien zu überzeugen und sie somit zu motivieren, soll ihr Interesse, ihre Gewohnheiten, kulturellen Prägungen etc. angesprochen werden. Im fünften Schritt sollen zielgruppengerechte Materialien und Aufgaben vorbereitet werden. Oxford legt hier die Führung eines Strategiehandbuches durch die Lernenden nahe, in dem sie Notizen zu den für sie nützlichsten Strategien anfertigen. Unter dem bei Schritt sechs genannten „informed training“ versteht Oxford die Forderung, dass den Lernenden verdeutlicht werden soll, zu welchem Zweck die Strategievermittlung im Unterricht stattfindet und wie man die gelernten Strategien auf neue Aufgaben transferieren kann. Peter Bimmel hält genau diese transparente Vermittlung für essentiell und fordert, dass Lehrpersonen den Grund für die Strategievermittlung und deren Ziele erläutern, die einzelnen strategischen Anwendungsschritte erklären und den Lernenden Wege zur Selbstbeobachtung, Reflexion und Evaluation unterbreiten sollen. (vgl. BIMMEL 2012: 8) Schritt sieben befasst sich genau mit dieser Evaluation, dies aber aus der Lehrendenperspektive. Die Lehrperson soll den Erfolg des Strategietrainings mittels Beobachtung der SchülerInnen kontrollieren können. Im letzten Schritt gilt es, die bisherigen Strategietrainings und deren Materialien anhand der Evaluierungserkenntnisse zu überarbeiten. (vgl. DÜWELL 1992: 51 f.; OXFORD 1990: 203-208)

Die Vermittlungsmodelle für Lernstrategien nach vier, fünf bzw. acht Schritten basieren eigentlich auf dem Konzept des *top-down processing*, welches den mentalen Verarbeitungsprozess beschreibt, bei dem Individuen versuchen, textuelle Informationen zu verstehen. Sie greifen bei der Dekodierung dieser Informationen auf Schemata zurück, die aus ihrem Weltwissen stammen. (vgl. O'MALLEY, CHAMOT 1990: 233) Beim top-down processing handelt sich um einen Prozess, der insbesondere für das Leseverstehen bzw. das *lexical inferencing* von Bedeutung ist. Das CALLA-Modell und auch die sonstigen 4-Etappenmodelle folgen einer identischen Struktur, nämlich beginnend mit der Präsentation der

neuen Strategie, danach folgend die Übung und zuletzt der Produktion. Dieser Dreischritt stützt sich auf dem deduktiven Ansatz, der in Form der PPP-Methode in der Grammatikvermittlung sehr hohe Bekanntheit errungen hat. (vgl. GU 2019: 26)

Als Gegenbeispiel für die auf dem top-down processing gestützten Modelle der Strategievermittlung möchte ich als Abschluss dieses Kapitels Deborah L. Butlers (2002) *Strategic Content Learning* (kurz SCL) behandeln, welches auf dem *bottom-up processing* aufbaut und selbstreguliertes Lernen fördern soll. Anders als bei der top-down Verarbeitung erschließen Lernende beim bottom-up processing Strukturen (z.B. Wortbedeutungen, Grammatikregeln, etc.) anhand von textuellen Informationen, die sie durch eine genaue Untersuchung des vorliegenden Materials erkennen. (vgl. O'MALLEY, CHAMOT 1990: 229) Die Vermittlung der Strategien erfolgt beim SCL somit im Moment des Aufkommens eines Problems gemäß dem induktiven Ansatz bzw. *discovery approach*, denn die Gefahr ist, „if instruction focuses primarily on the direct explanation of predefined strategies, students may be inadvertently excluded from the problem-solving process central to self-regulation“ (BUTLER 2002: 84). Neue Strategien werden daher zum Zweck der Bewältigung des aktuellen Problems im Zuge sprachlich orientierter Aufgaben thematisch eingebettet entdeckt (vgl. integrierte/eingebettete Strategievermittlung). Hierbei ist also keinesfalls Frontalunterricht zu erwarten, denn die Lehrperson berät die Lernenden im Gespräch lediglich bei der Wahl einer passenden Strategie und unterstützt sie im selbstgesteuerten Lernprozess. In dieser interaktiven und gemeinschaftlichen Art der Problemlösung versucht die Lehrperson mögliche Lernhindernisse zu identifizieren und die Lernenden bei der Erledigung der Aufgaben mittels Scaffolding im Bereich der Auswahl, Nutzung und Evaluation von Lernstrategien zu fördern. Während die Lernenden mit ihren personalisierten Lernstrategien arbeiten, verbalisieren sie die Handlungsstrukturen mit ihren eigenen Worten und transformieren somit das prozedurale Wissen in deklaratives, wodurch es greifbar wird. Sie entwickeln darüber hinaus ihre Selbstwahrnehmung weiter, erhöhen ihre Selbstwirksamkeit, erhalten motivationsförderliche Attributionen und können ihre Lernergebnisse (*learning outcomes*) besser kontrollieren. Je erfahrener Lernende in diesen Lernprozessen sind, desto eher können

Scaffoldings Stück für Stück abgebaut werden, damit sich eine Autonomie auf Seiten der SchülerInnen herausbilden kann. (vgl. GU 2019: 29-31; BUTLER 2002: 84)

Neben der Erfahrung mit neuen Strategien bildet ein essentieller Bestandteil des SCL der Transfer dieser auf weitere Aufgabenstellungen: „[SCL] places explicit attention on how students adapt strategies reflectively and flexibly within recursive cycles of task analysis, strategy use and monitoring” (GU 2019: 29). Ein besserer Transfer ergebe sich laut Butler vor allem, wenn Lernende ihre Erkenntnisse über die Funktionsweise des strategischen Lernens artikulieren und somit ihr eigenes metakognitives Wissen über die Problemlösungen konstruieren. Aus diesem Grund soll die Strategieinstruktion in sprachlichen Aktivitäten kontextuell eingebettet sein und den Lernenden vor Augen geführt werden, wann, wo und weshalb Strategien nützlich sind. Ergebnisse dieses Bewusstwerdungsprozesses seien für die Lernenden in weiterer Folge ein „sense of ownership over strategies“ (BUTLER 2002: 86) und es ergeben sich daraus die zuvor schon erwähnten Vorteile für die Lernmotivation. (vgl. ebd.: 85 f.)

Den Ablauf des SCL unterteilt Butler (2002: 87 f.) in drei große Phasen, anhand derer sie die Rolle der Lehrperson und der Lernenden illustriert (s. Abbildung 17). Im ersten Schritt gilt es, die Aufgabenstellung zu analysieren und die für ihre Bewältigung notwendigen Strategien zu besprechen. Thema hierbei ist die Planung und Organisation der Herangehensweise an das gestellte Problem, wobei die Lehrperson einzelnen SchülerInnen bzw. Gruppen von Lernenden bei der Analyse der Aktivität behilflich ist. Butler (vgl. 2002: 86-90) differenziert in ihrem Artikel zwischen drei Szenarien, der „one-on-one“, „small group“ und „whole classroom instruction“. Letztere ist für den schulischen Kontext von größter Bedeutung, die Strategievermittlung in Kleingruppen hat aber eine ebenso hohe Relevanz für den FSU. Auf die damit einhergehenden Herausforderungen für Lehrende komme ich gleich zurück. Der zweite Schritt im SCL besteht aus einer angeleiteten Reflexionsphase zur individualisierten Planung und Ausführung möglicher Lösungswege. Die Lehrperson gibt Anreiz, die einzelnen Handlungen zur Erledigung der Aufgabe durchzudenken, den Lernprozess zu reflektieren und die gewählte(n) Strategie(n) zu verbalisieren. Denn wenn Lernende kognitive Prozesse in Worte fassen, „they abstract

generalized concepts about learning that formalize emerging knowledge and beliefs“ (ebd.: 85). Im dritten und letzten Schritt evaluieren die Lernenden die learning outcomes und die Effizienz der angewendeten Strategien. Inbegriffen in diese Phase ist die Überarbeitung erfolgloser und Anerkennung zielführender Strategien, welche in Form von Lerntagebüchern oder Notizbüchern festgehalten werden.

	Instructional targets	General instructional principles
Stage 1	Analyzing tasks and metacognitive knowledge about academic work	• Teacher supports students to identify cues that define task demands. • Teacher facilitates discussions in which students: (a) analyze task demands; (b) articulate performance criteria; (c) consider why analyzing tasks is helpful; (d) articulate personalized strategies for analyzing tasks.
Stage 2	Personalized approaches to learning and metacognitive knowledge about strategies	• Teacher guides students to: (a) think through tasks successfully; (b) reflect on the process of learning; (c) articulate and evaluate strategies; (d) recognize successes; (e) revise ineffective methods. • Students record personalized strategies in own words for reference and ongoing strategy development.
Stage 3	Self-monitoring, self-evaluation and positive self-perceptions	• Teacher assists students to: (a) compare outcomes to task criteria; (b) interpret and use instructor feedback; (c) revise ineffective approaches; (d) link success to effortful strategy use; (e) articulate personalized strategies for monitoring. • Students record revisions to strategies in their own words for reference and ongoing strategy development.

Abbildung 17: Die drei Phasen Butlers „Strategic Content Learning“, didaktische Ziele und generelle Vermittlungsgrundsätze. Entnommen aus Gu (2019: 30). In leicht adaptierter Form zitiert nach Butler (2002: 87f.).

Als Abschluss dieses Kapitels möchte ich auf die Herausforderungen des SCL im Hinblick auf den Unterricht mit für Österreich üblichen Klassengrößen behandeln. Deborah Butler (vgl. 2002: 90) spricht hier unter anderem das Problem an, dass nicht alle Lernenden die Aufgabenstellungen gleich gut verstehen, sei es aufgrund von schlechter Akustik, mangelnder Konzentration, Ablenkungen, etc. Per se kann man in der Realität nicht davon ausgehen, dass die SchülerInnen mit der SCL-Arbeitsweise vertraut sind und Aktivitäten, sowie deren Anforderungen, selbstständig analysieren können. In diesem Fall schlägt Butler vor, angeleitete Lehrenden-Lernendengespräche im Plenum zu halten,

deren Inhalt die Kriterien für die Bewältigung einer Aufgabe sind. Eine Beispielfrage der Lehrperson könnte laut der Autorin demnach sein: “What would I look for when marking this assignment?” (ebd.). Sie lenkt folglich die Aufmerksamkeit der Lernenden mit dieser Frage auf die Beurteilungskriterien, nach denen die Lehrperson unmittelbar den Erfolg der Problemlösung bewertet. Für die Lernenden stellen diese Kriterien ein Indiz dar, wie die Aufgabe am besten gelöst werden könnte. Aufbauend auf solch einer Art Plenargespräch könnte die Lehrperson im Anschluss eine Kriterienliste von jeder/m Lernenden einfordern und Feedback geben, um den Lernfortschritt zu überwachen (auch wenn dies womöglich sehr zeitintensiv ist). Butler unterstreicht in diesem Punkt den tieferen Einblick in andernfalls implizite Lernprozesse: „Further, when students submit strategy descriptions, teachers gain insight into individuals’ approaches to learning and can provide feedback on learning processes – not just products” (ebd.). Als Alternative zur Diskussion im Plenum bieten sich ebenfalls Kleingruppen- bzw. Murmelgruppengespräche über Ideen zu Lösungsstrategien an, die anschließend vor der ganzen Klasse kommentiert werden.

Etwas störend an Butlers Argumentationsweise ist meiner Meinung nach die etwas eingeschränkte Perspektive auf den Unterricht, bei dem den Lehrenden zu viel Wichtigkeit zugestanden wird. Im Sinne der LernerInnenautonomie sollte die Strategiewahl meines Erachtens nicht so stark von dem Anleiten der Lehrperson abhängig sein, sondern eher materialiengesteuert sein. Arbeitet man beispielsweise mit einer größeren Zahl an vorbereiteten Strategieplakaten können die Lernenden sich eigenständiger mit neuen Strategien befassen und passende darunter auswählen, denn die meiste Hilfe benötigen sie ohnehin bei der Analyse der Aufgabenstellung selbst. Diese Art von Aufgabenanalyse muss, so denke ich, in vorangegangenen Einheiten trainiert worden sein, damit Ressourcen für das Kennenlernen und Ausprobieren neuer Strategien freigemacht werden. Auch wenn Butlers SCL dem bottom-up statt dem typischen top-down Ansatz folgt und somit den Anschein gibt, effizienter zu sein, so stört doch ungemein die starke LehrerInnenzentrierung des Modells. Anstelle der durch die Lehrperson geführten Phasen, sollte meiner Meinung nach den Lernenden eine Fülle an strategieerklärendem Material verfügbar gemacht werden. Diese könnte man in Form eines Stationenlernens unterbreiten oder

vorentlastend als Hausübung im Sinne des Flipped Classroom-Ansatzes einführen. Ute Rampillon (1989: 217, eigene Herv.) führt diesbezüglich weitere Materialvorschläge zur Strategievermittlung an, die mir sehr sinnvoll erscheinen, und betont die Wichtigkeit der Herausbildung eines Bewusstseins für die Strategieverwendung:

Wichtig ist, daß neben der Demonstration von Lernverfahren durch Lehrer[-Innen] oder Schüler[-Innen] und neben häufigem Üben in der Klasse auf einer Metaebene über Lerntechniken gesprochen wird, damit sich bei den Schülern [und –innen] ein Bewußtsein und ein Gefühl der relativen Sicherheit beim Umgang mit der Fremdsprache entwickelt. Dazu tragen auch **Merkblätter** für die Schüler[-Innen], **Poster** an den Wänden der Klasse oder **Wandzeitungen** über Lerntechniken bei.

Darüber hinaus sollten Lernstrategien grundsätzlich als ein Angebot für die Lernenden gesehen werden. Aus den präsentierten Strategien nehmen sich die Lernenden entlang ihrer Vorlieben rezeptartig jene heraus, die ihnen am meisten zusagen. In diese Entscheidung fließen in der Regel persönliche Vorlieben, Erkenntnisse aus Lernenden-Befragungen (Fragebögen, Einzelgesprächen, Lernstrategietagebüchern, etc.) und dergleichen ein. Was das Ausprobieren neuer Strategien betrifft, empfehlen Peter Bimmel und Ute Rampillon (vgl. 2000: 98) offene Aufgabentypen, unter welchen man jene versteht, bei denen keine Vorgangsweisen oder Ergebnisse vorgegeben werden. Diese Art Aufgaben überlassen den Lernenden mehr Freiraum im Lösungsprozess einer Aufgabe und laden dazu ein, verschiedene Lösungswege einzuschlagen, d.h. unterschiedliche Problemlösestrategien einzusetzen. Gerade Projektunterricht soll sich laut der AutorInnen für die Erprobung neuer Strategien hervorragend eignen.

2.5.4 Zusammenfassung

Die Vermittlung von Vokabellernstrategien verkommt laut Ute Rampillon manchmal zu einem bloßen Lückenfüller, vor allem wenn die Instruktion nur inzidentell geschieht. Wünschenswert wäre ihrer Meinung nach eine gezielte Strategieinstruktion, die die Lernenden auf ein autonom agierendes Level bringt. Hierzu bietet sich der prozessorientierte Ansatz als probates Mittel an, entlang welchem Lernenden im FSU Gelegenheiten für individualisiertes Ausprobieren

der Lernstrategien geboten wird.

