



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Lernendengedächtnis im DaF-Unterricht am Beispiel von
armenischen Oberstufenschüler_innen.

verfasst von / submitted by

Carla Lubica Ruprecht, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020/ Vienna 2020

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

A 066 814

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

Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Abstract

Gedächtnis spielt beim Fremdsprachenlernen eine große Rolle. Bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts gehörte in diesem Sinne auch Auswendiglernen zu verbreiteten Lehr- und Lernpraktiken. Mittlerweile wird insbesondere Text-Auswendiglernen als negativ wahrgenommen und ist aus der heutigen westlichen Unterrichtsmethodik verschwunden. Anders sieht es in fernöstlichen Kulturräumen aus.

Die vorliegende Arbeit verortet Text-Auswendiglernen im Gedächtnis, hinterfragt bestehende Vorbehalte gegenüber der Praxis und erarbeitet facettenreiche Mehrwerte für Lernende.

Zu diesem Zweck wurden an einer armenischen Mittelschule sechs Lernende beim Text-Auswendiglernen beobachtet und anschließend zu Gebrauch, Lernstrategien und Einstellungen befragt. Zudem wurde der Einsatz des Text-Auswendiglernens im DaF-Unterricht untersucht und mit zwei lokalen Lehrenden diskutiert.

Die Untersuchung zeigt, dass die diskutierten Mehrwerte des Text-Auswendiglernens im erforschten Setting kaum realisiert werden können. Die Gründe liegen vor allem in den Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie den hohen Lernanforderungen.

In diesem Sinne wurden Forderungen für den Einsatz des Text-Auswendiglernens im DaF-Unterricht erarbeitet, die einen größtmöglichen Nutzen für Lernende mit sich bringen.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	Forschungsstand	1
1.2	Forschungsinteresse, Zielsetzung und Forschungsfragen	2
1.3	Aufbau der Arbeit.....	3
2	AUSWENDIGLERNEN UND LERNENDENGEDÄCHTNIS	5
2.1	Auswendiglernen als Gedächtnisleistung.....	5
2.1.1	Begriffsdefinition Gedächtnis	5
2.1.2	Klassifikation des kognitiven Systems Gedächtnis	6
2.1.3	Das Mehrspeichermodell: Kurzfristige Gedächtnissysteme.....	8
2.1.3.1	Das sensorische Gedächtnis	8
2.1.3.2	Das Arbeitsgedächtnis.....	8
2.1.4	Das Mehrspeichermodell: Das Langzeitgedächtnis	11
2.1.5	Der Mehrebenenansatz	11
2.2	Auswendiglernen: Begriffsdefinition und -einordnung.....	13
2.3	Auswendiglernen: Mnemotechnik oder Lernstrategie?.....	18
2.4	Auswendiglernen im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht	25
2.4.1	Auswendiglernen von Texten im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht weltweit	26
2.4.2	Mögliche Gründe für den Gebrauch des (Text-)Auswendiglernens von Seiten der Lernenden.....	31
2.5	Potentieller Mehrwert des Auswendiglernens für Lernende und etwaige didaktische Vorbehalte	34
2.5.1	Auswendiglernen als vermeintlicher Gegensatz zu Verstehen.....	36
2.5.2	Auswendiglernen als vermeintlicher Gegensatz zu aktivem Lernen.....	38
2.5.3	Der emotionale Mehrwert des Auswendiglernens: Selbstvertrauen und Motivation	39
2.5.4	Der informationsverarbeitende Mehrwert des Auswendiglernens	41
2.5.5	Der linguistische Mehrwert des Auswendiglernens: Exempellernen und Sprachgefühl..	45
3	DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN ARMENISCHEN SCHULEN	48
3.1	Politischer und wirtschaftlicher Hintergrund	48
3.2	Deutsch als Fremdsprache an den Schulen	49
3.3	Hochschullandschaft und Lehrendenbildung für Deutsch als Fremdsprache.....	52
3.4	Aussichten für Deutsch als Fremdsprache in Armenien	53
4	METHODISCHER TEIL	55
4.1	Auswahl des Forschungsdesigns	55
4.1.1	Forschungsdesigns bisheriger Studien zum Text-Auswendiglernen.....	56
4.1.2	Eigenes Forschungsdesign und Triangulation.....	57

4.1.3	Gütekriterien.....	60
4.1.4	Ethik	61
4.2	Datenerhebung.....	62
4.2.1	Kontext	62
4.2.2	Datenerhebungsinstrument 1: Lautes Denken / retrospektive Befragung	62
4.2.2.1	Textauswahl für das Laute Denken	65
4.2.2.2	Leitfaden für die retrospektive Befragung.....	67
4.2.3	Datenerhebungsinstrument 2: Beobachtung	69
4.2.4	Proband_innen.....	72
4.3	Datenaufbereitung	73
4.3.1	Transkript: Lautes Denken	73
4.3.2	Von Feldnotizen zu Feldprotokollen: Beobachtung	76
4.4	Datenanalyse.....	80
4.4.1	Die inhaltlich strukturierende qualitative Analyse	80
4.4.2	Vorgehen im Analyseprozess	81
4.4.3	Kategorien	82
4.4.4.1	Datensatz 1: Transkripte Lautes Denken.....	82
4.4.3.1	Datensatz 2: Feldprotokolle.....	85
5	ERGEBNISSE DER ANALYSE	89
5.1	Fallzusammenfassungen.....	89
5.2	Kategorienbasierte Auswertung der Datensätze 1 und 2.....	90
5.2.1	Datensatz 1: Transkripte Lautes Denken / retrospektive Befragung	91
5.2.1.1	Kategorie 1: Auswendiglernen im DaF-Unterricht	91
5.2.1.2	Kategorie 2: Umgebungsbedingungen für das Auswendiglernen	92
5.2.1.3	Kategorie 3: Metakognitive Strategien.....	93
5.2.1.4	Kategorie 4: Gedächtnisstrategien.....	95
5.2.1.5	Kategorie 5: Schwierigkeiten beim Auswendiglernen und Bewältigungsstrategien....	98
5.2.1.6	Kategorie 6: Einstellung und Wahrnehmung gegenüber Auswendiglernen.....	100
5.2.1.7	Kategorie 7: Lautliche Realisierung der Aufgabentexte.....	104
5.2.2	Datensatz 2: Feldprotokolle der Beobachtung.....	113
5.2.2.1	Kategorie 1: Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in Geghaschen.....	113
5.2.2.2	Kategorie 2: DaF-Unterricht in Geghaschen	115
5.2.2.3	Kategorie 3: Die Lernenden im DaF-Unterricht in Geghaschen	117
5.2.2.4	Kategorie 4: Auswendiglernen im DaF-Unterricht	120
5.2.2.5	Kategorie 5: Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht.....	121
5.2.2.6	Kategorie 6: Der Prozess des Auswendiglernens im DaF-Unterricht in Geghaschen	123
5.2.2.7	Kategorie 7: Definitionen und Wahrnehmungen zu Auswendiglernen.....	128

5.2.3	Zusammenhänge zwischen Datensatz 1 und Datensatz 2	132
6	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	135
7	CONCLUSIO	142
7.1	Begrenzungen der Untersuchung	142
7.2	Fazit und Ausblick	143
8	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	145
9	LITERATURVERZEICHNIS	145
10	ANHANG	156
A)	Einverständniserklärung.....	156
B)	Postskripte Lautes Denken / retrospektive Befragung	157
C)	Transkripte Datensatz 1 und Datensatz 2.....	160

1 Einleitung

„Das Auswendiglernen von Texten ist einfach sinnlos, altmodisch und langweilig.“ So könnte ich meine Gedanken zusammenfassen, als ich während meines DaF-Praktikums in Armenien 2018 das erste Mal Zeugin davon war, wie Student_innen einer Fremdsprachen-Universität der Reihe nach einen Lehrbuchtext über eine deutsche Supermarktkette auswendig aufsagen mussten. Diese Praxis war kein Einzelfall, denn auch in einer armenischen Mittelschule schien es gang und gäbe. Zwar konnte ich dem Auswendiglernen und Vortragen deutschsprachiger *Gedichte* noch mehr Lerneffekt abgewinnen, trotzdem blieb ich dieser wortgetreuen Art des Sprachenlernens¹ gegenüber misstrauisch.

1.1 Forschungsstand

Bei anschließender Lektüre einschlägiger Fachtexte zeigte sich, dass ich mit dieser Meinung nicht allein war. Insbesondere im deutschsprachigen Raum schien Text-Auswendiglernen im Gegensatz zum umfangreicher behandelten Vokabel-Auswendiglernen² kaum thematisiert worden zu sein, was sich im Mangel an Fachtexten widerspiegelt. Text- und Dialog-Auswendiglernen wird am Rande erwähnt und überwiegend als überholte Methode früherer Jahrzehnte beschrieben. Ausnahmen stellen hier LIEBAU (1993), BRINKMANN (2004) und SIEBAUER (2012) dar, die sich allerdings eher auf Gedichte stützen.

Ein anderes Bild eröffnet sich in englischsprachiger Fachliteratur für das Text-Auswendiglernen im Fach Englisch als Fremdsprache. Hier ist besonders die vielzitierte Studie eines außergewöhnlichen Lernenden zu nennen, welcher seinen Lernerfolg dem Auswendiglernen zuschreibt (STEVICK 1989a). Diese Untersuchung schien eine Reihe von Arbeiten nach sich gezogen zu haben, die das Ziel verfolgten, anfangs erwähnte Vorurteile zu hinterfragen und diese Lernpraxis positiv umzuwerten, wie z.B. COOK (1994), PENNYCOOK (1996), KNOX (2004) und PUDEWA (2005). Aktuellere Untersuchungen und theoretische Abhandlungen aus der Türkei, dem Nahen Osten und Asien knüpfen daran an. Den (kulturell verankerten) Gebrauch der Lernpraxis sowie Einstellungen und Wahrnehmungen ihr gegenüber untersuchten empirische Studien von DUONG, NGUYEN (2006), ÖZKAN, KESEN (2008), YU (2013a, 2013b, 2014) sowie KHAMEES (2016)³. Es stellte sich heraus, dass Text-Auswendiglernen sehr wohl positiv wahrgenommen sowie unterschiedliche Mehrwerte mit sich bringen kann.⁴ DING (2007) sowie DAI, DING (2010) konnten zudem einen linguistischen

¹ Begriffsdefinition und -einordnung siehe Kapitel 2.2., *Auswendiglernen: Begriffsdefinition und -einordnung*.

² z.B. BÖNSCH (1987); für Englisch als Fremdsprache: LI (2004); (2005); KHOI, SHARIFIFAR (2013).

³ Bei Mehrfachnennungen werden die Autor_innen chronologisch angeführt, sonst thematisch.

⁴ Siehe umfassende theoretische Arbeit bei NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI (2015).

Mehrwert empirisch feststellen. In die Schlagzeilen schafften es KARPICKE, BLUNT (2011), die in ihrer aufsehenerregenden Studie beweisen konnten, dass das Auswendiglernen eines wissenschaftlichen Textes einem strukturbasierten Text-Lernen überlegen ist. Auswendiglernen ist also entgegen gängigen Annahmen doch effektiver als gedacht. Mit Hilfe welcher Techniken bzw. Strategien Lernende Texte auswendig lernen, findet in der Literatur allerdings kaum Beachtung (außer HARRIS 2015b).

1.2 Forschungsinteresse, Zielsetzung und Forschungsfragen

Die genannten Abhandlungen zeigen, dass Text-Auswendiglernen für Lernende unterschiedliche Mehrwerte und Lerneffekte mit sich bringen und die Rolle des Text-Auswendiglernens somit auch im Fremdsprachenunterricht sehr wohl berechtigt sein kann. Es scheint demnach relevant, diesbezüglich weitere Untersuchungen anzustreben und bestehende Vorurteile zu hinterfragen. Die vorliegende Arbeit versteht sich mit ihrer eigenen Untersuchung als Beitrag in diese Richtung. Des Weiteren beabsichtige ich damit, meine eigenen (durch meinen westlichen Ausbildungshintergrund bedingten) Vorannahmen gegenüber dieser Lernpraxis zu relativieren und Bedingungen zu erarbeiten, unter denen Text-Auswendiglernen für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht effektiv und sinnvoll eingesetzt werden könnte. Ich möchte hiermit den Anstoß zu einer Bewusstmachung der Lernpraxis Text-Auswendiglernen geben und gleichzeitig die Frage aufwerfen, ob eine womöglich effektive vorteilhafte Technik zu Unrecht aus der Fremdsprachenmethodik verdrängt wurde. In diesem Sinne entstand das Forschungsinteresse dieser Arbeit, welche sich interdisziplinär zwischen Lern- und Gedächtnispsychologie sowie Neurowissenschaften und -didaktik bewegt, um den Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen mehrperspektivisch zu betrachten.

Forschungsziel der Arbeit ist es, einen möglichst weiten und zugleich tiefen Einblick in den Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen für den deutschsprachigen Raum zu geben. Mehrere Fragen scheinen hier relevant: Wie wird Text-Auswendiglernen von Lehrpersonen und Lernenden umgesetzt? Welche (staatlichen) Vorgaben regulieren dies? Welche soziokulturellen und ökonomischen Hintergründe beeinflussen das Text-Auswendiglernen resp. den DaF-Unterricht im Allgemeinen? Welche Einstellungen und Wahrnehmungen tragen die Lehrpersonen und Lernenden an den Forschungsgegenstand heran? Etc. Um der Menge an Fragen gerecht zu werden, wurden zwei Forschungsfragen formuliert, von denen zweite auf eine bestehende große Forschungslücke reagiert:

Wie gestaltet sich der Prozess des Auswendiglernens und Aufsagens deutschsprachiger Texte im DaF-Unterricht für armenische Oberstufenschüler_innen?

Wenden sie Text-Auswendiglernstrategien an, und wenn ja, welche?

Die Untersuchung wurde explorativ und qualitativ aufgebaut. Zum Einsatz kamen die Forschungserhebungsmethoden Lautes Denken/retrospektive Befragung (Lernende wurden beim Text-Auswendiglernen beobachtet und dazu anschließend befragt), sowie teilnehmende Beobachtung (Lernende und Lehrpersonen wurden im Unterricht beobachtet). Beide Datensätze wurden im Anschluss trianguliert. Die Daten selbst wurden an einer armenischen Mittelschule erhoben – im Unterschied zu bereits bestehenden Untersuchungen, die mehrheitlich im universitären Kontext verankert sind (außer YU 2013a, 2014).

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in die zwei theoretischen Teile, danach folgt die Methodik und den Abschluss bilden die Analyse, die Diskussion der Ergebnisse sowie die Conclusio. Der erste theoretische Teil verortet den Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen als Handlung innerhalb des Lernendengedächtnisses interdisziplinär. Schlüsselbegriffe und -modelle des Gedächtnisses werden vorgestellt sowie der Weg des Auswendigelernten als Gedächtnisspur nachgezeichnet. Im Anschluss daran werden eine Begriffsdefinition und -einordnung der Lernpraxis Auswendiglernen für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet und eine Arbeitsdefinition formuliert. Es wird begründet, warum Auswendiglernen in dieser Arbeit als Lernstrategie behandelt werden kann und mögliche Text-Auswendiglernstrategien resp. Mnemotechniken diskutiert. Der nächste Abschnitt zeichnet die Rolle des (Text-) Auswendiglernens im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht historisch und weltweit nach und gibt mögliche Gründe für dessen Gebrauch von Seiten der Lernenden. Der Schluss des Teils A setzt sich mit potentiellen Mehrwerten für Lernende sowie vieldiskutierten didaktischen Vorbehalten gegenüber Text-Auswendiglernen auseinander. Der zweite theoretische Teil beschäftigt sich mit dem DaF-Unterricht an armenischen Schulen und verortet somit die der Arbeit zu Grunde liegende empirische Untersuchung in ihrem Kontext. Politische und wirtschaftliche Hintergründe des armenischen DaF-Unterrichts, Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache an Schulen sowie in der Lehrendenbildung werden erörtert. Abgeschlossen wird der Teil B mit Aussichten für Deutsch als Fremdsprache in Armenien.

Auf die theoretische Verortung folgt der methodische Teil, in dem das entwickelte Forschungsdesign mitsamt Triangulation vorgestellt, begründet sowie in seiner Adäquatheit hinterfragt wird. Die durch qualitative Inhaltsanalyse ausgewerteten Daten werden daraufhin

beschrieben sowie in Beziehung gesetzt. In einer abschließenden Conclusio werden die empirischen Ergebnisse der diskutierten Fachliteratur gegenübergestellt, die Forschungsfragen nach Möglichkeit beantwortet sowie ein Ausblick für zukünftige Forschungen gegeben.

2 Auswendiglernen und Lernendengedächtnis

2.1 Auswendiglernen als Gedächtnisleistung

Da das Ausmaß der in der Literatur diskutierten Modelle und Theorien den Rahmen dieses theoretischen Kapitels sprengen würde, können nur die gängigsten und bekanntesten erörtert werden. Diese sind Werke über das Zusammenspiel zwischen Gedächtnis, Sprache und Lernen von ALLMAYER (2008), BRAND, MARKOWITSCH (2009), SCHERMER (2014), WETTLER (2016), sowie der Lernpsychologe EDELMANN (2000), die einen umfassenden Überblick geben. KIESEHIMMEL (2012) und GRUBER (2018) ergänzen mit aktuellen Diskursen der Gedächtnispsychologie, während GREIN (2013) neurodidaktische Erkenntnisse darstellt. Auf Gedächtnistraining gehen SCHLOFFER, FRICK-SALZMANN, PRANG (2010) und REINHAUS (2014) ein. Vielzitierte Modelle von CRAIK, LOCKHART (1972) oder ATKINSON, SHIFFRIN (1986), bekannte gedächtnispsychologische Studien EBBINGHAUS (1885), MURDOCK (1962), TULVING, OSLER SHIRLEY (1968), CHASE, SIMON (1973) und MILLER (1994), die an Relevanz nicht eingebüßt haben, kommen ebenfalls zum Tragen.

2.1.1 Begriffsdefinition Gedächtnis

Unter Gedächtnis fallen „[...] Prozesse und Systeme, die für die Einspeicherung, die Aufbewahrung, den Abruf und die Anwendung von Informationen zuständig sind, sobald die ursprüngliche Quelle der Information nicht mehr verfügbar ist“ (GRUBER 2018, 2). Letztere können sowohl Reize, als auch motorische, autobiographische oder sprachliche Informationen sein (vgl. GRUBER 2018, 2). GRUBER (2018, 10–11) hält fest, dass das Gedächtnis eng mit Wahrnehmung von Reizen verknüpft ist, denn das, was Menschen selektiv aufnehmen, gelangt auch in deren Speicher. Umgekehrt nehmen sie eher etwas wahr, wenn es ihnen bereits bekannt ist. Des Weiteren werden Teile der Reizinformationen dort abgespeichert, wo sie auch wahrgenommen und verarbeitet werden.

Die Pluralform in der anfänglichen Begriffsdefinition deutet schon an, dass es nicht *ein* Gedächtnis, sondern mehrere gibt (vgl. EDELMANN 2000, 169). „Genauso wie das Lernen ist auch das Gedächtnis ein sog. hypothetisches Konstrukt, d.h. unserer direkten Beobachtung nicht zugänglich [...]“, betont SCHERMER (2014, 13). Demnach „[...] muss [es] aus seinen Effekten erschlossen werden“ (SCHERMER 2014, 13). Das Gedächtnis zeigt sich in der Gedächtnisforschung vorwiegend durch dessen behaltende Funktion (vgl. SCHERMER 2014, 13). SCHERMER (2014, 14) fasst zusammen, dass gedächtnispsychologische Ansätze immer die gleichen drei Aspekte des Gedächtnisses betrachten, „[...] nämlich das Einprägen (Enkodieren bzw. Verschlüsseln), Behalten und Abrufen von Information [...]“. Anhand des letzten Schrittes

wird das Ergebnis der ersten beiden Vorgänge messbar, weswegen im Folgenden näher auf den Abrufprozess eingegangen wird (vgl. KARPICKE, BLUNT 2011, 772). Ein optimales Abrufen resp. Informationswiedergabe hängt von vielen Faktoren ab: Motivation, Aufmerksamkeit, Gefühlslage, kognitive Mechanismen (wie lernen Lernende) oder auch Dauer und Zeit (vgl. ALLMAYER 2008, 32). Laut dem Modell der Kodierungsspezifität (TULVING, OSLER SHIRLEY 1968) kann davon ausgegangen werden, dass zum Einprägezeitpunkt herrschende Verhältnisse großen Einfluss haben können: „Die zum Zeitpunkt der Einprägung (Kodierung) wirksamen Reizverhältnisse (Kontextbedingungen) werden damit zu einer wesentlichen Bedingung für den gelungenen Informationsabruf, vorausgesetzt, sie sind zum Erinnerungszeitpunkt präsent“ (SCHERMER 2014, 159). Es kann sich dabei um umweltbezogene Reize, aber auch kognitive, gefühls- oder zustandsbezogene handeln. Lernende, die sich beim Lernen die Prüfungssituation vorstellen, erhöhen demnach ihre Chance, den Lernstoff wiederzugeben (vgl. SCHERMER 2014, 159).

BRAND, MARKOWITSCH (2009, 73) unterscheiden drei Abrufformen: Erstens den freien Abruf, ohne jegliche Hilfestellung, zweitens Abruf mit externen Hinweisreizen visueller oder verbaler Natur, drittens Rekognition. Unter Letzterem „[...] versteht man das Wiedererkennen von Inhalten, die man zuvor gelernt hat“ mit Hilfe von verschiedenen falschen Antwortmöglichkeiten neben der richtigen, was die leichteste Abrufform darstellt (BRAND, MARKOWITSCH 2009, 73). Externe Hinweisreize⁵ könnten Schlüsselwörter, Satzanfänge oder Anfangsbuchstaben sein. Als externe Hinweisreize können BRAND und MARKOWITSCH zufolge (2009, 73) auch jene ausgedachten und somit internen Kategorien dienen, die bei der Einspeicherung benutzt wurden. Beispielsweise werden Vokabel unter der Kategorie Möbel eingespeichert, und ausgehend von derselben auch wieder abgerufen. Zusätzlich kann die zu erinnernde Wörter- oder Satzanzahl beim Einspeichern behilflich sein. BRAND, MARKOWITSCH (2009, 75) gehen davon aus, dass „[...] jeder Abruf [...] zu einer Neueinspeicherung (Re-Enkodierung) des Inhalts [führt]“. Die Abspeicherung wird somit stabiler. Zusätzlich werden Verfälschungen vermieden, wenn unvollständige oder fehlerhafte Antworten zeitnah korrigiert werden (vgl. BRAND, MARKOWITSCH 2009, 75).

2.1.2 Klassifikation des kognitiven Systems Gedächtnis

Bis in die 1960er Jahre herrschte in der Gedächtnispsychologie EBBINGHAUS‘ (1885) gängige Ansicht, dass Gedächtnis ein undifferenzierter, einheitlicher Speicher ist. Während der kognitiven Wende setzte sich im Zuge einer *strukturellen Betrachtungsweise* horizontaler Natur

⁵ Auf Englisch *external cues*, vgl. KARPICKE, BLUNT .

die gegenteilige Vorstellung durch (vgl. SCHERMER 2014, 25): Man differenzierte nun zwischen kurz- und langfristigen Behaltensleistungen (vgl. SCHERMER 2014, 143). ATKINSON, SHIFFRIN (1986) fassten diese gängigen Forschungsansätze ihrer Zeit zusammen und betitelten ihre Theorie eines differenzierten Gedächtnissystems *Mehrspeichermodell*, welches trotz neuerer Forschungen immer noch aktuell ist (vgl. GRUBER 2018, 4). Es unterscheidet nicht mehr nur zwischen Kurz-⁶ und Langzeitgedächtnis, sondern in kurzfristige (d.h. sensorisches und Arbeitsgedächtnis), als auch dauerhafte Inhaltsspeicherung (Langzeitgedächtnis) (vgl. GRUBER 2018, 15). Alle drei Speicher unterscheiden sich in Kapazität, d.h. wie viele Informationen aufgenommen werden können, Haltezeit, d.h. wie lange Informationen behalten werden und verfügbar bleiben, sowie Kodierung, d.h. wie Informationen verschlüsselt werden (vgl. SCHERMER 2014, 143). Komplementär zur obigen strukturellen Perspektive auf das Gedächtnis und dessen Systeme entwickelte sich der *prozeduralistische Ansatz*, welcher die Phasen der Informationsverarbeitung betrachtet und somit die vertikale Ebene betrachtet. Dieser Ansatz sieht nicht die Eigenschaften des Gedächtnisspeichers als entscheidend für das Behalten von Informationen an, sondern den Enkodierungsprozess und dessen Effizienz (vgl. KIESE-HIMMEL 2012, 48). Die einzelnen Phasen der Informationsverarbeitung sind (vgl. KIESE-HIMMEL 2012, 48; vgl. auch SCHERMER 2014, 151–152):

Phase 1: (En-)Kodierung

Diese wird alltagssprachlich auch Einprägung genannt. Darunter versteht man das Aufnehmen und Abspeichern von Informationen. Die „Enkodierung beschreibt den initialen Schritt beim Aufbau einer neuen Gedächtnisspur“ (GRUBER 2018, 69). Mit Gedächtnisspur ist eine erweiterte Neuronenpopulation gemeint sowie eine erhöhte Synapsenverbindung, zusammengefasst unter Neuronennetzwerke (vgl. GREIN 2013, 17).

Phase 2: Speicherung

Dies meint die Aufrechterhaltung, das Behalten des Gedächtniseintrags, im Gegensatz zum Vergessen. Das erste bekannt gewordene Gedächtnisexperiment zu Behalten und Vergessen war jenes von EBBINGHAUS (1885). Er testete in seinen zahlreichen Selbstversuchen mit Listen sinnloser Silben die Ersparnismethode: Nach dem Einprägen der Liste dokumentierte er, wie viele Silben er sich gemerkt und somit beim zweiten Einprägen erspart hatte. In Folge dieser Vergessenskurve wurde gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, etwas zu vergessen, in den ersten Stunden nach dem Moment des Einprägens am höchsten ist (vgl. SCHERMER 2014, 134–135).

⁶ In der neueren Forschungsliteratur vermehrt Arbeitsgedächtnis betitelt. Dieser Begriff wird im Folgenden fortgeführt.

Wichtig ist zu erwähnen, dass „[...] die Vergessensrate bei sinnhaftem Material deutlich geringer als bei sinnlosem [...]“ ist (SCHERMER 2014, 135). Wenn Lerninhalte also Bedeutung tragen, wird das Behalten erleichtert.

Phase 3: Abruf

Durch Abruf erfolgt der Zugriff auf die gespeicherten Informationen. Dabei wird, laut KARPICKE, BLUNT (2011, 772), Wissen rekonstruiert.

2.1.3 Das Mehrspeichermodell: Kurzfristige Gedächtnissysteme

Diese Systeme ermöglichen, wie oben erwähnt, eine kurzfristige Speicherung von Inhalten. Zusätzlich dazu dienen sie „[...] der Manipulation und Repräsentation aufgabenrelevanter Informationen“ (vgl. GRUBER 2018, 29). Neben dem Arbeitsgedächtnis werden zu kurzfristigen Gedächtnissystemen das sensorische Gedächtnis gezählt, auf welches die Informationen vorwiegend als erstes treffen (vgl. GRUBER 2018, 5).

2.1.3.1 Das sensorische Gedächtnis

Hierbei werden sensorische Informationen in „perzeptuelle Repräsentationen“ umgewandelt (GRUBER 2018, 15). Diese zerfallen innerhalb weniger Sekunden (vgl. SCHERMER 2014, 145). Da das Gehirn nicht jeden Reiz aufnehmen kann, scheint diese Tatsache notwendig. Wird dem aufgenommenen Inhalt jedoch Aufmerksamkeit geschenkt, können sensorische Informationen weiterverarbeitet werden und ins Arbeitsgedächtnis gelangen (vgl. GRUBER 2018, 18). Heutzutage geht man davon aus, dass jeder Sinn sein eigenes sensorisches Gedächtnis besitzt, also visuelle, auditorische, aber auch taktile und olfaktorische, wie z.B. Bilder, Laute, Berührungen, Düfte etc. (vgl. SCHERMER 2014, 144).

Für den Forschungsgegenstand *Auswendiglernen* kann gesagt werden, dass die Lernenden beim ersten Lesen bzw. Hören des auswendigzulernenden Texts die sensorischen Inhalte in eine Wahrnehmungsrepräsentation in ihrem Gedächtnis umbilden, welche allerdings in wenigen Sekunden zerfällt.

2.1.3.2 Das Arbeitsgedächtnis

Wie erwähnt, dient das Arbeitsgedächtnis der kurzzeitigen Speicherung von Inhalten, die unter anderem aus dem kurzlebigen sensorischen Gedächtnis eintreten (vgl. SCHERMER 2014, 147). Wenn Lernende etwas lesen, bleibt das vorige Wort für kurze Zeit im Gedächtnis, sodass ganze Texte verarbeitet werden können (vgl. REINHAUS 2014, 10–11). Nur den Lernenden relevant erscheinende, emotional ansprechende oder sinnvolle Elemente werden vom Sensorischen ins Arbeitsgedächtnis übertragen (vgl. GREIN 2013, 11). Bei der Übertragung kommen zwei

bedeutende Hirnareale zum Tragen: Einerseits das *Broca-Areal*, in dem das mentale Lexikon sitzt (vgl. GREIN 2013, 43), andererseits das *Wernicke-Areal*, in dem sich das Sprachverarbeitungszentrum, der Bereich für Sprachverständnis befindet. (vgl. GREIN 2013, 10). Normalerweise wird beim Nachsprechen von Sätzen oder beim Vorlesen zuerst das Broca-Areal beschäftigt (d.h. Bedeutungen werden geklärt), danach folgt die Information ins Wernicke-Zentrum⁷ (d.h. Verarbeitung der Form). Wenn Lernende im Anfangsstadium ihres Sprachenlernens etwas vorlesen, wird im Gehirn der Weg über das Broca-Areal, zum Wernicke-Zentrum oft nicht gemacht, da die Lernenden beim Vorlesen den Text nicht gleichzeitig verstehen können. Deswegen können die Vorlesenden auf Verständnisfragen zum Text nicht antworten (vgl. GREIN 2013, 39–40).