Lernstrategien werden allgemein als bewusst gesetzte Handlungssequenzen definiert, die das Ziel der Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz verfolgen. Die einzelnen Schritte dieser Reihe an Aktionen werden Lerntechniken genannt. Was die Klassifizierung der Lernstrategien betrifft, haben Rebecca L. Oxford und O'Malley und Chamot Anfang der 90er ausführliche Einteilungskonzepte entwickelt. Inhaltlich überschneiden sich die beiden Varianten der Lernstrategiekategorisierung recht stark, wobei Rebecca Oxford etwas genauer zu differenzieren scheint. Sie trifft eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen den direkten und indirekten Strategien. Direkte Strategien beschreiben die konkrete Bewältigung einer Aufgabe, während indirekte Strategien sich damit befassen, die Lernprozesse auf einer Metaebene zu organisieren, zu überwachen und zu kontrollieren. Die direkten Strategien fächert sie in die gedächtnisstützenden, kognitiven und Kompensationsstrategien auf, die indirekten in metakognitive, affektive und soziale Strategien. Eine ähnliche Einteilung nehmen O'Malley und Chamot vor, die aber nicht von direkten und indirekten Strategien sprechen, sondern eine Dreiteilung in metakognitive, kognitive und sozial/affektive Strategien voraussetzen. Weitere wesentliche Merkmale der Lernstrategien werden unter anderem im GERS beschrieben und auch bei Michael Wendts Ausführungen zum Modell der Strategieebenen.

Die Vermittlung der Lernstrategien kann auf verschiedene Weisen in den Unterricht eingebaut werden. Ute Rampillon trennt die Unterweisung in drei Szenarien, unterrichtsimmanent, unterrichtsbegleitend und –unabhängig. Sie gibt damit drei grobe Rahmen für den Zeitpunkt der Unterrichtung an. Rebecca Oxford, wiederum, unterscheidet zwischen allgemeiner Einführung, einmaliger Vermittlung und Langzeittraining. Grundsätzlich soll den Lernenden aber möglichst viel Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch über Lernstrategien gegeben werden und AnfängerInnen eher der separaten Instruktion, das heißt von sprachlichen Aufgaben losgelöste Unterweisung, für die Verwendung von Lernstrategien ausgesetzt werden. Ein integriertes Unterrichten der Lernstrategien erleichtert auf höheren Niveaustufen den Transfer auf neue Kontexte, die eingebettete Instruktion bietet zwar den Vorteil, dass das Material

den Ablauf vorgibt und damit die Lehrenden entlastet, jedoch erlernen die SchülerInnen dadurch nicht zwingend neue Strategien. Aus diesem Grund ist die direkte Vermittlung, bei der das Ziel der Instruktion und die gelehrt Strategie explizit erwähnt wird, empfehlenswerter als implizite Varianten. Für die Planung und Durchführung der Lernstrategieinstruktion bieten Oxford und O'Malley und Chamot ähnliche Phasenmodelle (mit acht bzw. fünf Phasen), die von der Vorbereitung über die Präsentation der Strategie hin zur Übung und Evaluierung des Lernerfolgs wandern. Weitere Lehransätze bilden das CALLA-Modell, bei dem metasprachliche Fähigkeiten herausgebildet werden, sowie Deborah Butlers Strategic Content Learning, welches die Vermittlung der Lernstrategien im Moment des Aufkommens verfolgt. Als besonders gewinnbringende Methode für den FSU ist abschließend die Erstellung von Lernstrategieplakaten zu nennen.

In wieweit sich die bis hierhin behandelten Strategien und deren Vermittlungsansätze in österreichischen Schulbüchern wiederfinden, soll im nun folgenden Analyseteil besprochen werden.

3 Forschungsprojekt

3.1 Ausgangslage

Anlass für die vorliegende Diplomarbeit bietet die persönliche Wahrnehmung, dass dem Vokabellernen in österreichischen Französisch-Lehrbüchern eher wenig Beachtung geschenkt wird. Der Fokus der Schulbücher liegt vordergründig auf dem Vermitteln der vier Fertigkeiten – dem Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen – und natürlich der Grammatik. Das Erlernen neuen Wortschatzes überlässt man in Lehrwerken oft den Lernenden selbst. Sie werden seitenweise mit Vokabellisten konfrontiert, die auf magische Weise in ihre Köpfe wandern sollen. Weil dies nicht ohnehin schon reicht, geben LehrerInnen den LernerInnen auch heute noch die Aufgabe, die Vokabellisten aus dem Buch in ein Vokabelheft fast schon wie Roboter abzuschreiben und auswendig zu lernen. Für die SchülerInnen ist diese Art Abschreib-Hausübung wohl eher eine lästige Art der Beschäftigung als eine wirkliche Hilfe beim Einprägen der Lernwörter. Im Allgemeinen bieten Lehrbücher nur wenig Hilfestellungen zum Thema Lernen lernen an und verlassen sich scheinbar darauf, dass Lernende selbst herausfinden, wie sie die Unmengen an Vokabeln lernen können. Folglich findet man das Prozedere des Listenschreibens in österreichischen Klassenzimmern heute noch immer vor, obwohl es sehr alte Lerntraditionen in sich birgt.

Aus dieser absichtlich überspitzten Darstellung ergibt sich der Verdacht, dass im schulischen FSU wenig über das Wie des Vokabellernens gelernt wird. Betrachtet man nun die Tatsache, dass Schulbücher im Unterricht als der „geheime Lehrplan“ angesehen werden, so wundert es kaum, dass sich Lehrende bei der Unterrichtsplanung gerne am Aufbau des Lehrwerks orientieren. Manche mögen sich sogar von einer Leçon zur nächsten hangeln, wie es die AutorInnen vorgeben. (vgl. FÄCKE 2017: 214 f.) Die Vermittlung von Vokabellernstrategien wird häufig stiefmütterlich behandelt, obwohl ihre Wichtigkeit in der Fachdidaktik anerkannt ist. Es bleibt weiterhin fraglich, inwieweit das Lernen lernen in der Praxis gelehrt wird. Sollte der Lernkompetenz in den Schulbüchern selbst schon wenig bis gar keine Aufmerksamkeit geschenkt werden, ist die Chance, dass LehrerInnen aus eigenen Stücken dieses Thema im Unterricht behandeln vermutlich kleiner. In der österreichischen Schullandschaft hat man

in den letzten Jahrzehnten wohl aus diesem Grund zusätzliche Unterrichtsstunden zum Thema Lernkompetenz eingeführt („Lehrkompetenztraining“, kurz: LKT; oder auch „Lernen lernen“ genannt), welche an manchen Schulen als Schwerpunkt angeboten werden. In diesem Fach befasst man sich in der Regel mit der Lernorganisation (z.B. aufgeräumter Arbeitsplatz, Zeitmanagement, Pausen, etc.), aber auch der Heftführung, Lesetraining, schematischen Darstellung von Lerninhalten oder etwa mit Präsentationstechniken. Fachspezifische Lerntechniken, wie sie für das Vokabellernen notwendig wären, dürften in diesem Fach meist untergehen. Das Lehren fremdsprachenrelevanter Lernstrategien wird den SprachlehrerInnen genauso überlassen wie anderem Fachlehrpersonal die Vermittlung themenspezifischer Lernmethoden. Der Transfer der erlernten Techniken in andere Fachgebiete kann folglich nur sichergestellt werden, wenn Lehrkräfte unterschiedlicher Gegenstände eng zusammenarbeiten. Legt die Lehrkraft wenig bis keinen Fokus auf die Vermittlung von Vokabellernstrategien, so werden die SchülerInnen auf jene Weise lernen, die ihnen schon bekannt ist. Sie werden somit womöglich nie über den eigenen Tellerrand hinausschauen.

Aufgrund der oberhalb beschriebenen Problemlage bedarf es einer genauen Analyse österreichischer Schulbücher, die eruiert, wie gut der Vermittlung von Vokabellernstrategien Rechnung getragen wird. Es ist davon auszugehen, dass die Intensität an Instruktion von Lehrwerk zu Lehrwerk stark schwankt und dass älteren Publikationen womöglich veraltete Lehransätze zugrunde liegen. In den folgenden Kapiteln wird nun das Forschungsprojekt genauer umrissen.

3.2 Methode und Forschungsfrage

Ziel des Forschungsprojektes dieser Arbeit ist die Untersuchung österreichischer Französisch-Lehrwerke auf Vokabellernstrategien. Ausgehend von der Hypothese, dass in den hierzulande zugelassenen Schulbüchern auf Vokabellernstrategien nur in geringem Maß eingegangen wird, begutachtet diese Diplomarbeit die gängigen Lehrwerke auf Lerntipps und Hinweise zu Lernstrategien, die beim Vokabellernen helfen sollen. Es gilt die in Kapitel 2 beschriebenen Grundsätze zur Vermittlung von Vokabellernstrategien in den

Lehrwerken wiederzufinden. Hierzu wird als Grundlage der Analyse auf Rebecca Oxfords umfassendes Klassifizierungsschema der Lernstrategien zurückgegriffen (s. Kapitel 2.5.2 „Kategorisierung der Lernstrategien“ bzw. Oxford 1990: 17) und die gefundenen Lernstrategien in Oxfords Kategorien eingeordnet. Der Fokus liegt hierbei nicht auf dem Aufzeigen der nicht vorhandenen Aspekte des Vokabellernens, sondern vielmehr auf einer positivistischen Sichtweise, die versucht, jene Ansätze hervorzuheben, die in den Lehrbüchern vorkommen. Daraus soll eine Bestandsaufnahme erstellt werden, die einen Rückschluss auf die fehlenden Aspekte erlaubt. Der entstandene Überblick über die verwendeten Lernstrategien soll in weiterer Folge eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Lehrwerke bieten, beziehungsweise Lehrpersonen aufzeigen, welche Bereiche der Vokabellernstrategien sie mit eigenem Material abdecken sollten.

Die Auswahl der untersuchten Lehrbücher geschieht auf Basis jener Lehrwerke der österreichischen Schulbuchaktion⁶, die im Schuljahr 2020/21 für die verschiedenen Schultypen in den Schulbuchlisten aufscheinen. Dabei werden sowohl Französisch-Lehrwerke eingeschlossen, die für die AHS Unter- und Oberstufe zugelassen sind, als auch jene, die für die BHS lizenziert sind. Auswahlkriterium für die Schulbuchreihen ist folglich, dass das Schulbuch im Schuljahr 2020/21 für österreichische Gymnasien zugelassen ist und dass es sich um ein Lehrwerk für das erste Lernjahr handelt (auch als „Breakthrough“-Stufe A1 nach dem GERS bekannt, siehe EUROPARAT 2001: 34). Der Grund für die Wahl der Lehrwerke für den AnfängerInnenunterricht ist die Annahme, dass Schulbücher der niedrigeren Niveaus einen ähnlichen Aufbau wie jene der höheren Niveaus verfolgen und somit repräsentativ für die Lehrwerkreihe sind. Um eine bessere Repräsentation zu erzielen, sollen mehrere Lehrwerkreihen unter die Lupe genommen werden und nicht nur in einer Verlagsreihe gezeigt

⁶ Die seit 1972 existierende Schulbuchaktion bietet eine praktische Listung jeglicher in Österreich zugelassener Schulbücher. Auf der Homepage <https://www.schulbuchaktion.at/index.html> (zuletzt aufgerufen am 15.11.2020) sind die aktuellen Schulbücher des Vor- und aktuellen Jahres entweder per PDF abzurufen oder über die Suchfunktion in der „Öffentlichen Schulbuchsuche“ zu finden.

werden, welche Lernstrategien abgedeckt werden. Das Ziel ist ein Überblick über eine möglichst große Zahl an unterschiedlichen Lehrwerkreihen bezüglich ihrer Einbindung von Lerntechniken, um Lehrenden die Wahl des Lehrwerks zu erleichtern. Dies geschieht gewiss auf Basis der Annahme, dass die Vermittlung von Lernstrategien in einzelnen Lehrwerkreihen auch im Fortgeschrittenenunterricht im gleichen Muster fortgesetzt wird.

Die gewählte Methode ist die *Lehrwerkanalyse*, welche Christiane Fäcke (2017: 216) im Allgemeinen wie folgt beschreibt: „Lehrwerkanalysen zielen auf eine kritische Begutachtung einzelner Lehrwerke, ihrer Inhalte, Spracherwerbskonzepte oder einzelne Bereiche wie Layout oder Grammatik.“ Die Analyse der Lehrbücher erfolgt in dieser Arbeit jedoch viel stärker auf einen einzelnen Aspekt fokussiert. Es wird mit einer kritischen „Brille“ gearbeitet, welche ihren Blick auf jegliche wortschatzrelevanten Aktivitäten und Hinweisboxen richtet und diese dabei genauer beleuchtet. Anders als sonst bei dieser Methode üblich wird kein umfangreicher Kriterienkatalog wie etwa der Stockholmer Kriterienkatalog verwendet (vgl. ebd.: 217), sondern entlang der Forschungsfragen stichhaltige Belege für die Auseinandersetzung mit Vokabellernstrategien gesucht. Im Zuge der Lehrwerkanalyse werden die vorliegenden Lehrbücher zur Gänze durchgesehen und alle darin vorkommenden Vokabellernstrategien dokumentiert. Es soll nicht quantitativ erfasst werden, wie viele verschiedene Lernstrategien vermittelt werden, sondern die Inhalte werden qualitativ beleuchtet, indem sie nach Rebecca Oxfords Klassifizierungsschema in die direkten und indirekten Lernstrategien (siehe Kapitel 2.5.2 Kategorisierung der Lernstrategien) eingeteilt werden. Das Ziel der Untersuchung ist demnach die Beantwortung der folgenden Forschungsfrage:

Welche Vokabellernstrategien werden in ausgewählten Lehrwerken des Französisch-AnfängerInnenunterrichts vorgestellt?

3.3 Die untersuchten Lehrwerke

In diesem Kapitel folgt eine Aufstellung der untersuchten Lehrwerke, sowie eine kurze Beschreibung deren Konzeption und Zielgruppe. Die vorliegenden

Publikationen sind allesamt für den österreichischen Schulunterricht zugelassen und aktuell an verschiedenen Schulen und –typen in Verwendung. Unterhalb werden die Schulbücher nun nach dem Titel in alphabetischer Reihung aufgelistet:

- (1) GREGOR et al. (12019): **À plus! 1 Nouvelle édition**. Französisch für Gymnasien. Berlin: Cornelsen.
- (2) KAMMERHOFER et al. (12020): **Cours intensif 1 Autriche**. Wien: öbv.
- (3) BRUCKMAYER et al. (12019): **Découvertes 1. Série bleue**. Stuttgart: Klett.
- (4) DARRAS et al. (12018): **Génération pro. Niveau débutants**. Französisch als neu einsetzende Fremdsprache an berufsbildenden Schulen und in der gymnasialen Oberstufe. Stuttgart: Klett.
- (5) RUNGE et al. (12017): **Nouvelles perspectives A1-A2 Autriche**. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas.
- (6) BERNSTEIN-HODAPP et al. (12020): **On y va! A1**. Der Französischkurs. München: Hueber.
- (7) STAUB, Falk (Hrsg.) (12020): **Tous ensemble 1**. Stuttgart: Klett.
- (8) GUILAINE ANDRE et al. (12017): **Voyages neu A1**. Kurs- und Übungsbuch Französisch mit 2 Audio-CDs. Stuttgart: Klett.

Ausgenommen von der vorliegenden Lehrwerkanalyse sind die zwei bekannten Lehrwerke „Bien Fait! MODULAIRE 1“ und „Le nouveau taxi! 1“:

- LUNER, Christine / TRUXA-PIRIERROS, Eleonore / WLADIKA, Elisabeth (12017): *Bien fait! MODULAIRE 1*. Lehrbuch inkl. Audio-CD. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.
- CAPELLE, Guy / MENAND, Robert (2009): *Le nouveau taxi! 1*. Méthode de français. Paris: Hachette.

Ersteres wurde zwar für diese Untersuchung durchgesehen, wies jedoch an keiner Stelle verwertbare Hinweise bezüglich Lernstrategien auf. Die einzigen Anmerkungen, die in Richtung von Strategien für das Vokabellernen gehen, sind Symbole innerhalb der Vokabellisten. Dort wird mit dem Kürzel „A“ darauf aufmerksam gemacht, dass es bei manchen Substantiven einen Unterschied im

Geschlecht zwischen Französisch und Deutsch gibt (z.B. *le lait* - *die* Milch). Das zweite Hinweiskürzel „E“ zeigt auf, dass es beim jeweiligen Wort eine hohe Entsprechung zwischen dem Englischen und Französischen gibt (z.B. *continuer* - *to continue*). Da diese Hinweise meines Erachtens keine Erklärung oder Übung von Lernstrategien per se darstellen, sondern eher zusätzliche Angaben wie etwa „m./f.“ für die Geschlechter bei Nomen, wurde „*Bien Fait! MODULAIRE 1*“ absichtlich von der Lehrbuchauswahl ausgenommen.

Was „*Le nouveau taxi! 1*“ betrifft, liegt dieses Lehrbuch zwar in aktueller Ausgabe vor, enthielt aber keinerlei Inhalte zu Vokabellernstrategien, weswegen es für die Lehrbuchauswahl ebenso ignoriert wurde. Die obigen acht Schulbücher enthalten im Gegenschluss Angaben zu Lernstrategien in unterschiedlich ausgeprägter Form und werden daher zur Analyse herangezogen.

Es folgt nun eine kurze Beschreibung der einzelnen Lehrbücher, in welcher der Aufbau und die Zielgruppe der Schulbücher kurz umrissen wird:

À plus! 1 Nouvelle édition

Das aus Deutschland stammende Lehrwerk „À plus! 1“ richtet sich an Lernende der Sekundarstufe 1 in der Altersgruppe von 10-14 Jahren. Es bietet Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und Individualisierung mittels Mischung von leichteren und anspruchsvollen Aufgaben, die zum gleichen Lernziel führen. In insgesamt acht flexibel einsetzbaren Modulen behandelt es typische Themen, wie z.B. der Schulanfang, das familiäre Umfeld, Freundschaft, der Schulalltag, Wohnen, Feiern/Feste, Ferien, uvm.

Cours intensif 1 Autriche

Dieses Lehrbuch wurde speziell für den österreichischen Markt konzipiert und ist für OberstufenschülerInnen ab 15 Jahren geeignet. Laut dem Verlag öbv ist das Schulbuch für die AHS Oberstufe und BHS (HAK, HLW und HTL) approbiert und besonders für HTL, HLM, BAfEP und BASOP empfohlen. „Cours intensif 1 Autriche“ orientiert sich in der vorliegenden Fassung am neuen Lehrplan und soll durch die Einbindung der typischen Maturaaufgabenformate auf das Abschlussjahr vorbereiten. Thematisch führt das Buch in acht Lektionen an die

gängigen Sujets – Freunde, Familie, Freizeit, Schule, Wohnen, Landschaft, Natur, uvm. – heran.

Découvertes 1. Série bleue

Das für die AHS Untertstufe gedachte „Découvertes 1“ ist für SchülerInnen ab der 7. Schulstufe geeignet und verfolgt einen relativ linearen Lektionsaufbau, der nach der Einführung neuen Lernstoffs eine Übungsphase vorsieht. In den eingebauten „Bilan“-Abschnitten gibt es am Ende jeder Unité Aufgaben zur Selbstkontrolle, sowie reichlich Lese-, Wiederholungs und DELF-Aufgaben in insgesamt drei Plateauphasen. Die Vermittlung von Strategien in Bezug auf die vier Fertigkeiten zieht sich durch das Lehrwerk wie ein roter Faden. Was die Themen betrifft, erfinden die AutorInnen von „Découvertes“ das Rad nicht neu und behandeln die gleichen Themen wie „Cours intensif“ oder „À plus“.

Génération pro. Niveau débutants

Das Lehrwerk mit Fokus auf berufsbildende Schulen befasst sich thematisch in erster Linie mit der Heranführung von OberstufenschülerInnen an die Arbeitswelt (z.B.: Ausbildungen, Bewerbungen, Praktika, aber auch Wohnen, Freizeit, Freunde, Schule, etc.). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der anwendungsorientierten Kommunikation, weswegen grammatische Inhalte auf die notwendigsten Aspekte heruntergebrochen werden. Die insgesamt 10 Lektionen haben einen verschränkten Aufbau mit Input-Material gefolgt von zwei Texten mit Aufgabenstellungen und Übungsaufgaben. Am Ende jeder Leçon finden sich optionale Aufgaben (in sog. „Zoom“-Abschnitten) und wiederholende Aktivitäten im „Bilan“-Teil inklusive Selbstüberprüfung. Die drei Plateauphasen „Escapes“ bieten zusätzliche Übungsaufgaben, authentisches Lesetexte und eine DELF-Vorbereitung.

Nouvelles perspectives A1-A2 Autriche

Das Besondere an dem AHS/BHS-Lehrwerk „Nouvelles perspectives“ ist die Kombination aus Lehr- und Arbeitsbuch in einer Publikation. Der Mix aus Input- und Übungsphasen innerhalb der neun Unités orientiert sich an den üblichen Mustern in Schulbüchern, die AutorInnen pflegen jedoch auch landeskundliche

Abschnitte in jede Lektion ein. Optisch auffallend sind auf den ersten Seiten jeder Lektion die zusätzlichen Hinweise und Informationen an den Seitenrändern. Dort sind Erklärungen zu Grammatik, Aussprache, Landeskunde uvm. zu finden. Bei der Themenauswahl überzeugt das Buch mit den üblichen Inhalten eines AnfängerInnenlehrwerks und bietet obendrein Referenzen zum Europäischen Sprachenportfolio 15+ (ESP15+) an, welches OberstufenschülerInnen zur Dokumentation ihres Lernfortschrittes heranziehen können.

On y va! A1

Obwohl „On y va!“ laut dem Hueber-Verlag eigentlich für Erwachsene in Volkshochschulen oder Sprachkursen konzipiert wurde, gibt die österreichische Schulbuchaktion eine Eignung für BHS (HTL, HLM, HLW, HAK, etc.) an. Die Integration von Lehr- und Arbeitsbuch bildet auch hier einen ansprechenden Aufbau, wie es schon bei „Nouvelles perspectives“ der Fall ist. Gemäß dem GERS setzt das Buch einen Schwerpunkt auf die LernerInnenautonomie in Form von Lerntagebüchern und der Rubrik „Nachdenken über das Lernen“, welche sich insbesondere mit dem Reflektieren von Lernzielen und –strategien befasst. Punkto Grammatik und Aussprache fokussiert „On y va!“ auf den induktiven Ansatz und hebt über die Handlungsorientierung vor allem die mündliche Kommunikation hervor. Weiters positiv zu unterstreichen sind die Bezüge zum ESP15+ und die durch die Lektionen gezogenen Infoboxen mit Lerntipps.

Tous ensemble

Die Parallelen zwischen der „Découvertes“- und „Tous ensemble“-Reihe sind sehr offensichtlich. Der Aufbau der Unités besteht wie bei „Découvertes“ aus drei Teilen: Einstieg („Découvertes“ bzw. „Approche“ bei „Tous ensemble“), Lernwerkstatt („Atelier“ bei beiden genannt) und Lernaufgaben („Pratique“ bei „Découvertes“ / „Action“ bei „Tous ensemble“). Anstelle von drei Plateauphasen gibt es bei „Tous ensemble“ zwei dieser Wiederholungs- bzw. Übungslektionen, die auch auf das DELF vorbereiten. Ähnlich ausführlich wie bei „Découvertes“ ist die Thematisierung von Lernstrategien, welche vom Kursbuch-Maskottchen, „Lilou“ (ein Erdmännchen), über Sprechblasen vermittelt werden. Durchgängig einheitlicher kennzeichnet „Tous ensemble“ Individualisierungs- und

Differenzierungsmöglichkeiten von Beginn an. „Découvertes“ sammelt die Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit in einem eigenen Kapitel gegen Ende des Lehrwerks. „Tous ensemble“ ist für die Mittelschulen und AHS-Unterstufen aber der dritten Klasse zugelassen.

Voyages neu A1

Das Oberstufenlehrwerk „Voyages neu A1“ ist für AHS und BHS zugelassen und kombiniert Kurs- und Arbeitsbuch in einem. Anders als bei den anderen bis hierhin vorgestellten Lehrbüchern trennt „Voyages neu“ diese zwei Kursbuchteile, sodass der Übungsteil erst ab der Mitte des Buches beginnt. Besonders hervorzuheben sind die drei Plateaulektionen „Savoir-faire“ zu diversen Strategien rund um das Hörverstehen, Sprechen und den Ausbau des Wortschatzes. Inhaltlich befasst sich das Lehrwerk mit den typischen Themen des Lehrplans.

3.4 Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Dieses Kapitel gibt einen tabellarischen Überblick über die in den ausgewählten Lehrbüchern vorkommenden Vokabellernstrategien. Dabei werden die Lehrwerke in alphabetischer Reihenfolge nach dem Titel abgehandelt. Die Tabellen zeigen nicht nur die Seitenangaben und inhaltliche Informationen, sondern beziehen sich auch auf die Ausführungen in Kapitel 2.5.2 („Kategorisierung der Lernstrategien“). Damit eine Aussage darüber getroffen werden kann, welche Lernstrategien die Lehrwerke abdecken, werden die gefundenen Strategien anhand des umfassenden Klassifizierungsschemas nach Rebecca Oxford (siehe Abbildung 10 bzw. 1990: 17) in die einzelnen Strategiebereiche eingeteilt. Wenn Elemente einer Lernstrategie in mehrere Bereiche der Klassifizierung passen, werden alle Bereiche genannt. Die direkten Strategien werden der Einfachheit halber in den Tabellen mit „DS“ abgekürzt, während für die indirekten Strategien das Kürzel „IDS“ verwendet wird.

3.4.1 À plus! 1 Nouvelle édition

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
31/8	Blitzmerken: Lernende schauen sich für 30 Sekunden ein Zimmer mit Beschriftung der Gegenstände an, wonach sie aus dem Gedächtnis möglichst viele davon mit unbestimmtem Artikel aufschreiben (z.B.: une armoire).	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds
31/9	Post-Its: Vokabeln auf Klebezetteln notieren und zum leichteren Lernen im Raum auf entsprechenden Gegenständen anbringen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages D Employing action
34/8a	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum Schlüsselwort „appartement“ mit einer/m PartnerIn ergänzen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages IDS – Soziale Strategien B Cooperating with others
34/8b	Karteikarten/Wortpaare: Antonyme bzw. Wortpaare auf Karteikarten schreiben und auswendig lernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
37/6	Wortschlange/-gitter: Lernende erstellen eine Wortschlange, die thematisch verwandte Wörter enthält (ähnlich einem Wortfeld). Eine Variante davon ist das Wortgitter.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds
71/10a	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum Schlüsselwort „hobbys“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
106/4	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum Schlüsselwort „la ville“ erstellen und im Laufe der Unité komplettieren.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
126/10	Lernplakat: ein Lernplakat zu neuen Vokabeln erstellen (z.B. zu frz.	DS – Gedächtnisstützende Strategien

	Mengenangaben). Verwendung von Bildern, Symbolen und Stichpunkten.	A Creating mental linkages B Applying images and sounds DS – Kognitive Strategien D Creating structure for input and output
128/4	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum vorgegebenen Schlüsselwort „l’anniversaire“ erstellen und mit neuen Wörtern aus dem Wörterbuch erweitern.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
143/5ab	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum Wortfeld „le temps“ (das Wetter) erstellen und mit einer/m PartnerIn vergleichen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages IDS – Soziale Strategien B Cooperating with others
159-169	Im Kapitel „Methodes“ sammeln die AutorInnen in „À Plus“ alle im Buch vorkommenden Strategien zum Vokabellernen und Tipps zum Verbessern der Fertigkeiten. Unterhalb werden nur die noch nicht behandelten Strategien gelistet. Der Großteil der Strategien wird etwas ausführlicher als in den Unités beschrieben (das Kapitel ist als Nachschlageort im Lehrbuch zu verstehen).	-
159/1	Wortlisten: Vokabellisten mit einer Schablone (Arbeitsbuch) auswendig lernen. Zuerst wird die deutsche Übersetzung zugedeckt, in einem zweiten Durchgang die französische und der Beispielsatz.	DS – Gedächtnisstützende Strategien C Reviewing well DS – Kognitive Strategien A Practicing
159/2	Vokabelheft/Farbcodes: neue Wörter in ein zweispaltiges Vokabelheft eintragen. Weibliche Nomen rot, männliche blau schreiben. Durch Zuhalten einer Spalte auswendig lernen. Wörter laut vorlesen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds C Reviewing well

159/3	Karteikarten: neue französische Wörter mit eigenen Karteikarten lernen. Eine Seite der Karte zeigt das Lernwort, sowie einen Beispielsatz, die Rückseite die deutsche Übersetzung und eine selbstgefertigte Illustration. Beim Kontrollieren Wörter laut vorlesen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds C Reviewing well DS – Kognitive Strategien A Practicing
159/4	Bilderlernen: Wortbilder aus Lernwörtern erstellen. Kleine Zeichnungen anfertigen, die zur Bedeutung des Wortes passen (z.B. das „h“ von „chaise“ als Stuhl zeichnen). Bildwörter ins Vokabelheft oder auf Karteikarten zeichnen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds
160/6	Vokabelaufnahme: Hinweis zur Nutzung der Aufnahmefunktion von Laptops oder Handys für das Vokabellernen. Das eingebaute Mikrofon soll zur Aufnahme der eigenen Stimme verwendet werden. Lernende nehmen sich auf, sagen zuerst das deutsche Wort, machen dann eine 5-Sekundenpause, wonach die französische Übersetzung folgt. Die korrekte Aussprache der Wörter sollen Lernende in Online-Wörterbüchern nachhören und zum besseren Einprägen die Wörter singen, rufen, flüstern, fröhlich, genervt, oder traurig aussprechen. Beim Abspielen sagen Lernende in der 5-Sekundenpause die französische Übersetzung und erhalten kurz darauf die Lösung.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds C Reviewing well
160/7	Wortpaare: neue Vokabel als Wortpaare lernen und dazu ein Partnerwort finden (z.B.: Synonyme, Antonyme, Wörter der gleichen Wortfamilie finden).	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
166/18	Wortbedeutung erschließen: die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe von Kenntnissen über	DS – Gedächtnisstützende Strategien

	andere Sprachen erschließen.	A Creating mental linkages DS – Kognitive Strategien C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
169/23	Lernplakate: Lernplakate mit den wichtigsten Inhalten zu einem Thema für sich selbst oder die Klasse erstellen. Auf Übersichtlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Fehlerfreiheit achten.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds DS – Kognitive Strategien D Creating structure for input and output