Vor allem aufgrund *serieller Positionseffekte* weiß man mittlerweile sicher von der Existenz des Arbeitsgedächtnisses. Diese kamen in der Studie von MURDOCK (1962) zu tragen, nämlich in der Reproduktionsleistung der Proband_innen in Hinblick auf die Position in der Wortliste (z.B. am Anfang, in der Mitte, am Ende). Es zeigte sich, dass Anfangs- und Endwörter von den Proband_innen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit reproduziert wurden als jene in der Mitte, man spricht also von einem *Primacy-* und *Recency-Effekt* (vgl. GRUBER 2018, 21). Interpretiert wurden die Ergebnisse insofern, als der Recency-Effekt daraus resultiert, dass die Endwörter sich noch im *Rehearsal*-Prozess befinden, d.h. sie werden mit einer inneren Stimme in einer Schleife wiederholt, um die Information aufrechtzuerhalten. Sie befinden sich somit im Arbeitsgedächtnis, wo sie vielleicht bereits bestehende Informationen verdrängt haben (vgl. WETTLER 2016, 16). Den Primacy-Effekt erklärte man mit der Annahme, dass die Anfangswörter so oft rehearsed wurden, dass sie ins Langzeitgedächtnis übertragen wurden (vgl. GRUBER 2018, 21).

ATKINSON, SHIFFRIN (1986) nehmen an, dass durch den Wiederholungsvorgang Rehearsal das Inhalte aufrecht erhalten werden, bis sie ins Langzeitgedächtnis übertragen werden (vgl. GRUBER 2018, 19). Je länger die Information nämlich im Arbeitsgedächtnis bleibt, desto eher wird sie ins Langzeitgedächtnis übertragen (vgl. ALLMAYER 2008, 42). In Bezug auf Lernmaterial dient Wiederholen also der Übertragung von Inhalten vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis (vgl. SCHERMER 2014, 149). In der kognitiven Psychologie gilt das Wiederholen als Automatisierung, welche „[...] das Gedächtnis entlastet und das Verstehen fördert [...]“ (ALLMAYER 2008, 44). Laut SCHERMER (2014, 149) reicht hierfür das „mechanische Repetieren“ nicht aus; soll der Lernstoff längerfristig gespeichert werden, erfordert dies ein

⁷ Für weitere Ausführungen siehe beispielsweise HERRMANN, FIEBACH (2007): Gehirn und Sprache, oder HÖHLE (2012) Psycholinguistik.

sogenanntes „elaborierendes Wiederholen“⁸ und somit eine tiefere Verarbeitung. SCHERMER hält fest, dass beide Arten der Wiederholung nicht per se unterschiedlich sind – vielmehr gehen sie ineinander über (vgl. SCHERMER 2014, 149–150).

ATKINSON, SHIFFRIN (1986) postulierten in ihrem Mehrspeichermodell, dass Informationen das Arbeitsgedächtnis unbedingt passieren müssen, um ins Langzeitgedächtnis zu gelangen, was die neueste Forschung mittlerweile bestreitet (vgl. GRUBER 2018, 23). Während die Informationen ins sensorische Gedächtnis so gut wie 1:1 übertragen werden, kommt es im Arbeitsgedächtnis zu einer Formveränderung der Information. Heutzutage wird von einer Repräsentation überwiegend akustisch-artikulatorischer Natur im Arbeitsgedächtnis ausgegangen, zusätzlich sind auch semantische und sensorische vorhanden (vgl. SCHERMER 2014, 151–152).

Wie viel das Arbeitsgedächtnis fassen kann, wurde mit der klassischen Methode der Ziffernsparne festgestellt. Es wurde untersucht, wie viele Ziffernfolgen die Versuchsperson korrekt wiedergeben kann. Dabei stieg die Anzahl der Ziffern immer um eins (z.B. 2-3, 4-5-7, 8-3-4-9, ...). MILLER kam zu dem Schluss, dass die meisten Versuchspersonen bei „sieben plus minus zwei“ zum Stehen kamen (1994). Analog dazu kann das Arbeitsgedächtnis also simultan 5 – 9 *Chunks* speichern, allerdings nur solange ihnen Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. WETTLER 2016, 16). Diese *Chunks* stellen Einheiten dar, wie z.B. Zusammenschlüsse mehrerer Buchstaben, die sich klar von anderen abgrenzen. Die *Chunk*-Bildung ist allein dann möglich, wenn ein entsprechender Eintrag im Langzeitgedächtnis besteht. So kann man sich die drei Buchstaben D-D-R als einen *Chunk* DDR einprägen, wenn man über geschichtliches Hintergrundwissen verfügt (vgl. GRUBER 2018, 33–34).

Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses hängt also davon ab, ob für die gegebenen Impulse bereits ein Gedächtniseintrag besteht. Das Arbeitsgedächtnis greift demnach auf bereits Gelerntes und langfristig Gespeichertes zurück.

Zusammenfassend lässt sich für den Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen feststellen, dass der zu lernende Text die von Miller postulierten sieben *Chunks* definitiv sprengen wird, die Proband_innen womöglich trotzdem Informationseinheiten im Text bilden werden, um sich diesen besser einzuprägen. Dafür werden sie auf ihr bereits vorhandenes Sprach- und Weltwissen im Langzeitgedächtnis zurückgreifen. Wichtig ist auch festzuhalten, dass der auswendig zu lernende Text vorwiegend als verschlüsselte lautliche Form im Gedächtnis der Proband_innen kursieren wird, ehe er, nach Passieren sprachverarbeitender Gehirnareale, im Idealfall ins

⁸ Synonym zu „elaborierend“ trifft man auch auf den Terminus „elaboriert“. Ersterer Begriff wird von nun an bevorzugt benutzt, da er in der Fachliteratur dominanter ist.

Langzeitgedächtnis übergeht. Das Arbeitsgedächtnis wird im Zuge des Auswendiglernens bei den Proband_innen vorwiegend zum Einsatz kommen, während beim Abrufprozess durch das Aufsagen – positiv beeinflusst durch Bedingungen beim Einspeichern – das Langzeitgedächtnis beansprucht wird. Positionseffekte können vermutet werden.

2.1.4 Das Mehrspeichermodell: Das Langzeitgedächtnis

Die Funktion des Langzeitgedächtnisses besteht „[...] in der dauerhaften Abbildung, genauer: in der zeitstabilen und störresistenten Einlagerung von Informationen [...]“ (KLIX, 77; zit. nach SCHERMER 2014, 155). Das Langzeitgedächtnis beinhaltet zusätzlich das Weltwissen. Man unterteilt es in ein deklaratives und ein non-deklaratives Gedächtnis (vgl. KIESE-HIMMEL 2012, 48). Im deklarativen Gedächtnis speichern Menschen Inhalte, die ihnen bewusst sind und die sie sprachlich artikulieren können, während sie auf die Inhalte im non-deklarativen nicht bewusst zugreifen können, da diese automatisiert sind. Beispiele sind persönliche Erlebnisse vom Wochenende vs. die Bildung des Akkusativs in der Erstsprache (vgl. GRUBER 2018, 40–41). In der gängigen Forschungsliteratur wird das deklarative Gedächtnis in das semantische und das episodische unterteilt, was zurück auf TULVING (1972) geht. Während man im semantischen Gedächtnis orts- und zeitungebundenes Faktenwissen sowie die Bedeutung einzelner Wörter und Konzepte einspeichert (vgl. KIESE-HIMMEL 2012, 48), legt man im episodischen ab, wann und wo eigene Erinnerungen erlebt wurden (vgl. GRUBER 2018, 41).

2.1.5 Der Mehrebenenansatz

Wie bereits erwähnt, liegt der Fokus dieses Ansatzes auf dem Prozess des Enkodierens, dessen Effizienz für das Erinnern eine große Rolle spielt. Bedeutsam ist dabei die Verarbeitungstiefe und ob die Informationsaufnahme nebenbei geschieht oder intentional (vgl. KIESE-HIMMEL 2012, 48). Vorgeschlagen wurde dieses Modell von CRAIK, LOCKHART (1972): Ihnen zufolge wird ein Reiz auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen verarbeitet, „[...] je nachdem welche Reizdimension im Vordergrund steht“ (SCHERMER 2014, 163). Sind die Reize graphisch, d.h. physikalischer oder sensorischer Natur, werden sie flach verarbeitet, sind sie jedoch Laute, d.h. phonemisch, erfolgt die Verarbeitung auf mittlerer Stufe. Eine tiefe Verarbeitung geschieht bei Elementen mit Bedeutungsgehalt, d.h. semantischen Reizen. Dies wird *Modell der Verarbeitungstiefen* genannt (*levels of processing*). Dem Modell zufolge resultiert eine Verarbeitung auf tieferer Ebene in einer ausgeprägteren Gedächtnisspur und einem besseren Behalten (vgl. SCHERMER 2014, 163–164). Mittlerweile wurde der Mehrebenenansatz oftmals überarbeitet, da sich zeigte, dass z.B. Studierende nicht nur Inhalte lernen, sondern sich auch merken, auf welcher Seite diese geschrieben standen, oder dass Personen zwar den Inhalt eines

Buches, aber nicht dessen Farbe vergessen haben. Die Revisionen des Ansatzes sehen die Verarbeitung nun nicht mehr als streng hierarchisch von unten nach oben, sondern als interaktiv und in beide Richtungen möglich (siehe CRAIK, SIMON 1980 für eine Zusammenfassung). Die Verarbeitungstiefe, welche die Reiznatur unterscheidet, wurde durch das Konzept der Elaboration ergänzt. Diese berücksichtigt, wie weitgehend auf einer Ebene verarbeitet wurde (vgl. CRAIK, SIMON 1980, 97; zit. nach SCHERMER 2014, 166). Eine elaborierende Verarbeitung, so GRUBER (2018, 69) kann man mit einer *ausführlichen* gleichsetzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Trennungen zwischen den einzelnen Gedächtnismodellen nicht immer klar abzugrenzen sind. SCHERMER (2014, 168) konstatiert, dass die aktuellen Speicheransätze auch jene des Mehrebenenansatzes miteinbeziehen. Für den Forschungsgegenstand Auswendiglernen ist festzuhalten, dass die unterschiedlichen Reize beim Lernen von den Lernenden unterschiedlich tief verarbeitet werden können.

2.2 Auswendiglernen: Begriffsdefinition und -einordnung

In diesem Kapitel wird das Auswendiglernen als Thema der vorliegenden Arbeit definiert und begrifflich eingeordnet. Dazu werden, aus Mangel an deutschsprachiger Literatur – zu erwähnen hier LIEBAU (1993), BRINKMANN (2004) und SIEBAUER (2012), die diese Lernpraxis besonders für den Schulkontext in neuem Licht betrachtet sowie LALAYAN (2013), die die armenische Hochschulkommunikation mitsamt des verbreiteten Auswendiglernens analysiert – vor allem Abhandlungen aus dem Bereich Englisch als Fremdsprache herangezogen: Dies sind COOK (1994), der sich für eine Umwertung des Auswendiglernens im Fremdsprachenunterricht einsetzt, HARRIS (2015b), der aus seiner Lektorentätigkeit aus Japan schöpft, YU (2013a, 2013b, 2014), die unter Englisch-Studierenden in China eine Wahrnehmungsstudie zum Text-Auswendiglernen durchführte sowie KHAMEES (2016), der irakische Studierende zu ihrem Gebrauch des Auswendiglernens befragte. Des Weiteren wird zur Begriffsklärung auf das *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* Bezug genommen (SURKAMP 2017) sowie auf einzelne daraus stammende Beiträge (KLIPPEL 2017; SIEBOLD 2017; VIEBROCK 2017b). Ergänzt wurde durch die ausführliche Abhandlung zu Übung BOLLNOW (1978) sowie das *Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik* von STANGL (2019). In Bezug auf die Begriffseinordnung wird mit SCHLAK (2008) Literatur über Fremdsprachenlernereignung einbezogen sowie dazu entwickelte Testformate von CARROLL, SAPON (1959). Hinzu kommen OXFORD (2003a) und HARDAN (2013) zu den Lernstrategien.

Der Begriff Auswendiglernen wird in der Alltagssprache oft benutzt und wenig hinterfragt. COOK (1994, 137–138) verweist auf die gesellschaftlich wahrgenommenen minder- und höherwertigen Kategorien innerhalb des auswendig gelernten Materials: Auch im Literatur- und Fremdsprachenunterricht scheint sich ein gewisser Kanon an auswendig zu lernender *schöner* Literatur zu halten. Den Prozess des Auswendiglernens an sich lässt sich wie folgt zusammenfassen:

A typical approach to rote memorization might be described something like this: learner looks at text on paper (or computer screen), then away (often while repeating aloud or silently the chunk of information to be remembered), then back at paper or screen again, then away, ad infinitum, with little or no variation, in an attempt to gradually get the text to "stick" in memory. (HARRIS 2015b, 149)

HARRIS beschreibt Auswendiglernen als eine Praxis, Lerninhalte mechanisch ins Gedächtnis zu transferieren. Dabei wird nur eine kleine, schaffbare Teilmenge des Inhalts, *Chunks*, ins Arbeitsgedächtnis gebracht, woraufhin die Behaltensleistung durch Wegsehen, Abrufen und abermaliges Hinsehen getestet wird. Ist eine Teilmenge bestätigt im Arbeitsgedächtnis, ist die nächste an der Reihe. Durch eine häufige Wiederholung desselben Vorgangs werden die Lerninhalte ins Langzeitgedächtnis übertragen (vgl. HARRIS 2015b, 149). Die sprachlichen

Informationen werden nicht inhaltlich, sondern wortwörtlich gelernt (vgl. EDELMANN 2000, 138). Der Text ist also als Kopie im Gedächtnis vorhanden. Eine Schlüsselrolle spielt die Wiederholung, die als Träger des Lernvorgangs relativ unverändert bleibt (vgl. EDELMANN 2000, 281), denn, so COOK (1994, 133): „Repetition is the beginning of learning by heart“. Ein häufiges Wiederholen resultiert schlussendlich in Auswendiglernen, im Englischen *to learn something by heart* (COOK 1994, 133). In englischsprachiger Literatur trifft man häufig auf den Terminus *memorization* resp. *memorisation*, im Deutschen auf das verwandte *Memorieren*. Nach LALAYAN (2013, 41) ist eine Gleichsetzung zwischen Auswendiglernen und Memorieren nicht zulässig. Sie unterscheidet klar zwischen Auswendiglernen, welches der Einspeicherung neuen Wissens dient, und dem Memorieren, das den Zweck hat, bereits (Auswendig-)Gelerntes wieder hervorzurufen, zu aktualisieren. Bei Letzterem kommt es zu einer wechselseitigen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. LALAYAN 2013, 41). Der Terminus *Memorieren* kommt in der deutschsprachigen DaF-Fachliteratur kaum vor, ebenso das leicht abgewandelte, noch weniger frequente *Memorisieren*. Ein Bedeutungswandel in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht konnte nicht festgestellt werden. Da der Begriff *Auswendiglernen* verbreiteter und auch in der Alltagssprache verständlicher zu sein scheint, wird dieser in der vorliegenden Arbeit weitergeführt.

KHAMEES (2016, 248–249) sieht *memorization* als bewussten Prozess. Er unterscheidet zwei Formen des Auswendiglernens: Einerseits „unintentional natural memorization“, andererseits „intentional memorization“. Ersteres baut auf das Verständnis der jeweiligen Äußerung auf, welche nach wiederholter, nicht zwingend wortwörtlicher Aussetzung mit dem Material zu einem natürlichen, zeiteffektiven und mühelosen Auswendiglernprozess führt. KHAMEES beschreibt diese Form als durch den Inhalt der Äußerung abgesichert, da Lernende beim Aufsagen des Gelernten jederzeit stoppen können, um den Inhalt zu betrachten:

[...] the first step for *unintentional natural* memorization begins by comprehending an utterance, then, forming an idea that specifies the exact function of the utterance (speech act). Then, this idea will be stored in either short or long- term memories, depending on the frequency of the event recurrence. The retrieval of ideas does not necessarily be verbatim; rather, we remember the meaning that hinges on a person's ability to remember the images, feelings and sounds (situation) that have contributed to the generation of these ideas. (KHAMEES 2016, 249; Hervorh. i. O.)

Zweitere Auswendiglernform schickt ebenfalls das Verstehen voraus, jedoch liegt der Fokus stets auf dem Ziel, das Material wortwörtlich auswendig zu lernen, wobei KHAMEES den Prozess als zeitintensiv und mühevoll beschreibt. Der Inhalt wird zweitrangig, weswegen die Wahrscheinlichkeit, zu vergessen, höher ausfällt als beim ersten Fall. Zweitere Form setzt KHAMEES (2016, 249) mit dem im englischsprachigen Raum ebenfalls gebräuchlichen *rote*

learning gleich. Dieses steht im Gegensatz zum bereits bei KHAMEES erwähnten *learning by heart*:

When a student “learns by rote,” he or she may be able to recite the words, but might not necessarily understand what the words mean. A student who learns something by heart understands the concept of the lesson. The lesson is internalized and becomes part of the person’s working knowledge. (HENDRICKSON 1997, 29; zit. nach YU 2014, 656)

HENDRICKSON sieht den größten Unterschied zwischen beiden Formen im Verstehen. *Learning by heart* bringt ihm zufolge eine Internalisierung des Gelernten mit sich. In YUS (2013a, 738) Studie beschreibt ein_e Befragte_r sogar, dass manche Texte persönlich so wichtig wurden, dass sie sich mit ihnen verbinden und sie verinnerlichen wollten. Das Englische nimmt also eine klare Unterscheidung der beiden Begriffe vor, *ein* Auswendiglernen gibt es nicht. Ins Deutsche sind diese Begriffe nicht zu übersetzen, entsprechen sie doch beide dem allgemeinen Auswendiglernen. HAHN, DOHNANYI (1999) schlagen als Gegenstück zum Terminus *Auswendiglernen* von Gedichten im Unterricht, das *Inwendiglernen* vor, was der im Englischen bestehenden Dichotomie entspricht. Diese deutsche Neuschöpfung scheint sich allerdings nicht verbreitet zu haben, abgesehen von SIEBAUERS Beitrag *Muss es in- und auswendig sitzen?* (SIEBAUER 2012).

Die fremdsprachendidaktische, lernpsychologische und -theoretische Fachliteratur bietet unterschiedliche Ansichten, wo Auswendiglernen einzuordnen ist. Laut SCHLAK (2008) ist das Auswendiglernen eine der vier Komponenten, die die Sprachlerneignung von Lernenden mitbestimmen. Die anderen drei sind die Fähigkeit, phonetisch zu kodieren, die Fähigkeit, einer Form ihre grammatische Funktion zuzuordnen und schließlich die Fähigkeit, grammatische Muster zu bemerken (vgl. GREIN 2013, 27). Zurück geht diese Annahme auf CARROLL, SAPON, die die vier Fähigkeiten, darunter die *Rote learning ability*, in einem *Modern Language Aptitude Test* (CARROLL, SAPON 1959)⁹ vereinten. Das Auswendiglernen als nötige Fähigkeit im Fremdsprachenlernen anzusehen scheint berechtigt, als „[...] das ganze Sprachenlernen an sich schon ein Gedächtnistraining [ist]“ (GREIN 2013, 38). Diese Einordnung bleibt in der einschlägigen Fachliteratur allerdings singulär.

Laut BRINKMANN (2004, 6) ist Auswendiglernen als ein gezieltes Üben anzusehen, „[...] bei dem der Text letztendlich in automatisierter Form verfügbar sein soll [...].“ BRINKMANNs Einordnung des Auswendiglernens in die Übungsformen scheint plausibel, werden doch hierbei „[...] die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten geübt, ebenso die korrekte Aussprache sowie die Bewältigung interaktiver Situationen“ (KLIPPEL 2017, 357). Das

⁹ Aktuell dazu siehe <https://lltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/modern-language-aptitude-test-2/> [24.08.2020].

sprachliche *Können* steht demnach im Vordergrund. BOLLNOW (1978, 26–27), der sich mit dem „Geist des Übens“ als „Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung“ beschäftigt, schreibt, dass Üben das Können verbessere, während Wiederholen dem Wissenserwerb diene. Zu Letzterem zählen grammatisches Regelwissen, Wortbedeutungen und Orthographie. Durch häufiges Üben und einer daraus resultierenden Automatisierung kommt es schließlich zu einer flüssigeren Sprachverwendung (vgl. KLIPPEL 2017, 357). Auch aus lernpsychologischer Sicht finden wir diese Unterscheidung. Der Lernpsychologe EDELMANN (2000, 138) definiert das Auswendiglernen als „mechanisches Lernen“. Er unterscheidet zwischen einem mechanischen Lernen, welches einen kognitiven Lernstoff beinhaltet, und einem, das dem Fertigkeitenerwerb gleichkommt, auch Drill genannt (vgl. EDELMANN 2000, 281). Beim Text-Auswendiglernen wird demnach eine flüssigere Sprachverwendung erzielt, genauso wie im Text enthaltene Wissens Elemente wie z.B. in Sachtexten durch Wiederholungen eingepägt werden können. Text-Auswendiglernen trainiert folglich Können und Wissen. Das Auswendiglernen von Texten kann, um beidem gerecht zu werden, vorerst als auf Wiederholung basierende Übung gesehen werden.

Bedenkt man allerdings, dass Studien aus dem Irak (KHAMEES 2016), China (DAI, DING 2010; DING 2007; LI 2004; YU 2013a, 2013b, 2014), Vietnam (DUONG, NGUYEN 2006) und der Türkei (ÖZKAN, KESEN 2008) – um nur ein paar zu nennen¹⁰ – das Auswendiglernen als im Bildungssystem und bei den Lernenden als stark verbreitete sowie in der Lernkultur verankerte Praxis beschreiben, scheint die Klassifizierung derselben als Übung zu flach. In den genannten Studien reicht die Einordnung des Auswendiglernens vom sehr weit gefassten *way of learning*, über *practice*¹¹, zu den engeren Termini *learning method* und *learning strategy* (DUONG, NGUYEN 2006; KHOI, SHARIFIFAR 2013; LI 2004; ÖZKAN, KESEN 2008). STANGL (2019) zufolge werden die Termini Lernmethode, Lerntechnik sowie Lernstrategie in der Fachliteratur oft synonym gebraucht für die gleiche Bedeutung, denn alle drei bezeichnen den Weg, den Lernende wählen, um ihre Lernziele zu erreichen. Besonders zwischen letzteren beiden ist eine eindeutige Trennung nicht immer möglich (vgl. SIEBOLD 2017, 223).

Lerntechniken sind im Gegensatz zu Lernstrategien, bewusst, meist „[...] direkt beobachtbar und beziehen sich auf äußere Handlungen [...]“ (VIEBROCK 2017b, 222). Sie können sehr oder nur wenig automatisiert sein und unterstützen die Lernenden dabei, Teilaufgaben zu bewältigen (vgl. SIEBOLD 2017, 224). Das Auswendiglernen von Texten würde in die Gruppe der Lerntechniken hineinfallen, allerdings ist von außen nicht immer klar ersichtlich, ob Lernende

¹⁰ Weitere Ausführungen diesbezüglich siehe Kapitel 2.4: *Auswendiglernen im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht*.

¹¹ Im Englischen bedeutet *practice* sowohl *Übung* als auch *Praxis* vgl. KLIPPEL (2017, 357).

im Moment etwas auswendig lernen. Handelt es sich um interne mentale Prozesse, die von außen nicht zu beobachten sind, spricht man von Lernstrategien (vgl. VIEBROCK 2017b, 222). Strategien im Sprachenlernen bezeichnen, so OXFORD (2003a, 1): „[...] the specific behaviors or thoughts learners use to enhance their language learning“. Sie manifestieren sich also in Handlungen oder Gedankengängen der Lernenden¹². Die Einordnung des Auswendiglernens in Lernstrategien scheint passend, da diese „[...] als vom Lernenden bzw. von der Lernenden für sich selbst formulierte Handlungsmaximen *längere* [Hervorh. durch Verf.in] Wege des Lernens bestimmen“ (SIEBOLD 2017, 224). Die längeren Wege des Lernens wurden beispielsweise in Armenien beobachtet, wo das Auswendiglernen von Texten sowohl ab dem ersten Jahr Deutschunterricht als auch in höhersemestrigen Kursen im universitären Kontext praktiziert wird.

HARDAN (2013, 1713) betont, wie wichtig Gedächtnis für alle Lernstrategien sind: „Learning strategy is learning skills, learning-to-learn-skills, thinking skills, problem skills or, in other words the methods which learners use to intake, store and retrieve during the learning process“.

Für die vorliegende Arbeit wird Auswendiglernen als auf Verständnis basierenden bewussten intentionalen Lernvorgang definiert, mit Hilfe dessen sprachliches Material wie z.B. Texte verschiedener Genres und Längen oder Vokabeln mechanisch ins Gedächtnis transferiert wird. Der Terminus Auswendiglernen impliziert stets ein Behalten über einen Zeitraum sowie ein darauffolgendes Aufsagen resp. Anwenden. Deswegen meint *Auswendiglernen* in dieser Arbeit stets alle drei Prozesse zusammen. Es wird zudem als Lernstrategie verortet, welche von den Lernenden sowohl für Außenstehende sichtbar als auch nicht sichtbar über einen längeren Zeitraum angewendet wird.

¹² Mehr dazu siehe Kapitel 2.3: *Auswendiglernen: Mnemotechnik oder Lernstrategie?*

2.3 Auswendiglernen: Mnemotechnik oder Lernstrategie?

Im vorherigen Kapitel wurde Auswendiglernen als Lernstrategie definiert. Im Folgenden wird angestrebt, diese Auswendig-Lernstrategie innerhalb der gängigen Taxonomie einzuordnen. Als einschlägige Literatur dienen hierfür, wie bereits erwähnt, OXFORD (2003a, 2003b) und HARDAN (2013), weitere englischsprachige vom vielzitierten COHEN (1996), sowie für den deutschsprachigen Raum BIMMEL, RAMPILLON, MEESE (2000), SCHRAMM (2008), BIMMEL (2010) und FRIEDRICH (o.J.). Im Anschluss an die Kategorisierung des Auswendiglernens werden Lernstrategien zum Text-Auswendiglernen erarbeitet (BÖNSCH 2005; HARRIS 2015b; HERMES 2017).

Es existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Lernstrategien. Sie wurden mit unterschiedlichen Kategorisierungen dargestellt, welche sich in ihren Prinzipien sehr ähneln (vgl. HARDAN 2013, 1718). Im Allgemeinen geht man von einer Unterscheidung in direkte/kognitive und indirekte Strategien aus (vgl. BIMMEL, RAMPILLON, MEESE 2000, 64): Erstere dienen dem Lernstoff direkt, der deutschen Sprache in diesem Fall. Das Ergebnis einer angewandten direkten Strategie ist meist sichtbar. Indirekte Strategien wiederum beziehen sich nicht direkt auf das Lernmaterial, sondern sie beeinflussen indirekt die Lernbedingungen.

Für einzelne Lernende passende Strategien erleichtern und beschleunigen das Lernen. Zusätzlich erhöhen sie das Lernvergnügen, das Lernen wird selbstgerichteter, effizienter und auf neue Situationen leichter anwendbar (vgl. OXFORD 2003b, 274). OXFORD (2003a, 2) zufolge lassen sich Lernstrategien, englisch *learning strategies*, in sechs Gruppen unterteilen:

1. Kognitive Strategien (*cognitive strategies*)

Diese Strategien ermöglichen es den Lernenden, Sprachmaterial zu bedienen, und zwar auf direktem Weg: „[...] through reasoning, analysis, note-taking, summarizing, synthesizing, outlining, reorganizing information to develop stronger schemas (knowledge structures), practicing in naturalistic settings, and practicing structures and sounds formally” (OXFORD 2003a, 12). Kognitive Strategien sind jene, die Lernende *direkt* mit dem Lernmaterial auseinandersetzen lassen und deren Ergebnisse von außen beobachtbar sind (vgl. BIMMEL 2010, 845).

2. Metakognitive Strategien (*metacognitive strategies*)

Diese steuern das Lernen im Allgemeinen. Dazu gehören beispielsweise: einen Lernplan erstellen, Lernmaterial sammeln und organisieren, Lernerfolg evaluieren etc. (vgl. OXFORD 2003a, 12).

BIMMEL nennt für metakognitive Strategien den Überbegriff „Selbststeuerung“ (2010, 844).

3. Gedächtnisbezogene Strategien (*memory-related strategies*)

Diese unterstützen die Lernenden dabei, ein L2-Element mit einem weiteren zu verknüpfen. OXFORD (2003a, 13) zufolge kommt es dabei nicht immer zwingend zu einem tiefen Verständnis. SCHRAMM (2008, 97) ordnet Gedächtnisstrategien den kognitiven Strategien unter. Sie fügt, angelehnt an FRIEDRICH (o.J., 5), OXFORDs Enkodier- und Abrufstrategien zusätzlich Erhaltungsstrategien hinzu. Neben erwähnten Gedächtnisstrategien zählt sie Sprachverarbeitungs- und Sprachgebrauchsstrategien zu den kognitiven Strategien. Beide Strategiearten werden oftmals unter *Lernerstrategien* zusammengefasst (vgl. BIMMEL 2010, 845). OXFORD nennt für das Enkodieren und Abrufen von Informationen eine Vielzahl an Strategien, wie beispielsweise:

[...] memory-related strategies enable learners to learn and retrieve information in an orderly string (e.g., acronyms), while other techniques create learning and retrieval via sounds (e.g., rhyming), images (e.g., a mental picture of the word itself or the meaning of the word), a combination of sounds and images (e.g., the keyword method), body movement (e.g., total physical response), mechanical means (e.g., flashcards), or location (e.g., on a page or blackboard) [...] (OXFORD 2003a, 13)

Zusammengefasst verweist sie auf Gedächtnisstrategien, die auf Reihenfolge, akustischen oder visuellen Elementen, Bewegung, Ort oder mechanischen Hilfsmitteln basieren. Die zitierte *Keyword method*, deutsch *Schlüsselwortmethode* ist für das Fremdsprachenlernen vielzitiert: Soll ein Vokabel in der Zielsprache gelernt werden, wird zuerst für dessen Laut ein Äquivalent bzw. ein ähnlich klingendes Wort in der Erstsprache gesucht. Danach werden beide Wörter zusammen in einem interaktiven Gedächtnisbild visualisiert. Die entstandene Gedächtnisspur verläuft in beide Richtungen (vgl. SPERBER 1989, 116–117). Je bizarrer das Gedächtnisbild, desto besser wird es behalten (vgl. SPERBER 1989, 80).

BIMMEL, RAMPILLON, MEESE (2000, 66) geben ähnliche Anwendungsbeispiele wie (erfundene) Bilder verwenden, Wortigel bilden, Zwischenwörter verwenden, was der erwähnten Schlüsselwortmethode nahe steht, sowie Lautverwandtschaft nutzen. Sie ergänzen obige Ausführungen von OXFORD durch die Strategien „Mentale Bezüge herstellen“ sowie „Regelmäßig und geplant Wiederholen“ (2000, 65–66). Zu Ersterem nennen sie Lernstrategien, die Wortgruppen bilden, Assoziationen mit Vorwissen verknüpfen, Kontexte erfinden sowie Kombinieren im Sinne von Analogien ableiten. Nicht zu vergessen sind die auch in der Alltagssprache gebräuchlichen Eselsbrücken (vgl. BIMMEL 2010, 844).

4. Kompensationsstrategien (*compensatory strategies*)

Diese gleichen eine Sprachwissenslücke der Lernenden aus, mit z.B.: Umschreiben, Erraten unbekannter Wörter durch den Kontext, Gestikulieren etc. (vgl. OXFORD 2003a, 13).

5. Affektive Strategien (*affective strategies*)

Dazu zählen Strategien, die die Gefühlslage der Lernenden betreffen wie z.B. die eigene Laune und Angst beobachten, sich selbst gut zureden und Mut machen, sich für gelöste Aufgaben belohnen, etc. (vgl. OXFORD 2003a, 13).

6. Soziale Strategien (*social strategies*)

Diese unterstützen die Lernenden dabei, mit anderen zusammenzuarbeiten, womit sowohl Lernende, als auch Lehrende und Sprecher_innen der Zielsprache gemeint sind. Beispiele dafür sind das Erfragen bestimmter Informationen, das Bitten um Erklärungen bei Unklarheiten, das Bitten um Hilfe bei Aufgaben etc. (vgl. OXFORD 2003a, 14).

COHEN (1996) unterteilt Lernerstrategien (*second language learner strategies*) in Sprachlern- und Sprachverwendungsstrategien, englisch *second language learning strategies* und *second language use strategies*. Er reiht Gedächtnisstrategien in letztere ein (vgl. COHEN 1996, 2). Diese haben, anders als Sprachlernstrategien, nicht das Ziel, die Lernenden beim Verbessern ihrer Sprachfähigkeiten zu unterstützen. Ferner dienen sie dazu, die durch die Lernenden entwickelte Lernaltersprache anzuwenden. Sprachverwendungsstrategien beinhalten Abruf-, Wiederholungs-, Deck- sowie Kommunikationsstrategien, englisch *retrieval*, *rehearsal*, *cover* und *communication strategies* (vgl. COHEN 1996, 2). Letztere unterstützen die Lernenden dabei, trotz Sprachlücken zu kommunizieren (vgl. OXFORD 2003b, 275).

COHEN zufolge lässt sich Auswendiglernen beiden Strategienkategorien zuordnen: Einerseits den Sprachlernstrategien (z.B. indem Vokabel oder grammatische Strukturen auswendig gelernt werden) (vgl. COHEN 1996, 7) – andererseits den Deckstrategien, welche eine besondere Form der Kompensations- oder Bewältigungsstrategien darstellen, englisch *compensatory* oder *coping strategies* (vgl. COHEN 1996, 4). Die Lernenden, aus Angst, unvorbereitet oder sogar dumm dazustehen, schaffen von sich selbst das Bild eines sprachfähigeren Sprechenden und bedienen sich des Auswendiglernens:

An example of a cover strategy would be using a memorized and not fully-understood phrase in an utterance in a classroom drill in order to keep the action going. Some cover strategies reflect efforts at simplification (e.g., a learner uses only that part of a phrase that they can deal with), while other such strategies complexify the utterance because this is actually simplest for the learners (e.g., saying something by means of an elaborate and complex circumlocution because the finely-tuned vocabulary is lacking [...]) both cases representing an attempt to compensate for gaps in target language knowledge. (COHEN 1996, 4)

COHEN nimmt hier offensichtlich auf das Auswendiglernen zusammenhängender Sprachbausteine Bezug. Einige Deckstrategien erfordern eine Vereinfachung durch die Lernenden, z.B. wenn nur die verstandenen Passagen benutzt werden, andere wiederum verkomplizieren Aussagen zusätzlich durch z.B. umständliche Umschreibungen, da es den Lernenden an passendem Vokabular mangelt (vgl. COHEN 1996, 4). Beide Richtungen können im Auswendiglernen ganzer Texte, deren Elemente zur Kompensation herangezogen werden, eine Rolle spielen.

Laut ALLMAYER (2008, 121) ist es für eine Übertragung von Lernmaterial vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis nicht genug, „passiv“ auswendig zu lernen; vielmehr sieht sie Auswendiglernen mit *Technik* als effektiver an. Ein *passives* Auswendiglernen ist ihr zufolge offensichtlich ein willkürliches Lernen ohne Struktur. SPERBER (1989) beschäftigte sich eingehend mit Mnemotechniken für das Fremdsprachenlernen. Dies sind Techniken, die angewandt werden, um neue sprachliche Informationen so zu speichern, sodass sie möglichst gut behalten, und möglichst leicht und schnell abgerufen werden können (vgl. BIMMEL, RAMPILLON, MEESE 2000, 66). Der Zweck gedächtnisbezogener Strategien nach OXFORD ist der gleiche wie der der Mnemotechniken, was nochmals zeigt, wie fließend die Grenzen zwischen den Termini Techniken und Strategien sind.

SPERBER (1989, 58) zufolge kann es von großem Vorteil sein, sich Mnemotechniken anzueignen, da eine erhöhte Gedächtnisleistung zu erwarten ist. Er gliedert die einzelnen Techniken in drei Grundtypen: 1. *recoding*, 2. *relating*, 3. *retrieving*. Gemeint sind hier also das Konkretisieren durch Umkodieren, das in-Beziehung-Setzen sowie das Abrufen (vgl. SPERBER 1989, 29). SPERBER (1989, 29) stellt eine größere Bandbreite an Techniken zu den ersten beiden Verfahren als für den Abrufungsprozess fest. Allerdings dient seine Mnemotechniken-Sammlung überwiegend dem Lernen von Wort- bzw. Grammatik-Lernmaterial. Es geht also um überwiegend isoliertes Material wie z.B. Vokabellernen, oder das Einprägen der Genera. Demnach werden die angeführten Techniken der kohärenten Natur eines Textes nicht gerecht, selbst wenn vereinzelt Techniken anwendbar wären, wie z.B. die Keyword-Methode oder die Loci-Technik. Letztere ermöglicht es, sich Begriff-, Informations- oder Gedankenabfolgen mit Hilfe von bekannten Orten einzuprägen, indem man einen bekannten Weg abgeht (vgl. SPERBER 1989, 30–31). Schon in den 1980ern wandte PRESSLEY (1985, 69; zit. nach SPERBER 1989, 30)

ein, dass es keine Untersuchungen gebe, die das Erlernen eines ganzen Textes mit Hilfe von Mnemotechniken behandeln. Zwar wurde mittlerweile eine Vielzahl an Abhandlungen über das Auswendiglernen von Texten veröffentlicht¹³, jedoch befassten diese sich Großteils mit Wahrnehmungsstudien. Umfassende Erkenntnisse oder Annahmen, wie ganze Texte auswendig gelernt werden, sind rar.

BÖNSCH (2005, 132–138) widmet der Lernstrategie Auswendiglernen ein Unterkapitel, in dem er Lernenden Ratschläge für das Erlernen einer Vokabelliste für Englisch-Deutsch gibt. Die Vorschläge für eine gute Lernstruktur sind der Meinung der Verfasserin der vorliegenden Arbeit nach auch auf das Text-Auswendiglernen anwendbar. BÖNSCH rät, sich zuallererst einen Überblick zu verschaffen (vgl. BÖNSCH 2005, 133). Dieser Schritt ist insofern wichtig, als es bereits hier zu einer ersten unbewussten Verarbeitung kommt, auch *Priming* genannt. Der Überblick über die Struktur dient zusätzlich als externe Einspeicherungshilfe (vgl. BRAND, MARKOWITSCH 2009, 81). Beim Aufsagen wird diese auch als Abrufhilfe relevant (vgl. BRAND, MARKOWITSCH 2009, 73). Danach kann man *Anker* bilden, also Wörter resp. für den Kontext der Forschungsarbeit auch Phrasen, die leicht zu erlernen sind, beispielsweise der Erstsprache ähnliche Elemente. Als dritten Schritt können die Lernenden das Material in Abschnitte aufteilen, damit es nicht mehr ganz so umfangreich wirkt (vgl. BÖNSCH 2005, 134–135). Auf Texte bezogen könnten die Abschnitte inhaltlich getrennt werden. BÖNSCH (2005, 135) gibt als vierten Vorschlag, schwer zu Erlernendes hervorzuheben, wie z.B. durch Herausschreiben. Dadurch werden die Elemente mehr beachtet¹⁴. Wurde eine gute Lernstruktur entwickelt, geht es an eine verteilte Wiederholung, die Pausen berücksichtigt und eine Erfolgskontrolle durch eine abfragende Person vorsieht (vgl. BÖNSCH 2005, 137). Er gibt weitere hilfreiche Lerntechniken wie z.B. das Verdecken einer Spalte resp. eines Textteiles, Abfragen in Belastungssituationen wie bei Lärm oder Musik, sowie lautes Sprechen an (vgl. BÖNSCH 2005, 137–138). Für das Lernen durch Lesen – was mit dem Text-Auswendiglernen insofern zusammenhängt, als es eine Vorstufe zum Behalten darstellt – rät er beispielsweise, sich eigene Merkzeichen auszudenken und diese in den Text zu integrieren, sich verschiedener Farben zu bedienen, sich wichtige Sätze herauszuschreiben, sowie sich nach dem Lesen eine Übersicht zum Text zu machen (vgl. BÖNSCH 2005, 142).

HARRIS (2015b, 150) schlägt eine neue Sicht auf Auswendiglernen vor, nämlich „*engaging with the material* [Herv. im Original]“, sich also mit dem Lernmaterial zu

¹³ Siehe Kapitel 2.4: *Auswendiglernen im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht* sowie Kapitel 2.5: *Potentieller Mehrwert des Auswendiglernens für Lernende*.

¹⁴ Siehe *Noticing-Hypothese*, Kapitel 2.5.4: *Der informationsverarbeitende Mehrwert des Auswendiglernens*.

beschäftigen, und zwar nicht nur durch Visualisierung und Internalisierung des Inhalts, sondern in Kombination mit den vier Sinnen sowie Emotionen. Durch „literally *bathing* oneself in it“ (HARRIS 2015b, 150; Hervorh. i. O.) erreicht man auf selbstverständliche Weise ein längerfristiges Behalten (vgl. HARRIS 2015b, 150). Dies setzt natürlich voraus, dass der Text für die Lernenden subjektiv von Bedeutung ist.

HARRIS (2015b, 148) führt weiter aus, dass es am hilfreichsten für das Auswendiglernen von Texten wie Geschichten und Dialogen ist, diese zuerst von einer „top-down perspective“ zu analysieren, den Inhalt in seiner Bedeutung zu visualisieren und zu verinnerlichen, bevor man den Fokus auf die Form selbst lenkt. Die genannte *top-down*-Perspektive ist das Gegenstück zur *bottom-up*-Perspektive, welche beide zusammen die Prozesse beim Leseverstehen beschreiben (vgl. HERMES 2017, 227–228). Anhand einer zu lernenden Theaterszene beschreibt er eine effektive Auswendiglernstrategie (vgl. HARRIS 2015b, 155–158): Im ersten Schritt der top-down-Phase werden die Hauptbedeutung des Textes sowie die Abfolge und inhaltliche Verknüpfung von Ereignissen erfasst (vgl. HARRIS 2015b, 155–156). In einem weiteren Schritt wird aufmerksam bemerkt, wie das Gerüst des Textes aussieht, d.h. wie viele mit Inhalt zu befüllende Teilbereiche, *sections*, gibt es? Wie viele Sätze gibt es? Wie viele Wörter haben einzelne Sätze? Wie lang sind einzelne Sätze? Am Schluss dieser Phase betont er die Relevanz von Schlüsselwörtern:

Analyze each sentence for general content and main idea, optionally represented by one or more appropriate keywords from each sentence, which establishes a connection with the lexical level. How does each sentence contribute to the section as a whole? (HARRIS 2015b, 156)

In der folgenden bottom-up-Phase geht es nun nicht mehr um eine Bedeutungserfassung, sondern um eine lexikalische und grammatische Analyse. Er gibt dazu folgende Vorschläge (vgl. HARRIS 2015b, 156–158):

- Den Text nach Mustern absuchen: Wo gibt es „[...] Zufälle, Symmetrien, Asymmetrien, ‚sandwiches‘, [...] Listen, Reime, Rhythmen und irgendwelche andere glücklicherweise ‚eingebaute‘ Gedächtnisstützen?“ (HARRIS 2015b, 156). Mit *sandwich* meint HARRIS hier Analogien in der Satzstruktur, die sich nur durch ein Element unterscheiden (vgl. HARRIS 2015b, 160).
- Die einzelnen Konnektoren betrachten und logische Verbindungen zwischen den einzelnen Sätzen herstellen.
- Bedeutungstragende Wortgruppen markieren, z.B. Kollokationen.
- Für jeden einzelnen Satz *core words*, also Kernwörter, hervorheben, welche nach Möglichkeit die anderen in Erinnerung rufen. Kernwörter sind idealerweise Verben, da sie andere Wörter wie Pronomen oder jegliche Objektergänzungen mittragen.

- Das erste Wort jedes einzelnen Satzes herausschreiben und so den Abruf leichter auslösen: „jog the memory“ (HARRIS 2015b, 157).
- Besondere Beachtung den unlogischen, unnatürlichen und nicht-intuitiven Elementen schenken, die schwer in Erinnerung bleiben. Als Hilfe rät HARRIS wiederum das Abzählen der Elemente, oder Sätze zu bilden mit Hilfe von Akronymen.
- Zum Schluss schlägt er vor, eine logische Verbindung zwischen dem Anfang und Ende von einzelnen Abschnitten zu bilden.

Zwischenfazit

Es sei festgehalten, dass Auswendiglernen am ehesten als gedächtnisbezogene Lernstrategie anzusehen ist. Allerdings lassen sich metakognitive sowie kompensierende Elemente ebenfalls feststellen. Das Auswendiglernen spielt sich als Rehearsal-Prozess vor allem im in seiner Kapazität begrenzten Arbeitsgedächtnis, um danach ins Langzeitgedächtnis übertragen und von dort wieder abgerufen zu werden – ohne oder mit äußeren Hinweisreizen wie z.B. durch Hinsehen. Das Rehearsal resp. Wiederholen kann elaborierend erfolgen. Des Weiteren werden Vokabel, Texte und anderes sprachliches Material in Chunk-Einheiten gegliedert und auf unterschiedlich tiefgehenden Ebenen abgespeichert. Positionseffekte sind auch bei Texten anzunehmen. Text-Auswendiglernenstrategien wurden in der Fachliteratur bisher wenig diskutiert. Es lässt sich sagen, dass nicht nur bekannte Mnemotechniken wie die Schlüsselwort- und Loci-Methode auf das Text-Auswendiglernen angewendet werden können, sondern auch Leseprozesse wie top-down und bottom-up und (lern-)psychologische wie verteilte Wiederholung, Beachten einfacher und schwieriger Elemente sowie das Priming.

2.4 Auswendiglernen im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des Auswendiglernens innerhalb der letzten Jahrzehnte dargestellt, sowohl für den deutschsprachigen Raum als auch ansatzweise weltweit. LIEBAU (1993) beschreibt sie für den deutschsprachigen Raum. Weitere Ausführungen zu der Methodengeschichte des DaF-Unterrichts folgen mit FAISTAUER (2010), HUFSEISEN, RIEMER (2010) und MITSCHIAN (2010). Ergänzt werden diese durch die Iranerinnen NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI (2015), die den Mehrwert des Auswendiglernens für Lernende theoretisch diskutieren, sowie durch die Iranerinnen KHOI, SHARIFIFAR (2013), die das Vokabel-Auswendiglernen untersuchten. Ebenfalls aus dem englischsprachigen Raum wird KNOX (2004) zitiert, der das Text- und Gedichtauswendiglernen verteidigt. In Bezug auf Auswendiglernen im weltweiten DaF-Unterricht kommt zusätzlich Literatur über Lernkulturen zum Tragen (BOECKMANN 2006; GREIN 3.10.2019; SCHÜBLER 2012). Für den Lernkontext Armenien wird ansatzweise auf GAGYAN (2005) eingegangen, die den armenischen DaF-Unterricht in seinen Entwicklungen nachzeichnet. Der Gebrauch des Auswendiglernens in anderen Ländern wie China, Großbritannien/Pakistan, Irak, Iran, Japan, Syrien, Türkei und Vietnam wird durch verschiedene Studien und theoretische Abhandlungen (wie PINNAU 2014) veranschaulicht, wobei überwiegend jene zum *Text*-Auswendiglernen diskutiert werden. Zum Schluss werden mögliche Gründe für den Gebrauch dieser Lernpraxis von Seiten der Lernenden erarbeitet, wobei Lernkonzepte von KONRAD (2014) herangezogen wurden.

LIEBAU (1993, 32) zeichnet den Werdegang des Auswendiglernens in den letzten Jahrzehnten für den deutschsprachigen Raum nach: Die Didaktik der 1950er und frühen 1960er-Jahre sah Auswendiglernen als Selbstverständlichkeit an. Vor allem in jungen Jahren seien Lernende besonders empfänglich für Gedichte, für die sie später umso dankbarer sein werden, so ESSEN (1969, 48) in ihrer *Methodik des Deutschunterrichts*. Diese Ansichten zeigen, dass Auswendiglernen unter anderem dem „[...] Erlernen und Besitzen von Bildungsgut dienen [...]“ sollte (LIEBAU 1993, 32). Das besessene Repertoire an Zitaten und Gedichten war Teil der Konvention und sogar ein Zeichen für Zugehörigkeit zu bildungsnahen Gruppen. Auch als Lerntechnik war das Auswendiglernen anerkannt, denn es stellte ein Training für das Gedächtnis dar (vgl. LIEBAU 1993, 32).

Genannte Annahmen und Trends decken sich mit der Übersicht der Lehrmethodenströmungen der letzten Jahrzehnte von FAISTAUER (2010, 963-964). Die Audiolinguale Methode sowie die Audiovisuelle Methode von den 1940er bis zu den 1970er

Jahren¹⁵ standen in behavioristischem Licht: Sie sollten Sprechen zur Gewohnheit machen (vgl. HUFEBSEN, RIEMER 2010, 740). Die Lernenden imitierten von der Lehrperson vorgeschriebene sprachliche Basisstrukturen, bis sie sie automatisiert hatten. Dialoge und Texte wurden also auswendig gelernt, was zusätzlich eine natürliche Aussprache erzielen sollte (vgl. FAISTAUER 2010, 963-964). Zum Einsatz kamen Einsetz- und Frage-Antwort-Übungen (zit. nach BALIUK, BUDA, RÖSLER, WÜRFEL, 3; vgl. NEUNER, HUNFELD 1993, 53). Die Sprachsequenzen sollten zudem, so MITSCHIAN (2010, 797), fehlerfrei sein. NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI (2015, 870) fügen hinzu, dass nicht nur für die Audiolinguale als auch für die Grammatikübersetzungsmethode das Auswendiglernen im Mittelpunkt stand. Erstere in puncto Chunks, zweitere für Grammatikregeln. Beide Methoden gingen davon aus, dass Sprache aus einer „Serie von Mustern und Regeln“ besteht (NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI 2015, 871).

In den späten 1960er Jahren bekam das Auswendiglernen schrittweise einen schlechten Ruf (vgl. LIEBAU 1993, 32): Es wurde vorwiegend als Disziplinierungsmaßnahme, als Bestrafung sowie als Rest autoritärer Verhältnisse verstanden. Es kann angenommen werden, dass Auswendiglernen eng mit autoritärem Unterricht gesehen wurde, der vermieden werden sollte. Mitte der 1970er Jahre verschwand das Auswendiglernen „[...] aus dem Horizont der Deutsch-Didaktik [...]“, so LIEBAU (1993, 32). Auswendiglernen als Sprachlernstrategie musste kommunikativeren und gedankenorientierteren Strategien weichen (vgl. KHOIL, SHARIFIFAR 2013, 199). Es blieb lediglich eine unpopuläre Kunstform sowie eine Arbeitstechnik für Gedächtnistraining (vgl. KNOX 2004; LIEBAU 1993, 34). KARPICKE, BLUNT (2011, 772) schicken ihrer Studie zu Lerneffekten durch Abrufen voraus, dass Lehrende mittlerweile eher Aktivitäten einsetzen, die ein elaborierendes Erarbeiten des Lernstoffs fördern, während Aktivitäten, die von den Lernenden ein wiederholtes Abrufen (*retrieval*) verlangen, immer seltener zum Einsatz kommen.¹⁶ Trotzdem scheint sich Auswendiglernen in der Schulpraxis eine gewisse Rolle behalten zu haben (vgl. LIEBAU 1993, 32), wie z.B. das Vokabel-Auswendiglernen.

2.4.1 Auswendiglernen von Texten im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht weltweit

Zusätzlich zu Vokabeln werden im Fremdsprachenunterricht in anderen Ländern und Lernkulturen ganze zusammenhängende Texte auswendig gelernt, wie es von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit in armenischen Grundschulen und Universitäten oft beobachtet wurde. Es wird davon ausgegangen, dass Lernstrategien einen bestimmten Lernkontext widerspiegeln und

¹⁵ In der ehemaligen Sowjetunion verbreitete sie sich später, nämlich in den 1960er – 1970er Jahren vgl. GAGYAN (2005, 25).

¹⁶ Mehr dazu siehe Kapitel 2.5.1: *Auswendiglernen als vermeintlicher Gegensatz zu Verstehen*.

somit eine kulturelle Komponente mit sich bringen (vgl. VIEBROCK 2017b, 223). Der mittlerweile verbreitete Begriff der *Lernkultur* resp. *Lernbiographie* beschreibt, welche aus ihren bisherigen Unterrichtserfahrungen gesammelten unterschiedlichen Erwartungen die Lernenden an den Zielsprachenunterricht mitbringen (vgl. GREIN 3.10.2019, 20). Lernkulturen stellen „[...] alle Verhaltensformen, Symbole, Ideen und Werte im Bereich Lehren und Lernen“ (SCHÜBLER 2012, 306) dar, „[...] wobei ‚Kultur‘ in diesem Zusammenhang keineswegs nur geographisch gemeint ist, sondern etwa auch die spezifische Kultur bestimmter Institutionen oder sozialer Lebenswelten mit einschließt“ (BOECKMANN 2006, 5).

Einzelne Praktiken können je nach Lernkultur in einem Bildungsdiskurs fest verankert sein, wie z.B. das Auswendiglernen in Armenien. So berichtet LALAYAN (2013, 41) etwa, dass Auswendiglernen sowie Abrufen nicht nur im Fremdsprachen-, sondern vor allem Literaturunterricht in Armenien praktiziert wird. Sie sieht die Praxis als „gesellschaftliches Handlungsmuster“, das zu einem wesentlichen „[...] Bestandteil der institutionellen Kommunikation geworden [ist]“ (LALAYAN 2013, 41). Auswendiglernen ist ein fester Bestandteil in der armenischen Kommunikationskultur, da das eigene Sprechen auf Gelerntem basiert und man *zitierend* spricht (vgl. LALAYAN 2013, 43). Für das Nachbarland Türkei wird von REHBEIN (1987) Ähnliches beschrieben. Er berichtet, dass in seiner Studie, die das Nacherzählen einer deutschsprachigen Geschichte abprüfte, in Deutschland wohnhafte Kinder mit Erstsprache Türkisch einen Text wortwörtlich lernten, während Kinder mit Erstsprache Deutsch ihn eher in ihren eigenen Worten zusammenfassten. Die Gründe für die unter den Kindern verbreitete Praxis des Auswendiglernens sieht er in den äußeren Bedingungen: Einerseits wirkt hier die oral basierte Erzählkultur außerhalb der Schule, andererseits die auf Auswendiglernen ausgerichteten Lehrmethoden in den Schulen (zit. nach LALAYAN 2013, 42–43; vgl. REHBEIN 1987, 134–136). Allerdings kann der Grund zusätzlich in den unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten gesehen werden.

Auch im universitären Englisch-als-Fremdsprache-Bildungskontext wird das Auswendiglernen sehr häufig praktiziert: ÖZKAN, KESEN (2008) befragten in ihrer Studie Englisch-Studierende zu Vor- und Nachteilen, die das Auswendiglernen für sie mit sich bringt. Er stellte fest, dass eine Hälfte der Studierenden positiv gestimmt war, während die andere die Lernpraxis innerlich ablehnte. Sie lernten vor allem deswegen auswendig, weil sie das Bildungssystem dazu drängte. Des Weiteren schienen die Studierenden auf diese Weise vor allem in der Fertigkeit Schreiben zu profitieren, während es im Sprechen eher den Studienanfänger_innen nutzte. Allgemein diente ihnen Auswendiglernen der Wortschatzerweiterung.

Im nahen Iran basiert das Bildungssystem ebenfalls überwiegend auf Auswendiglernen (vgl. KHOII, SHARIFIFAR 2013, 207). KHOII, SHARIFIFAR (2013) befassten sich mit Vokabellernstrategien im Fach Englisch als Fremdsprache. Sie testeten dies an achtunddreißig weiblichen Lernenden, die entweder Vokabel auswendig oder mit *Semantic Mapping* lernen sollten. Letzteres ist eine Weiterentwicklung des Concept Mapping. Es visualisiert in einem Diagramm miteinander verbundene Wörter anhand von Kategorien (vgl. KHOII, SHARIFIFAR 2013, 202–203). KHOII, SHARIFIFAR stellten fest, dass entgegen allen Annahmen beide Lernformen gleich effektiv abschnitten. Allerdings stellt sich die Frage, ob die ausschließlich weibliche Testgruppe genügend repräsentativ ist.

Ein regelrechtes Plädoyer zugunsten der Lernform Auswendiglernen im Allgemeinen stammt ebenfalls aus dem Iran. Vorbehalte und potenzielle Mehrwerte für Lernende werden in den Bereichen Neuro-Netzwerk, Informationsverarbeitung sowie Auswendiglernen als Lernstrategie abgewogen (NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI 2015).

Im Irak befragte KHAMEES (2016) Englisch-Studierende zu deren Umgang mit der Lernstrategie Auswendiglernen, die auch dort weitverbreitet ist. Schwerpunkte setzte er auf den Umfang, in dem sich Lernende der Strategie bedienen, auf deren Beweggründe, die Strategie zu gebrauchen, auf Probleme, die sich ihnen beim Auswendiglernen stellen, und auf die Techniken, mit denen sie sie letztendlich überwinden. Er stellte fest, dass das Auswendiglernen bei fast der Hälfte der befragten Lernenden die bevorzugte Lernstrategie ist und dass sie vor allem Wortbedeutungen, aber auch Definitionen und ganze literarische Texte auswendig lernen. Die Lernstrategie hilft den meisten bei Prüfungen, ermöglicht ihnen bessere Noten und ein schnelles und einfaches Erreichen ihrer Ziele. *Höhere Strategien*, also „[...] strategies that demand a higher level of thinking such as comprehending implied meaning, writing notes, or summarizing contents of various subject matters“ (KHAMEES 2016, 254) erscheinen ihnen im Gegensatz dazu schwer, da sie darin wenig trainiert wurden. Allerdings vergisst mehr als die Hälfte schnell wieder das Auswendiggelernte nach der Prüfung. Dieses Problem lösen die meisten Lernenden, indem sie versuchen, sich an Segmente des Materials zu erinnern. Fast ebenso viele fassen den Text in eigenen Worten zusammen, auch wenn es ihnen riskant und schwerer erscheint – obwohl alle festhalten, dass Auswendiglernen Zeit und Mühe erfordert. Mehr als die Hälfte versucht, den ganzen Text mehrmals zu wiederholen, bis ihnen das vergessene Schlüsselwort, das ihnen vorher entfallen ist und von dem der weiter Text abhängt, wieder einfällt.