3.4.2 Cours intensif 1 Autriche

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
41/3	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum Schlüsselwort „le collègue“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
103/1	Wortbedeutung erschließen: die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe von Kenntnissen über andere Sprachen erschließen. Bewusstmachen von gleichen Wortfamilien (boulanger – boulangerie) und Kontext bzw. Weltwissen zur Decodierung verwenden.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages DS – Kognitive Strategien C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
117	Wörterbuch: unbekannte Wortbedeutungen im Wörterbuch finden können. Bei mehrdeutigen Wörtern die richtige zum Kontext passende Bedeutung wählen können.	DS – Kognitive Strategien B Receiving and sending messages
158	Vokabelheft/Farbcodes: neue Wörter immer mit Begleitern lernen	DS – Gedächtnisstützende Strategien

	und weibliche Nomen rot, männliche blau schreiben.	B Applying images and sounds C Reviewing well
162	Mehrkanallernen: Vokabeln mündlich durch Aufsagen und schriftlich durch Aufschreiben lernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds C Reviewing well
165	Verbergänzungen: Ergänzungen (direktes/indirektes Objektpronomen) bei Verben als Teil des Lernwortes mitlernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien C Reviewing well
168	Planung/Zeitmanagement: neue Wörter in kleinen Portionen lernen (höchstens 10-15 Wörter). Regelmäßig 10 Minuten lang lernen anstelle von einmal wöchentlich.	IDS – Metakognitive Strategien B Arranging and planning your learning
171	Lernhaltung: sich vor dem Lernen in eine gute Stimmung bringen. Zum Beispiel durch Hören eines Lieblingsliedes, durch ein paar Kniebeugen oder durch Schicken einer netten SMS.	IDS – Affektive Strategien A Lowering your anxiety B Encouraging yourself
174	Wortfamilie mitlernen: beim Lernen neuer Vokabeln Wörter der gleichen Wortfamilie mitlernen (z.B.: arrêter, un arrêt)	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
178	Assoziogramm: Vokabeln für das Lernen in Vokabelnetzen ordnen und laufend erweitern.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
180	Bilderlernen: zu lernende Vokabeln mit einem mentalen Bild verbinden.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds

3.4.3 Découvertes 1. Série bleue

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
36/7	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zu den Schlüsselwörtern „le sport“ und „la musique“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
66/3	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum vorgegebenen Schlüsselwort „à l'école“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
111/5	Bilderlernen: Wortbilder aus Lernwörtern erstellen. Kleine Zeichnungen anfertigen, die zur Bedeutung des Wortes passen. Thema: Verkehrsmittel.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds
132/3B	Wortbedeutung erschließen: die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe von Kenntnissen über andere Sprachen erschließen. Kontext bzw. Weltwissen zur Decodierung verwenden.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages DS – Kognitive Strategien C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
143-146	Wie schon zuvor bei „À Plus“ gesehen, sammeln die AutorInnen von „Découvertes“ ebenso in einem kurzen Kapitel diverse Lernstrategien, die sich auf die einzelnen Fertigkeitsbereiche, Lernen lernen und den Umgang mit dem Lehrbuch beziehen. Die folgenden Lernstrategien sind jene, die bis hierhin im Buch nicht erwähnt wurden.	-
143/1	Planung/Zeitmanagement: neue Wörter in kleinen Portionen und regelmäßig lernen.	IDS – Metakognitive Strategien B Arranging and planning your learning

143/4	Lernpräferenzen: verschiedene Lernwege ausprobieren (z.B.: etwas vorsprechen, anhören, aufschreiben, zeichnen, etc.) und sich der eigenen Vorlieben bewusst werden.	IDS – Metakognitive Strategien C Evaluating your learning
143/5	Fehlerprotokoll: sprachliche Fehler von schriftlichen Arbeiten in einer Tabelle festhalten und die Fehlerstelle markieren. Die richtige Form wird ebenso notiert. Vor Schularbeiten und Tests soll das Fehlerprotokoll zur Wiederholung durchgesehen werden.	IDS – Metakognitive Strategien C Evaluating your learning
148	Wortlisten: bei den zweispaltigen Vokabellisten zunächst die linke Spalte mit den französischen Wörtern von oben nach unten lesen (und in die Gegenrichtung). Dabei auf die Aussprache achten (Lautschrift!). Dann die rechte Spalte (deutsche Übersetzung) mit einem Blatt zudecken und „vermutete“ deutsche Übersetzungen notieren. Als Letztes die Übersetzungen vergleichen und unsichere Wörter unterstreichen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien C Reviewing well
148	Karteikarten: neue französische Wörter mit eigenen Karteikarten lernen. Eine Seite der Karte zeigt das französische Lernwort, die Rückseite die deutsche Übersetzung. Beide Seiten sollten einen Beispielsatz aufweisen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien C Reviewing well DS – Kognitive Strategien A Practicing
153	Vokabelheft/Farbcodes: neue Wörter immer mit Begleitern lernen und weibliche Nomen rot, männliche blau aufschreiben. Dabei die Wörter laut vorsagen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds C Reviewing well
153	Bewegungen: beim Lernen auf und ab gehen und Bewegungen zu den Vokabeln machen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien D Employing action
159	Planung/Zeitmanagement: neue Wörter in kleinen Portionen lernen (höchstens 10-15 Wörter). Regelmäßig	IDS – Metakognitive Strategien

	10 Minuten lang lernen anstelle von einmal wöchentlich.	B Arranging and planning your learning
165	Lernort: sich ein angenehmes Lernumfeld schaffen, in dem man ohne störende Geräusche arbeitet. Immer den gleichen Ort zum Lernen zu verwenden (z.B.: Bahn, Bus, Bett, Badewann, etc.).	IDS – Metakognitive Strategien B Arranging and planning your learning
170	Assoziogramm: Vokabeln vernetzt lernen durch das Erstellen eines Vokabelnetzes zu einem bestimmten Schlüsselwort.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
(171)	Bilderlernen: in der Vokabelliste ist hier ein anschauliches Beispiel für die Bildwort-Lernstrategie zu finden, die schon auf Seite 111 eingeführt wurde. Die Strategie wird hier allerdings nicht explizit beschrieben, sondern nur beispielhaft verwendet. Abgebildet ist das Wort „le soir“, wobei der Vokal „o“ eine untergehende Sonne über dem Meereshorizont darstellt.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds
177	Verbergänzungen: Ergänzungen (direktes/indirektes Objektpronomen) bei Verben als Teil des Lernwortes mitlernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
183	Post-Its: besonders wichtige Vokabeln auf Klebezetteln notieren und zum leichteren Lernen dort aufhängen, wo Lernende oft vorbeigehen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages D Employing action

3.4.4 Génération pro. Niveau débutants

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
16 24 (Anwendung)	Wortbedeutung erschließen: die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe von Kenntnissen über andere Sprachen erschließen. Dabei besonders auf die Unterschiede in der Aussprache, Rechtschreibung und	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages DS – Kognitive Strategien

	beim Genus achten. (Vergleich Deutsch/Englisch/Französisch)	C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
38	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum Schlüsselwort „le sport“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
50/5	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum vorgegebenen Schlüsselwort „un appartement“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
83/2	Wortfamilie: die Bedeutung neuer Vokabeln von Wörtern derselben Wortfamilie herleiten (z.B.: la fabrication -> fabriquer).	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
97	Zweisprachiges Wörterbuch: unbekannte Wortbedeutungen im Wörterbuch finden können und nach dem Kontext eine passende Übersetzung wählen. Beim Übersetzen von Deutsch nach Französisch im deutsch-französischen Teil nachschlagen, alle Übersetzungen durchlesen und das passende Wort wählen. Zur Kontrolle kann im französisch-deutschen Teil nachgesehen werden, ob das gewählte Wort passt.	DS – Kognitive Strategien B Receiving and sending messages
104	Wörterbuch: den Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch lernen. Die Angaben und Abkürzungen der Einträge entziffern können.	DS – Kognitive Strategien B Receiving and sending messages
117/4	Falsche Freunde: Faux amis als Fehlerquellen identifizieren können. Fokus auf Wörter, die ähnlich klingen (un tour/une tour), andere sprachliche Strukturen aufweisen als Deutsch (s’arrêter – aufhören) oder im Genus divergieren (un numéro – eine Nummer).	IDS – Metakognitive Strategien C Evaluating your learning

3.4.5 Nouvelles perspectives A1-A2 Autriche

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
37	Wortbedeutung erschließen: die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe von Kenntnissen über andere Sprachen (Englisch) erschließen. Der Kontext des Kurztextes und Abbildungen im Buch sollen dabei helfen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds DS – Kognitive Strategien C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
74	Assoziogramm/Farbcodes: neue Vokabeln in Kategorien ordnen und Wortfelder erstellen. Unterschiedliche Farben für männliche und weibliche Nomen verwenden. Neue Wörter aus den Wortfeldern bei Hausübungen oder im Alltag so oft wie möglich einbauen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds

3.4.6 On y va! A1

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
11/1f	Visualisieren: zum besseren Merken von Namen der anderen KursteilnehmerInnen werden diese mit Bildern, Bewegungen oder Klängen verbunden. Diese Strategie soll auch zum Einprägen französischer Wörter und Wendungen verwendet werden.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds C Employing action
13/4a	Wortbedeutung erschließen: die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe ihrer morphologischen Transparenz und des Kontextes erschließen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages DS – Kognitive Strategien

		C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
27/4b	Begleiter mitlernen: französische Nomen immer mit dem Artikel lernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
30/2	Zahlen: die Zehnerzahlen wie Vokabeln lernen ohne sie zu zerlegen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
33/11a	Wortigel: verschiedene Wörter den drei unbestimmten Artikeln (un, une, des) in Form von drei Wortigeln zuordnen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
38/1a	Merkregel: die meisten Getränke im Französischen sind männlich.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
48/4	Wortpaare: neue Vokabeln als Wortpaare lernen und dazu ein Partnerwort finden (z.B.: Synonyme, Antonyme, Wörter der gleichen Wortfamilie finden).	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
48/6	Wortigel: einen Wortigel zu zwei Strukturen ergänzen. Aimer + verbe und aimer + article défini.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
68/1	Wortigel: drei Wortigel zum Thema „le sport“ befüllen. Erstens zu „sports en groupe“, zweitens zu „sports dans la nature“ und drittens „sports en salle“.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
73	Lernstrategien reflektieren: über das eigene Lernen von Vokabeln nachdenken und einen kurzen Fragebogen dazu ausfüllen. Mit den	IDS – Metakognitive Strategien C Evaluating your learning

	Nachbarn vergleichen.	IDS – Soziale Strategien B Cooperating with others
73	Karteikarten: neue französische Wörter mit eigenen Karteikarten lernen. Eine Seite der Karte zeigt das französische Lernwort, die Rückseite die deutsche Übersetzung. Beide Seiten sollten einen Beispielsatz aufweisen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien C Reviewing well DS – Kognitive Strategien A Practicing
86/1	Farbcodes: die eigenen Lernunterlagen mit Farben hinterlegen und wichtige Inhalte farblich hervorheben. Anwendung in Form einer Übung: weibliche Nomen rot, männliche blau markieren.	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds C Reviewing well DS – Kognitive Strategien D Creating structure for input and output
87/6	Wortpaare: neue Vokabeln als Wortpaare lernen (z.B.: Synonyme, Antonyme, Wörter der gleichen Wortfamilie finden).	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
88/8	Wortigel: vier verschiedenen Verben die passenden Wendungen zuordnen („aller“, „continuer“, „traverser“ und „prendre“).	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
94/1a	Sprechen: so oft wie möglich mit sich selbst Gespräche auf Französisch führen, damit sich der Wortschatz festigt. Seinen Alltag kommentieren (z.B.: beim nach Hause Kommen sagen „Je rentre à la maison.“)	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds D Employing action DS – Kognitive Strategien A Practicing
122/c	Auswendig lernen: häufig verwendete Phrasen für Telefongespräche auswendig lernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien C Reviewing well

124/5	Wortigel: fünf verschiedene Wortigel zu den Elementen eines mehrgängigen Menüs befüllen („entrées“, „plats“, „boissons“, „garnitures“, „desserts“).	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
134/3d	Kollokationen: Wörter/Ausdrücke in Verbindung mit häufig kombinierten Wörtern lernen. Dazu neue Lernwörter mit einem Beispielsatz im Vokabelheft aufschreiben (z.B.: „le piano -> Elle apprend le piano.“)	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
136/2	Wortpaare: Adjektive, die vor Substantiven stehen als Wortpaare lernen (z.B.: Synonyme oder Antonyme, wie „grand/petit“)	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
158/5a	Wortigel: zwei Wortigel zu den Präpositionen „à“ und „en“ sollen mit passenden Verkehrsmitteln ergänzt werden. (z.B.: „à moto“ oder „en tram“)	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well

3.4.7 Tous ensemble 1

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
22/3	Begleiter mitlernen: französische Nomen immer mit dem Artikel lernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
26/7	Bilderlernen: anstelle die Strategie direkt zu beschreiben findet sich hier ein Beispiel einer graphischen Darstellung der Verbformen des Verbes „avoir“. Zu sehen ist ein Blume, wobei „avoir“ das Zentrum einnimmt und die Singular-Verbformen von „avoir“ auf den vier Blütenblättern stehen („j’ai“, „tu as“, etc.).	DS – Gedächtnisstützende Strategien B Applying images and sounds
34/1	Wortbedeutung erschließen: die	DS – Gedächtnisstützende

	Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe von Kenntnissen über andere Sprachen (Englisch) erschließen. Der Kontext des Dialoges und die Abbildungen im Buch sollen dabei helfen.	Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds DS – Kognitive Strategien C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
35/3ab	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum Schlüsselwort „les loisirs“ und „les affaires d'école“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
63/3a	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zum vorgegebenen Schlüsselwort „la chambre“ erstellen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
63/3a	Post-Its: Bezeichnungen von Möbelstücken auf Klebezetteln notieren und zum leichteren Lernen im Raum auf passenden Gegenständen anbringen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages D Employing action
85/2	Wortbedeutung erschließen: die Bedeutung von unbekannten Wörtern mit Hilfe von Kenntnissen über andere Sprachen (Englisch) erschließen. Der Kontext des Textes und das Weltwissen helfen dabei.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds DS – Kognitive Strategien C Analyzing and reasoning DS – Kompensationsstrategien A Guessing intelligently
89/5	Wortigel: vier Wortigel zur Struktur „aller + à + article défini“ werden mit Orten ergänzt. (z.B.: „aller à l'Arc de triomphe“, „aller au cinéma“, etc.)	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages C Reviewing well
116-121	„Tous ensemble“ weist, wie andere Lehrwerke dieser Analyse zuvor, einen gesonderten Strategieteil auf, in dem	-

	die behandelten Strategien nach Fertigkeiten zusammengefasst werden. Im Folgenden werden daher nur mehr jene Strategien gelistet, die bis hierhin noch nicht angeführt wurden.	
116/1	Farbcodes: weibliche Nomen rot aufschreiben, männliche blau.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds
116/2	Kollokationen/Reime: Wörter/Ausdrücke in Verbindung mit häufig kombinierten Wörtern lernen. Dazu neue Lernwörter mit einem Beispielsatz im Vokabelheft aufschreiben, Sätze laut sprechen und auswendig lernen. Reime prägen sich besonders gut ein.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds
116/2	Planung/Zeitmanagement: neue Wörter in kleinen Portionen lernen und regelmäßig wiederholen.	IDS – Metakognitive Strategien B Arranging and planning your learning
166/4	Bilderlernen/Post-Its: einzelne Wörter zum besseren Einprägen als Bildwort auf Post-Its aufschreiben bzw. zeichnen und sie im Raum an Orten aufhängen, wo man sie häufig sieht.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds D Employing action
116/5	Wörterbücher: Wortbedeutungen im Lehrbuch (Deutsch-Französisch und umgekehrte Richtung), online auf pons.eu oder in einem zweisprachigen Print-Wörterbuch nachschlagen.	DS – Kognitive Strategien B Receiving and sending messages
119/16	Lerntagebuch: ein persönliches Lerntagebuch führen und regelmäßig darin Eintragungen machen. Den eigenen Lernfortschritt dokumentieren: Gelungenes / Schwieriges festhalten, das Vokabellernen überdenken, Pläne	IDS – Metakognitive Strategien B Arranging and planning your learning C Evaluating your learning

	schmieden, etc.	IDS – Affektive Strategien B Encouraging yourself C Taking your emotional temperature
--	-----------------	---

3.4.8 Voyages neu A1

Seite / Aufgabe	Beschreibung der Lernstrategie	Strategiebereich
39/2a	Wortgruppen bilden: inhaltlich verwandte Wörter zu Gruppen zusammenfassen, damit sie besser behalten werden können.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
39/2b	Assoziogramm: ein Vokabelnetz zu einem Schlüsselwort erstellen und laufend ergänzen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
39/2c	Kategorien: eigene Klassifizierung für Wortgruppen finden (Hyperonyme) und einzelne Wörter den Überbegriffen in Listenform zuordnen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
39/2d	Persönlicher Wortschatz: selbst entscheiden, welche Vokabeln am wichtigsten sind. Zehn Begriffe aus den Vokabellisten auswählen und zehn weitere anstreichen, die man jetzt lernen möchte.	DS – Kognitive Strategien D Creating structure for input and output IDS – Metakognitive Strategien A Centering your learning
42/5	Eselsbrücken: eigene Eselsbrücken, d.h. Merkreime, kreieren, um sich etwas zu merken oder Fehler zu vermeiden.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds
42/7a	Kollokationen: Wörter/Ausdrücke in Verbindung mit häufig kombinierten Wörtern lernen.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages
76/3	Eselsbrücken: eigene Eselsbrücken, d.h. Merkreime, kreieren, um sich etwas zu merken oder Fehler zu	DS – Gedächtnisstützende Strategien

	vermeiden.	A Creating mental linkages B Applying images and sounds
110/4	Eselsbrücken: um sich Konstruktionen leichter zu merken, die vom Deutschen abweichen (etwa sog. falsche Freunde oder „avoir + âge“), Eselsbrücken ausdenken.	DS – Gedächtnisstützende Strategien A Creating mental linkages B Applying images and sounds

3.5 Diskussion der Ergebnisse

Nach der Aufstellung der in den einzelnen Lehrbüchern vorkommenden Vokabellernstrategien soll dieses Kapitel die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse besprechen. Dabei werden die einzelnen Lehrbücher wieder nacheinander abgehandelt. Es wird entlang der Forschungsfrage resümierend erfasst, welche Lernstrategien für das Vokabellernen vorgestellt werden.

À plus! 1 Nouvelle édition

Die Autor/innen von „À plus! 1“ legen den Fokus in Sachen Vokabellernstrategien eindeutig auf die gedächtnisstützenden Strategien nach Rebecca Oxford (1990), wobei der Erstellung von Assoziogrammen die größte Prominenz zukommt. Der Schwerpunkt des Lehrwerks liegt demnach auf der Vermittlung von Lerntechniken, die das Einprägen der Vokabeln insbesondere durch Festigen der neuronalen Verbindungen im mentalen Lexikon fördern. Dies spiegelt sich in den verschiedenen Aktivitäten wider: Gegenstände im Raum werden bei der Post-It-Methode mit den zielsprachigen Wörtern verbunden, Wortpaare auf Karteikarten einander zugeordnet, Skizzen bei Wortschlangen oder Wortbildern mit der Wortbedeutung verknüpft und sich wiederholende Sprachmuster mit Farben identifiziert (weibliche Nomen rot und männliche blau zu schreiben). Das Zurückgreifen auf vorhandene verwandte Sprachen als Kompensationsstrategie zur Erschließung der Wortbedeutung bedient sich ebenso der Wortverbindungen im mentalen Lexikon.

Darüber hinaus fokussiert das Lehrbuch neben dem klassischen Üben durch Wiederholung auch auf das Trainieren des Kurzzeitgedächtnisses

(Methode des „Blitzmerkens“ oder beim auswendig Lernen von Wortlisten mittels einer Schablone zum Zudecken) und bezieht den auditiven Kanal mit ein (Methode „Vokabelaufnahme“). Als besonders hervorzuheben ist zu guter Letzt die kognitive Strategie des Lernplakates, bei dem die wichtigsten Inhalte zu einem Thema prägnant auf einem Plakat festgehalten. Die Beschreibung der Lernstrategie fällt in „À plus! 1“ allerdings bei weitem nicht so ausführlich aus wie erwünscht. Daher verweise ich an dieser Stelle nur an meine Ausführungen zur Erstellung von Strategieplakaten im Kapitel 2.5.3.

Cours intensif 1 Autriche

Die Auswahl an Vokabellernstrategien in „Cours intensif 1 Autriche“ gestaltet sich sehr abwechslungsreich mit kaum Wiederholungen im ganzen Buch. Obwohl die gedächtnisstützenden Strategien hier zahlenmäßig überwiegen, deckt das Lehrbuch auch Bereiche der indirekten Strategien ab. Auf der Seite der direkten Strategien liegt das Augenmerk auf der Vermittlung von Techniken, die das Behalten von Vokabeln erleichtern sollen. Dazu gehört das Erstellen von Assoziogrammen, das Lernen mit Bildwörtern, das Mitlernen von Wörtern der gleichen Wortfamilie bzw. der passenden Verbergänzungen, Farbcodes für das Genus der Substantive oder aber der Rückgriff auf andere Sprachen zur Wortschließung. Wie schon bei „À plus! 1“ dienen diese Art Strategien der Konsolidierung von Wortverbindungen im mentalen Lexikon.

Über die gedächtnisstützenden Strategien hinausgehende Lerntechniken sind ebenfalls in „Cours intensif 1 Autriche“ zu finden. Diese sind bei den kognitiven Strategien, aber auch bei metakognitiven und affektiven Strategien anzusiedeln. Einerseits handelt es sich bei den kognitiven Strategien um Techniken zum Umgang mit zweisprachigen Wörterbüchern und Strategien, die beim Decodieren der Wortbedeutung zum Einsatz kommen. Andererseits behandelt das Lehrbuch die metakognitiven Strategien zur Planung und zeitlichen Taktung des Vokabellernens. Es wird beispielsweise auf regelmäßiges Lernen in kleineren Portionen hingewiesen. Als Besonderheit aufgrund seiner Seltenheit ist abschließend positiv hervorzuheben, dass im Lehrwerk eine affektive Strategie zur Geltung kommt. Lernende erhalten den Hinweis, sich vor Beginn des Lernens in eine gute Stimmung zu bringen und sich etwa durch

Hören eines Lieblingsliedes, körperliche Übungen oder durch das Absenden einer netten SMS an eine/n FreundIn positiv zu beeinflussen. Diese Art affektive Strategien konnte in sonst keinem der weiteren untersuchten Lehrwerke gefunden werden.

Découvertes 1. Série bleue

Dieses Lehrbuch beinhaltet einen ausgewogenen Mix aus gedächtnisstützenden und metakognitiven Strategien. Auf der Ebene der zu festigenden Wortbedeutung und -vernetzung führen die Autor/innen die Erstellung von Assoziogrammen oder Bildworten an, aber auch die üblichen weiteren Vertreter dieser Kategorie: die Post-It-Methode, die Verwendung von Farbcodes oder Bewegungen beim Lernen, der Rückschluss auf verwandte Sprachen und das Mitlernen von Verbergänzungen. Als Wiederholungsmethoden werden das klassische auswendig Lernen und das Karteikartensystem angeführt.

Dem Bereich der metakognitiven Lernstrategien wird in „Découvertes 1“ einiges an Aufmerksamkeit geschenkt und somit das Thema Lernen lernen gut abgedeckt. Erwähnt werden verschiedenste Aspekte der Lernplanung und Evaluation, die von Hinweisen zur Einteilung der Lerninhalte in kleine Portionen und regelmäßigem Lernen bis zu persönlichen Lernpräferenzen und der Arbeit an den eigenen Lieblingsfehlern gehen. Des Weiteren wird der Lernort als zuträgliches Element des Lernerfolgs beschrieben.

Génération pro. Niveau débutants

Die schon relativ knapp gestaltete Thematisierung von Lernstrategien beschränkt sich in „Génération pro“ auf zwei Assoziogramme, das Erschließen der Wortbedeutung mittels anderer Sprachen oder der Wortfamilie und den richtigen Umgang mit zweisprachigen Wörterbüchern. Diese Strategien sind bei gedächtnisstützenden und kognitiven Strategien einzuordnen. Als einzige metakognitive Strategie könnte die Identifikation der „falschen Freunde“ als mögliche Fehlerquelle genannt werden, wobei es hier mehr um das Erkennen als um das Erlernen dieser Strukturen geht.

Nouvelles perspectives A1-A2 Autriche

In „Nouvelles perspectives“ konnten nur drei Hinweise zu Lernstrategien gefunden werden, die jeweils in den gedächtnisstützenden Strategien anzusiedeln sind. Einerseits soll die Wortbedeutung über Kenntnisse anderer Sprachen oder den Kontext erschlossen werden, andererseits sollen Farbcodes und Assoziogramme beim Vokabellernen helfen.

On y va! A1

Das Lehrwerk „On y va!“ setzt den Schwerpunkt auf die gedächtnisstützenden Strategien und führt zahlreiche Tipps und Hinweise zum erfolgreichen Vokabellernen an. Am prominentesten sind darunter jene Strategien, die die Verbindungen zwischen den Wörtern festigen sollen, wie zum Beispiel:

- Bilder/Bewegungen/Klänge mit französischen Wörtern lernen
- Substantive mit Begleitern lernen
- Zahlen wie Vokabeln lernen
- Wortigel zu verschiedenen Bereichen (Artikel, Verbergänzungen, Präpositionen, aber auch Sport, Essen, etc.)
- Wortbedeutungen aus dem Kontext oder aus der morphologischen Transparenz erschließen
- Merkgeln zum Genus der Substantive einprägen
- Mit Wortpaaren lernen
- Kollokationen ins Vokabelheft notieren und lernen
- Farbcodes für weibliche und männliche Nomen verwenden

In den Bereich des Lernens durch häufiges Üben bzw. Wiederholen fallen das auswendig Lernen von Chunks für Telefongespräche und das ständige Sprechen in der Fremdsprache in Form von Selbstgesprächen. Bei den Wiederholungsstrategien wird die Karteikartenmethode vorgestellt. Bezüglich metakognitiver Lernstrategien wird auf Seite 73 in „On y va!“ zum „Nachdenken über das eigene Lernen“ angeregt und auch der Austausch über Lernstrategien mit Nachbar/innen initiiert.

Tous ensemble

„Tous ensemble“ folgt dem Muster der bis hierhin analysierten Lehrwerke mit

einem Hang zu gedächtnisstützenden Strategien. Das Ziel der Strategien liegt somit auf dem Herstellen mentaler Verbindungen: Begleiter mitlernen, mit Bildworten lernen, die Wortbedeutung mittels anderer Sprachen erschließen, Assoziogramme erstellen, Post-Its auf Gegenstände kleben, Wortigel erstellen, Farbcodes verwenden und Kollokationen mitlernen. Bei den kognitiven Strategien wird die Konsultierung von zweisprachigen Wörterbüchern (auch online) erwähnt. Hinsichtlich der metakognitiven Strategien findet sich ein Lerntipp zum regelmäßigen Vokabellernen mit kleinen Portionen. Die Besonderheit des Lehrbuches ist aber der Anreiz, ein Lerntagebuch anzulegen und den eigenen Lernfortschritt darin zu reflektieren. Das Führen eines Lerntagebuches lässt sich demnach bei den metakognitiven Lernstrategien (Planung und Überwachung des eignen Lernens bzw. „Arranging and planning your learning“), als auch bei den affektiven Strategien einordnen (sich ermutigen bzw. „Encouraging yourself“ und auf sich selbst hören bzw. „Taking your emotional temperature“).

Voyages neu A1

Der Fokus von „Voyages neu A1“ liegt auf den gedächtnisstützenden Lernstrategien, da der Großteil der genannten Strategien das Verbinden, Ordnen und Kategorisieren der Lernwörter als Ziel hat. So sollen Lernende Wortgruppen nach sinnvollen Kategorien bilden, Assoziogramme erstellen, Eselsbrücken zum Lernen erdenken und Kollokationen mitlernen. Einzig die Strategie zum „Persönlichen Wortschatz“ stellt eine etwas ausgefallene Variante dar. Hierbei kommt aufgrund der eigenen Auswahl der zu erlernenden Vokabeln eine kognitive Strategie zum Einsatz und mit der Konzentration auf jene Lernwörter, die am wichtigsten erscheinen, eine metakognitive („Centering your learning“).

Die obige Aufstellung der Lernstrategien nach den ausgewählten Lehrwerken, zeigt, wie sehr deren Ausprägung von Publikation zu Publikation schwankt. Einzig das Lehrwerk „Nouvelles perspectives“ scheint bezüglich Vokabellernstrategien sehr wenig Inputs zu bieten, während alle anderen Lehrwerke zumindest bei den gedächtnisstützenden Strategien durchwegs ähnliche Inhalte bringen. Die überwiegende Mehrheit der gebrachten Strategien

ist deshalb auch dem gedächtnisstützenden Bereich zuzuordnen, weit abgeschlagen von allen anderen.

Aufbauend auf Rebecca Oxfords Strategieeinteilung werden nun die in den acht Schulbüchern gefundenen Lernstrategien nach den Bereichen zusammengefasst. Die folgende Übersicht zeigt die Vokabellernstrategien geordnet nach direkten und indirekten Strategien:

DIREKTE STRATEGIEN

Gedächtnisstützende Strategien:

- **Einprägen** mit dem Ziel der Festigung der neuronalen Verbindungen im mentalen Lexikon: Assoziogramme, Post-Its, Wortschlangen, Wortpaare, Wortigel, Kollokationen, Wortgruppen/-kategorien, Eselsbrücken
- **Kanallernen**: Bilderlernen, Farbcodes, Vokabelaufnahme, Klänge
- Üben durch **Wiederholung**: Karteikarten, Blitzmerken, Wortlistenlernen, Chunks auswendig lernen
- Lernen durch **Aktion**: Bewegungen, Sprechen

Kognitive Strategien:

- zweisprachige **Wörterbücher** (u.a. Online-Wörterbücher) benutzen
- **Metasprachliches Wissen** anwenden (morphologische bzw. grammatikalische Regeln): Wortfamilie, Genusregeln, Verbergänzungen, Begleiter bei Nomen, Zahlen wie Vokabeln lernen, morphologische Transparenz nutzen

Kompensationsstrategien:

- **Erschließen** der Wortbedeutung mittels anderer Sprachen, dem Kontext, etc.

INDIREKTE STRATEGIEN

Metakognitive Strategien:

- **Strategiebeschreibung**: Lernplakate

- **Planung** des Lernens: Regelmäßigkeit, Zeiteinteilung, Lernportionierung
- Berücksichtigung diverser Aspekte: Lernpräferenzen/-gewohnheiten, Lernort, Lernfokussierung
- **Reflexion**: Lerntagebuch für Lernfortschritt

Affektive Strategien:

- positive **Lernstimmung**, körperliche Aktivierung durch Bewegung, Zuspruch, (Lerntagebuch)

Soziale Strategien:

- sich mit anderen **austauschen**

Im Großen und Ganzen werden die gedächtnisstützenden Strategien fast vollständig von den Lehrbüchern abgedeckt, wobei eine starke Gewichtung in Richtung „Creating mental linkages“ festzustellen ist. Mit einer nicht einmal halb so hohen Häufigkeit treten die Bereiche „Applying images and sounds“ und „Reviewing well“ auf, am seltensten ist „Employing action“ in den Schulbüchern zu finden. Alle anderen Strategiebereiche kommen nur mit geringer Häufigkeit bzw. vereinzelt vor. Diese Tendenzen sind jedoch nur auf die Lehrwerke des AnfängerInnenunterrichts zu beziehen und damit wenig aussagekräftig.