Auch im angrenzenden Syrien überwiegt lehrer_innenzentrierter Unterricht in Kombination mit Auswendiglernen (vgl. GREIN 3.10.2019, 20; RAJAB 2013). RAJAB (2013) stellt mit Hilfe von Beobachtungen und Lehrendeninterviews den Ist-Zustand des schulischen

Englisch-als-Fremdsprache-Unterrichts nach kostenintensiven Bildungsreformen dar: „[...] a traditional textbook-directed, teacher-controlled transmission mode of teaching, focusing on rote learning and mechanical practice rather than meaningful interaction to develop language skills and understanding“ (RAJAB 2013, I). Ferner wurden den Lernenden kaum Möglichkeiten geboten, sich in den Unterricht einzubringen, wie z.B. durch Diskussionen. Sowohl die Themen als auch die Art zu lernen wurden von den Lehrenden bestimmt (vgl. RAJAB 2013, I).

Vor einem stark religiös und soziokulturell geprägten Hintergrund betrachtete SALEEM (2015) Pakistan-stämmige Koranschüler_innen in Großbritannien, die sich mit Hilfe der gleichen Lernpraxis der im klassischen Arabisch verfassten Heiligen Koranschrift aneignen, welche vom heutzutage gesprochenen stark abweicht. Er untersuchte, ob Paschtu-Sprechende, demnach Nicht-Arabisch-L1-Sprechende durch das Auswendiglernen des Korans fähig sind, Muster im klassischen Arabisch wiederzuerkennen. Kurz gesagt also, ob sie ein Sprachgefühl mitentwickeln. Er kam zum Schluss, dass sie dazu nicht in der Lage waren. SALEEM (2015) geht davon aus, dass die Lernenden sich gezwungen fühlen, die Heilige Schrift nicht zu verändern. Des Weiteren nimmt er an, dass die Lernenden in einer Sprachanalyse des Gelernten ein Risiko für Fehleranfälligkeit beim Rezitieren sehen. Deshalb wird der Text als ein Ganzes auswendig gelernt – ein Sprachenlernen ist nicht erwünscht. Die Studie zeigt also, dass allein durch Auswendiglernen eines Textes noch lange kein Sprachenlernen geschieht, selbst wenn die Lernenden den Inhalt des Korantextes kennen.

Besonders viele Studien zum (Text-)Auswendiglernen stammen aus dem asiatischen Raum, insbesondere China, Japan, Vietnam. Im Vietnam scheint das Auswendiglernen von Texten unter Englisch-Studierenden sehr verbreitet zu sein (DUONG, NGUYEN 2006). DUONG, HIEN erfragten durch Fragebögen und Interviews die Einstellungen von Lehrenden und Lernenden an vietnamesischen Universitäten zum Thema Auswendiglernen. Sie kamen zum Schluss, dass beide klar zwischen *gutem* und *schlechtem* Auswendiglernen unterscheiden: „good memorization [...] was to learn by heart with a deep understanding and proper application in use for communication“ (DUONG, NGUYEN 2006, 9). Demnach spielt die Anwendung des Auswendiggelernten eine große Rolle. Schlechtes Auswendiglernen basiert Lehrenden und Lernenden zufolge nicht auf Verstehen: „[...] poor memorization was rote learning in which some students would get stuck and forget their entire speech if s/he forgot only one key word“ (DUONG, NGUYEN 2006, 9). Beide können jedoch bestimmte Lernendenbedürfnisse stillen. Als großen Nachteil erachteten beide Gruppe die mangelnde Natürlichkeit und Spontaneität beim Aufsagen auswendig gelernter Reden.

Ein gleiches Vorgehen wird als populär in Japan genannt. PINNAU (2014, 120) gibt für

letztere Region „[...] als Lerntechnik [...] wiederholtes Schreiben“ als beliebt an. HARRIS (2015a, 2015b) beschreibt ebenfalls das Auswendiglernen von Texten und Dialogen im japanischen Raum.

Für China¹⁷ lässt sich allgemein sagen, dass sich im Fach Englisch als Fremdsprache das Auswendiglernen ganzer Texte (DAI, DING 2010; DING 2007; YU 2013a, 2013b, 2014), sowie das Vokabel-Auswendiglernen einer großen Beliebtheit erfreut (LI 2004, 2005). Bei DAI, DING (2010) wurde untersucht, wie sehr Auswendiglernen dem Sprachenlernen anhand von Exempeln¹⁸ dient. Die vielzitierte Studie von DING (2007) stellt eine der zahlreichen „good language learner studies“ dar (DING 2007, 271), d.h. dass erfolgreiche Sprachenlernende zu ihrem Lernverhalten befragt wurden. Es stellte sich heraus, dass alle der drei Studierenden das Text-Auswendiglernen und Imitieren für die effektivste Lernpraxis hielten (vgl. DING 2007, 271).

YU (2013a, 2013b, 2014) interviewte in ihrer Studie sowohl Lehrende als auch Lernende an Schulen und Universitäten. Ihr Schwerpunkt lag auf der Lernendenperspektive, d.h. sie stellte sich die Frage, wie Lernende das Auswendiglernen als Lernstrategie wahrnehmen. Sie fasst zusammen, dass die Meinungen überwiegend positiv sind und sich differenzierte Mehrwerte des Auswendiglernens zeigen. Diese betreffen sowohl die linguistische, informationsverarbeitende Seite, als auch die psychologische, wie z.B. Selbstbewusstsein¹⁹ durch das Erreichen von Zielen. YU (2013b, 46) zufolge steigt in China momentan das Ansehen des Auswendiglernens im Fremdsprachenlernen stetig, da es mittlerweile als Volksbrauch betrachtet wird. Bei LI (2004, 2005) wurde festgestellt, wie sehr der Gebrauch des Vokabel-Auswendiglernens mit der Einstellung einhergeht, dass diese Lernpraxis ein fester Bestandteil der chinesischen Kultur ist. Ursprünglich war die Praxis nur auf den Literaturunterricht beschränkt (vgl. YU 2014, 656–657).

YU sieht das Auswendiglernen in starkem Zusammenhang mit dem Kurstyp *Intensive Reading* (vgl. YU 2013b, 46). YANG, DAI, GAO (2012, 112) diskutierten die im chinesischen Englisch-als-Fremdsprache-Bereich von der Primar- bis zur Tertiärstufe verbreitete Kursform, die besonders zeitintensiv für die Lernenden ist. Entwickelt wurde sie in den 1950er Jahren (vgl. YANG, DAI, GAO 2012, 116). Im Mittelpunkt stehen nicht Lesekompetenzen, sondern die Wortschatz- und Grammatikanalyse verschiedener Texte:

IR [Intensive Reading, Anm. d. Verf.in] is not a reading course designed to improve reading comprehension and speed, but is the core course in ELT which covers such contents as pronunciation, spelling, grammar,

¹⁷ Eine detaillierte kulturgeschichtliche Analyse für China gibt dazu TAN (2011), in komprimierter Form YU (2013b).

¹⁸ Mehr dazu in Kapitel 2.5.4: *Der informationsverarbeitende Mehrwert des Auswendiglernens* und 2.5.5: *Der linguistische Mehrwert*.

¹⁹ Mehr dazu in Kapitel 2.5.3: *Der emotionale Mehrwert des Auswendiglernens*.

vocabulary, reading, composition, and translation and it is taught through a textbook. (YANG, DAI, GAO 2012, 113)

Die Übersetzung der Texte erfolgt Wort für Wort, Satz für Satz. Die Hauptrolle spielen die Lehrperson, die den überwiegenden Redeanteil übernimmt, sowie das Lehrbuch, welches Erklärungen zum Text sowie Übungen zu „[...] Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Bildung, Übersetzung und Leseverstehen“ (YANG, DAI, GAO 2012, 113) beinhaltet. Im Anschluss an die Kurseinheiten werden die Texte und neue Vokabeln von den Lernenden auswendig gelernt. Nur durch Übersetzen und Auswendiglernen können die Lernenden, so die gängige Meinung, ein höheres Sprachniveau erreichen (vgl. YANG, DAI, GAO 2012, 112–113). YU (2013b, 46) sieht darin einen Einfluss der sowjetischen Lernkultur: „This Soviet tradition of teaching approach, concerning itself with the fine details of language, has been dominant in ELT [Anm. d. Verf.in: English Language Teaching] in China for decades till now“. Dies geht auch mit GAGYAN (2005, 79–80) einher, die eine umfassende Beschreibung der Entwicklung des DaF-Unterrichts in den 1940er und 1950er Jahren in Armenien gibt. Der ganze Text sollte verstanden und kein Wort unbemerkt gelassen werden (vgl. GAGYAN 2005, 83). Das Auswendiglernen im postsowjetischen Armenien kann demnach im Einfluss dieser Lernkultur betrachtet werden.

Die Vielzahl der obig genannten Studien zeigen die Reichweite des Auswendiglernens auf, wonach sich die Frage stellt, warum genau diese Lernform anderen gegenüber bestehen kann oder sogar von den Lernenden bevorzugt wird.

2.4.2 Mögliche Gründe für den Gebrauch des (Text-)Auswendiglernens von Seiten der Lernenden

SCHMITT, MCCARTHY (1997), die sich mit Vokabellernstrategien befassen, halten, bezogen auf CHESTERFIELD, CHESTERFIELDS (1985) Studie, Tendenzen nach Alter resp. Reife sowie Fremdsprachenniveau fest (vgl. NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI 2015, 873). So gebrauchten Lernende eher in niedrigerem Alter sowie am Anfang ihres Sprachenlernens das Auswendiglernen, während ältere sowie fortgeschrittene Lernende diese Lernform durch andere ersetzen. OXFORD (2003a, 13) verweist ebenfalls darauf. Ihr zufolge brauchen Anfänger_innen Gedächtnisstrategien vor allem für Vokabeln und Strukturen, während sie als Fortgeschrittene aufgrund ihres vergrößerten Repertoires an Vokabeln und Strukturen auf andere Strategien zurückgreifen. Auch ÖZKAN, KESEN (2008, 66) berichten aus der Türkei davon: Studienanfänger_innen dient das Auswendiglernen fast ausschließlich in Konversationen in der Zielsprache Englisch als Hilfsmittel. Studienfortgeschrittene nutzen die Lernform für weit mehr Zwecke, darunter überwiegt „When using different words“ (ÖZKAN, KESEN 2008, 66), also in puncto breiterer Wortschatz. Auf schriftliche Produktion bezogen sieht es ähnlich aus:

Anfänger_innen lernen auswendig, um vor allem Essays und Examen zu bewältigen, Fortgeschrittenen ist die Lernform in mehreren Kategorien hilfreich, besonders beim Essay-Verfassen, wissenschaftlichen Schreiben oder beim Bilden grammatischer Strukturen (vgl. ÖZKAN, KESEN 2008, 67). Während Studienanfänger_innen auswendig lernen, um beispielsweise ihre Grammatik zu verbessern oder andere Anforderungen zu erfüllen, nutzen Studienfortgeschrittene diese Lernform weniger, da sie im Laufe ihrer Studienzeit andere Lern- und Behaltensstrategien kennengelernt haben (vgl. ÖZKAN, KESEN 2008, 64).

Daran schließt KHAMEES (2016, 255) an, der auch davon ausgeht, dass bewusstes Auswendiglernen vor allem für Lernende am Anfang ihres Sprachenlernens vorteilhaft ist. Beim Bewältigen von Examen mit Hilfe auswendig gelernter Texte merkt er an, dass es wichtig ist, sich der wichtigsten Punkte des Inhalts vorher bewusst zu sein. So berichtet KHAMEES (2016, 254) von Studierenden, die alles auswendig Gelernte bei Prüfungen geschrieben hatten, in der Hoffnung, dass sich die Lehrenden die Antworten heraussuchen würden, aber schlussendlich trotzdem eine schlechte Note bekamen.

KHAMEES (2016, 250) sieht den Grund der Popularität des Auswendiglernens unter anderem in den Lernumständen, wie in seiner Studie an irakischen Lernenden: Englisch als Fremdsprache-Studierenden erachten das Erlernen dieser Fremdsprache als äußerst komplex, denn das Fremdsprachenlernen in der Klasse besteht großteils aus Übersetzungsarbeit vom Englischen in die Erstsprache, der Unterricht selbst ist überwiegend Abschreiben von der Tafel. Um die gedächtnisbasierenden und nicht fähigkeitserfordernden Tests zu bestehen, werden alle neben dem Lehrbuch verfügbaren Sprachinformationen auswendig gelernt, um sie bei den Tests wiederzugeben. Jeder kleine Input neben dem Lehrbuch wird demnach genutzt. KHOII, SHARIFIFAR (2013, 208) fügen hinzu, dass Auswendiglernen gerade in Lernkontexten wie beispielsweise dem Iran, in dem L2-Input außerhalb des Klassenraums rar ist, von großer Bedeutung sein kann.

Laut KHAMEES (2016, 250, 253) ist diese Art des Lernens für die Teilnehmenden einfach und belohnend; sie scheinen so schneller und einfacher ihre Ziele zu erreichen, sowie bessere Noten in Prüfungen zu bekommen. Er führt weiter aus, dass der Großteil der in seiner Studie Befragten sich seit der Volksschule des Auswendiglernens als Lernform bedienen, was impliziert, dass sie wenig in andere Aktivitäten eingeführt wurden, wie zum Beispiel Hauptpunkte Erfassen oder Interpretieren (vgl. KHAMEES 2016, 253). Selbst als die Lernenden andere Techniken kennengelernt haben, scheint es für sie weniger Aufwand darzustellen, die ihnen bereits bekannte, einfacher erscheinende Strategie des Auswendiglernens anzuwenden (vgl. KHOII, SHARIFIFAR 2013, 207). Zusätzlich impliziert diese Annahme, dass die Lernenden bereits von Kindesbeinen

an diese Strategie gewöhnt sind. OXFORD (1989) zufolge steigt die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Lernstrategie anzuwenden gleichzeitig mit der Zeitspanne, die die Lernenden in einer Form von Lehrmethode verbracht haben. Je länger Lernende also mit Auswendiglernen unterrichtet werden, desto eher bevorzugen sie es auch weiterhin (vgl. YANG, DAI, GAO 2012, 115). OXFORD (2003a, 4–6) sieht Lernpräferenzen vom Lernendencharakter abhängig. Sie unterscheidet in unterschiedliche Persönlichkeitstypen, die mit unterschiedlichen Präferenzen für das (Sprachen-)Lernen einhergehen.

1. Nach außen vs. nach innen gekehrt (*extraverted vs. introverted*)

Während Extrovertierte in Interaktion lernen, bevorzugen introvertierte Lerner die Einzelarbeit in Ruhe.

2. Intuitiv-zufällig vs. aneinandergereihtes Abtasten (*Intuitive-Random vs. Sensing-Sequential*)

Erstere lernen entdeckend, zufällig, ohne viel Führung und Reihenfolge. Zweitere brauchen Anweisungen, Führung und Struktur. Sie lernen lieber passiv.

3. Denken vs. Fühlen (*Thinking vs. Feeling*)

Erstere richten sich nach der Wahrheit, zweitere nach Gefühlen.

4. Auflösungsorientiert, beurteilend vs. Offen, wahrnehmend (*Closure-oriented,/judging vs. Open/perceiving*)

Für erstere ist Lernen Ernst, sie brauchen möglichst schnell Erklärungen. Für Zweitere ist das Lernen ein vergnügliches Spiel. Sie saugen Informationen auf. (vgl. OXFORD 2003a, 4–6)

Bei der zweiten Dichotomie kommt Auswendiglernen zum Tragen. So schreibt GREIN (3.10.2019, 29), dass Sequentielle Lernende, bevor sie sich mit L1-Sprechenden unterhalten, lieber Dialoge auswendig lernen möchten, denn sie wollen erst frei sprechen, wenn sie sich sicher fühlen. Dieses Bedürfnis an Sicherheit scheint das Auswendiglernen zu stillen.

Ein weiterer nicht unwesentlicher Faktor für das Sprachenlernen ist die biologische Vorbedingung, die sich in Lernstilen manifestiert. Mit diesem Begriff werden alle „[...] Verhaltensweisen, (Lern-)Gewohnheiten und Persönlichkeitsmerkmale bezeichnet, die situationsüberdauernd und aufgabenunspezifisch sind“ (VIEBROCK 2017a, 217–218). KONRAD (2014, 101) sieht eine den Lernenden eigene Lernpräferenz bestimmend für den Gebrauch des Auswendiglernens. Zurück geht seine Zweiteilung auf Studien von MARTON, FERENCÉ, SÄLJÖ, ROGER (1976) der *Approaches to learn*-Forschung. Unterteilt wird in „Reproduktionsorientierter Lernstil“ und „Bedeutungsorientierter Lernstil“ (KONRAD 2014, 101). Lernende, die den ersten

Stil bevorzugen, lernen linear, wiederholen wortwörtlich, rufen Informationen ab. Sie verarbeiten nicht tiefergehend, sondern linear wie z.B. durch Auswendiglernen und Wiedergeben. Lernende, die den zweiten Stil präferieren, wollen einsichtig lernen. Ihr Ziel ist eine tiefe Verarbeitung sowie Verstehen. Sie verknüpfen Inhalte und reflektieren diese kritisch. (vgl. KONRAD 2014, 101). Hier ist sowohl bei KONRAD als auch OXFORD ersichtlich, wie eng die Präferenz des Auswendiglernens mit der Annahme eines linear und oberflächlich Lernenden mit einem hohen Sicherheitsbedürfnis einhergeht.

Im Kapitel 2.4 wurde aufgezeigt, welchen schlechten Ruf das Auswendiglernen trägt, trotzdem wird es immer noch praktiziert. Des Weiteren wurden seine Entwicklung und Verbreitung im DaF- und Fremdsprachenunterricht weltweit erläutert. Besonders im Nahen Osten, am Kaukasus und in Südostasien wird (Text-)Auswendiglernen viel praktiziert. Mögliche Gründe können neben äußeren Lernbedingungen wie Input-Angebot und Lernkultur auch das Alter der Lernenden, Lernerfahrung, Lernpräferenz und -stil sein. Im Folgenden wird weiter auf mögliche Gründe für die Verbreitung des Auswendiglernens unter Lernenden eingegangen, die sich aus seinen potentiellen Mehrwerten ergeben.

2.5 Potentieller Mehrwert des Auswendiglernens für Lernende und etwaige didaktische Vorbehalte

In diesem Kapitel wird der Ruf des Auswendiglernens mitsamt (didaktischen) Vorbehalten erarbeitet. Dazu kommen Texte aus Online-Medien (BRAUN 2011; KAUL 2011) und dem online verfügbaren lexikalischen Informationssystem DWDS (BERLIN-BRANDENBURGISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN) zum Tragen. Des Weiteren wird auf PUDEWA (2005) eingegangen, der den positiven Nutzen des Gedicht-Auswendiglernens im Unterricht erarbeitet. Daran anschließend werden zwei grundlegende Vorbehalte diskutiert. Einerseits Auswendiglernen gegenüber Verstehen, andererseits Auswendiglernen gegenüber aktivem Lernen. Bei ersterem wird auf AUSUBELS (1980) *Psychologie des Unterrichts* und das vielfach aufgelegte *Methoden-Training* von KLIPPERT (1997) eingegangen. Bei zweiterem kommt vor allem KARPICKE, BLUNTS (2011) aufsehenerregende Studie zum Tragen. Darauf folgt eine Erörterung zum potentiellen Mehrwert des Auswendiglernens in drei Teilen: Erstens die emotionale, zweitens die informationsverarbeitende und drittens die linguistische Komponente. Herangezogen wurden neben den bereits erwähnten Studien die bekannte good-learner-study von STEVICK (1989a), vielzitierte Hypothesen zum Fremdsprachenlernen (ELLIS 2002; KRASHEN, TERRELL 1983; LONG 1996; SCHMIDT 1995; SWAIN, LAPKIN 1995). In puncto exemplar- resp. phrasenbasiertes Sprachenlernen sind hier besonders SKEHAN (1998) und WRAY (2002) zu

nennen. Zur Begriffsklärung wurde wiederum auf das *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* zurückgegriffen (DONNERSTAG 2017; EDMONDSON 2017).

Das Auswendiglernen wird heutzutage von vielen Kindern als auch Erwachsenen abgelehnt (vgl. SIEBAUER 2012, 33). In der aktuellen Didaktik soll Kompetenzerwerb im Vordergrund stehen, wohingegen das Auswendiglernen als „sinnentleerte Beschäftigungstherapie“ betrachtet wird (SIEBAUER 2012, 33). Das Auswendiglernen an sich sei eine Qual (vgl. SIEBAUER 2012, 33). Dies geht auch mit der Annahme einher, dass besonders viel Zeit in Anspruch genommen wird. So schätzen es die Teilnehmenden in KARPICKE und BLUNTS (2011, 774) Studie ein, als sie befragt wurden, ob sie auf längere Sicht eher der Technik des Auswendiglernens oder der des Mindmappings mehr Erfolge zuschreiben würden. Sie entschieden sich für zweite, was auch die Ein- und Wertschätzung der Lernform widerspiegelt.²⁰

Das auf das Auswendiglernen folgende Vortragen vor allen anderen wird oft als peinlich und beängstigend erlebt, und die anschließende Benotung frustrierend (vgl. SIEBAUER 2012, 33). Zusätzlich könne Auswendiglernen die Kreativität und Freude am Lernen gefährden (vgl. PUDEWA 2005, 2). KNOX (2004) hält fest, wie verbreitet die Annahme sei, dass Auswendiglernen von Lyrik und Prosa sowohl veraltet wirke als auch keinen erzieherischen Gehalt mit sich bringe: „Aren't exercises in memorizing and reciting poetry and passages of prose an archaic curiosity, without educative value?“. Der Ruf des Auswendiglernens ist folglich alles andere als durchgehend positiv. So wird in Fachliteratur und Medien Stereotype aufgegriffen. Es wird von einem monotonen, passiven und reinen Auswendiglernen gesprochen (vgl. ALLMAYER 2008, 61, 121, 120) und von Auswendiglernen als Gegenstück zu „Selberdenken“ (KAUL 2011) gesprochen. Besonders gut lassen sich Einstellungen und Assoziationen zum Auswendiglernen anhand von Sprachkorpora darstellen, die die häufigsten Verbindungen des Lexems auflisten, wie hier im DWDS (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, vgl. BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN)²¹:

²⁰ Mehr zur Studie siehe Kapitel 2.5.1: *Auswendiglernen als vermeintlicher Gegensatz zu Verstehen* und 2.5.2: *Auswendiglernen als vermeintlicher Gegensatz zu aktivem Lernen*.

²¹ Der logDice gibt das Assoziationsmaß an, d.h. wie typisch eine Verbindung ist. Vgl. <http://sprachwissenschaft.fau.de/personen/daten/blombach/korpora.pdf>, 9 [20.08.2020]

Überblick	logDice ↓ ²	Freq. ↓ ²
1. stupid	8.1	8
2. Frontalunterricht	7.6	6
3. stur	7.0	34
4. Koran	4.7	8
5. Vokabel	4.2	5
6. mechanisch	3.6	6
7. bloß	3.3	13
8. Gedicht	3.1	23
9. Formel	2.0	10
10. Text	1.0	16

Abbildung 1: Auszug aus dem DWDS-Wortprofil zum Stichwort „Auswendiglernen“ (BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN)

Frontalunterricht und Auswendiglernen scheinen eine übliche Kombination zu sein. Auch COOK (1994, 133) berichtet von der Annahme, dass letzteres einen Gegensatz zu einem authentischen und kommunikativen Fremdsprachenlernen darstellt. Auswendiglernen könne also nicht dazu beitragen, in der Zielsprache zu kommunizieren. *Bloßes* Auswendiglernen wird zusätzlich, wie das Korpus zeigt, üblicherweise mit den Adjektiven stur, mechanisch und stupid verbunden. Auch bei BRAUN (2011) findet man in ihrem Online-Artikel diese Eigenschaft. Aufgrund dessen kann diese Lernpraxis nicht neben dem Lernen existieren, so ÖZKAN, KESEN (2008, 58). In Verbindung mit Fremdsprachenlernen werde sogar kritisches Denken blockiert: „[...] relying on memorization for learning a foreign language will hinder critical thinking which would empower learners to make appropriate verbalization of thoughts with productive results“, so die gängige Meinung (ÖZKAN, KESEN 2008, 58). Auswendiglernen ist also hier das Gegenstück zu einem bemächtigenden Fremdsprachenunterricht. Die gängige Meinung, vor allem im Westen – so die Iranerinnen NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI (2015, 870) – sehe Auswendiglernen als nicht förderlich für komplexe Prozesse wie Verstehen, Analysieren und Behalten. Es ist noch dazu eine „[...] oberflächliche und kontraproduktive Erziehungspraxis und führt nicht zu tiefgehendem Verstehen“ (KHOI, SHARIFIFAR 2013, 199). Diese Annahme findet sich sehr oft in der Fachliteratur, weswegen ihr der folgende Abschnitt gewidmet wird.

2.5.1 Auswendiglernen als vermeintlicher Gegensatz zu Verstehen

Aus lernpsychologischer Sicht wird davon ausgegangen, dass ein mechanisch gelernter Lernstoff nicht gezielt mit bestehendem Vorwissen in Verbindung gesetzt und somit auch nicht ins Gedächtnis assimiliert werden kann. Ziel ist es lediglich, Informationen zu erhalten und somit gegen das Vergessen resistent zu machen (vgl. EDELMANN 2000, 138). Es wird also kein neues Wissen produziert bzw. erworben. KARPICKE und BLUNT (2011, 772) ergänzen dies mit der gängigen Ansicht, dass aus dem Abrufen, also dem Prozess, (Auswendig-)Gelerntes aus dem Langzeitgedächtnis hervorzuholen, an sich gar kein Lernen entsteht. Lediglich wird an Abruf nur

das Produkt des davor stattgefundenen Lernens gemessen. Deswegen liegen in diesem Bereich, im Unterschied zum Einprägungsprozess, wenige Studien vor. In Anlehnung an AUSUBEL (1980) bezeichnet EDELMANN (2000, 281) das Auswendiglernen als das Gegenstück zu sinnvollem Lernen, welches Erwerb von Wissen zum Ziel hat. Als sinnvolles Lernen sieht er die *elaborierende* Übung, die einer weiteren Ausarbeitung des Lernstoffs dient und zusätzlich variantenreich ausgeführt wird, wie z.B. durch Strukturieren (vgl. EDELMANN 2000, 281). Das Strukturieren von Lernstoff ist laut KLIPPERT (1997, 207) besonders relevant, da das Gehirn genauso mit Vernetzungen wie in *Mind-Maps* arbeitet. Struktur reduziert und komprimiert den Lernstoff, was das Arbeitsgedächtnis entlastet und nicht mit zu vielen Informationen überfordert. Sind die Informationen einmal vernetzt, sind sie in späteren Momenten leichter abrufbar (vgl. KLIPPERT 1997, 207).

Sinnvolles Lernen basiert auf Verständnis und Inhalt, welcher mit dem Vorwissen verknüpft wird, was wiederum eine große Verarbeitungstiefe zur Folge hat. Im Gegensatz dazu fällt die Verarbeitungstiefe beim mechanischen Lernen sehr gering aus (vgl. EDELMANN 2000, 145). Demnach sieht EDELMANN im Auswendiglernen kaum Verständniselemente. Für KHAMEES (2016, 249) ergänzen sich Auswendiglernen und Verstehen. Daran anknüpfend schreiben NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI:

Both of these processes contribute to each other (understanding makes memorizing easier and memorizing helps understanding). They might happen simultaneously or one might precede the other. It all depends on the kind of learner's [sic!] (their age and level f [sic!] language proficiency) and the classroom technique used. Either of these two processes can act as the starting point and the other as the complementary one. (NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI 2015, 872)

Auswendiglernen und Verstehen beeinflussen sich demnach gegenseitig. Verstehen erleichtert das Auswendiglernen, Auswendiglernen wiederum das Verstehen, wodurch sie einander ergänzen. KHAMEES (2016, 252–253) führt dazu ein Beispiel aus der irakischen Lerntradition an: So gehen Erziehende davon aus, dass in der Volksschule durch das gezielte Auswendiglernen von Buchstaben, Liedern und Sätzen eine Sprachbasis geschaffen wird, die den Kindern ein Leben lang bleibt. Gezielt werden kognitive *high-level skills* wie Inferieren nicht berücksichtigt, da sie in diesem Lernstadium noch keine Priorität haben. Erst in späteren Phasen werden Sprachmerkmale analysiert. Ähnliches berichtet BOYLE (2004, 125), die sich mit Erziehung und Koranunterricht in Marokko beschäftigt: Laut muslimischen Erziehenden sei der erste Schritt, den Koran zu verstehen, das Auswendiglernen eben jener Schrift (vgl. BOYLE 2004, 125). Das Geschriebene zu verinnerlichen erfolgt demnach vor dem eigentlichen Verstehen. Es lässt sich also sagen, dass das Auswendiglernen eine Art Textdatenbank im Gedächtnis bildet, die für weitere Auseinandersetzung mit der Form zur Verfügung steht.