4 Schluss

Das Ziel dieser Arbeit war die Aufrollung der theoretischen Grundlagen, welche das Fundament für einen informierten Vokabelunterricht im Fremdsprachenunterricht Französisch bilden, und in weiterer Folge die Untersuchung von acht Lehrbüchern hinsichtlich der Vermittlung von Vokabellernstrategien. Aufgrund der weitreichenden Stränge und Disziplinen, in die das Thema Vokabelunterricht hineinspielt, wurde bei der theoretischen Basis weit ausgeholt. Es wurde versucht, essentielle Begriffe, wie Kompetenz, Wissen, Wortschatz, Verarbeitungstiefe, Lernstile, Lerntypen, als Grundstein für eine Diskussion über das Unterrichten von Vokabeln voneinander abzugrenzen und zu positionieren. Als ebenso wenig zu vernachlässigender Bestandteil des Vokabellernens wurde die Wortbedeutung im Kapitel 2.2 „Vokabelwissen“ erläutert, sowie im Anschluss ausgewählte Ansätze der Vermittlung besprochen. Die zentrale Grundlage für das Forschungsprojekt dieser Abschlussarbeit bildete jedoch das Kapitel zu den Vokabellernstrategien, für welches wiederum einige Begrifflichkeiten definiert werden mussten und eine Kategorisierung der Lernstrategien vorgenommen wurde. Aus dem unterrichtlichen Kontext heraus wurden außerdem die Vermittlungsansätze für Lernstrategien diskutiert.

Das auf diese lernstrategischen Konzepte zurückgreifende Forschungsprojekt verfolgte die Beantwortung der Frage, welche Vokabellernstrategien in den acht ausgewählten Lehrbüchern vorgestellt werden. Entgegen der Ausgangshypothese, dass dem Lehren von Vokabellernstrategien im Unterricht zu wenig Rechnung getragen wird, konnte gezeigt werden, dass der Großteil der Lehrwerke einige Hinweise und Tipps zum effizienten Vokabellernen beinhalten. Somit konnte diese Hypothese durch die Untersuchung widerlegt werden. Nach einer Klassifizierung der gefundenen Lernstrategien zeigte sich ein klares Muster, welches sich über alle Lehrbücher hinweg insofern äußerte, als dass den gedächtnisstützenden Lernstrategien die größte Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Innerhalb dieses Strategiebereiches wurde deutlich, dass das Festigen der Wortverbindungen im mentalen Lexikon die Hauptaufgabe der Vokabellernstrategien ist. Daher bestand ein großer Teil

der Lernstrategien aus Aktivitäten, die Lernwörter in einer bestimmten Form zueinander in Bezug setzen und Ordnung schaffen (z.B. über Wortigel, Assoziogramme, Wortpaare, etc.). Weitere häufige Lernstrategien arbeiteten mit Bildern und Klängen, sowie Farben, um das Behalten der gelernten Vokabeln zu verbessern. Ein ebenso beträchtlicher Anteil befasste sich mit dem Wiederholen des Gelernten und verschiedenen Methoden. Nur manche Lehrwerke führten weniger offensichtliche Bereiche der Vokabellernstrategien an, wie zum Beispiel die Lernfokussierung, Planung, Selbstevaluation, das Zeitmanagement, oder Reflexionsstrategien. Interessanterweise konnten auch einige affektive Strategien gefunden werden, die sich mit der Lernstimmung und gemütsanhebenden Aktivitäten auseinandersetzen. Die sozialen Strategien kamen so gut wie gar nicht vor, außer wenn es darum ging, sich mit eine/r PartnerIn auszutauschen.

Schlussendlich ließ sich festhalten, dass die untersuchten Lehrwerke stark in der Ausprägung der Lernstrategien divergieren und Lehrpersonen diesen Aspekt folglich bei der Auswahl des Kursbuches berücksichtigen sollten. Wie ausgiebig Lernstrategien in der Realität vermittelt werden, hängt selbstverständlich allein von der Lehrperson ab und dem Grad an Wichtigkeit, welche er bzw. sie dem Thema Lernen lernen im FSU zuschreibt. Das bloße Vorkommen der Vokabellernstrategien in den Lehrbüchern garantiert noch nicht, dass auch eine Vermittlung stattfindet. Um zu überprüfen, in welcher Form Vokabellernstrategien im schulischen Alltag unterrichtet werden, sind empirisch ausgewertete Unterrichtsbeobachtungen von Nöten. Außerdem wäre es interessant zu sehen, wie Lernstrategien in den vorliegenden Lehrbuchreihen auf höheren Niveaustufen gelehrt werden und inwiefern sich die Häufigkeit der Vermittlung und die Komplexität der Strategien über die Lernjahre hinweg verändert. Weiters wäre auch eine Untersuchung wert, die Intention hinter der Auswahl an Strategien zu ergründen. Sind die angeführten Lernstrategien willkürlich gewählt oder verfolgen sie einen roten Faden, der zum Inhalt des Kursbuches passt? Dies wären allerdings Themen für weitere Forschungsarbeiten, die in dieser Arbeit nicht beantwortet werden konnten. Von den Erkenntnissen weiterer Studien zur Vermittlung der Vokabellernstrategien könnten in weiterer Folge die universitären Curricula profitieren und somit

zukünftige Französisch-LehrerInnen besser auf die Bedürfnisse ihrer SchülerInnen im Fremdsprachenlernen vorbereitet werden.

5 Résumé français

Apprendre le vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire est un thème très vaste qui s'appuie sur une grande variété d'approches et d'hypothèses autour de l'apprentissage des langues. Parmi ces sujets, l'approche comportementaliste, cognitiviste et constructiviste s'avèrent les domaines les plus pertinents pour un traitement détaillé des processus associés à l'apprentissage du vocabulaire. Le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme abordent de divers points de départ pour le traitement de l'information et l'émergence des connaissances qui se retrouvent à la base des méthodes d'enseignement du vocabulaire que l'on utilise aujourd'hui dans les cours de langue étrangère. A côté de ces approches, il existe un nombre d'hypothèses essentielles pour l'apprentissage du vocabulaire que Stephen Krashen (1985) a marquées et grâce auxquelles il a acquis une certaine notoriété. Selon ses théories, la production active de la langue étrangère est indispensable pour la consolidation du vocabulaire (« input » et « output » compréhensible). De plus, la connaissance de diverses stratégies d'apprentissage peut contribuer au succès de l'apprentissage du vocabulaire.

En ce qui concerne l'enseignement axé sur les compétences, les cours de langue doivent viser à entraîner la capacité des élèves de surmonter des problèmes linguistiques afin d'atteindre une transformation des connaissances déclaratives en procédurales. D'une part, les connaissances déclaratives sont en général explicites et peuvent être élargis facilement. D'autre part, les apprenant(e)s sont obligé(e)s de mettre en pratique leurs connaissances plusieurs fois afin que les connaissances procédurales se forment. Un facteur qui favorise la création des connaissances procédurales, c'est l'offerte d'innombrables occasions d'utiliser la langue activement en classe, ce que l'on subsume en gros sous l'approche communicative dans la pédagogie. D'après le psychologue américain, John R. Anderson (1983), les informations passent par plusieurs étapes de traitement mental au cours de la transition schématique du savoir, c'est-à-dire du niveau déclaratif au niveau procédural. Le savoir-faire favorable se développe finalement à travers trois niveaux : le niveau déclaratif, le niveau de transition et le niveau procédural. On peut en déduire que l'existence

des connaissances procédurales présuppose toujours un traitement profond des informations en question.

Quant à la profondeur des informations, Craik et Lockharts (1972) ont conçu la théorie de la profondeur de traitement dans les années soixante-dix. Ils ont constitué que la profondeur du traitement dépend d'un certain nombre de facteurs : l'attention, le temps, le nombre d'informations, leur notoriété et leur importance personnelle. Plus les informations entrent dans un niveau sémantique profond, plus les personnes seraient capables de les garder en mémoire. Un autre modèle qui organise les informations également sur des niveaux hiérarchiques, c'est la taxonomie de Benjamin Bloom (1956). En supposant six niveaux différents, il a trié les actions cognitives par leur complexité. Si l'enseignement du vocabulaire respecte donc ces idées, il aidera les apprenant(e)s plus à traiter le lexique d'une manière plus efficace.

D'un point de vue de la psycholinguistique, on suppose que les unités lexicales sont stockées et organisées dans le cerveau dans ce que l'on appelle le lexique mental ou le dictionnaire mental. Les différentes entrées dans ce dictionnaire mental sont interconnectées les uns avec les autres et forment un grand réseau dans le cerveau. Alors qu'une entrée est activée lors de la recherche interne, les autres peuvent s'activer mutuellement à des degrés divers. C'est le moment où les limites floues des mots servent d'aide à la décision et le représentant le plus adéquate sera choisi. Le contexte limite en même temps la sélection de la région de recherche parmi les entrées dans le dictionnaire. Sur ce point, Peter Scherfer (1999) a créé le modèle du lexique mental qui tente d'illustrer les mécanismes responsables de l'organisation du lexique dans le cerveau.

En parlant des aspects bénéfiques de l'apprentissage du vocabulaire, il faut également jeter un coup d'œil sur les aspects désavantageux comme l'oubli. Contrairement à ce que croit la majorité des apprenant(e)s, les chercheurs (cf. SCHÖNPFLUG 1989: 43) constatent que les entrées dans la mémoire ne disparaissent pas quand on les oublie. Le contenu appris n'est pas perdu et il n'est tout simplement plus récupérable, tout en étant toujours présent. Ce n'est pas le temps qui est le facteur influant le taux de l'oubli : le temps ne serait pas la cause de l'oubli, mais rien d'autre qu'une unité de référence. Car la chronométrie n'a

juste été créé par l'homme et ne peut donc pas être un critère déterminant de l'oubli. Le concept de l'interférence, cependant, est censé responsable des effets de superposition des contenus stockés qui altèrent la mémoire d'une manière négative.

Après avoir considéré les propriétés de la mémoire ci-dessus, différentes méthodes se prêtent à une application qui réduisent les effets mentionnés. D'une part, la formation de groupes de contenu, c'est-à-dire d'unités sémantiques (apprendre le vocabulaire en groupes ou catégories par champs lexicaux, en utilisant un système de répétition comme par exemple avec des feuilles de bloc-note, etc.), peut être avantageux pour l'apprentissage. D'autre part, il est utile de mettre en place une organisation adéquate de l'apprentissage : diviser le matériel en petites portions, faire des pauses régulières et des répétitions, et alterner les sujets entre eux. Le but de ces stratégies d'apprentissage est certes de faciliter la transition du vocabulaire au niveau procédural en alternant les méthodes selon ses préférences d'apprentissage.

La connaissance du vocabulaire

Le domaine de la connaissance du vocabulaire se compose de plusieurs aspects liés au sens du mot. Ce sont les aspects sémantiques, syntagmatiques, pragmatiques, morphologiques, phonologiques et orthographiques qu'il faut maîtriser afin de vraiment connaître les différents sens et propriétés d'un mot. S'y ajoute encore les connaissances sur la fréquence d'apparition d'un vocable et son bon usage en contexte. Bref, la maîtrise d'un mot dans son intégralité exige un savoir profond dans les domaines esquissés ci-dessus. Le passage suivant va encore discuter ces domaines en détail.

Pour commencer, il est évident que l'on s'intéresse dans les cours de langue de prime abord au sens propre du vocabulaire. C'est la sémantique qui décrit la signification des mots et la distingue par ailleurs en deux aires, celle de la signification dénotative et celle de la signification connotative. Tandis que la dénotation s'occupe de la relation entre le mot et la chose à laquelle celui se réfère, la connotation se rapporte aux attitudes et émotions d'un(e) locuteur(-trice).

Deuxièmement, la sémantique traite la relation entre les mots eux-mêmes, ce qui est divisé plus précisément entre les relations syntagmatiques qui restent

au niveau de la phrase et les relations paradigmatiques qui parlent des variations du sens des mots. Les relations syntagmatiques incluent les soi-disant collocations, c'est-à-dire les indices sur la co-occurrence des mots, et la possibilité de déduire la signification d'un mot à partir du contexte. Au niveau paradigmatique, il s'agit des relations entre les mots, comme par exemple la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie ou l'hyperonymie. Y compris sont les nuances dans la gradation de ces relations (p.e. synonymie exacte versus synonymie approximative).

Enfin, l'application des points abordés jusqu'ici dans les cours de FLÉ est également importante que la considération d'autres aspects du mot, comme le registre, la grammaire, la prononciation et l'orthographe. Le but du cours de langue sera donc de trouver le bon équilibre et de prendre en compte autant d'aspects que possible.

L'enseignement du vocabulaire

La tendance des dernières décennies qui a mené à un véritable changement de paradigme où l'accent est mis sur les apprenant(e)s au lieu des enseignant(e)s s'exprime dans l'autonomie croissante des élèves. Alors que les professeur(e)s sont chargé(e)s de faire un choix intelligent quant au lexique à enseigner, ils/elles invitent en même temps les étudiant(e)s à en sélectionner les mots qui apparaissent les plus utiles pour eux ou elles. Il est désormais question de donner aux élèves la liberté de mettre en évidence leurs préférences personnelles. Toutefois, le choix des mots à traiter devrait satisfaire aux critères suivants : en premier lieu, c'est la fréquence d'un mot dans la langue qui aide à déterminer le lexique le plus important. Ensuite, c'est la valeur d'usage pour la langue courante qui est un facteur influant la sélection des vocables. Un autre critère à considérer c'est la disponibilité réceptive qu'il faut intégrer dans le choix à cause du fait qu'il suffit parfois de comprendre certains mots au lieu d'être capable de les employer activement. Il est pourtant préférable de donner aux élèves des indications sur la disponibilité souhaitée de certains vocables – s'il est nécessaire d'absolument maîtriser un mot ou si sa compréhension réceptive est suffisante.

Concernant la méthodologie d'enseignement, il y a plusieurs possibilités d'aborder le vocabulaire en classe. Premièrement, il se prête d'exploiter les

similitudes linguistiques entre les langues disponibles aux apprenant(e)s puisque l'expansion du vocabulaire sera facilitée grâce à la correspondance élevée entre les mots qui proviennent de la même racine de mot. Il est cependant incontournable de faire attention aux aspects culturelles qui pourraient rendre une traduction précise impossible, notamment quand il s'agit d'expressions idiomatiques. Deuxièmement, Wolfgang Butzkamm (2012) recommande son adaptation de la méthode de traduction qu'il appelle « muttersprachliche Bedeutungsvermittlung ». D'un côté, cette méthode a recours à une traduction intermédiaire qui a pour but de trouver un bon compromis entre une traduction mot à mot et une traduction idiomatique. De l'autre côté, la méthode du « miroir » consiste en faire ressortir les structures linguistiques de la langue cible et de les comparer à la langue maternelle des élèves. En fin de compte, d'autres approches pour enseigner le vocabulaire incluent le travail avec l'accent de mot ou l'intonation, l'orthographe, les dictionnaires ou avec des éléments de la communication non verbale, soit dans une séance dédiée au vocabulaire ou lors d'une sémantisation en passant.

Les styles et types d'apprentissage

Dans la littérature sur l'apprentissage d'une langue, il est souvent question des styles ou même des types d'apprentissage qu'il vaut mieux respecter dans sa façon d'apprendre une langue étrangère. Pourtant, ces deux termes incarnent pas mal de pièges et mènent donc parfois à des fausses conclusions. Dans ce paragraphe, les notions seront discutées en détail.