2.5.2 Auswendiglernen als vermeintlicher Gegensatz zu aktivem Lernen

KARPICKE, BLUNT (2011) stellen in ihrer Studie die Annahmen, dass aus Abruf kein Lernen resultiere, dass Auswendiglernen das Gegenteil von elaborierendem Lernen und somit ein passiver Prozess sei, in Frage. Sie schicken voraus, dass bisherige Studien zum Abruf vorwiegend mit sinnlosem Silbenmaterial arbeiteten, was fern von natürlichen Gegebenheiten ist (vgl. KARPICKE, BLUNT 2011, 772). Sie verglichen in ihrer Untersuchung die Behaltensleistung von wissenschaftlichen Texten bei Studierenden unter Anwendung unterschiedlicher Lernformen, bei gleicher Lernzeit. Sie führten zwei Experiment-Runden durch. In der ersten Runde wurden vier Methoden getestet und nach einer Woche abgeprüft: Einmaliges Lernen, Wiederholtes Lernen, Concept Mapping sowie retrieval practice (vgl. KARPICKE, BLUNT 2011, 772). Letztere, eine *Abruf-Übung* verlief mit *free recall*, freiem Abruf, d.h. dass die Studierenden den Text beim Aufsagen nicht vor sich hatten: „[...] students studied the text in an initial study period and then practiced retrieval by recalling as much of the information as they could on a free recall test. After recalling once, the students restudied the text and recalled again“ (KARPICKE, BLUNT 2011, 773). *Concept Mapping* wiederum visualisiert in einem Diagramm Konzeptbeziehungen durch Knoten, was als aktive Lernform betrachtet wird (vgl. KARPICKE, BLUNT 2011, 772). Es ist Mind-Maps sehr ähnlich.

Eine Woche später testeten KARPICKE, BLUNT (2011, 773) in einem *short-answer test*, einem Kurzfragentest, die Behaltensleistung nach unterschiedlicher Tiefe: Einerseits sollte Konzeptwissen direkt und wortwörtlich aus dem Text wiedergegeben werden („verbatim questions“), andererseits sollten die Lernenden die Konzepte verbinden und eigene Schlüsse ziehen („inference questions“). Entgegen den Annahmen schnitt das Auswendiglernen am besten ab, gefolgt von wiederholtem Lernen und Concept Mapping auf gleichem Platz. Das einmalige Lernen lieferte die schlechtesten Testergebnisse.

In der zweiten Runde wurden nur Concept Mapping mit Auswendiglernen verglichen (vgl. KARPICKE, BLUNT 2011, 773–774). Zusätzlich dazu wurden zwei Typen von wissenschaftlichen Texten als Lernmaterial herangezogen, um auszuschließen, dass der Schlusstest mit einer Art von Wissensanordnung innerhalb der Texte mehr korreliere als mit anderen. Deswegen setzten KARPICKE und BLUNT einerseits Texte mit Aufzählungsstruktur (Konzepte werden aufgelistet), andererseits Texte mit Sequenzstruktur (Abfolgen werden beschrieben) ein. Jede_r Studierende bekam zwei Texte, von denen der erste auswendig gelernt und der zweite in einer Concept Map dargestellt wurde. Jede_r Studierende lernte also mit beiden Lernformen. Zur Überprüfung der Behaltensleistung beider Texte wurde die Hälfte der Teilnehmenden wieder durch Kurzfragen getestet, während die zweite Hälfte Concept Maps

erstellen sollte, ohne in beiden Fällen dabei die Texte vor sich zu haben.

Die Untersuchenden stellten fest, dass beim Kurzfragentest beide Textarten durch schriftliches Auswendiglernen besser behalten wurden als durch Concept Mapping. Demnach waren die Textart und Wissensanordnung nicht bedeutend für die besseren Ergebnisse in der ersten Experimentrunde. Entgegen den Erwartungen schnitt auch beim Concept-Maps-Test das Auswendiglernen besser ab, selbst wenn die Texte mit Concept Mapping gelernt wurden. Die Untersuchenden kamen zum Schluss, dass Auswendiglernen eine genauso aktive Lernform wie das Concept Mapping sowie genauso sinnvoll für das Erlernen komplexer wissenschaftlicher Konzepte ist. KARPICKE, BLUNT erklären ihre Ergebnisse wie folgt: „During elaboration, subjects attain detailed representations of encoded knowledge by enriching or increasing the number of encoded features, but during retrieval, subjects use retrieval cues to reconstruct what happened in a particular place at a particular time” (KARPICKE, BLUNT 2011, 774). Während des Auswendiglernens helfen sich die Lernenden demnach mit Abruf-Signalen resp. -hinweisreizen („retrieval cues“²²), um den gelernten Text zu rekonstruieren. Die beiden Forschenden nehmen an, dass durch Auswendiglernen der diagnostische Wert dieser Signale verbessert wird. Dieser Wert zeigt an, wie sehr ein Signal ein bestimmtes Wissenselement spezifiziert, um andere potentielle auszuschließen (vgl. KARPICKE, ZAROMB 2010; NAIRNE 2006). In anderen Worten, die Organisationsstruktur, die die Lernenden beim Auswendiglernen erstellen und beim Abruf rekonstruieren, wird gefestigt durch stärker definierter Abrufsignale. KARPICKE, BLUNT (2011, 774) fassen zusammen, dass der Abruf von Wissen doch Lernen produziere und allein durch die Wissensrekonstruktion der Lernprozess verbessert wird. Die Erkenntnisse aus dieser Studie stammen zwar nicht aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens, trotzdem zeigen sie, dass das Auswendiglernen und Aufsagen von Texten, ob mit oder ohne Sachinhalt, sehr wohl ein aktives Lernen darstellen und dass wiederholtes Abrufen auch im Unterricht eine bedeutende Rolle spielt. Bereits 1980 deutete dies AUSUBEL (1980, 313) für die Lernpsychologie an, als er festhielt, dass bei *sinnvollem* Lernstoff Lernende allein durch reines Wiederholen eine größere Klarheit erlangen können, um die zu erlernenden kognitiven Inhalte umzustrukturieren.

2.5.3 Der emotionale Mehrwert des Auswendiglernens: Selbstvertrauen und Motivation

Auswendiglernen im Allgemeinen entspricht der Lebensrealität vieler Kinder und Jugendlicher, auch wenn sie sich dessen nicht immer bewusst sind. Nicht selten lernen letztere ganze Liedtexte, Gedichte, Textpassagen aus Filmen oder Ähnliches ohne Probleme auswendig, was das Selbstvertrauen stärkt, ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer konkreten Gruppe schafft und noch

²² Siehe *externe Hinweisreize* bei BRAND, MARKOWITSCH, vgl. Kapitel 2.1.1: *Begriffsdefinition Gedächtnis*.

dazu identitätsstiftend wirkt. Das Auswendiglernen sowie das Vortragen können zusätzlich eine sportliche Herausforderung werden, in der sich die Lernenden messen (vgl. SIEBAUER 2012, 33). Was SIEBAUER über Gedichte annimmt, ist in weitem Maße auch auf Texte im Allgemeinen anwendbar. YU (2014, 665) führt die positiven Effekte auf das Selbstvertrauen weiter aus: Das Fremdsprachenlernen stellt einen stressigen Prozess dar, der zusätzlich mit der Gefahr verbunden ist, sprachlich unterlegen zu sein, oder in einer Situation nicht die richtigen oder überhaupt keine Worte zu finden (vgl. YU 2014, 665). Das Auswendiglernen ermöglicht den Lernenden, sprachlich souveräner, einem L1-Sprechenden ähnlicher und dementsprechend selbstbewusster zu klingen (vgl. DUONG, NGUYEN 2006, 8). Das Gefühl, etwas geschafft zu haben, mit jedem Text seinem Ziel näher zu kommen sowie fähig zu sein, ganze Texte auswendig zu lernen bringt, so YU (2013a, 735) große psychologische Effekte mit sich, die nicht unterschätzt werden dürfen.

Zusätzlich erlangen die Lernenden durch den vermehrten Input schneller und effizienter ein gewisses Sprachlevel, was zusätzlich motiviert. Dieses effiziente Lernen stellt einen Gegensatz zum natürlichen Behalten wie z.B. im Kursalltag dar, welches aufgrund seines langsameren Tempos besonders für erwachsene Lernende frustrierend sein kann (vgl. STEVICK 1989a, 68; ; zit. nach YU, 666). Was das Selbstvertrauen zusätzlich stärken kann, ist der anfängliche Verlust der „Fremdartigkeit“ des Textes, selbst wenn noch nicht alles wortwörtlich verstanden wird (SIEBAUER 2012, 33). KHAMEES (2016, 255) nennt dies *sich vertraut machen* mit dem Text: „[...] it is suggested that learners of English, especially, at the early stages of language learning, have to be convinced that the use of the intentional MS [memorization strategy; Anm. d. Verf.in] is extremely advantageous as it familiarizes them with the various English language systems [...]“. Dies legt den Grundstein für eine später erfolgende Auseinandersetzung mit dem Text (vgl. SIEBAUER 2012, 33) sowie „[...] einen positiven Zugang zu Literatur [...]“ im Allgemeinen (LIEBAU 1993, 33). Die fremden Sätze, die die Lernenden sich im Prozess leihen, tragen zusätzlich zu einer neuen Erfahrung bei, sind doch vor allem junge Lernenden nur ans Sprechen ihrer eigenen Sätze gewöhnt (vgl. LIEBAU 1993, 33–34). Dies führt zu einer Anerkennung des Textes, aber auch jener der Vortragenden und Zuhörenden. LIEBAU (1993, 34) spricht in diesem Zusammenhang von einem sozialen und ästhetischen Lernen, das Auswendiglernen und Vortragen im Unterricht mit sich bringen. Auch COOK betont die ästhetische und vergnügliche Seite des Auswendiglernens:

[...] repetition and learning by heart [...] are two of the most pleasurable, valuable, and efficient of language learning activities, and that they can bring with them sensations of those indefinable, overused yet still valuable goals for the language learner: being involved in the authentic and communicative use of language. (COOK 1994, 133)

Dieser positive Effekt sollte, so SIEBAUER (2012, 33), im Unterricht genutzt werden, indem alle den gleichen Text auswendig lernen. Das zusammen Gelernte kann im Folgenden

„[...] zu einem inneren Besitz werden“ (SIEBAUER 2012, 33), der, sollte der Text ohne Zwang und von den Lernenden selbst ausgesucht worden sein, der gesamten Klasse wertvoll erscheinen wird. Sofern sich Kinder für den Inhalt interessieren, so BRINKMANN (2004, 4), lernen sie gern Texte auswendig. Besteht für die Lernenden ein persönlicher Bezug zu den Texten, werden sie tiefer verarbeitet als allgemeine Lerninhalte (vgl. BRAND, MARKOWITSCH 2009, 82). Von neurodidaktischer Seite aus ist festzuhalten, dass emotionale Inhalte generell besser behalten werden als neutrale (vgl. BRAND, MARKOWITSCH 2009, 77). Auf keinen Fall darf auswendig Gelerntes jedoch benotet werden (vgl. LIEBAU 1993, 32). Dies würde nur Angst und Stress verursachen. Nach dem Neurodidaktiker SPITZER (2009, 8–11) werden unter Angst gelernte Inhalte im sogenannten Mandelkern gespeichert, im Gegensatz zu in den Hippokampus transferierten positiven Inhalten. Im Mandelkern werden alle unangenehmen Erlebnisse gespeichert, um sie in Zukunft zu vermeiden. Wird etwas an diesem Ort transferiert, kann es nicht dazu dienen, Aufgaben und Probleme kreativ zu lösen. Doch gerade diese Fähigkeit ist für das (Fremdsprachen-)Lernen relevant (vgl. SPITZER 2009, 9–11) .

2.5.4 Der informationsverarbeitende Mehrwert des Auswendiglernens

Der emotionale Mehrwert bezüglich der Nähe zur Lebensrealität wurde im vorhergegangenen Absatz dargelegt. PUDEWA (2005, 3) knüpft an diese Authentizität an: Kinder sind ihm zufolge in ihrem frühen Fremdsprachenlernen auf Auswendiglernen angewiesen. Wird ihnen kein geeignetes Input angeboten, bedienen sie sich verschiedener Medien wie z.B. der Werbung, wovon PUDEWA warnt. COOK (1994, 136) führt aus, dass im Kindesalter die Bedeutung der auswendig gelernten Sprachelemente noch keine Rolle spielt, da diese, zusammen mit der Struktur, aus dem Eingepägten langsam heraustreten wird:

[...] research both on child language development, and on adult language use [...] has also stressed the role of memory for unanalysed ‘chunks’ of language. The well-documented discourse of the infant first language acquirer is characterized by repetition of set phrases, rituals, stories, and rhymes, in many of which, for the child, there is neither meaning nor purpose. [...] In such cases, it is perhaps only when the form has been assimilated through repetition, that both grammar and meaning may begin to emerge. (COOK 1994, 136)

Es scheint also gar nicht so abwegig, Auswendiglernen als auch für den Fremdsprachenerwerb bedeutend anzusehen. KNOX (2004) betont zusätzlich, dass nicht nur Kinder von dieser Lernform profitieren können.

YU (2014, 669) verweist darauf, welchen Fundus die auswendig gelernten Texte für Fremdsprachenlernende darstellen können. Die in ihrer Studie befragten Proband_innen berichten, dass die abgespeicherten Texte jederzeit abrufbereit sind und unzählige Phrasen und Äußerungen im Kopf kursieren, bis sie verwendet werden. So kann ihnen zufolge die Masse an Ressourcen genutzt werden, ohne von 0 anfangen zu müssen, was eine erhebliche Beschleunigung in der Echtzeitkommunikation mit sich bringt (vgl. YU 2014, 669). Dies deutet

auf die erhöhte Effektivität im Gegensatz zum natürlichen Behalten, das auf weniger Input aufbaut. In diesem Zusammenhang kann das auswendiggelernte Lernmaterial ebenfalls als sprachlicher Input gesehen werden.²³

Neben der Ortsungebundenheit bietet das Auswendiglernen ein höheres Maß an Korrektheit: Befragte erklären, durch das Auswendiglernen neue Wörter sicherer und fester zu lernen, da sie stets in einen Text eingebunden sind und nicht wie bei Vokabellisten isoliert werden. Das natürliche Behalten wiederum ist fehleranfälliger (vgl. auch DING 2007, 279; vgl. YU 2014, 670). YU zufolge (2014, 667) wenden Proband_innen allerdings ein, dass sie das Erlernen ganzer Texte als wenig sinnvoll erachten, vergessen sie doch große Teile davon wieder, wonach schlussendlich lediglich Phrasenfragmente übrig bleiben. Sie fragten sich, warum sie nicht von Anfang an bloß letztere Elemente lernen (vgl. YU 2014, 667). Diese Aussage zeigt, dass neben dem motivierenden schnellen Lernprozess durch Auswendiglernen die natürliche Vergessenskurve ebenso schnell erfolgen und dementsprechend frustrierend wirken kann. Diesbezüglich nimmt YU (2014, 667) an, dass trotzdem ganze Texte einzelnen Textteilen überlegen sind. Es lässt sich darauf schließen, dass ganze zusammenhängende Texte den Lernenden eher als Ressource und Grundlage für weiterführende Analysen dienen können, als dies einzelne isolierte Phrasen je könnten. COOK verweist ebenfalls auf das inhärente Potential der eingespeicherten Texte:

Repetition of substantial stretches of language which are known by heart, whether or not they are fully understood or used to communicate, gives the mind something to work on, so that gradually, if one wishes, they may yield up both their grammar and their meaning. (COOK 1994, 138)

Allerding lässt COOK hier die Frage offen, wie er die anfangs genannten wesentlichen Sprachabschnitte definiert.

Zwar gibt YU (2014, 669) zu bedenken, dass Teile der gelernten Texte selten so ident in der realen Kommunikation verwendet werden, allerdings – und hier stützt sie sich auf STEVICK (1989a, 68) – können sie immer noch als hilfreiche Muster für zukünftige Äußerungen dienen. BRINKMANN (2004, 6) spricht weitere positive Effekte des Auswendiglernens an: So erfolgt durch wiederholtes Auswendiglernen ein Gedächtnistraining, wobei damit vor allem das Arbeitsgedächtnis gemeint ist. Ein trainiertes Gedächtnis, so FRICK-SALZMANN (2010, 50) in ihrem Beitrag zu Vergessen und Gedächtnistraining, verfügt über eine erhöhte Aufnahmefähigkeit, wodurch sich die Lernenden besser konzentrieren können. Das Arbeitsgedächtnis wird nicht so schnell überlastet wie andere, wodurch die Aufmerksamkeitsspanne verlängert werden kann. Zusätzlich kommt es bei einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses durch zu viel Textmaterial zu *Distress*, also negativem Stress, wodurch die

²³ Siehe Kapitel 2.5.4: *Der informationsverarbeitende Mehrwert des Auswendiglernens, zur Input-Hypothese.*

Informationsaufnahme gehemmt wird (vgl. GREIN 2013, 41). NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI (2015, 871) erläutern, dass die Grenzen des Arbeitsgedächtnisses durch Automatisierung erweitert werden können. Dadurch, dass die sprachlichen Elemente aufgrund der beim Auswendiglernen stattfindenden Automatisierung keine kontrollierten Suchstrategien erfordern, kann die aktive oder passive, mündliche oder schriftliche Sprachbearbeitung noch schneller erfolgen (vgl. EDMONDSON 2017, 13). Infolgedessen wird das Arbeitsgedächtnis entlastet und es bleibt Platz für weitere, noch nicht automatisch ablaufende Prozesse: Beispielsweise für die Aufmerksamkeit auf die Form im Gegensatz zum Inhalt. DING verweist auf deren Relevanz:

[...] the need for interaction leads learners to notice the gap between the input and their own resources, and to use the noticed usage in subsequent output. Since a usage integrates form, function and context, it is clear that attending to form in the course of meaning exchange is conducive to such noticing and borrowing. (DING 2007, 272)

DING fasst hierbei die *Input-Hypothese* (KRASHEN, TERRELL 1983), die *Interaktionshypothese* (LONG 1996) sowie die *Output-Hypothese* (SWAIN, LAPKIN 1995) kurz zusammen. Auf diese wird nun näher eingegangen.

Es herrscht Konsens, dass „[...] der zielsprachige Input für die interaktive Aushandlung und den Output in der Sprachproduktion entscheidend ist“ (HUFEISEN, RIEMER 2010, 743). Spracherwerb ist nur erfolgreich, wenn die Zielsprache in Form von Output in der Interaktion benutzt wird (vgl. HUFEISEN, RIEMER 2010, 743). Laut HARRIS (2015b, 167) wird durch das Text-Auswendiglernen sowohl Input als auch Output miteinbezogen. Die daraus entstandene Sprachproduktion liefert zwar keine neuen, kommunikativen und originellen Äußerungen von den Lernenden, ist aber dennoch als Produktion anzusehen, da die Lernenden aus ihrem Repertoire selbst wählen. Er nennt drei Arten, auf die auswendig Gelerntes im Output realisiert wird (vgl. HARRIS 2015b, 166): 1. Laut rezitieren, 2. Schreiben, 3. Leise rezitieren. Erstere Form befindet er für am effektivsten, da sie auch die Sprechorgane fordert. Das Schreiben hat den Vorteil, dass die Lernenden einfacher überprüfen können, wie viel und was sie korrekt behalten haben. Die letzte Form hat den großen Vorteil, überall ablaufen zu können. HARRIS (2015b, 168) betont, dass das durch das Auswendiglernen und Aufsagen entstandene Output keinen Ersatz für originelles Output sein kann, aber in großem Maß dazu beitragen kann. Dies zeigt einen komplementären Ansatz, wie es schon bezüglich des vermeintlichen Gegensatzpaares Auswendiglernen und Verstehen erörtert wurde.

Mit *bemerkten*, englisch *to notice*, wird bei DING auf die *Noticing-Hypothese* Bezug genommen (SCHMIDT 1995). Diese besagt, dass jedes Sprachenlernen ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit erfordert (vgl. DONNERSTAG 2017, 11). Nur so kann das vorhandene sprachliche Material verarbeitet werden:

Die Wahrnehmung von Input setzt nach der Aufmerksamkeitshypothese seine Verarbeitung für das Sprachenlernen voraus, indem die Lernenden ihre Aufmerksamkeit darauf richten (*noticing*), ihn mit dem abgleichen, was sie selbst produzieren und Abweichungen davon erkennen (*noticing the gap*), ohne sie notwendigerweise in ihrer sprachlichen Struktur mit einer dahinter liegenden grammatischen Regel zu verstehen. (HUFEISEN, RIEMER 2010, 744; Hervorh. i. O.)

Ein Merkmal der Zielsprache muss demnach oft bemerkt werden, konkreter gesagt: „[...] to the point of being able to report it verbally [...]“ (DAI, DING 2010, 72), also bis die Lernenden es bewusst verbalisieren können. Dies ist laut DAI und DING (2010, 72) wichtig bei der Entwicklung eines Lernaltersprachen-Systems. Je häufiger ein Merkmal im Input vorkommt, desto eher wird sie bemerkt und in die Lernaltersprache integriert. Wichtig ist dabei eine möglichst häufige Auseinandersetzung (*exposure*) mit dem Sprachmaterial, so ELLIS (2002, 178).

DING (2007, 272) sieht zwei grundlegende Probleme der obigen Informationsverarbeitungshypothesen im Fremdsprachenlernen, die er *failure*, Versagen, betitelt:

1. „Failure to notice“

Damit wird gemeint, dass sich Lernende in Echtzeitkommunikation auf den Inhalt fokussieren müssen, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten, weswegen die Form in dieser Situation nicht *bemerkt* werden kann. Alle Gedächtnis-Ressourcen werden für Verstehen, Inhalts- und Funktionsäußerung aufgebraucht (vgl. DING 2007, 272).

2. „Failure to rehearse“

Selbst wenn obiges Versagen von den Lernenden ausgeglichen wird und sie die Form doch bemerken können, scheitern sie schlussendlich an der Beschaffenheit des Arbeitsgedächtnisses²⁴: Dieses verfügt nur über eine begrenzte Speicherkapazität, weswegen sich nur eine bestimmte Anzahl an Material im internen Wiederholungs- resp. Rehearsal-Prozess befinden kann. Kommt eine neue Input-Welle an, muss Platz geschaffen und das Arbeitsgedächtnis wiederum geleert werden. Somit kann das wiederholte Bemerken der Form nicht zu einer Kodierung im Langzeitgedächtnis führen. Das linguistische Wissen wird demnach nicht genutzt und geht verloren (vgl. DING 2007, 272).

DING (2007, 272) zufolge bietet Auswendiglernen eine mögliche Lösung für beide an: Es verbessert den Prozess des Noticing, da die Lernenden gezwungen sind, auf Sprachdetails zu achten, sowie den des Rehearsal, indem der Text wiederholt im Arbeitsgedächtnis kursiert. Dem bereits genannten Druck der Echtzeitkommunikation kann durch das Auswendiglernen von Texten entgangen werden (vgl. YU 2014, 664). In eigenem Tempo können sich Lernende in Sicherheit voll auf bestimmte sprachliche Merkmale fokussieren und werden dadurch entlastet:

²⁴ Siehe Kapitel 2.1: *Auswendiglernen als Gedächtnisleistung*.

Knowing by heart makes it possible to enjoy speech without the burden of production. It brings with it the comfort and security of the intimate situation. And as the known-by-heart is repeated many times, it may begin to make sense. Its native-like structures and vocabulary, analysed and separated out, become available for creative and original use. (COOK 1994, 139)

Das Auswendiglernen stellt demnach eine legitime Ergänzung zur Echtzeitkommunikation in der Zielsprache dar, die die Lernenden entlastet und Formmerkmale in den Fokus rückt. Die erworbenen Strukturen und Wortschatzelemente sind der Zielsprache nahe und werden im Laufe des Sprachenlernens von den Lernenden analysiert und selbst auf individuelle Weise benutzt: „Learners analyze the language input that they are exposed to; practice makes perfect“ (vgl. ELLIS 2002, 178). Wie dies verläuft, wird im Folgenden diskutiert.

2.5.5 Der linguistische Mehrwert des Auswendiglernens: Exempellernen und Sprachgefühl

An der Schnittstelle zu emotionalen Mehrwerten des Auswendiglernens steht der Effekt der Herausbildung eines gewissen Sprachgefühls bzw. dessen Verbesserung, wie es DING (2007), und YU in ihren Wahrnehmungsstudien (2013a, 2013b, 2014) beschreiben. Die Lernenden berichten, durch wiederholtes Auswendiglernen von Texten eine Intuition entwickelt zu haben, ihre eigene sprachliche Produktion selbst in puncto Angemessenheit und Korrektheit abzuschätzen (vgl. YU 2013a, 734). YU (2013a, 734) geht davon aus, dass die – im Gegensatz zum natürlichen Behalten – enorme Fülle an Input die Lernenden unterbewusst dazu brachte, Regeln zu abstrahieren und systematisieren. Dadurch bildete sich ein Gefühl für die Zielsprache aus, welches sowohl bei Produktion als auch Rezeption zum Tragen kommt. Ähnliches nimmt KHAMEES in seinem Vorschlag an, sich das Auswendiglernen zu Nutze zu machen, um sich auf sozio-linguistischer Ebene mit dem Sprachsystem der Zielsprache vertraut zu machen (vgl. 2016, 255). Unterbewusst werden ihm zufolge Regeln internalisiert, die im späteren Sprachenlernprozess analysiert werden können.

Als weiteren linguistischen Mehrwert sieht BRINKMANN (2004, 6) die Erweiterung des Lernendenwortschatzes an. YU (2014, 666) gibt weitere Beispiele an: Man erlerne „[...] nützliche Phrasen, Kollokationen, Satzstrukturen, und Grammatik“. Weitere Proband_innen in ihrer Studie beschreiben, wie das Auswendiglernen ihnen die adäquate Verwendung eines bestimmten Wortes im Kontext zusätzlich mitvermittelt (vgl. YU 2014, 670). Besonders für die Fertigkeit Sprechen komme dieser positive Effekt zu tragen, so BRINKMANN (2004, 6). Auswendiglernen helfe den Lernenden, sich sprachlich sicherer und fließender auszudrücken, und folglich, vermehrt frei zu sprechen. Vor allem automatisierte Textbausteine sieht sie als besonders unterstützend im Fremdsprachenlernprozess an. DING (2007, 277) führt diesen Punkt in seiner Studie weiter aus: Die befragten Lernenden *leihen* sich aus dem auswendig gelerntem Repertoire für ihre eigene Produktion in Sprechen und Schreiben Bausteine aus. Vor allem kleine Elemente scheinen ihnen

relevant, denn diese gehen im Hören im Fremdsprachenunterricht oder in der Echtzeitkommunikation verloren. DING hält fest, dass das Auswendiglernen die Lernenden zwingt, genau hinzuhören und auf genau diese Details zu achten. Er nimmt an, dass es dabei hilft, sich schrittweise daran zu gewöhnen, auf Sprachdetails zu achten (vgl. DING 2007, 277).

DAI und DING (2004, 72) gehen in ihrer experimentellen Studie auf jene Details ein, am Beispiel von sogenannten *Formulaic sequences*, im Folgenden kurz FS genannt, deren Verinnerlichen durch das Auswendiglernen gefördert werde. WRAY schlägt diese Bezeichnung für verschiedenen Arten von mehr als ein Wort umfassende Einheiten vor:

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar (WRAY 2002, 9)

Parallel existierende synonyme Bezeichnungen sind beispielsweise die Termini Idiome, Chunks, lexikalische Phrasen oder Kollokationen (vgl. WRAY 2002, 9). Laut NATTINGER, DECARRICO (zit. nach DAI, DING, 73–74; 1992) ist es vor allem die Menge an im Gedächtnis verfügbaren FS, die bei Lernenden den Flüssigkeitsgrad im Sprechen mitbestimmen. Auch die Studie von TING, QI (2005) bestätigten dies für die Schreib- und Sprechproduktion. Ihnen zufolge steht die Anzahl der von Lernenden verwendeten FS in direkter Abhängigkeit von der Qualität der produzierten Texte (vgl. DAI, DING 2010, 73–74). In ihrer Studie untersuchten DAI und DING (2010), welche Effekte sich durch das gezielte Auswendiglernen von Texten auf die Häufigkeit, Variation und Genauigkeit im Gebrauch der FS in der Schreibproduktion zeigen. Sie kamen zum Schluss, dass im Experiment sowohl die schwächeren als auch stärkeren Lernenden vom Auswendiglernen profitierten, und zwar in puncto Genauigkeit und Variation. Die schwächeren zeigten mehr Fortschritt in der Häufigkeit und Variation der FS, während die stärkeren sich in der Genauigkeit des Gebrauchs mehr verbesserten, womöglich da ihnen viele FS schon bekannt waren und sie diese festigen konnten.

In diesem Zusammenhang verweisen DAI und DING auf SKEHAN (zit. nach DAI, DING 2010, 71; 1998). Er hält fest, dass unter Linguist_innen die Meinung verbreitet ist, dass Sprache ein auf Regeln basierendes analytisches System ist. Er fügt dem hinzu, dass er Sprache zusätzlich als Gedächtnissystem sieht, welches auf Exempeln aufbaut. Sprache besteht demnach sowohl aus Regellernen, als auch aus Exempellernen. DAI, DING (2010, 84) schließen aus ihrer Studie, dass das Auswendiglernen von Texten den Lernenden Exempel bereitstellt, die entweder noch nicht analysiert oder nicht analysierbar sind. Diese Annahme wird aus neurodidaktischer Richtung weitergeführt: Dem Neurodidaktiker SPITZER (2009, 5–9) zufolge haben die primär mit dem (Sprachen-)Lernen beschäftigten Hirnteile Hippokampus und Großhirnrinde zwei komplett unterschiedliche Aufgaben. Der Hippokampus spezialisiert sich auf das Lernen von Einzelheiten,

während die Großhirnrinde auf das Lernen von Allgemeinem aus ist, kurz, wie eine „Regelextraktionsmaschine“ funktioniert (SPITZER 2009, 7). Sie verarbeitet Beispiele aus dem Input und generiert aus ihnen Regeln. Regeln werden also nicht gelernt, sondern extrahiert. SPITZER fordert für das schulische (Fremdsprachen-)Lernen demnach, mit möglichst vielen Beispielen zu lehren, um ein eigenständiges Regelgenerieren zu ermöglichen (vgl. SPITZER 2009, 7).

Zwischenfazit

Das Auswendiglernen scheint entgegen verbreiteten Annahmen doch zu einem verständnisbasierten aktiven Lernen beizutragen. Dadurch, dass durch den erhöhten L1-nahen Input der Lernfortschritt größer ausfällt und sich der ganze Lernprozess beschleunigt, kann das Selbstbewusstsein der Lernenden gestärkt werden. Zusätzlich dazu scheinen sie durch den wiederholten Input aufmerksamer auf Sprachdetails achten zu können, da sie dem Druck der Echtzeitkommunikation nicht ausgesetzt sind. Sie lernen im Kontext, idiomatischer und weniger fehleranfällig – in ihrem Gedächtnis bilden sich Repertoires an Bausteinen, aus denen sie schöpfen. Ferner scheint das Lernen von Exempeln eine große Rolle für das Fremdsprachenlernen zu spielen. Entsprechende Beispiele könnte das Text-Auswendiglernen liefern.

3 Deutsch als Fremdsprache an armenischen Schulen

In diesem Kapitel wird das Text-Auswendiglernen in einen konkreten Lernkontext verortet. In diesem Zusammenhang wird die armenische DaF-Landschaft vor einem politisch-ökonomischen Hintergrund dargestellt, um daran anschließend den DaF-Unterricht an Schulen und Universitäten bzw. Hochschulen zu erörtern. Zum Schluss folgen Aussichten und Tendenzen für die Zukunft des DaF-Unterrichts.

Literatur zum DaF-Unterricht in Armenien ist rar. Dieses Kapitel bezieht sich auf zwei allgemein gehaltene Beiträge zur Situation des armenischen DaF-Unterrichts von dem Armenier MITSCHIAN (2005) und dem langjährigen DAAD-Gastdozenten in Armenien BAUSCH (2000). Des Weiteren kommen zwei aktuellere Dissertationen von den Armenierinnen GAGYAN (2005), die sich eingehend mit dem Deutschunterricht aus historischer und aktueller Perspektive beschäftigt, und GASPARYAN (2009), die sich dem Fachsprachenunterricht DaF in Armenien widmet, zum Tragen. Die neuesten Armenien-Berichte des DAAD ergänzen die Literatur (DAAD 2018; SCHMID 2018). Das in DaF-Kontexten vielzitierte Werk zur *Stellung der deutschen Sprache in der Welt* von AMMON (2015) wurde kaum berücksichtigt, da es lediglich allgemeine Beschreibungen der ehemaligen Sowjetunion liefert, die für den Kontext der Arbeit nicht konkret genug wären.

3.1 Politischer und wirtschaftlicher Hintergrund

BAUSCH (2000, 20) zufolge ist der DaF-Unterricht in Armenien auf jeden Fall vor dem wirtschaftlich-politischen Hintergrund zu betrachten. Das Land ist geopolitisch in einer prekären Lage: Seit vielen Jahrzehnten ist es in einen Grenzstreit mit Aserbaidshan verwickelt. Die Beziehung Armeniens zur Türkei ist wegen der offiziellen Negierung des Genozids an Armenier_innen angespannt. Bis heute sind die Grenzen in beide Länder geschlossen, Armenien ist demnach ein stark isoliertes Land (vgl. BAUSCH 2000, 19). Nach dem Fall der Sowjetunion bildete sich der heutige Staat Armenien, als kleinster von allen Nachfolgestaaten heraus (vgl. BAUSCH 2000, 20). MITSCHIAN (2005, 529) erklärt, dass dieser Umstand bewirkte, dass Fremdsprachen unter der Bevölkerung sehr beliebt sind. Die Wende brachte auch Veränderungen innerhalb der Beziehungen zu den deutschsprachigen Ländern mit sich. Während des Bestehens der Sowjetunion gab es fortwährend wirtschaftliche Beziehungen zur DDR und zu Österreich. Bedingt durch den wirtschaftlichen Austausch kam es zunehmend auch zu einem auf kultureller Ebene. Die deutsche Sprache fasste landesweit als Fremdsprache im Lehrangebot an Schulen Fuß (vgl. BAUSCH 2000, 20). Es bildeten sich verschiedene Vereinigungen heraus, die den Kultur-

und Sprachaustausch vorantrieben, wie z.B. der Armenische Deutschlehrerverband²⁵ oder die Armenisch-Deutsche Gesellschaft, die sich u.a. für „[...] die Wahrung der Belange der in Deutschland lebenden Armenier“²⁶ einsetzt.

Allerdings schlitterte sowohl der wirtschaftliche als auch der kulturelle Austausch nach der Wende in eine Krise. Bis heute wirkt sich die finanzielle Situation des Landes erheblich auf den Bildungssektor aus. Zwar unterstützen die weltweit 8 Millionen Diaspora-Armenier_innen das Land, aber trotzdem ist die Lage (nicht nur) der im DaF-Bereich tätigen Lehrkräfte schwierig: Während die Mindestausgaben vor allem in den urbanen Gebieten rasant steigen, bleiben die Löhne gleich. Lehrkräfte an Schulen verdienen circa 120€/Monat, Universitätsprofessoren circa 170€ (vgl. BAUSCH 2000, 20). Bedingt durch diese schlechten Aussichten im Lehrberuf sind viele Lehrkräfte gezwungen, lukrative Angebote anzunehmen, weswegen gut aus- und fortgebildete Nachwuchskräfte nicht lange an den Schulen bleiben (vgl. MITSCHIAN 2005, 532). Sowohl Lehrkräfte an Schulen als auch an Universitäten sind demnach, sofern sie nicht abwandern, auf Nebenverdienste angewiesen (vgl. BAUSCH 2000, 20). MITSCHIAN (2005, 530) sieht dies sehr kritisch: So erteilen zum Beispiel die Lehrpersonen an Schulen oftmals Privatunterricht an Hochschul-Bewerber_innen, die gleichzeitig Lernende aus ihren eigenen Klassen sind.²⁷ Eine ganzheitliche Förderung der Lernenden sei demnach nicht in ihrem Sinne: „Es liegt daher nicht unbedingt in ihrem Interesse, dort [d.h. in der Schule; Anm. d. Verf.in] alle ihre Stärken auszuspielen“ (MITSCHIAN 2005, 530). Aufgrund der genannten Bedingungen kommt es zu einer abnehmenden Attraktivität des Lehrberufs, was sich auch im Altersdurchschnitt der Lehrkräfte widerspiegelt (vgl. GAGYAN 2005, 160).

3.2 Deutsch als Fremdsprache an den Schulen

Die Wende hatte nicht nur wirtschaftlich-politische Auswirkungen, sondern betraf auch das Fremdsprachenangebot an den Schulen. Während der Sowjetunion war Armenisch die Erstsprache (vgl. BAUSCH 2000, 20). Russisch stellte die Zweitsprache dar, teilweise sogar die Erstsprache (vgl. auch AMMON 2015, 142). Armenisch diente in den Schulen als Unterrichtssprache. Deutsch galt daneben lange Zeit als verpflichtende erste Fremdsprache.²⁸ Die zweite Fremdsprache war meist Französisch, gefolgt von Englisch, das damals nur eine geringe Rolle spielte (vgl. MITSCHIAN 2005, 529).

²⁵ Mehr siehe <https://idvnetz.org/idv-mitgliedsverbaende-3> [26.08.2020]

²⁶ <http://www.deutscharmenischegesellschaft.de/eine-seite/ziele/> [04.05.2020]

²⁷ Die Nachhilfestunden scheinen unabdingbar, da die Aufnahmeprüfungen den Schulprogrammen nicht entsprechen (vgl. GASPARYAN (2009, 58)).

²⁸ Zu einer detaillierteren Ausführung zur Entwicklung des DaF-Unterrichts in Armenien seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts sei verwiesen auf GAGYAN. Sie nimmt eine Kategorisierung des DaF-Unterrichts in 7 Etappen vor (vgl. GAGYAN (2005, 53)).

Nach dem Zerfall der Sowjetunion und der Unabhängigkeit Armeniens 1991 wurde Armenisch die einzige Erstsprache, während sich Russisch als erste Fremdsprache hielt, wenn auch mit sinkender Tendenz (vgl. BAUSCH 2000, 20). Russland ist nach wie vor ein wichtiger politischer Verbündeter Armeniens. Englisch als Fremdsprache erfreute sich steigender Popularität, während das Französische und Deutsche in ihrer Beliebtheit bei den Lernenden eher leicht zu sinken begannen (vgl. MITSCHIAN 2005, 537). Während die Deutschlernendenanzahl in den Regionen, besonders in Aschtarak, Sewan, Kapan²⁹ sowie Sjunik, Gjumri und Gegharkunik (vgl. GAGYAN 2005, 159) mittlerweile stabil bleibt, verliert Deutsch in der Hauptstadt Jerewan nach und nach Interessent_innen. Englisch bietet vermeintlich bessere Job-Chancen in internationalen Firmen (vgl. BAUSCH 2000, 21).

Heutzutage entscheidet die Schulleitung über ihr Fremdsprachenangebot, „[...] die sich dabei nach den vorhandenen Ressourcen, den verfügbaren Lehrkräften und den Wünschen von Schülereltern und Politikern richtet“ (MITSCHIAN 2005, 530). Eine große Rolle bei der Entscheidung der Eltern, welche Schule ihre Kinder besuchen werden, spielt dabei die mit hohen Schulgebühren verbundene „Teilprivatisierung im schulischen Bereich“ (BAUSCH 2000, 21). Haben sich Eltern und Kinder für eine Schule entschieden, müssen die Schüler_innen verpflichtend 10 Jahre die Primar- und Sekundarschule besuchen (vgl. MITSCHIAN 2005, 529). Seit der Bildungsreform 2011 wird die Schulbildung zweigeteilt in Grund- und Oberschule: Zur ersten Stufe zählen Schüler_innen von der ersten bis zur neunten Klasse, zur zweiten jene von der zehnten bis zur zwölften.³⁰ Von den besuchten Schuljahren werden normalerweise vier Jahre Deutsch gelernt (vgl. MITSCHIAN 2005, 529). In einigen ausgewählten Schulen sind es mehr. Der Deutschunterricht findet ab dem 3. oder 4. Schuljahr zwei Mal pro Woche statt, mit je einer Einheit (vgl. MITSCHIAN 2005, 530).

Das Lehrwerk, an das sich die Lehrenden genau halten, spielt eine zentrale Rolle im Unterricht, stellt es doch gleichzeitig den Lernplan dar. Viele sind noch dazu veraltet (vgl. MITSCHIAN 2005, 530). Lange wurden jene aus den 1980er Jahren benutzt, die von lokalen Germanist_innen und Lehrer_innen entwickelt worden waren (vgl. BAUSCH 2000, 20). In Armenien benutzen die staatlichen Schulen die gleichen Lehrwerke. Welches Lehrwerk dem staatlichen Lehrprogramm am meisten entspricht und demnach verwendet wird, entscheidet eine vom Bildungsministerium beauftragte Kommission (vgl. GAGYAN 2005, 37). Die Lehrwerke sind normalerweise Regionallehrwerke und beinhalten Elemente der

²⁹ Vgl. <http://deutschclubarmenien.blogspot.ru/2011/02/die-deutsche-sprache-schulen-und.html> [03.05.2020].

³⁰ Vgl. <http://www.pasch-net.de/de/par/spo/eur/arm.html> [03.05.2020].

Grammatikübersetzungs- sowie der Audiolingualen resp. Audiovisuellen Methode (vgl. GAGYAN 2005, 160). Erstere sieht GASPARYAN (2009, 7) als nach wie vor dominant im Hochschul- und Schulbereich an. „Wo Bücher aus Deutschland verfügbar sind, passen diese nicht zum etablierten Lehrschema nach der Grammatik-Übersetzungsmethode und tragen deshalb nicht unbedingt dazu bei, das Unterrichtsniveau zu erhöhen“, kritisiert MITSCHIAN (2005, 530). In Bezug auf das Unterrichtsniveau sieht er einen weiteren, ihm zufolge bei weitem nicht singulären Kritikpunkt:

Bei einer Hospitation im Deutschunterricht einer Schule auf dem Land fiel u. a. auf, daß [sic!] die Lehrerin ihren Unterricht hauptsächlich mit den Schülern in den vorderen Bankreihen bestritt, aus den mittleren noch sporadisch welche aufrief, die Kinder auf den hinteren Bänken jedoch vollständig ignorierte. Wie sich später zeigte, waren die dort sitzenden Schüler nach zwei Jahren Deutschunterricht noch nicht in der Lage, auf ein an sie gerichtetes »Guten Tag« angemessen zu reagieren. Darauf angesprochen, bezeichnete die Lehrerin diese Schüler als lernschwach, die generell nicht fähig wären, dem Unterricht zu folgen. (MITSCHIAN 2005, 530–531)

Er beschreibt hier also, wie nur ein kleiner Teil der Klasse im Unterricht berücksichtigt wird. Laut MITSCHIAN (2005, 530) werden allgemein die Schulen am Land stark vernachlässigt und nur wenig von deutschsprachigen Ländern gefördert. Die Anzahl und Vielfalt an Unterstützungen sprechen allerdings für sich. Aus Deutschland sind beispielsweise ZfA³¹-Lehrkräfte zu nennen, sowie Fortbildungsstipendien und Stipendien für die Ausbildung von Multiplikator_innen, die dann selbst Fortbildungen an ihre Kolleg_innen weitergeben, Fortbildungen und Veranstaltungen vom Goethe Institut Tiflis, Sachmittel wie z.B. Lehrbücher etc. (vgl. MITSCHIAN 2005, 531). Mittlerweile verfügt Jerewan über ein eigenes Goethe-Zentrum.³² Des Weiteren sind ausgewählte Schulen mit Schwerpunkt Deutsch als zweite Fremdsprache überwiegend von Deutschland aus unterstützt: Momentan sind dies acht Partnerschulen, kurz PASCH-Schulen³³ in Jerewan, der zweitgrößten Stadt Gjumri und den anderen Regionen. An diesen Schulen können die Schüler_innen die in Deutschland anerkannten Sprachprüfungen Deutsches Sprachdiplom und Goethe Zertifikat Deutsch ablegen.³⁴ Ebenfalls mit starkem Deutsch-Schwerpunkt ist beispielsweise die privat finanzierte Waldorfschule in Armenien.³⁵ Von Österreichischer Seite ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zu nennen, das die Kooperationsschule im Dorf Geghaschen nahe Jerewan durch Sachmittel, Hospitationen und fallweise unterstützende Praktikant_innen in ihrem Deutschunterricht fördert.³⁶

³¹ Kurz für: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Arbeitet eng mit dem Auswärtigen Amt zusammen, Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Die-ZfA/Ueber-uns/ueber-uns_node.html [03.05.2020].

³² Vgl. <http://goethe-zentrum.am/> [03.05.2020].

³³ Vgl. <http://www.pasch-net.de/de/par/spo/eur/arm.html> [03.05.2020].

³⁴ Vgl. <https://www.pasch-net.de/de/hil/faq.html> [03.05.2020].

³⁵ Vgl. <https://www.freunde-waldorf.de/waldorf-weltweit/einrichtungen-weltweit/europa/armenien/eriwan/> [03.05.2020].

³⁶ Vgl. <https://www.weltweitunterrichten.at/site/praxisaustriasischulnetzwerk/home> [03.05.2020].

Die dortigen Lehrkräfte haben jedes Jahr die Möglichkeit, ein Stipendium für Fortbildungen von Kultur und Sprache in Österreich zu besuchen.³⁷

3.3 Hochschullandschaft und Lehrendenbildung für Deutsch als Fremdsprache

Die Ausbildung in Fremdsprachen wird vorwiegend von Fremdsprachenhochschulen und philologischen Fakultäten getragen. Auch an anderen Fakultäten ist der Bedarf an Deutsch als zweite Fremdsprache gestiegen, wie dies Sprachkurse nach konkreten Fachrichtungen zeigen, z.B. Deutsch für Juristen (vgl. BAUSCH 2000, 21). Das Deutsche ist für Berufszwecke sehr gefragt (vgl. BAUSCH 2000, 23). Die deutschsprachigen Länder gelten nämlich nach wie vor als große Wirtschaftsmächte, was zu einer Attraktivität der Sprache beiträgt (vgl. MITSCHIAN 2005, 538). Vor allem ein studienbegleitender Deutschunterricht, der Verbindungen mit Partnerorganisationen bietet, bewirkt für die Stellung des Deutschen einen Aufschwung, wenn auch nur kurzfristig (vgl. MITSCHIAN 2005, 534). Da es in Armenien vergleichsweise leicht ist, Privatschulen und -akademien zu gründen, kann von privatwirtschaftlicher Seite aus flexibel auf den wachsenden Bedarf an Deutschsprachkursen reagiert werden (vgl. MITSCHIAN 2005, 535). Als Folge von Wirtschaftskooperationen folgen mehrere Deutschangebote, deren „[...] Lehrkräfte [...] aus dem Reservoir arbeitsloser oder unterbeschäftigter Absolventen der Universitäten rekrutiert [werden]“ (MITSCHIAN 2005, 535). Die Anzahl der Privathochschulen beläuft sich auf mehr als 90, während die staatlichen auf lediglich 14 kommen (vgl. GAGYAN 2005, 158).

Um Deutsch an Schulen und Hochschulen unterrichten zu können, wird ein Masterabschluss von einer Hochschule benötigt. In Jerewan bieten dies z.B. die Brjussow-Universität³⁸ als die größte Institution für Fremdsprachen, sowie die Staatliche Universität Jerewan. Das Studium wurde im Zuge des Bologna-Prozesses ebenfalls umgestellt. Nun wird auf Bachelor, 4 Jahre, und Master, 2 Jahre, studiert. Um überhaupt zum Deutschstudium zugelassen zu werden, müssen ausreichende Deutschkenntnisse nachgewiesen werden, was mit Hilfe einer Aufnahmeprüfung getestet wird (vgl. BAUSCH 2000, 22). Früher, so schreibt MITSCHIAN (2005, 532), gab es mehr Bewerber_innen als Studienplätze an den Germanistiken, während heute jede_r Bewerber_in einen Studienplatz bekommt, da die Bewerber_innenanzahl für das Deutschstudium sinkt. Dies korreliert mit einem allgemeinem „Trend zur Abwertung der Geisteswissenschaften“ (MITSCHIAN 2005, 534). Die 80 Absolvent_innen pro Jahr werden mit schlechten Berufsaussichten konfrontiert, da der Bedarf an Germanist_innen gering ist (vgl. MITSCHIAN

³⁷ Vgl. <http://www.kulturundsprache.at/site/kulturundsprache/seminare> [20.08.2020].

³⁸ Kurz für: Jerewaner Staatliche W. Brjussow-Universität für Sprachen und Sozialwissenschaften.

2005, 532). Es gibt nun zwar mehr als genügend (überwiegend weiblichen) Nachwuchs für Deutschlehrer_innenstellen, jedoch werden diese sukzessiv vom aufstrebenden Englisch verdrängt (vgl. MITSCHIAN 2005, 533). Zusätzlich dazu ist das Deutschstudium in Armenien mittlerweile eine Kostenfrage geworden: Während Anfang der 1990er Jahre das Studieren kostenfrei war, müssen seit Mitte der 1990er Jahre auch staatliche Hochschulen Studiengebühren erheben (vgl. BAUSCH 2000, 22). Der Staat kann nämlich nur wenig mitfinanzieren, zusätzlich können „Studiengebühren [...] von den Hochschulen eigenständig festgelegt werden und haben keinen Einfluss auf die Höhe der staatlichen Zuwendung“ (SCHMID 2018, 4), weswegen es nun Universitäten unterschiedlicher finanzieller Anforderungen gibt. Knapp die Hälfte der Studierenden bekam im Jahre 2000 ein Stipendium, die anderen mussten im Vergleich zum Lohnniveau hohe Gebühren bezahlen (vgl. BAUSCH 2000, 22). Das Stipendium wird nach Leistung vergeben. Für das Jahr 2018 sind es schon 90%, die die Studiengebühren bezahlen müssen, die sich mittlerweile auf durchschnittlich 1.000€ im Jahr belaufen. Tendenziell ist Armenien jedoch ein Land, das eine hohe Bereitschaft zur Bildungsinvestition aufweist (vgl. SCHMID 2018, 4). Es kann sich kurz gesagt trotzdem nur die finanzielle Elite ein Studium leisten (vgl. BAUSCH 2000, 22).

Wie die Schulen werden auch die Germanistiken von deutschsprachigen Ländern unterstützt, und zwar vom DAAD und dem OeAD durch Lektoratsstellen. Ersterer besetzt die Brjussow- und die Staatliche Universität, zweiterer die Brujossow-Universität (vgl. BAUSCH 2000, 22). Zusätzlich ist ein_e Sprachassistent_in an dergleichen Universität tätig.³⁹ Im gleichen Gebäude befindet sich die Österreich-Bibliothek Franz Werfel, die kulturelle Veranstaltungen wie Vorträgen und Lesungen veranstaltet.

3.4 Aussichten für Deutsch als Fremdsprache in Armenien

MITSCHIAN (2005, 537) nimmt für die weitere Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache im Lernangebot an, dass Englisch als Fremdsprache das Russische als lingua franca verdrängen wird. Deutsch kämpft um den Platz als zweite oder sogar dritte Fremdsprache. Einen starken Effekt hat nach wie vor „[...] das Prestige der schwierigen, aber auch leistungsstarken Sprache und die Vielfalt der Ausbildungsförderungen, die in Deutschland, Österreich oder der Schweiz angeboten werden“ (MITSCHIAN 2005, 539). Deutsch als Fremdsprache wird sich in puncto Stellung etwa gleichrangig mit Französisch halten, in ein paar Schwerpunktschulen sogar als zweite Fremdsprache. Über die Position im tertiären Sektor

³⁹ Vgl.

https://www.daad.de/medien/ausland/ausschreibungen/lektoren/daad_sprachassistenten_vakanzenliste_2020_21.pdf [20.08.2020].

werden wirtschaftliche Entwicklungen und Verbindungen entscheiden (vgl. MITSCHIAN 2005, 539). Für den Deutschunterricht in Armenien sieht GAGYAN (2005, 1) dringenden Reformbedarf. Sie fordert deshalb ein neues Curriculum, das „neue Zielsetzungen, Inhalte und Unterrichtsformen“ berücksichtigt sowie zeitgemäße Lehrwerke (vgl. GAGYAN 2005, 1–3).

4 Methodischer Teil

In diesem Kapitel wird beschrieben, welche Datenerhebungs-, -aufbereitungs- und -auswertungsmethoden gewählt wurden, um den Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen im DaF-Unterricht zu untersuchen. Der Prozess der Auswahl des Forschungsdesigns wird beschrieben sowie die Wahl der einzelnen Methoden begründet (4.1.1, 4.1.2). In diesem Zusammenhang wird die Forschung auf Gütekriterien sowie ethische Standards geprüft (4.1.3, 4.1.4). Der darauffolgende Punkt beschreibt das Vorgehen der Datenerhebung (4.2). Nach einer Einbettung des Forschungsgegenstandes in den Kontext des Feldes (4.2.1) werden die einzelnen Datenerhebungsinstrumente Lautes Denken (4.2.2) und Beobachtung (4.2.3) als für den Forschungsgegenstand passende Methoden vorgestellt, deren Stärken und Schwächen aufgezeigt sowie deren Durchführung im Feld beschrieben. Im nächsten Abschnitt werden die Proband_innen der Forschung ebenso wie deren Auswahlprozess dargestellt (4.2.4). Im folgenden Kapitel wird die Datenaufbereitung erläutert, einerseits die einfache- und GAT2-Transkription (4.3.1), andererseits die ausgearbeiteten Feldprotokolle (4.3.2). In der abschließenden Datenanalyse (4.4.1, 4.4.2) wird die herangezogene inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse vorgestellt. Daraufhin wird das Bilden des Kategoriensystems in einzelnen Schritten erläutert. Zum Schluss werden die gebildeten Kategorien beschrieben, definiert und mit Auszügen aus dem Codesystem der Software für qualitative Datenanalyse MAXQDA veranschaulicht (4.4.3).

4.1 Auswahl des Forschungsdesigns

Das Forschungsdesign einer Untersuchung wird auf Grundlage der Lektüre zum jeweiligen Forschungsgegenstand erstellt. Es soll sowohl realisierbar sein als auch effizient die Forschungsfrage beantworten können (vgl. SCHRAMM 2016, 376). Ein Forschungsdesign umfasst: Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse (vgl. RIEMER 2010). Es bezeichnet einen „übergeordneten Versuchsplan, in dem dann unterschiedliche Forschungsmethoden zum Einsatz kommen“ (POSCHESCHNIK 2010, 61). Dabei gilt vor allem zu entscheiden, ob qualitativ, quantitativ oder mit Mischformen vorgegangen werden soll (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 70).

Für ein adäquates Forschungsdesign kann eine erste Exploration des Feldes Inspiration verschaffen (vgl. SCHRAMM 2016, 377). Auch prototypische Designs und Forschungstraditionen können Orientierung geben. Zum Beispiel werden „[...] bei qualitativen Studien spezifische Fragen der Design-Gestaltung teilweise erst nach ersten Datenerhebungen präzisiert [...]“ (SCHRAMM 2016, 379). Es kann also davon ausgegangen werden, dass vorläufige Entwürfe im Forschungsprozess überarbeitet und spezifiziert werden (vgl. SCHRAMM 2016, 381). Nichtsdestotrotz werden Methodenfehler kaum vermieden werden können, weswegen es wichtig

ist, diese kritisch zu reflektieren und in die Analyse miteinzubeziehen (vgl. SETTINIERI 2014, 67). Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit soll also die Forschungsfrage dieser Untersuchung beantworten können, an die hier noch einmal erinnert wird:

*Wie gestaltet sich der Prozess des Auswendiglernens und Aufsayens deutschsprachiger Texte im DaF-Unterricht für armenische Oberstufenschüler_innen?
Wenden sie Text-Auswendiglernstrategien an, und wenn ja, welche?*

Zudem sollten die Forschungsmethoden im Zeitfenster von 1,5 Wochen, in denen ich mich im Dorf Geghaschen im Mai 2019 aufhielt, realisierbar sein. Aufgrund der limitierten Zeit wurden möglichst unterschiedliche Daten eingehoben. Inspiration für das Forschungsdesign diente mir die erste Exploration des Feldes während des DaF-Auslandspraktikums im Sommersemester 2018, im Zuge dessen ich in der BMBWF-Kooperationsschule Geghaschen ein Mal pro Woche DaF-Unterricht hielt. Das erstellte Forschungsdesign veränderte sich im Forschungsprozess mehrmals, wie im Kapitel zur Datenerhebung (4.2) beschrieben wird.

4.1.1 Forschungsdesigns bisheriger Studien zum Text-Auswendiglernen

Die bisherigen (wenigen) empirisch aufgebauten Studien, die das Auswendiglernen als Lernstrategie untersuchten, sind überwiegend explorativen qualitativen Charakters – wird vom Experiment von KARPICKE, BLUNT (2011) kurz abgesehen, welches die Hypothese testete, ob Text-Auswendiglernen effektiver als Concept Mapping ist.

Vor allem Interviews dienten zur Datenerhebung (DING 2007; YU 2013a, 2014), bei DAI, DING (2010) als Anschluss an Schreibtests, aber auch halboffene Fragebögen (KHAMEES 2016) kamen zum Einsatz. Um Lernstrategien im Allgemeinen zu erheben, wird neben Interviews wie in der Studie von STEVICK (1989b), die einen erfolgreichen Lernenden befragt, oftmals mit dem Strategy Inventory for Language Learning, kurz SILL gearbeitet, einem geschlossenen Fragebogen, der von OXFORD zwischen 1986 und 1990 entwickelt wurde (vgl. OXFORD, BURRY-STOCK 1995, 1). Teils wurden die Erhebungsmethoden Interview und Fragebogen miteinander kombiniert (DUONG, NGUYEN 2006; LI 2004, 2005; ÖZKAN, KESEN 2008). LI (2004, 2005), der das Vokabel-Auswendiglernen untersucht, arbeitete zusätzlich noch mit einem Vokabeltest. Die Proband_innen schlossen meist Lehrende als fortgeschrittene Lernende mit ein (DUONG, NGUYEN 2006; LI 2004, 2005; YU 2013a, 2014), waren entweder zufällig oder wie bei DAI, DING (2010) oder DING (2007) nach ihren Sprachleistungen ausgewählt – „good learner study“ genannt (DING 2007, 271).

4.1.2 Eigenes Forschungsdesign und Triangulation

Die vorliegende Untersuchung ist, wie die Mehrheit der Vorgängerstudien, qualitativen Charakters. Dies schien mir für den Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen adäquat, da es, so RIEMER, um „Exploration und Verstehen“ (2014, 21) des Forschungsgegenstandes geht. Qualitativ angelegte Studien zielen darauf ab, Hypothesen zu generieren, anstatt zu testen, dementsprechend zeichnen sie sich durch einen hohen Grad an Offenheit aus. Die Datenerhebung geschieht nicht standardisiert, z.B. durch teilnehmende Beobachtung, offene Interviews und Introspektion, und kann im Nachhinein nicht quantifiziert werden (vgl. Abb.1. in RIEMER 2010, 425).