Quant aux styles d'apprentissage, il s'agit en général de préférences ou d'habitudes non spécifiques à une tâche qui influencent le choix de traitement des informations ou de mode d'interaction. Par la suite, ces préférences ont des répercussions sur les stratégies sélectionnées par les élèves dans la résolution d'un problème linguistique. Le style d'apprentissage est partiellement invariable puisqu'il est lié à la personnalité. Comparé aux termes apparentés, les types et les stratégies d'apprentissage, les styles d'apprentissage se retrouvent au milieu des deux, les types d'apprentissage étant la catégorie la plus large et les stratégies étant les plus variables et conscientes. On classifie souvent les styles d'apprentissage en les séparant en paires d'opposition comme par exemple

analytique/global, réflexif/impulsif, holistique/sérialiste, tolérant/intolérant, dépendant/indépendant, et bien d'autres. Suivant le modèle « Learning Style Inventory » de David Kolb (1984), il n'y a que quatre styles d'apprentissage : l'accommodateur, le convergent, le divergent et l'assimilateur.

La notion de type d'apprentissage a été largement marqué par le biochimiste allemand, Frederic Vester (1975), qui a défini quatre types d'apprenant(e)s. D'après lui, il y a quatre voies d'apprendre, par l'ouïe (auditif), la vue (visuel), le toucher (haptique) ou par l'intellect. Vester a basé ce concept sur la théorie du double codage d'Allan Paivio (1971) qui parle de deux types de stockage d'informations dans le cerveau : une mémoire d'image et de langage. Malgré sa popularité, les types d'apprentissage de Vester s'appuient sur l'opinion erronée que le canal sensoriel utilisé a de l'impact sur le succès de l'apprentissage ce qui est fondamentalement incorrect. Au contraire, les éléments qui affectent l'apprentissage sont la motivation, l'attention, l'environnement ou bien les préférences personnelles. Ce n'est pas la prédisposition génétique qui règne sur la façon d'apprendre mais plutôt l'habitude et l'expérience – un malentendu qui se trouve également dans plusieurs approches didactiques comme par exemple l'approche globale ou multisensorielle et l'approche actionnelle (« Handlungsorientierung »).

Quelle que soit la classification des types ou styles d'apprentissage que l'on préfère, il est important que les apprenant(e)s repèrent les stratégies qui les aident le plus. Il convient donc de laisser les élèves essayer un nombre de stratégies différentes et d'en choisir celles qui sont les plus efficaces.

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Les stratégies d'apprentissage visent à emmener les apprenant(e)s d'un niveau dépendant de l'instruction de l'enseignant(e) à un mode de travail où ils ou elles peuvent adapter leurs méthodes d'apprentissage selon les demandes de la tâche. L'autonomie de l'apprenant(e), c'est le but ultime dans l'enseignement des stratégies en question. Avant de se pencher sur les différents moyens d'apprendre ces stratégies aux élèves, il est nécessaire de discuter les notions fondamentales.

Les stratégies d'apprentissage sont généralement définies comme des séquences d'actions conscientes qui ont pour but d'étendre les compétences en

langues étrangères. Pour aller plus en détail, les différentes étapes de cette série d'actions sont appelées les techniques d'apprentissage. Quant à la classification des stratégies d'apprentissage, Rebecca L. Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990) ont publié des modèles dans les années quatre-vingt-dix. Malgré le fait que les deux publications décrivent les stratégies d'une manière similaire, Rebecca Oxford fait la distinction entre les stratégies directes et indirectes alors qu'O'Malley et Chamot divisent les stratégies en trois catégories : stratégies métacognitives, cognitives et sociales/affectives. Comparé à Oxford, ces trois exemples sont un mélange de stratégies directes et indirectes. La classification de Rebecca Oxford semble donc être considérablement plus détaillée que celle d'O'Malley et Chamot.

Un autre document qui traite les stratégies d'apprentissage, c'est le CECR publié par le Conseil de l'Europe en 2001. Dans le cadre, les auteur(e)s esquissent plusieurs techniques d'apprentissage en présentant une liste de compétences qui sont comparables à ce qu'Oxford écrit sur les stratégies directes et indirectes. Les capacités heuristiques selon le CECR coïncident effectivement avec les stratégies cognitives d'Oxford. Après tout, la description des stratégies d'apprentissage dans le CECR s'avère beaucoup moins élaborée que celle d'autres auteurs.

D'autres caractéristiques essentielles des stratégies d'apprentissage sont décrites également dans les commentaires de Michael Wendt (1996) sur son modèle des niveaux de stratégie. En ce qui concerne les actions cognitives, il parle de trois niveaux de transfert et un niveau de savoir qui arrangent les compétences réceptives et productives selon leur complexité croissante. Dans ses études, il a pu montrer que les apprenant(e)s sautent d'un niveau à l'autre et que les niveaux bas seront co-activés lors d'exécution d'actions d'un niveau de transfert. Il serait donc utile de planifier les cours de langue le long d'une progression qui ne mélange pas plus que deux niveaux de transfert et augmente la difficulté des exercices au fur et à mesure suivant le modèle de Wendt.

L'enseignement des stratégies d'apprentissage thématiques ci-dessus peut suivre différents concepts et modèles qui se composent en général de trois phases : la présentation d'une stratégie, la mise en pratique et l'évaluation de l'apprentissage. Avant de donner des exemples de ce schéma, il est nécessaire d'introduire trois manières d'instruction qui définissent le moment de

l'enseignement des stratégies. D'une part, il y a la possibilité d'enseigner des stratégies en passant quand la situation le permet. D'autre part, l'instruction accompagnante et indépendante résume tous les cas où l'application d'une stratégie se déroule hors des cours scolaires. Quant à l'instruction pendant les cours, Rebecca Oxford fait une distinction entre l'instruction séparée, intégrée, directe et implicite. Tandis que le mode séparé détache l'enseignement stratégique de la tâche linguistique, l'instruction intégrée implique le contraire et utilise un exercice pour souligner l'application des stratégies. L'instruction directe prévoit une mise en évidence du but d'une stratégie, alors que le mode implicite consiste en laisser les élèves faire un exercice qui les invite à exploiter une stratégie sans que l'enseignant(e) leur signale l'intention de l'instruction. Selon Oxford, il est incontournable d'inclure assez d'occasions pour échanger ses expériences et opinions sur les stratégies d'apprentissage que les étudiant(e)s utilisent. La méthode séparée s'offre en particulier à une application dans les cours du niveau débutant puisque les apprenant(e)s ne seront pas doublement chargé(e)s et l'instruction directe est plus recommandée que la variante implicite.

Les divers modèles de l'instruction présentés par Oxford et O'Malley et Chamot poursuivent tous une structure plutôt standard en cinq ou huit étapes. Après la préparation de l'instruction, ils prévoient la présentation d'une nouvelle stratégie et la pratiquent par la suite. A la fin de la séance, les élèves reconsidèrent le succès des stratégies. Ce concept en plusieurs étapes dérive du modèle PPP pour l'enseignement de la grammaire. D'autres concepts similaires sont le modèle « CALLA » d'O'Malley et Chamot (1990) et « Strategic Content Learning » de Deborah Butler (2002). Pendant que le premier focalise l'entraînement des compétences méta-linguistiques et de l'autonomie, le deuxième vise à mettre l'accent sur la réflexion de l'application des stratégies en passant.

Le projet de recherche

Le but du projet de recherche dont il est question dans ce mémoire est de déterminer si les manuels de français que l'on utilise au lycée en Autriche thématisent les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Le point de repère de cette analyse est l'hypothèse que les manuels incluent très peu de renseignements

sur les stratégies d'apprentissage ce qui se couvre avec l'impression personnelle que les séances consacrées à l'instruction dans les stratégies d'apprentissage sont plutôt rares dans les écoles secondaires. Du fait que les manuels remplacent souvent les programmes scolaires lors de la sélection du contenu des cours, l'importance que les enseignant(e)s attribuent à l'enseignement des stratégies décide le nombre d'heures investies pour traiter celles-ci. Si déjà les manuels ignorent les stratégies d'apprentissage entièrement, la probabilité d'un enseignement concentré sur ce thème pourrait diminuer considérablement.

C'est pour cela que ce mémoire vise à répondre à la question de recherche suivante : Quelles stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont présentées dans les manuels de français en Autriche au niveau débutant ? La motivation de se concentrer sur les publications des premières années d'apprentissage du français vient de la présomption qu'il serait utile de commencer à travailler avec de telles stratégies très tôt dans la biographie d'apprentissage des étudiant(e)s. Il faut donc s'attendre à ce que les manuels du niveau suivant (c'est-à-dire A2 selon le CECR) continuent les mêmes structures d'un point de vue du contenu.

La méthode de recherche choisie est une analyse qualitative à partir du contenu de la sélection de manuels scolaires. Les huit manuels élus pour l'analyse ont tous obtenu l'autorisation d'être utilisés dans l'enseignement secondaire en Autriche et c'est pour cela qu'il se trouvent sur la liste de l'initiative autrichienne, « Österreichische Schulbuchaktion », qui rend possible que les élèves reçoivent les manuels scolaires gratuitement. Afin de pouvoir déterminer quelles stratégies sont inclus dans les manuels, j'ai utilisé la classification des stratégies d'apprentissage de Rebecca Oxford pour classer les stratégies trouvées. Bref, les manuels choisis comme objet de recherche sont les suivants :

- (1) GREGOR et al. (2019): **À plus! 1 Nouvelle édition**. Französisch für Gymnasien. Berlin: Cornelsen.
- (2) KAMMERHOFER et al. (2020): **Cours intensif 1 Autriche**. Wien: öbv.
- (3) BRUCKMAYER et al. (2019): **Découvertes 1. Série bleue**. Stuttgart: Klett.
- (4) DARRAS et al. (2018): **Génération pro. Niveau débutants**. Französisch als neu einsetzende Fremdsprache an berufsbildenden

- Schulen und in der gymnasialen Oberstufe. Stuttgart: Klett.
- (5) RUNGE et al. (2017): ***Nouvelles perspectives A1-A2 Autriche***. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas.
- (6) BERNSTEIN-HODAPP et al. (2020): ***On y va! A1***. Der Französischkurs. München: Hueber.
- (7) STAUB, Falk (Hrsg.) (2020): ***Tous ensemble 1***. Stuttgart: Klett.
- (8) GUILAINE ANDRÉ et al. (2017): ***Voyages neu A1***. Kurs- und Übungsbuch Französisch mit 2 Audio-CDs. Stuttgart: Klett.

Les résultats de recherche

La découverte la plus remarquable de l'analyse des manuels c'est le fait que toutes les publications étudiées incluent des stratégies d'apprentissage du vocabulaire ce qui a réfuté ma présomption initiale que les auteur(e)s ignorent ce thème dans la conception des livres de cours. La distribution des stratégies abordées dans les livres se caractérise pourtant par une inclination systématique pour les stratégies mnémotechniques de la catégorie « Creating mental linkages » selon Rebecca Oxford. Faisant également partie des mnémoniques, « Applying images and sounds » et « Reviewing well » ont été trouvés très souvent dans les manuels. Quant au reste des instances trouvées des stratégies directes et indirectes, elles se limitent à des cas isolés et ceci change d'une publication à l'autre puisque les auteur(e)s mettent l'accent sur différents aspects stratégiques, comme par exemple « Cours intensif 1 » et « Tous ensemble 1 » qui sont les seuls à traiter les stratégies affectives.

Il suit un aperçu des stratégies trouvées dans les huit manuels :

STRATÉGIES DIRECTES

Stratégies mnémoniques :

- Mémorisation ciblée au renforcement des connexions neurales dans le lexique mental : associogrammes, notes Post-It, serpents de mots, paires de mots, hérissons de mots, collocations, groupes/catégories de mots, pense-bêtes

- Apprentissage par la voie sensorielle : mots-images, codes de couleur, enregistrement du vocabulaire, sons
- Répétition : fiches bristol, mémorisation rapide, apprentissage de listes de mots, mémorisation de morceaux
- Apprendre par l'action : les mouvements, la parole

Stratégies cognitives :

- Utilisation de dictionnaires bilingues (y compris les dictionnaires en ligne)
- Application des connaissances métalinguistiques (règles morphologiques ou grammaticales) : famille de mots, règles de genre, compléments, articles in/définis, apprendre les nombres comme le vocabulaire, exploiter la transparence morphologique

Stratégies compensatoires :

- Inférer le sens d'un mot en utilisant d'autres langues, le contexte, etc.

STRATÉGIES INDIRECTES

Stratégies métacognitives :

- Description de la stratégie : affiches de stratégie d'apprentissage
- Organisation de l'apprentissage : régularité, gestion du temps, division du contenu d'apprentissage
- Prise en compte de divers aspects : préférences d'apprentissage/habitudes, lieu d'apprentissage, focalisation de l'apprentissage
- Réflexion : tenir un journal d'apprentissage afin d'observer son progrès

Stratégies affectives :

- Bonne humeur d'apprentissage, activation physique par le mouvement, encouragement, (journal d'apprentissage)

Stratégies sociales :

- L'échange avec les autres apprenant(e)s

Conclusion

Ce projet de recherche a pu montrer que la plupart des manuels choisis contiennent des informations sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. L'hypothèse que les manuels ignorent ce thème entièrement a conséquemment pu être réfutée. Au cours de la recherche, un schéma très clair a été découvert : Les manuels scolaires accordent la plus grande importance aux stratégies mnémoniques qui visent à faciliter et soutenir l'apprentissage et le maintien du vocabulaire dans le lexique mental. Par la suite, les stratégies abordées dans les manuels focalisent en premier lieu la promotion des relations entre les mots dans le cerveau en les organisant en paires, groupes ou sous d'autres formes schématiques (p.e. un associogramme). Deuxième élément remarquable quant aux stratégies, ce sont les activités stratégiques travaillant avec des images, couleurs ou sons pour améliorer la rétention du vocabulaire appris. Également frappant, les manuels incluent un grand nombre de stratégies se concentrant sur la répétition de ce qui a été appris. À part les stratégies déjà mentionnées jusqu'ici, quelques manuels traitent aussi le domaine métacognitif et affectif dans lesquels ils s'agit de gérer le temps, d'organiser et réfléchir à l'apprentissage et de garder son humeur ou sa motivation pour la tâche. Le domaine des stratégies sociales a été largement ignoré par les manuels.

En conclusion, on peut dire que les manuels examinés divergent fortement quant au degré d'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les résultats de cette recherche peuvent donc servir à la sélection d'un manuel par les enseignant(e)s. En guise de futurs projets de recherche, il serait utile d'étudier si les stratégies sont enseignées différemment aux niveaux supérieurs et dans quelle mesure la fréquence de l'enseignement et la complexité des stratégies changent au fil des années d'apprentissage. Ce sont certes des sujets que ce mémoire ne pouvait pas aborder et qui nécessiteraient plus de recherche.

6 Deutsche Zusammenfassung

Ausgehend von der Hypothese, dass der Vermittlung von Vokabellernstrategien im Französisch-Unterricht der österreichischen Sekundarstufe kaum Rechnung getragen wird, erhebt diese Abschlussarbeit mittels einer qualitativen Lehrwerkanalyse, welche Vokabellernstrategien in acht ausgewählten Französisch-Lehrwerken des AnfängerInnenunterrichts vorkommen. Dazu wird über eine breit angelegte Aufrollung der sprachlerntheoretischen Grundlagen für das Vokabellernen ein Blick auf diverse mit dem Thema verwandte Fachgebiete geworfen, wie beispielsweise die Linguistik, Psychologie, Fachdidaktik, Pädagogik, Psycholinguistik und versucht zu erklären, welche Prozesse beim Vokabellernen zu tragen kommen. Das theoretische Grundgerüst verfolgt somit die Absicht, Erkenntnisse über das „Wie“ des Vokabellernens in einen Bezug zur fachlichen Praxis zu setzen.

Das Forschungsprojekt greift Rebecca Oxfords Klassifizierungskonzept der Lernstrategien als Grundlage für die Lehrwerkanalyse heraus und zeigt entgegen der Ausgangshypothese, dass alle untersuchten Lehrwerke Inputs zu Vokabellernstrategien enthalten, wenn auch mit einer stark schwankenden Intensität. Während der gedächtnisstützende Strategiebereich besonders gut abgedeckt wird, zählen der soziale und affektive zu jenen, die nur vereinzelt vorkommen. Mithilfe dieser Erkenntnisse soll Französisch-Lehrenden die Wahl des Kursbuches erleichtert werden.

Schlagwörter: Vokabellernstrategien, Lehrwerkanalyse, Fremdsprachendidaktik, Französischunterricht, Wortschatzvermittlung

7 Abstract

Based on the hypothesis that instruction in vocabulary learning strategies is often neglected in French textbooks accredited for Austrian secondary schools, this thesis aims at uncovering which of those strategies can be found in eight different beginner schoolbooks. The chosen method for this research project is a qualitative textbook analysis. As a starting point for this thesis, a wide variety of theoretical concepts revolving around the acquisition of new vocabulary is discussed in detail. Therefore, scientific fields that are referred to in order to describe the process of learning new lexis include linguistics, psychology, didactics, pedagogy and psycholinguistics. The goal of this extensive literature review on vocabulary and strategy learning is the creation of a connection between theory and practice.

The research project at hand uses Rebecca Oxford's classification of direct and indirect strategies in order to categorize the vocabulary learning strategies found in the French textbooks. Results show that the initial hypothesis can be rejected since all of the schoolbooks include a varying number of activities and inputs on strategic vocabulary learning. Among the diverse learning strategy areas, memory strategies have been found to be the most prominent throughout the textbooks, while social and affective strategies seem to only be addressed in some of the publications. The findings of this study may serve French teachers as a guideline for an informed coursebook selection.

Keywords: vocabulary learning strategies, qualitative textbook analysis, French language teaching, teaching vocabulary

8 Bibliographie

- ACHTERGARDE, Sandra / PETERMANN, Franz / PETERMANN, Ulrike (2006): *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- AGUADO, Karin (2001): „Pädagogisch-didaktische Lernkategorien I: Typen von Lernern und Lerntypen“. In: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 751–760.
- ALONSO, Gardenia / BLUMENTRITT, Marianne / OLDEROG, Torsten / SCHWESIG, Roland (2017): *Strategien für den Lernerfolg berufstätiger Studierender*. Empirische Analysen zum Lernverhalten. Wiesbaden.
- ANDERSON, John R. (1976): *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ANDERSON, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ANDERSON, John R. (1985): *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- ANDERSON, Lorin W. / KRATHWOHL, David R. / AIRASIAN, Peter W. (Hrsg.) (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- ARABSKI, Janusz (1979): *Errors as indications of the development of interlanguage*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- ASHER, James J. (1996): *Learning another language through actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- BAHRICK, Harry P. (1984): „Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school“. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 113, 1–29.
- BERNSTEIN-HODAPP, Birgit / LAUDUT, Nicole / PATTE-MÖLLMANN, Catherine (2020): *On y va! A1*. Der Französischkurs. München: Hueber.
- BIFIE (o. J.): *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*, <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter->

- unterricht/ (zuletzt aufgerufen am 16.01.2020).
- BIMMEL, Peter (2012): „Lernstrategien“. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 3–9.
- BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- BLOOM, Benjamin S. (1956): *Taxonomy of educational objectives*. The classification of educational goals. New York: McKay.
- BOECKMANN, Klaus-Börge (2008): „Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan“. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 5–11.
- BRUCKMAYER, Birgit / JOUVET, Laurent / LANGE, Ulrike C. / NIEWELER, Andreas / PRUDENT, Sabine / PUTNAI, Marcelline (2019): *Découvertes 1. Série bleue*. Stuttgart: Klett.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT (2020): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 27.02.2020*, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (zuletzt aufgerufen am 27.02.2020).
- BUTLER, Deborah L. (2002): „Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning“. In: *Theory Into Practice* 41, 81–92.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Natürliche Künstlichkeit - von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Tübingen: Francke.
- CAMUS, Laurent (o. J.): *Antonymes*, <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-24958.php> (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).
- CAPELLE, Guy / MENAND, Robert (2009): *Le nouveau taxi! 1. Méthode de français*. Paris: Hachette.
- CAPUCHO, Maria Filomena (2002): „Morangos (fraises, fragole, fresas, strawberries, Erdbeeren) com ou sem chantilly?: de la notion d'Intercompréhension à l'apprentissage du vocabulaire“. In: PÖLL, Bernhard

- / OLLIVIER, Christian (Hrsg.): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. Referate des gleichnamigen Workshops der 28. Jahrestagung Österreichischer Linguisten, Graz, 8. - 10. 12. 2000.* Wien: Edition Praesens, 57–70.
- CHAMOT, Anna Uhl / O'MALLEY, J. Michael (1994): *The CALLA handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach.* White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- CHISS, Jean-Louis / FILLIOLET, Jacques / MAINGUENEAU, Dominique (2001): *Linguistique française I. Notions fondamentales, phonétique, lexique.* Paris: Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (zuletzt aufgerufen am 15.01.2020).
- CORSON, David (1995): *Using English words.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- CRAIK, Fergus I.M. / LOCKHART, Robert S. (1972): „Levels of processing: A framework for memory research“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 671–684.
- CUQ, Jean-Pierre (2010): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.
- DARRAS, Isabelle / FEILHAUER, Birgit / HEUBER, Thomas / JAMBON, Krystelle / KOESTEN, Léo / KUNERT, Dieter / LÜFKENS, Birgit / MARTIN, Karl / SCHMUCK, Rainer (2018): *Génération pro. Niveau débutants. Français als neu einsetzende Fremdsprache an berufsbildenden Schulen und in der gymnasialen Oberstufe.* Stuttgart: Klett.
- DAVIDOVICZ, Marta / MEISE, Daniela / WOLTER, Susanne (2009): „Die Ampelstrategie“. Unveröffentlichtes Lernstrategieplakat. Leipzig: Herder-Institut.
- DECKE-CORNILL, Helene / KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.
- DÜWELL, Henning (1992): „Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens

- für den Fremdsprachenunterricht“. In: VAN BÖMMEL, Heiner / CHRIST, Herbert / WENDT, Michael (Hrsg.): *Lernen und Lehren fremder Sprachen. 25 Jahre Institut für Didaktik der Französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Tübingen: Narr, 39–61.
- EBBINGHAUS, Hermann (1885): *Über das Gedächtnis*. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Duncker & Humblot.
- EDMONDSON, Willis J. / HOUSE, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- ELLIS, Rod (2005): „Principles of instructed language learning“. In: *System* 33, 209–224.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*,
<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>
 (zuletzt aufgerufen am 15.01.2020).
- FÄCKE, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch*. Eine Einführung. Tübingen: Narr (Bachelor-Wissen).
- FOREHAND, Mary (2005): „Bloom's Taxonomy: Original and revised“. In: OREY, Michael (Hrsg.): *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Athens, GA: Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University of Georgia. E-Book.
http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy (zuletzt aufgerufen am 05.03.2020).
- FUCHS, Volker / MELEUC, Serge (2004): *Linguistique française*. Français langue étrangère. Frankfurt am Main: Lang.
- GATTEGNO, Caleb (2010): *Teaching foreign languages in schools*. The silent way. New York: Educational Solutions Worldwide.
- GEISSELHART, Oliver / LANGE, Helmut (2012): *Schieb das Schaf*. Mit Wortbildern hundert und mehr Englischvokabeln pro Stunde lernen. München: mvg.
- GEISSELHART, Oliver / LANGE, Helmut (2013): *Wasch die Kuh*. Mit Wortbildern hundert und mehr Französischvokabeln pro Stunde lernen. München: mvg.

- GREGOR, Gertraud / JORIßEN, Catherine / BLUME, Otto-Michael / MANN-GRABOWSKI, Catherine (12019): *À plus! 1 Nouvelle édition*. Französisch für Gymnasien. Berlin: Cornelsen.
- GROTJAHN, Rüdiger (1997): „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung“. In: RAMPILLON, Ute / ZIMMERMANN, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 33–76.
- GU, Yongqi P. (2019): „Approaches to Learning Strategy Instruction“. In: CHAMOT, Anna Uhl / HARRIS, Vee (Hrsg.): *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom. Issues and Implementation*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 22–37.
- GUILAINE ANDRÉ, Anne / JAMBON, Krystelle / SWORD, Jacqueline (12017): *Voyages neu A1*. Kurs- und Übungsbuch Französisch mit 2 Audio-CDs. Stuttgart: Klett.
- HAMMER, Petra / MONOD, Madeleine (1976): *English-French Cognate Dictionary*. Edmonton, Alberta: University of Alberta.
- HÄRMÄLÄ, Marita / BÉLIARD, Jérôme / BALLINGER, Susan / BARKHANAJYAN, Artashes / MOE, Eli (2019): *Developing language awareness in subject classes*, www.ecml.at/languageinsubjects (zuletzt aufgerufen am 21.03.20).
- HEDGE, Tricia (12000): *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- HOFFMANN, Joachim (1983): *Das aktive Gedächtnis*. Psychologische Experimente und Theorien zur menschlichen Gedächtnistätigkeit. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- JACKSON, Howard / ZÉ AMVELA, Etienne (12000): *Words, meaning and vocabulary*. An introduction to modern English lexicology. London: Cassell.
- KAMMERHOFER, Annemarie / BERNKLAU, Simone / DARRAS, Isabelle / FISCHER, Grégoire / GAUVILLÉ, Marie / HIORT, Gunda / JAMBON, Krystelle / PUTNAI, Marceline / RÖSNER, Jutta / SPIEKERMANN, Ruth (12020): *Cours intensif 1 Autriche*. Wien: öbv.

- KINTSCH, Walter (1974): *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KNIGHT, Paul (2001): „The Development of EFL Methodology“. In: CANDLIN, Christopher / MERCER, Neil (Hrsg.): *English language teaching in its social context. A reader*. London: Routledge, 160–173.
- KOLB, David Allen (1984): *Experiential learning*. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- KOLL-STOBBE, Amei (1994): „Verstehen von Bedeutungen: Situative Wortbildungen und mentales Lexikon“. In: BÖRNER, Wolfgang / VOGEL, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 51–68.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen D. (1985): *The input hypothesis*. Issues and implications. London: Longman.
- KRASHEN, Stephen D. / TERRELL, Tracy D. (1983): *The natural approach*. Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (2000): *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEUPOLD, Eynar (2003): *Französisch unterrichten*. Grundlagen - Methoden - Anregungen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- LOOß, Maike (2001): „Lerntypen?: Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand“. In: *Die Deutsche Schule* 93, 186–198.
- LUNER, Christine / TRUXA-PIRIERROS, Eleonore / WLADIKA, Elisabeth (2017): *Bien fait! MODULAIRE 1*. Lehrbuch inkl. Audio-CD. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.
- MIETZEL, Gerd (2017): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- NATION, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NIEWELER, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch*. Tradition -

- Innovation - Praxis. Stuttgart: Klett.
- OGDEN, Charles K. / RICHARDS, I. A. (1923): *The meaning of meaning*. A study of the influence of language upon thought and the science of symbolism. New York: Harcourt Brace.
- O'MALLEY, J. Michael / CHAMOT, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies*. What every teacher should know. New York, NY: Newbury House Publishers.
- PAIVIO, Allan (1971): *Imagery and verbal processes*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1989): *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan.
- POLGUÈRE, Alain (2008): *Lexicologie et sémantique lexicale*. Notions fondamentales. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- RAMPILLON, Ute (1989): „Lerntechniken“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / HÜLLEN, Werner / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 215–217.
- RAMPILLON, Ute (1991): „Fremdsprachen lernen - gewußt wie“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 23, 2–8.
- RAMPILLON, Ute (1997): „Sind Lerntechniken und Lernstrategien eigentlich technizistisch?: Gedanken zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Bereich des prozeduralen Wissens und Könnens“. In: MEIBNER, Franz-Joseph / SCHIFFLER, Ludger (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation*. Tübingen: Narr, 119–128.
- RICHARDS, Jack C. / RODGERS, Theodore S. (2014): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RINGBOM, Håkan (2007): *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROCHE, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- ROHMANN, Heike / AGUADO, Karin (2002): „Der Spracherwerb: Das Erlernen

- von Sprache“. In: MÜLLER, Horst M. (Hrsg.): *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn: Schöningh, 263–285.
- RUNGE, Annette / ROUSSEAU, Pascale / BAUER, Karin / OBERWINKLER, Sieghild / PRELOG-BROSCH, Simone (12017): *Nouvelles perspectives A1-A2 Autriche*. Lehr- und Arbeitsbuch. Linz: Veritas.
- SCHACTER, Daniel L. (1999): *Wir sind Erinnerung*. Gedächtnis und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- SCHERFER, Peter (1999): „Möglichkeiten einer schülerorientierten Untersuchung zum Vokabellernen“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 197–205.
- SCHERMER, Franz J. (2006): *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHINDLER, Wolfgang (2002): „Lexik, Lexikon, Wortschatz: Probleme der Abgrenzung“. In: CRUSE, D. Alan / HUNDSNURSCHER, Franz / JOB, Michael / LUTZEIER, Peter Rolf (Hrsg.): *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Berlin: de Gruyter, 34–44.
- SCHNEIDER, Arno (2006): *Grundwortschätze und Terminologien*. Neue Horizonte im Erwerb von Fremdsprachen und fremdsprachlichem Wortschatz. Romanistischer Verlag. Bonn.
- SCHÖNPFLUG, Ute (1989): „Lerntheorie und Lernpsychologie“. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / HÜLLEN, Werner / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 40–45.
- SCHRAMM, Karen (2009): „Sprachlernstrategieplakate“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 107–122.
- SELINKER, Larry (1972): „INTERLANGUAGE“. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–231.
- SEMB, George B. / ELLIS, John A. (1994): „Knowledge Taught in School: What Is Remembered?“. In: *Review of Educational Research* 64, 253–286.

- SHERIDAN, Robert / MARKSLAG, Laura (2017): „Effective Strategies for Teaching Vocabulary: An Introduction to Engaging Cooperative Vocabulary Card Activities“. In: *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 53, 214–229.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- SOKOL, Monika (2001): *Französische Sprachwissenschaft*. Eine Einführung mit thematischem Reader. Tübingen: Narr.
- STAEMMLER, Daniel (2006): *Lernstile und interaktive Lernprogramme*. Kognitive Komponenten des Lernerfolges in virtuellen Lernumgebungen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- STAUB, Falk (Hrsg.) (2020): *Tous ensemble 1*. Stuttgart: Klett.
- SWAIN, Merrill (1985): „Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development“. In: GASS, Susan M. / MADDEN, Carolyn G. (Hrsg.): *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publication, 235–253.
- TREVILLE, Marie-Claude / DUQUETTE, Lise (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- UR, Penny (1996): *A course in language teaching*. Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- VESTER, Frederic (1975): *Denken, Lernen, Vergessen*. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- VOGEL, Klaus (1990): *Lernersprache*. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.
- WEINERT, Franz E. (2002): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17–32.
- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in contact*. Findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York.
- WENDT, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Lerner-

und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht.
Tübingen: Narr.

WOLFF, Dieter (1997): „Computer und sprachliches Lernen. Können die
Neuen Medien den Fremdsprachenunterricht verändern?“. In: KRANZ, Dieter
/ LEGENHAUSE, Lienhard / LÜKING, Bernd (Hrsg.): *Multimedia - Internet -
Lernsoftware. Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?*
Münster: Agenda-Verl. (4), 14–29.

WOOLFOLK, Anita (¹²2014): *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.