Qualitative Methoden erlauben den Forschenden einen tieferen Einblick in den Forschungsgegenstand, indem sie Meinungen, Einstellungen und Gefühlslagen erfassen. Da eine große Proband_innenanzahl selten umsetzbar ist, muss dafür eine potentielle Generalisierung der Ergebnisse in Kauf genommen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse sind demnach nicht repräsentativ (vgl. RIEMER 2014, 22). Hypothesen und Theorien werden oftmals erst im Forschungsprozess generiert. Häufig werden Vorannahmen aus der Theorie mit ins Forschungsfeld genommen und im Sinne der Grounded Theory laufend erweitert, getestet und in den Kodierungsprozess miteinbezogen (vgl. RIEMER 2014, 21). Für den Prozess qualitativer Forschungsprojekte gilt laut SETTINIERI: „[Es] gestaltet sich der Ablauf jedoch eher iterativ-zyklisch als linear, wobei die einzelnen Phasen viel stärker ineinandergreifen und im Laufe des Forschungsprozesses flexibel dem sich herausbildenden Forschungsgegenstand angepasst werden können“ (2014, 58). Dieses iterativ-zyklische Vorgehen vor dem Hintergrund der Grounded Theory gilt auch für die vorliegende Untersuchung, was sich auch in der Wahl der Datenerhebungsinstrumente zeigte. Ich entschied mich diesbezüglich, einen anderen Weg als die Vorgängerstudien zu gehen, denn ich wollte noch näher an den Forschungsgegenstand herantreten, was mir mit Interviews oder Fragebögen nicht möglich erschien.

Als Datenerhebungsinstrumente wurden als ersten Schritt Lautes Denken (resp. in weiterer Folge überlappt mit einer retrospektiven Befragung, siehe Unterkapitel in Datenerhebung 4.2.2), welches einen Einblick in den Auswendiglernenprozess geben kann, mit einer teilnehmenden Beobachtung kombiniert. Obwohl in der diskutierten Theorie gezeigt wurde, dass sich vor allem das in seiner Kapazität limitierte Arbeitsgedächtnis mit dem Text-Auswendiglernen beschäftigt, welches auch beim Lauten Denken tragen wirkt, entschied ich mich dafür, mit der Erhebungsmethode des Lauten Denkens das Text-Auswendiglernen der Lernenden zu untersuchen.

Die Perspektiven der Lehrenden und Lernenden sollten, wie in den bisherigen Studien

oftmals auch, auf diese Weise berücksichtigt werden. Die Beobachtung sollte zudem ergänzend wirken und schien mir insofern relevant, einzusetzen, da unter anderem laut RIEMER (2014, 21) der Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf qualitative Studien erheblich sein kann. Mit beiden Datenerhebungsmethoden sollen demnach sowohl innere als auch äußere Umstände umfasst werden.

Die Datenaufbereitung geschah im Anschluss an stellenweise Übersetzungen nach einfachem und GAT-2-Transkriptionssystem (Datensatz 1) sowie durch Verschriftlichung am Computer (Datensatz 2). Die Datenanalyse erfolgt nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2018). Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie wird im Folgenden als Graphik dargestellt:

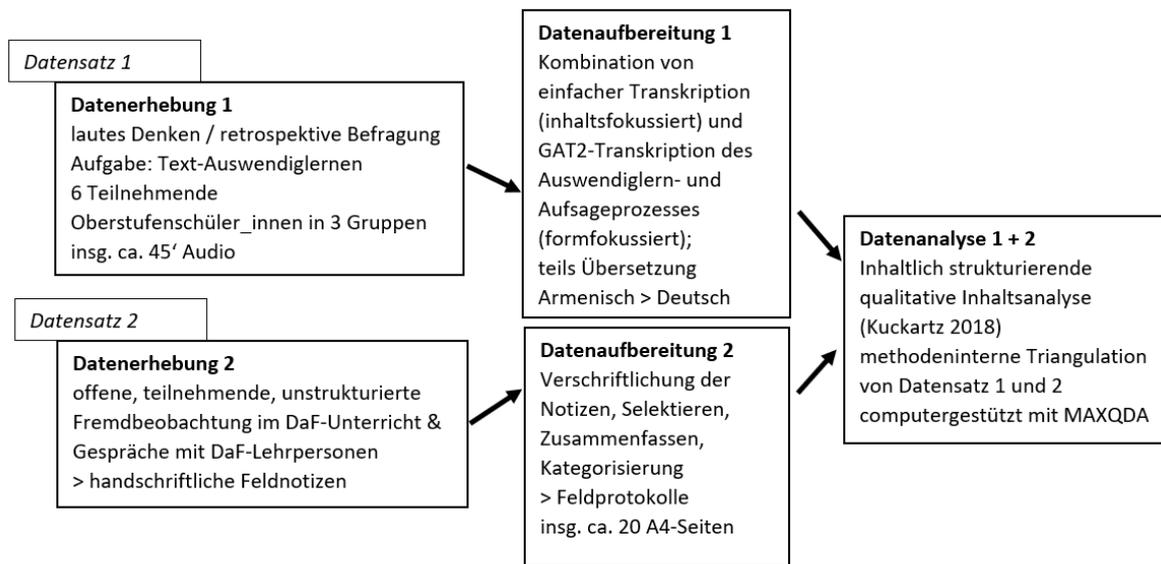


Abbildung 2: Forschungsdesign graphisch dargestellt

Die erhobenen Daten werden in Folge trianguliert. Mit Triangulation, so KNORR, SCHRAMM (2016, 90), ist die mehrperspektivische Betrachtung ein und desselben Forschungsgegenstandes gemeint. Dies betrifft sowohl zwei oder mehr Methoden, als auch mindestens zwei Datenmengen, Forschende, theoretische Zugänge und Einflüsse (nach DENZIN 1970). Mindestens zwei Datensätze werden dabei stets in Beziehung gesetzt (vgl. SETTINIERI 2015, 23). Mit Hilfe der Triangulation können Ergebnisse erweitert und vertieft werden, weswegen sie für Settings mit einer erhöhten Faktorenkomplexion geeignet sind (vgl. KNORR, SCHRAMM 2016, 90). Gleichzeitig kann Triangulation die Studie validieren (vgl. KNORR, SCHRAMM 2016, 90). Die erweiterte Perspektivität wird in der Fachliteratur sogar zunehmend als weiteres Gütekriterium angesehen, welches in Hinblick auf die Subjektivität qualitativen Forschens von großem Nutzen ist (vgl. SETTINIERI 2015, 25).

In der Methodentriangulation werden in der Regel die Formen *within-method* und *in-*

between-method unterschieden, auch methodenintern bzw. -übergreifend genannt. Erstere trianguliert innerhalb einer Methode, zweitere gebraucht mindestens zwei unterschiedliche Methoden, um eine Forschungsfrage zu beantworten. In der vorliegenden Studie wird der Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen mit zwei qualitativen Methoden erforscht. Genauer werden die qualitativen Verfahren des Lauten Denkens mit einer teilnehmenden Beobachtung trianguliert. Es kommt also zu einer methodenübergreifenden Triangulation, auch *in-between-method*. Die beiden Methodentypen eignen sich für eine Triangulation, da sie unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand einnehmen:

Dies [eine Triangulation zum Zweck der Erkenntniserweiterung; Anm. d. Verf.in] lässt sich realisieren durch die Kombination von Methoden, die einerseits das – Alltags-, Experten- oder biographische – Wissen von Untersuchungsteilnehmern fokussieren mit Methoden, die auf das beobachtbare – individuelle oder interaktive – Handeln der Untersuchten orientieren. (FLICK 2011, 41–42)

Weiter führt FLICK aus:

Die Triangulation verschiedener qualitativer Methoden macht dann Sinn, wenn die kombinierten methodischen Zugänge unterschiedliche Perspektiven eröffnen [...] wenn also der erwartbare Erkenntnisgewinn systematisch erweitert ist gegenüber der Einzelmethode. Aufschlussreich kann auch die Kombination verschiedener Perspektiven - bspw. Betroffenen- und Expertenperspektiven – auf einen Lebensbereich [...] sein. (FLICK 2011, 49)

Es werden demnach einerseits die Untersuchten selbst, andererseits deren Handeln erforscht. Dementsprechend kann die Kombination von den zwei für diese Untersuchung gewählten Datenerhebungsinstrumenten als passend eingestuft werden. Während erstere, um es mit FLICK (2011, 43) zu sagen, nach Strukturen im Subjekt sucht, tut zweitere dies im untersuchten Phänomen selbst.

Eine Triangulationsstudie ist mit potentielltem Erkenntnisgewinn, aber auch mit Mehraufwand verbunden, der zu begründen ist. Es müssen die verschiedenen Methoden betreffend im Vorhinein bestimmte Vorgehensschritte festgesetzt werden, die im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. FLICK 2011, 97–112). Diese sind: Eine klare zeitliche Sequenzierung der verschiedenen Methoden muss entschieden werden, so kann diese z.B. simultan, parallel oder verschränkt erfolgen. Das Hierarchieverhältnis der Methoden spielt eine große Rolle in der weiteren Analyse. Es gilt zu klären, ob eine Methode zentral ist, oder ob beide gleichberechtigt behandelt werden. Bei der Wahl der Proband_innen muss zusätzlich festgelegt werden, ob diese in beiden Methoden die gleichen sind. Dies kann nützliche Erkenntnisse bringen, aber auch Risiken bergen, wie FLICK (2011, 103) erläutert:

Das Wissen des Forschers über das Wissen des Untersuchungsteilnehmers, das in einem Interview rekonstruiert wurde, kann dazu verleiten, in der Beobachtungssituation gezielt (bzw. nur noch) nach bestätigenden oder widersprechenden Handlungen oder Ereignissen zu suchen.

Für die Analyse müssen Forschende sich entscheiden, wie sie mit den verschiedenen Datensorten umgehen. Es kann durchaus nützlich sein, beide Sorten voneinander getrennt und im Anschluss

kontrastiv zu analysieren. Ebenfalls sinnvoll kann es sein, die unterschiedlichen Daten in einem Datensatz zusammenzufassen und zu analysieren. In diesem Falle würde sich die Triangulation nur auf die Datenerhebung beschränken (vgl. FLICK 2011, 104, 107).

Für die vorliegende Untersuchung in Form einer methodenübergreifenden Triangulation entschied ich mich für eine verschränkte Erhebung, da mir dies offener und im Feld realisierbarer erschien. Des Weiteren bezog ich für beide Methoden unterschiedliche Teilnehmende ein. Zwar wurden stellenweise auch Schüler_innen des Lauten Denkens im Unterricht beobachtet, allerdings standen sie nicht im Vordergrund. Für die weitere Analyse beschloss ich, die Lautes-Denken-Transkripte als zentrale Daten zu behandeln und sie mit denen der Feldprotokolle zu ergänzen. Beide Daten werden zuerst getrennt analysiert und erst in der Diskussion im Zusammenhang gesehen. Dieses Vorgehen wird als in der Praxis üblich beschrieben (vgl. SETTINIERI 2015, 29).

4.1.3 Gütekriterien

Das ganze Forschungsvorhaben soll nach den allgemeinen Gütekriterien durchgeführt werden, die da sind: Objektivität, Transparenz, Reliabilität, Validität, Reflexivität, Triangulation, Indikation, Diskussion von Limitationen (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 93–98). Für qualitative Studien werden zusätzlich Offenheit, Flexibilität und Kommunikativität als wichtige Gütekriterien genannt (vgl. SCHMELTER 2014, 35, 42).

Gütekriterien sind abstrakte Konstrukte, die der jeweiligen Forschung angepasst werden (vgl. SCHMELTER 2014, 33). Sie können dabei helfen, etwaige Schwächen einer Studie aufzuzeigen (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 93). In diesem Sinne wird nun die vorliegende Untersuchung auf ihre Realisierung der Gütekriterien geprüft.

Objektivität kann als Spezifikation der Transparenz gesehen werden (vgl. SCHMELTER 2014, 35). Mit Transparenz ist gemeint, alle Prozesse der Untersuchung offenzulegen, da davon ausgegangen werden kann, dass Werte nie objektiv und gewonnene Erkenntnisse stets standortabhängig sind (vgl. SCHMELTER 2014, 35–36). Dementsprechend wurden alle Schritte dokumentiert, um die Untersuchung für Dritte nachvollziehbar zu machen (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 95). Ebenso legte ich die gewonnenen Daten dar, sofern es die Anonymität der Teilnehmenden zuließ. Auch auftretende Hürden und Schwierigkeiten wurden transparent gemacht. Nicht zuletzt bemühte ich mich, „[...] die Nähe bzw. Ferne zu den untersuchten Personen bzw. zum untersuchten Feld [...] offenzulegen und zu reflektieren“ (SCHMELTER 2014, 43). Reliabilität, also eine Wiederholbarkeit der Ergebnisse (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 94–95), kann in der vorliegenden Studie nicht garantiert werden, da es dem Charakter der qualitativen

Studie widerspricht. Das Kriterium der Validität soll prüfen, ob alles für den Forschungsgegenstand relevante erhoben wurde (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 95). Da die Teilnehmenden frei darin waren, was sie auf meine offenen Fragen antworteten, kann dieses ebenfalls nicht sichergestellt werden. Die Bewusstmachung meiner Rollen als Beobachterin, Teilnehmende und Forschende sowie deren Einfluss auf das Feld fällt unter das Gütekriterium Reflexivität. Subjektives versuche ich zu verdeutlichen und auch in die Analyse miteinzubeziehen. Dies gilt auch für Vorlieben und Abneigungen für Methoden im gesamten Forschungsprozess (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 96). Das Führen eines Forschungstagebuches unterstützte mich dabei. Das Gütekriterium der Indikation der Methoden soll Forschende dazu aufrufen, zu hinterfragen, ob die gewählten Methoden zueinanderpassen (vgl. SCHMELTER 2014, 43). Dies erwog ich besonders in meiner Entscheidung für eine Triangulation ab. Für die gewählten Methoden wurden die Stärken und Schwächen zudem im Sinne des Kriteriums Diskussion von Limitationen diskutiert. In der abschließenden Diskussion sollen die (limitierte) Generalisierbarkeit der Ergebnisse hinterfragt werden (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 97). Offenheit bemühte ich mich umzusetzen, indem ich mich nicht zu sehr vom vorhin erarbeiteten theoretischen Hintergrund leiten ließ und Erwartungshaltungen gegenüber den Untersuchungsteilnehmenden zu vermeiden versuchte. Flexibilität bestimmte den Forschungsprozess, so war es mehrmals nötig, das Forschungsdesign sowie die Datenerhebungsinstrumente den Gegebenheiten anzupassen und zu verändern. Unter Kommunikativität wird das Miteinbeziehen verschiedener Perspektiven auf den Forschungsgegenstand verstanden (vgl. SCHMELTER 2014, 42). Dies setzte ich um, indem ich zwei Datenerhebungsinstrumente einsetzte, die sowohl die Lernenden, die Lehrenden als auch mich als Beobachterin involvierte.

4.1.4 Ethik

Ethische Überlegungen sind genauso relevant für die vorliegende Untersuchung wie Gütekriterien. Es ist für die Studie selbstverständlich, dass die Teilnehmenden in Daten anonymisiert wurden (vgl. SETTINIERI 2014, 61), worüber sie vorab informiert wurden und was sie in einer Einverständniserklärung schriftlich bestätigten. Lediglich Daten zu den Befragten, die einer besseren Darstellung der Teilnehmenden und des Kontexts dienen, werden festgehalten (Geschlecht, Alter). Weiterführende Daten werden nicht angegeben, um die Identitäten der Teilnehmenden mitsamt ihren Einstellungen zu schützen. Neben Anonymisierung soll allgemein kein Schaden, sondern ein Vorteil für die Teilnehmenden entstehen (vgl. SETTINIERI 2014, 61). Dies versuchte ich zu erreichen, indem ich die Teilnehmenden sowie Lehrenden in keinsten Weise bewertete sowie oft betonte, wie wertvoll und hilfreich mir die Teilnahme sei. Ein weiterer

Vorteil ergab sich durch meine Mithilfe und Teilnahme im Unterricht der beiden Lehrpersonen, die mich als L1-Sprecherin des Deutschen stellenweise in den Unterricht integrierten. Es wurde darauf geachtet, potentielle negative Konsequenzen für die Teilnehmenden vorwegzunehmen und demnach nicht entstehen zu lassen (vgl. RIEMER 2014, 25). Gleichzeitig konnte meine persönliche Nähe zu einzelnen Lernenden (hier v.a. B5) und beiden Lehrenden (hier v.a. LP1) ein Ungleichgewicht in der Datenanalyse auslösen, weswegen ich mich bemühte, derartige Einflüsse zu unterbinden.

4.2 Datenerhebung

4.2.1 Kontext

Die Daten wurden allesamt im Zeitraum vom 28. April 2019 bis zum 10. Mai 2019 an der Geghaschener Mittelschule in der Kotayk-Region nahe Jerewan erhoben. Die Schule ist eine Kooperationschule des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, kurz BMBWF⁴⁰, was vermehrten Deutschunterricht, Fortbildungen für die DaF-Lehrpersonen sowie diversen Sachspenden beinhaltet.

Ich wählte den DaF-Unterricht dieser Schule, da ich seit meinem DaF-Auslandspraktikum 2018 gute Beziehungen sowohl mit der Direktion, den Lehrpersonen als auch einzelnen Schüler_innen pflegte. Zudem zeigten sich diese stets kooperativ und hilfsbereit. Bereits während meines ersten Aufenthaltes in Armenien 2018 fiel mir auf, wie präsent Auswendiglernen von teils überaus umfangreichen Gedichten, Liedern, Theaterstücken und sogar ganzer Texte im DaF-Unterricht sowohl an der Universität als auch an der Mittelschule Geghaschen war. Die Lernenden sagen im DaF-Unterricht Texte wortwörtlich auf, was anschließend bewertet wird. Auffällig war dabei, dass sie davor von den Lehrpersonen aufgefordert wurden, den Text zu *sagen* (asel, uunı) und zu *erzählen* (patmel, quunı). Letzteres ist im deutschen Sprachgebrauch eher mit der Verwendung eigener Worte verbunden. Besonders überraschend kam es dann, dass viele dieser Lernenden, die im Unterricht komplexe Texte aufgesagt hatten, Schwierigkeiten bei alltäglichen Konversationen mit mir zu haben schienen, was ich vorerst sowohl auf Schüchternheit, Rollenverteilungen Lehrperson – Lernende als auch sprachliche Kenntnisse zurückführte.

4.2.2 Datenerhebungsinstrument 1: Lautes Denken / retrospektive Befragung

Das Laute Denken bezeichnet eine introspektive Methode, die ein Phänomen sehr tiefgehend untersucht. Introspektive Verfahren werden eingesetzt, um „[...] Einblicke in die Gedanken,

⁴⁰ Siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/im/wwu/mp_asn/ksbl.html und <https://www.weltweitunterrichten.at/site/praxisaustriaschulnetzwerk/home> [16.06.2020]

Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person zu erhalten. [Dadurch] soll der (Verarbeitungs-) Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen führt“ (KONRAD 2010, 476). Die mentalen Repräsentationen sind in der vorliegenden Arbeit die auswendiggelernten Texte.

Das Lernen dieser stellt eine Erhebungsaufgabe dar, also eine Aufgabe, die es zu lösen gilt, und bei der der/die Teilnehmende seine/ihre Gedanken ausspricht. Dabei ist allerdings nicht zu vergessen, dass nur diejenigen Tätigkeiten untersucht werden können, die bewusst geschehen (vgl. HEINE 2014, 127).

Der große Vorteil introspektiver Verfahren im Allgemeinen besteht darin, normalerweise unter der Oberfläche der zu lösenden Aufgabe Befindliches, nicht direkt Beobachtbares zu veranschaulichen, wie es sich für dynamische und individuelle Phänomene wie beispielsweise (Auswendig-)Lernprozesse anbietet (vgl. RIEMER 2014, 25). Aus diesem Grund werden diese oftmals kritisiert, nicht vollständig kontrollierbar, reproduzierbar, valide und objektiv zu sein (vgl. KONRAD 2010, 480). HEINE (2014, 134) führt aus, dass insbesondere Lautes Denken oft in Kritik steht, kognitive Prozesse nicht valide zu repräsentieren. weswegen es stets relevant ist, die Reichweite der Daten zu hinterfragen (vgl. HEINE 2014, 135); da das Verfahren allerdings in einer qualitativen Studie zum Tragen kommt, „[...] stellen diese angeblichen Schwachpunkte der Methode zum Teil eher Stärken dar“ (KONRAD 2010, 480).

In der Fremdsprachenforschung werden folgende drei Formen zu den introspektiven Verfahren gezählt⁴¹ (vgl. HEINE, SCHRAMM 2016, 173–174):

1. Lautes Denken: Hier werden Gedanken während einer Handlung sofort ausgesprochen.
2. (Videobasiertes) Lautes Erinnern: Die Verbalisierung schließt möglichst bald an eine Handlung an und wird durch (meist visuelle) Impulse unterstützt.
3. Retrospektive Befragung: Die Verbalisierung kann bis zu einige Tage danach stattfinden.

In ihren Stärken und Schwächen unterscheiden sich die drei Unterformen. Beim Lauten Denken (1) bleibt den Teilnehmenden meist keine Zeit, das Ausgesprochene zu reflektieren oder zu interpretieren. Es werden demnach Inhalte des beim Lösen überwiegend vorherrschenden Arbeitsgedächtnisses versprachlicht. Das Geäußerte ist in sehr direkter, meist rudimentärer Form vorhanden. Bei den beiden sogenannten retrospektiven Methoden (2,3) müssen die nicht-sprachlich vorhandenen Gedanken erst versprachlicht werden (vgl. KONRAD 2010, 477). Demnach bleibt den Proband_innen mehr Verarbeitungs- sowie Bedenkzeit. Das Geäußerte ist

⁴¹ Beim pädagogischen Psychologen KONRAD (2010) wird als Überkategorie Lautes Denken genannt, welches sich in Introspektion, unmittelbare und verzögerte Rezeption aufgliedert. In der vorliegenden Arbeit wird die Aufteilung der Fremdsprachenforschung übernommen wie bei HEINE, SCHRAMM (2016); und HEINE (2014).

ausformuliert.

Bei introspektiven Verfahren kann zusätzlich eine Strukturierung mit Hilfe von Instruktionen vorgenommen werden, um den Proband_innen spezifische Zeitpunkte zu geben, wann sie ihre Gedanken äußern sollten (vgl. KONRAD 2010, 481). Allerdings ist es schwierig, diesen Zeitpunkt festzumachen. Zusätzlich dazu können womöglich relevante Daten nicht miterfasst werden. Der Gegenpart dieser Methode, die sogenannte kontinuierliche Lautes-Denken-Methode scheint Proband_innen meist weniger zu stören (vgl. BANNERT 2007, 137). Zum Unterschied zwischen dem Erkenntnisgewinn introspektiver gegenüber retrospektiven Verfahren sei hier auf HEINE (2014, 131–132) verwiesen, die zusammenfasst:

Prinzipiell sind introspektive Datenerhebungsverfahren zum Verfolgen einer großen Spannweite an Forschungsfragen einsetzbar. [...] Mithilfe von metakognitiven simultanen Verbalisierungen kann das Lernpotential erfasst werden, das Lerner durch Reflexion von vorhandenem Wissen aktivieren können. Retrospektive Daten liefern dagegen besonders wertvolle Einblicksmöglichkeiten in Einstellungen, subjektive Theorien, Strategien und Emotionen der Lerner.

Zusätzlich dazu können introspektive Verfahren Einblick darin gewähren, welchen Textteilen die Proband_innen besondere Aufmerksamkeit schenken. Bestimmte Muster können demnach beim (Text-)Lernen erkannt werden (vgl. KONRAD 2010, 483). Zwecks Untersuchung von Text-Auswendiglernen sowie dabei angewandter Strategien scheinen vorerst sowohl intro- als auch retrospektive Methoden adäquat.

Für die vorliegende Untersuchung entschied ich mich für den introspektiven Weg, genauer, kontinuierliches Lautes Denken mit Audio-Aufnahmen (vgl. HEINE 2014, 124) und simultan festgehaltenen Notizen einzusetzen, um das Text-Auswendiglernen bei Schüler_innen zu erforschen. Das beobachtete Verhalten beim Auswendiglernen und Aufsagen eines konkreten Textes sollte Aufschluss darüber geben können, wie die Lernenden im Schulalltag Texte lernen und welche Strategien sie dabei anwenden. Für den Fall eines nicht unwahrscheinlichen Versagens der Methode Lautes Denken erstellte ich Fragen, die mich bei einer anschließenden retrospektiven Befragung leiten sollten. Für die Durchführung des Lauten Denkens galt es schließlich noch, die Sprache(n) festzulegen, in denen die Lernenden ihre Gedanken verbalisieren sollten und in denen ich sie dazu aufforderte. Für das Laute Denken muss schließlich eine gewisse Verbalisationsfähigkeit gegeben sein, die vor allem bei Erwachsenen keine Hürde darstellt (vgl. BANNERT 2007, 137). Auch aus diesem Grunde entschied ich mich für eine Datenerhebung mit Schüler_innen der Ober- und nicht Unterstufe. Aufgrund meiner Beobachtungen während meiner Unterrichtspraxis in der Schule schätzte ich vor allem die aktiven Sprachkenntnisse der Lernenden als überwiegend limitiert ein; so schienen die Lernenden über passives Sprachwissen zu verfügen, allerdings fiel ihnen Alltagskommunikation auf einem Basisniveau schwer. Aus diesem Grund entschied ich mich, sowohl Armenisch als auch Deutsch in den Gesprächen

zuzulassen. In Settings, die eine weitere Sprache umfassen, kommt es zwar stets zu einem Mehraufwand im Forschungsprozess, so DEMIRKAYA (2014, 215–216), trotzdem kann es gewinnbringend sein, die Erstsprache zuzulassen, da diese den Befragten näher ist als Deutsch als Fremdsprache. Ohne die Hürde des Deutschen erhoffte ich mir zusätzlich einen tieferen Einblick in die Einstellungen der Schüler_innen. Die Sprache der Gespräche erklärte ich als flexibel wählbar, so wie es auch HEINE (2014, 131) empfiehlt:

Um größtmögliche Validität herzustellen, sollte man aber zumindest versuchen, normalerweise ablaufendes Verhalten und damit verbundene Aktivierungsmuster zu ermöglichen, also z. B. eine Sprachumgebung zu schaffen, die der zu untersuchenden Tätigkeit in authentischen Zusammenhängen am nächsten kommt und Lernern die Sprachwahl beim Lauten Denken freistellt.

Es sollte den Teilnehmenden selbst überlassen sein, ob sie Deutsch oder Armenisch sprechen. Oftmals mischten die Schüler_innen beide Sprachen, ich blieb überwiegend im Armenischen. Da eine simultane Übersetzung mit Hilfe der Kolleginnen durch Zeitmangel nicht durchgehend möglich war, wurden die Fragen aufgrund meiner limitierten Armenischsprachkenntnisse sehr einfach gehalten. Dadurch kam es trotz Vorbereitung nicht selten zu Verständnishürden, die allerdings mit Gestik, Mimik und Nachfragen geklärt werden konnten. Die Einfachheit der von meiner Seite gestellten Fragen hatte zudem zur Folge, dass manche Fragen suggestiv wirken konnten.

Bei der Durchführung war eine Aufklärung der Teilnehmenden zu Thema, Freiwilligkeit, Möglichkeit des Abbruchs sowie gewährte Anonymität selbstverständlich, die sie auch in schriftlicher Form als Einverständniserklärung bekamen. Vor der Datenerhebung wurde ihnen kurz das Forschungsvorhaben dargestellt. Im Anschluss an die Datenerhebung wurden Postskripte angefertigt.

Zwar scheint Lautes Denken eher für ein Einzelsetting konzipiert zu sein, aber da die Teilnehmenden einer Einzelbefragung überaus skeptisch gegenüberstanden, entschied ich mich, auch mehrere Schüler_innen zuzulassen, auch wenn ich damit eine potenzielle Qualitätsminderung der Untersuchung in Kauf nehmen musste. So entstanden drei Kleingruppen mit drei, zwei und einer Person, deren Einzelpersonen unterschiedlich aktiv im Gespräch teilnahmen, so sprach in Gruppe eins, welche aus zwei Schülerinnen und einem Schüler bestand, letzterer oftmals für die ganze Gruppe. Es gilt demnach zu berücksichtigen, dass, so HEINE (2014, 128), bei einem Gruppensetting immer eine gewisse soziale Prägung mitschwingt, die bewusstmachen ist.

4.2.2.1 Textauswahl für das Laute Denken

Beim Lauten Denken werden Teilnehmende beim Bearbeiten einer Aufgabe dazu aufgefordert, ihre Gedanken auszusprechen (vgl. HEINE 2014, 127). Angewandt auf die vorliegende Forschung,

bekamen die Teilnehmenden die Aufgabe, einen Text auswendig zu lernen. Dabei gilt es laut HEINE (2014, 127) zwei Aufgaben zu unterscheiden: Die Übungsaufgabe, welche die Proband_innen auf die Erhebung vorbereitet, aber der nachfolgenden nicht allzu ähnlich ist, sowie die Erhebungsaufgabe, welche die eigentlichen Daten liefert. Beide Texte sollten über einen möglichst verständlichen Wortschatz verfügen sowie den Lernenden inhaltlich klar sein. Verständnis sollte vorausgesetzt werden. Des Weiteren sollten sie im Schulalltag auswendig gelernten Texten möglichst nahekommen, um das Laute Denken so realitätsnah wie möglich zu gestalten. Aus diesem Grund wählte ich Texte aus dem Lehrbuch *Germaneren 5* (für die 5. Schulstufe), Armenisch für *Deutsch* (BIM 2014). Die beinhalteten Themen und deren Wortschatz sollte den zu befragenden Oberstufenschüler_innen vertraut sein. Zusätzlich klärte ich mit den Teilnehmenden den Textinhalt, indem wir den Text, wie in den Unterrichtsstunden auch, gemeinsam ins Armenische übersetzten, was ich im Vorhinein mit Hilfe von Lehrperson 1 niedergeschrieben hatt Der Übungsaufgabentext sollte leicht sein, z.B. mit Reimen, die beim Einprägen helfen. Ich wählte ein simples Gedicht über Aktivitäten in der Schule mit dem Titel *In der Schule lernen wir* (BIM 2014, 27). Derartige Gedichte finden sich in großer Zahl im Lehrbuch und werden, wie ich beobachtet hatte, regelmäßig im Unterricht auswendig gelernt und aufgesagt.

2. Gedicht!

In der Schule lernen wir

In der Schule lesen wir.
In der Schule schreiben wir.
In der Schule, in der Schule,
In der Schule lernen wir!

In dem Schulhof laufen wir.
In dem Schulhof springen wir.
In dem Schulhof, in dem Schulhof,
In dem Schulhof turnen wir.

In der Klasse rechnen wir,
In der Klasse zählen wir.
In der Klasse, in der Klasse,
In der Klasse malen wir!

Abbildung 3: Übungsaufgabentext (Bim 2014, S. 27)

Der eigentliche Text für die Erhebungsaufgabe sollte den Lernenden nicht aus den letzten Unterrichtsstunden schon bekannt und nicht womöglich im Langzeitgedächtnis präsent sein. Ich wählte also einen deutschlandbezogenen Text mit dem Titel *Ostern* (BIM 2014, 113) aus dem Lehrbuch für die 5. Klasse – denn zu dem Zeitpunkt war gerade Ostern. Da die Lehrpersonen meist zur Jahreszeit passende landeskundliche Inhalte behandeln, schien mir dieser Text passend.

1. a) Lest den Text

Ostern



Ostern ist immer am ersten Sonntag nach dem ersten Frühlingsvollmond. Das Osterei ist wichtig für Ostern. Vor Ostern färbt und bemalt man Eier. In Deutschland glauben die Kinder, dass der Osterhase ihnen bunte Eier und Geschenke bringt. Die Eier versteckt er im Garten oder im Haus. Das Suchen macht den Kindern großen Spaß.

Abbildung 4: Erhebungsaufgabentext (Bim 2014, 113)

Der Erhebungsaufgabentext ist ein kurzer informativer Text zu Landeskunde, wie viele seiner Art in den Lehrwerken *Germaneren* (z.B. *BIM 2014, 2019a, 2019b, 2019c*). Ich hatte zudem während meines Aufenthaltes 2019 beobachtet, wie Schüler_innen der 5. Klassen genau diesen Text aufgesagt hatten. Der Text bietet zudem keine sichtlichen Anhaltspunkte wie z.B. Reime, gleiche Satzanfänge oder andere Muster, noch können Zahlen als Anker dienen. Er besteht von außen gesehen demnach nur aus sprachlichem Material ohne Stilmittel, was eine Strukturierung erschwert. So sollte erhoben werden können, wie die Teilnehmenden das Auswendiglernen realisieren. Das lange Kompositum *Frühlingsvollmond* bot zudem eine Beobachtung an, wie die Teilnehmenden mit dieser Hürde umgehen.

Aufgrund mangelnden Zeitmanagements und der erschwerten Koordination mehrerer Teilnehmenden im Gruppensetting lernten nicht, wie anfangs geplant, alle Proband_innen beide Texte: Genauer gesagt lernten B2 und B4 den Schultext, B3, B5 und B6 den Ostertext⁴² – wobei B3 und B5 die ersten drei Sätze lernten und B6 die nachfolgenden zwei (bis *Haus*). Dies begründe ich damit, dass, da B5 und B6 in einer Gruppe befragt wurden, B6 Vorteile gehabt hätte, den gleichen Text zu lernen, den sie B5 bereits vortragen hörte. B4 lernte den Ostertext nicht, da er, wie er mehrmals im Gespräch betonte, im Schulalltag keine Texte auswendig lernt, sondern sie in eigenen Worten nacherzählt. Somit wäre eine unauthentische Lernsituation entstanden, die für den Forschungsgegenstand weniger wertvolle Daten geliefert hätte. B1 lernte keinen Text, beteiligte sich allerdings sehr aktiv an der Befragung. Da das Auswendiglernen sowie dabei angewandte Strategien ohnehin nicht auf diese Texte beschränkt sind, sollte dies kein allzu großer Nachteil in der Studie werden.

4.2.2.2 Leitfaden für die retrospektive Befragung

Für den Fall, dass sich das Laute Denken als inadäquat erweisen sollte, wurde ein Leitfaden für eine eventuelle retrospektive Befragung erstellt. Bei der Durchführung äußerten die Befragten

⁴² Aus praktischen Gründen werden die beiden Texte von nun an auf diese Weise abgekürzt.

zwar vor dem Auswendiglernen ihren Lernplan, beim Auswendiglernen selbst wurden allerdings keine Gedanken ausgesprochen. Es zeigte sich demnach, dass das Arbeitsgedächtnis voll und ganz mit dem Lösen der Aufgabe beschäftigt war. Mit den Worten einer Befragten: Wenn ich lese „Ostern ist immer am ersten Sonntag nach dem ersten Frühlingvoll/ Frühlingvollmond“/ Dabei wiederhole ich die Wörter; ich denke dabei an nichts Anderes. [...] So erinnere ich mich leicht“ (B5: 104 – 110)⁴³. Sofern die beschriebenen Fragenschwerpunkte nicht beobachtet oder von den Teilnehmenden selbst angesprochen wurden, kamen die nachfolgenden Fragen in einer retrospektiven Befragung zum Einsatz, wobei anzumerken ist, dass im Gespräch selbst die Fragen meist verändert und aufgrund meiner Armenischkenntnisse vereinfacht formuliert, sowie durch viel Gestik ergänzt wurden. In den Fragen beschränkte ich mich auf folgende sechs Teilbereiche, die sich aus der Fachliteratur (BIMMEL 2010; v.a. BIMMEL, RAMPILLON, MEESE 2000; BÖNSCH 2005; OXFORD 2003a, 2003b; YU 2013a) sowie aus Hospitationen ergaben:

1. Erstellen und Ausführen eines Auswendig-Lernplans
 - Wie lernst du diesen Text jetzt auswendig?
 - Wie und wo beginnst du?
 - Wie oft wiederholst du den Text?
2. Ort und Auswendiglernen
 - Wo lernst du auswendig?
 - Was machst du mit deinem Buch dabei?
 - Bewegst du dich beim Auswendiglernen?
3. Graphische Hilfsmittel beim Auswendiglernen
 - Schreibst du etwas im Text?
 - Schreibst du den Text auf?
4. Hürden und deren Bewältigungsstrategien beim Auswendiglernen
 - Was war hier schwierig auswendig zu lernen?
 - Was ist allgemein schwierig beim Auswendiglernen?
 - Wie lernst du schwierige Teile?
5. Freies Erzählen im Gegensatz zu Auswendiglernen
 - Was ist für dich *Erzählen*?
6. Persönliche Einstellung zum Auswendiglernen
 - Magst du Auswendiglernen?
 - Warum (nicht)?

Die Bereiche 1 bis 4 ergaben sich aus mir relevant erscheinenden Punkten der Fachliteratur. Sie sollten das persönliche Auswendiglernenverhalten abdecken. Sie erfassen sowohl den Prozess im Allgemeinen als auch ansatzweise Lernstrategien. Sie konzentrieren sich auf den individuellen Lernplan der Teilnehmenden, die Rolle des Körpers beim Auswendiglernen, graphische Hilfsmittel beim Lernen, sowie angetroffene Schwierigkeiten und deren Lösungsansätze.

⁴³ Die Zitate werden von nun an nach dem Muster *Proband_in: Position in MAXQDA* angegeben.

Die Bereiche 5 und 6 erfragen die Wahrnehmung und Einstellungen der Lernenden. Insbesondere Bereich 5 soll die Einstellung zum oftmals angenommenen sowie in der Literatur diskutierten Gegensatzpaar Denken gegenüber Auswendiglernen erfassen. Die Dichotomie von Erzählen und Auswendiglernen deutete sich auch besonders in Hospitationen und Gesprächen mit den Lehrpersonen an. Die Frage erfordert eine Eigendefinition von Erzählen der Schüler_innen. Bereich 6 zielt auf die Wahrnehmung ab, wie dies auch in mehreren Vorgängerstudien behandelt wurde.

Die leitenden Fragen wurden, wie in Befragungen allgemein, möglichst offen und wenig lenkend gestellt (vgl. DAASE, HINRICHS, SETTINIERI 2014, 114). Im Nachhinein betrachtet wäre eine Konkretisierung der Fragen bezüglich Auswendiglernen allgemein gegenüber Auswendiglernen des gegebenen Textes nötig gewesen, um nachfolgende Generalisierungen nachvollziehbarer zu machen sowie ein klareres Datenmaterial zu erhalten. Genauso soll hier auch angemerkt werden, dass in den Gesprächen auch für den Forschungsgegenstand irrelevante Fragen gestellt wurden.

4.2.3 Datenerhebungsinstrument 2: Beobachtung

Um die äußeren Umstände des Forschungsgegenstands Text-Auswendiglernen umfassender zu untersuchen sowie näher am Forschungsgegenstand zu sein, entschied ich mich zusätzlich zum Lauten Denken zur Datenerhebungsmethode der Beobachtung von Lehrenden und Lernenden.

Beobachtung ergänzt im Forschungsdesign Verfahren, die auf Einstellungen und Meinungen abzielen – wie z.B. Befragungen – da sie die *von außen* wahrnehmbaren Aspekte betrachtet. Zusätzlich dazu kann diese Kombination gewinnbringend wirken, da Ergebnisse in Befragungen von denen der Beobachtungen abweichen können (vgl. SCHRAMM, SCHWAB 2016, 141). Da Beobachtung auch in der Alltagssprache eine Bedeutung hat, sei hierbei auf deren Unterschied zur wissenschaftlichen Beobachtung verwiesen:

Jede Methode der Datenerhebung beruht auf Beobachtung bzw. Sinneswahrnehmung im weiteren Sinne. *Beobachtung* im engeren Sinne ist im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert, wodurch eine präzisere Wahrnehmung ermöglicht wird. (RIEMER, SETTINIERI 2010, 771; Hervorh. i. O.)

Zusätzlich zu wahrgenommenem Verhalten können durch dieses Datenerhebungsverfahren vielseitige Daten erhoben werden, wie dies in der Ethnographie in der Feldforschung getan wird, in der auch andere Materialien wie z.B. Dokumente, Gespräche, Materialien etc. herangezogen werden (vgl. SCHRAMM, SCHWAB 2016, 144). Die Dokumentation von Beobachtungen besteht aus einer differenzierten Beschreibung, es kommt zu keiner Zusammenfassung einer Handlung sowie einer Einschätzung derselben (vgl. BOER 2012, 72–74). Die detaillierte Beschreibung ist für die spätere Analyse notwendig, denn „[k]leine Details können wichtig sein, um zu verstehen,

wie ein Kind vorgeht, welche Strategien es anwendet, welche Fähigkeiten es einsetzt und welche Schritte es geht“ (BOER 2012, 75). Neben scheinbar Irrelevantem können Feldnotizen auch Gefühle des Forschenden, vorläufige Interpretationen, Annahmen und Fragen beinhalten (vgl. EISCH-ANGUS o. J., 1). Werden beim Protokollieren Vermutungen angestellt, so werden diese im Text erkennbar gemacht (vgl. BOER 2012, 76–77). Anzumerken ist allerdings, dass die Beobachtungsnotizen ohnehin nie objektiv, sondern stets bis zu einem gewissen Grad vorinterpretiert sind (vgl. DELLWING, PRUS 2012, 150).

In meiner Beobachtung bezog ich nicht nur Unterrichtsbeobachtung, sondern auch Einsicht in Dokumente und Materialien mit ein wie Unterrichts- und Thematische- Pläne, Tests, Klassenhefte, Klassen- und Lehrbücher. Zusätzlich ließ ich, eigens gekennzeichnet, eigene Annahmen und Deutungen einfließen.

Wichtig ist anzumerken, dass es bei der Beobachtung, speziell im Unterricht, nicht darum geht, die Lehrpersonen in ihrem Tun zu bewerten (vgl. BENNEWITZ 2012, 212). Da Wertungen jedoch nicht selten vorkommen, gilt es diese – ob offen, oder versteckt – im Beobachtungsprozess zu reflektieren, um die eigenen Interessen und Erwartungen als Beobachtende_r bewusst zu machen (vgl. LEHMANN-ROMMEL 2012, 146).

Die Beobachtungen hielt ich möglichst detailgetreu vorerst schriftlich in einem Notizheft fest, wobei ich grundlegende Daten wie Ort, Datum, Uhrzeit, Klasse und Lehrperson stets notierte. Das Protokollieren erfolgte möglichst simultan zur Beobachtung und wurde im Nachhinein nur noch ergänzt. Aufmerksamkeit widmete ich dabei auch nonverbalen Elementen (vgl. BOER 2012, 77). Die Notizen umfassen kurze Stichwörter, Memos sowie vielfältige Erinnerungsstützen für die anschließende Ausarbeitung (vgl. THOMAS 2019, 108–109). Die handschriftlichen, noch grob gehaltenen Notizen werden im Folgenden Feldnotizen genannt (vgl. HUSSY, SCHREIER, ECHTERHOFF 2010, 239; vgl. REH 2012, 124).

Die gewählte Methode der Beobachtung gilt es nun zu spezifizieren. In der Forschung wird meist folgende Kategorisierung der wissenschaftlichen Beobachtung vorgenommen (vgl. RICART BREDE 2014, 137–138):

- nach Offenheit, also verdeckte oder offene Beobachtung
- nach Teilnahme, also teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung
- nach Struktur, also strukturierte oder unstrukturierte Beobachtung
- nach Perspektive, also Selbst- oder Fremdbeobachtung

Für das Forschungsvorhaben sollte eine Form gewählt werden, die möglichst wenig beschränkt und wenig störend war, um das Umfeld nicht zu sehr zu beeinflussen. Trotzdem sollte eine

Beobachtung im Unterricht sowie im unmittelbaren Schulalltag selbst möglich sein. Aus ethischen Gründen entschied ich mich für eine offene Beobachtung, d.h. dass die Beobachteten von meinem Vorhaben wussten. So war es auch einfacher, Teilnehmende für das Laute Denken zu gewinnen.

Teilnehmende Beobachtung bedeutet, dass Forschende am Alltag der beobachteten Personen teilhaben, um ein vollständigeres Gesamtbild ihrer Handlungen, Umgebung und deren Einflüsse zu erhalten (vgl. POSCHESCHNIK, LEDERER, PERZY, HUG 2010, 108). Sie ist neben Gesprächsführung eine der entscheidenden Methoden der gesamten Feldforschung (vgl. 1995, 189). Zwar wäre eine nicht-teilnehmende Beobachtung weniger invasiv und störend – in qualitativen Studien soll das Forschungsfeld ja möglichst natürlich belassen werden (vgl. SCHMELTER 2014, 41) –, aber da ich auch im Unterricht anwesend sein wollte, konnte eine Teilnahme nicht immer ausgeschlossen werden – im Gegenteil: sie war von den beobachteten Schüler_innen sowie der Lehrperson sogar erwünscht. Die eingenommene soziale Rolle der Forschenden war also eine „Doppelrolle des eingreifenden Teilnehmers und Forschers“ (LEGEWIE 1995, 191). Es fand demnach stets ein Wechsel zwischen beiden Rollen statt.

Um möglichst offen für Einflussfaktoren zu sein, wählte ich eine unstrukturierte Beobachtung. Durch die Unstrukturiertheit können Details erfasst werden, die zunächst unwichtig scheinen, aber später umso relevanter werden (vgl. POSCHESCHNIK, LEDERER, PERZY, HUG 2010, 109). Dabei ist die fehlende Struktur kein Nachteil: „Derartige Beobachtungen können im Bereich der qualitativen Forschung zur Hypothesengenerierung überaus gewinnbringend sein, weshalb *unstrukturiert* in diesem Fall keinesfalls eine Wertung implizieren soll“ (RICART BREDE 2014, 139; Hervorh. i. O.). In Bezug auf die Perspektive geht es bei der vorliegenden Forschung um die Beobachtung anderer Personen, also eine Fremdbeobachtung (vgl. RICART BREDE 2014, 139).

Zur Datenerhebung wurde – zusammenfassend gesagt – also eine offene, (überwiegend) teilnehmende, unstrukturierte Fremdbeobachtung gewählt. Die Schwäche dieser Methode ist zweifellos das Beobachterparadoxon: Dadurch, dass eine beobachtende Person anwesend ist, wird die ganze Situation beeinflusst und dementsprechend verändert (vgl. RICART BREDE 2014, 144); allerdings gilt dies wohl für alle Formen empirischen Forschens. Eine zusätzliche Schwäche kann sein, dass beim Beobachten gleichzeitig Daten erhoben als auch interpretiert werden. In Beobachtungsprozessen wird stets auch abstrahiert, selektiert und kategorisiert (vgl. SCHRAMM, SCHWAB 2016, 141).

4.2.4 Proband_innen

Die Proband_innen waren einerseits die beiden Lehrpersonen der Geghaschener Mittelschule – für die Beobachtung, andererseits 6 Schüler_innen – für das Laute Denken. Die beiden Lehrpersonen kannte ich aus dem Unterrichtspraktikum 2018 und der von mir organisierten Sommerschule im Dorf gut. Mit Lehrperson 1 freundete ich mich an und wohnte bei ihr während der eineinhalb Wochen, in denen ich die Untersuchungen durchführte. Dementsprechend hatte ich einen tieferen, umfassenderen Einblick in ihren Unterrichtsalltag als bei Lehrperson 2. Letztere zeigte sich an einer Mitarbeit bei den Untersuchungen weniger aktiv, was allerdings auch an ihrem Zeitmangel und zusätzlichen Verpflichtungen an den Nachmittagen gelegen haben dürfte. Ich war stets bemüht, mich von meinen persönlichen Beziehungen zu den Lehrpersonen im gesamten Forschungsprozess nicht zu sehr beeinflussen zu lassen.

Die befragten Schüler_innen sind mir alle ebenfalls aus dem Unterrichtspraktikum 2018 und der von mir organisierten Sommerschule im Dorf Geghaschen bekannt, was ein großer Vorteil bei der Teilnehmendenauswahl war. Die Auswahl der Schüler_innen erfolgte überwiegend in Absprache mit bzw. durch Unterstützung von den beiden Lehrpersonen. Lediglich bei B5 und B6 organisierte ich selbst das Gespräch, da mir die Schülerin B5 vom Unterrichtspraktikum 2018 gut bekannt war. Mir ist bewusst, dass – trotz Einverständniserklärung – eine vollständige Freiwilligkeit der Teilnahme nicht garantiert werden kann, da auf den Schüler_innen zusätzlich der Druck der Lehrpersonen lastete. Dies könnte die erhobenen Daten beeinflusst haben. Es konnten insgesamt 6 Schüler_innen aus den 10. (15 – 16 Jahre alt) und 11. (16 – 17 Jahre alt) Klassen für die Teilnahme gewonnen werden. Diese wurden in 3 Gruppen aufgeteilt befragt. Dabei wurde im Vorhinein darauf geachtet, möglichst gleich viele Schüler_innen von Lehrperson 1 und Lehrperson 2 miteinzubeziehen. Des Weiteren bemühte ich mich um ein halbwegs ausgewogenes Geschlechter-Gleichgewicht. Ich versuchte, sowohl typische als auch kontrastierende Fälle zu erfassen. Als typische Fälle für Schülerinnen, die im Schulalltag auswendig lernten, bei meinen Unterrichtshospitationen im Deutschunterricht durchschnittlich beteiligt waren und von den Lehrpersonen als gute Schülerinnen bezeichnet wurden, erschienen mir die Beteiligten B1, B3, B5 und B6. Im Kontrast dazu beobachtete ich B2 und B6 als weniger aktiv im Deutschunterricht. B4 gilt dagegen als einer der Vorzeigeschüler der gesamten Schule, welchen ich in Unterrichtshospitationen beim freien Nacherzählen beobachten konnte. Im Folgenden werden die Untersuchungsteilnehmenden zur besseren Übersicht in Tabellenform dargestellt:

Lautes Denken – 6 Teilnehmende				
<i>Kürzel</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Klasse</i>	<i>Unterricht bei Lehrperson</i>	<i>Gruppe – Lautes Denken</i>
B1	weiblich	10.	LP1	1
B2	männlich	10.	LP1	1
B3	weiblich	10.	LP1	1
B4	männlich	10.	LP2	2
B5	weiblich	11.	LP2	3
B6	weiblich	11.	LP2	3

Beobachtung – 2 Teilnehmende	
<i>Kürzel</i>	<i>Geschlecht</i>
LP1	weiblich
LP2	weiblich

Tabelle 1: Die Teilnehmenden der Datenerhebungsmethode Lautes Denken

4.3 Datenaufbereitung

Datenaufbereitung meint eine Fixierung, Selegierung und Strukturierung der zuvor erhobenen Daten (vgl. POSCHESCHNIK 2010, 84). Passend zum qualitativen, hypothesengenerierenden Charakter der vorliegenden Studie werden die erhobenen Daten nun in Form eines Protokolls (Beobachtungen) sowie in einem Transkript (Lautes Denken) festgehalten (vgl. Abb.1. in RIEMER 2010, 425).

4.3.1 Transkript: Lautes Denken

Die aufgenommenen Daten des Datensatzes 1 wurden als nächsten Schritt transkribiert. Um mit dem Transkript arbeiten zu können, musste eine einheitliche Sprache geschaffen werden, weswegen die armenischsprachigen Gesprächsteile zu einem Teil übersetzt wurden. Die einzelnen Äußerungen wurden im Anschluss mit Hilfe der Audioaufnahmen ohne Zeitdruck zu einem Teil von mir selbst bzw. von zwei armenischen Germanistinnen übersetzt und komplett überprüft. Bei der Übersetzung muss laut DEMIRKAYA (2014, 216) darauf geachtet werden, dass Co-Übersetzende über den nötigen soziokulturellen Hintergrund Bescheid wissen, weswegen ich explizit Germanistinnen bat, welche eine armenische Schule besucht sowie Aufenthalte in Deutschland absolviert hatten. Durch das DaF-Auslandspraktikum konnte ich auf bestehende Kontakte an der Staatlichen Brjussow-Universität zurückgreifen. Die Übersetzung vom Armenischen ins Deutsche ist inhaltsfokussiert, denn sie war wortwörtlich nicht möglich – u.a. wegen zeitlicher und finanzieller Ressourcen –, weswegen in der nachfolgenden Analyse nicht allzu nahe am Wortlaut gearbeitet werden kann. Die große Distanz zwischen den beiden Sprachen

Deutsch und Armenisch bewirkte zudem stellenweise ein Aushandeln von Wortbedeutungen zwischen den Studentinnen und mir, hier am Beispiel von einigen Schlüsselwörtern: *Asdvats* (ազդված) übersetzten die Studentinnen „beeindruckt“: „Wenn ich nur auswendig lerne, dann merke ich mir nichts und werde auch nicht beeindruckt“ (B4: Pos. 58). Dazu die Erklärung, dass im Armenischen damit gemeint sei, dass der Befragte von einem Text sich das Wort nicht so gut merken, es nicht verstehen, in sich behalten könne. *Beeindruckt* beschreibt ein Lernen, das nicht oberflächlich, aber in die Tiefe geht. *Hischel* (հիշել) wurde stets mit *sich merken, sich erinnern* übersetzt, *angir sovorel* (անգիր սովորել) mit *auswendig lernen* und dessen Gegenstück *patmel* (պատմել) mit *erzählen*.

Das Transkript sollte sich auf den Gesprächsinhalt fokussieren, gut lesbar, übersichtlich und nicht zu detailliert sein, um leichter damit arbeiten zu können, weswegen ich mich für ein einfaches Transkriptionssystem entschied (vgl. DRESING, PEHL 2015, 18–19): Es wurde wörtlich transkribiert, Pausen mit drei Punkten in Klammern, nonverbale Verständnissignale wurden, sofern bejahend oder verneinend, dementsprechend verschriftlicht. Betonte Wörter wurden in Großbuchstaben transkribiert. Nonverbales wie Lachen, Gestik, Mimik und Bewegungen wurde in Klammern gekennzeichnet, sofern es mir für das Verständnis sowie zur besseren Vorstellung relevant erschien. Die am Gespräch beteiligten Personen wurden zudem gekennzeichnet mit I für Interviewende, sowie B für Befragte_r. Da in zwei von drei Gesprächen mehr als eine Person befragt wurde, nummerierte ich die Beteiligten und ging dabei chronologisch nach Stattfinden des Gesprächs vor (vgl. DRESING, PEHL 2015, 21–22). Das Kennzeichnen einzelner überlappender Gesprächsteile erschien mir nicht relevant, genauso wie (nonverbale) Unsicherheitssignale meinerseits, die das Armenische betrafen. Der Text wurde demnach nach diesen beiden Gesichtspunkten geglättet. Zeitmarken wurden nur dort eingefügt, wo es mir relevant erschien, insbesondere beim Auswendiglernen und Aufsagen der Übungs- und Erhebungsaufgabentexte. Erweitert wurde das eben beschriebene einfache System mit zwei weiteren Kennzeichnungen: Erstens schien es mir relevant, Wort- und Satzabbrüche zu transkribieren, und zwar mit einem Schrägstrich (vgl. DRESING, PEHL 2015, 23). Zweitens wollte ich die in der Audiodatei vorhandenen ursprünglich armenisch- von den deutschsprachigen Gesprächssequenzen trennen, da mir dies relevant erschien. Dementsprechend sind die ursprünglich deutschsprachigen Teile kursiv gesetzt im Gegensatz zu den anfangs armenischsprachigen, die später übersetzt wurden. Zur Übersicht nun in Tabellenform:

Einfaches Transkriptionssystem

Transkriptionszeichen	Bedeutung
I	Interviewende
B1 – 6	Befragte
(...)	Sprechpause
mhm (bejahend)	nonverbale Verständnissignale
Sag es laut. LAUT.	Betonte Wörter
(lacht)	Nonverbales
Von An/ Anfang.	Wort-/Satzabbrüche
B3: In Deutsch? Zwei Mal.	nicht kursiv: Audio auf Armenisch, später übersetzt ins Deutsche
I: <i>Zwei Mal, ok.</i>	<i>kursiv: Audio auf Deutsch</i>

Tabelle 2: Einfaches Transkriptionssystem für die Datenerhebungsmethode Lautes Denken

Die Gesprächssequenzen der auswendig aufgesagten sowie bei B5 und B6 auch zusätzlich der Prozess des (laut gesprochenen) Auswendiglernens Texte sollte für die folgende Analyse sowie spätere potentielle Untersuchungen detaillierter transkribiert werden, um Intonation, Prosodie, Tempo und Lautstärke zu erfassen (vgl. DRESING, PEHL 2015, 18). Dadurch sollte ersichtlicher werden, wie ein konkreter Text auswendig gelernt wurde. Als Transkriptionssystem wählte ich dafür Elemente aus GAT2, wie dies auch DRESING, PEHL (2015, 26) vorschlagen. Für detaillierte Anleitung sorgten hierfür SELTING, AUER, BARTH-WEINGARTEN, ET. AL. (2009), HAGEMANN, HENLE (2014) sowie die komprimierte Darstellung bei SCHWAB, SCHRAMM (2016, 295–297).

Beim GAT2-System wird jede Intonationsphrase in einer eigenen Zeile transkribiert, verschiedene Zeichen markieren den Verlauf der Intonation, der gesetzten Pausen sowie des Sprechtempos (vgl. DRESING, PEHL 2015, 27). Die Differenzierung zwischen Pausenlängen schien mir weniger relevant, weswegen im Transkript lediglich zwischen Mikropausen, die circa 0,2 Sekunden andauern (vgl. SELTING, AUER, BARTH-WEINGARTEN, ET. AL. 2009, 391) und diese übersteigenden, längeren Pausen unterschieden werden soll, einfach gekennzeichnet mit drei Punkten in Klammern. Satz- oder Wortabbrüche werden im GAT2 nicht gekennzeichnet: **„Versprecher, Wort- und Satzabbrüche** nachtragen, wobei nur ein durch hörbaren Glottalverschluss signalisierter Abbruch als solcher notiert wird (ich hab geda?)“ (HAGEMANN, HENLE 2014, 8; Hervorh. i. O.). Allgemeine Abbrüche werden demnach nicht gekennzeichnet.

Generell gilt die durchgehende Kleinschreibung (vgl. SELTING, AUER, BARTH-WEINGARTEN, ET. AL. 2009, 358). Akzentuierte Silben innerhalb einer Intonationsphrase, auch Fokusakzent genannt, werden mit Großbuchstaben gekennzeichnet (vgl. HAGEMANN, HENLE 2014, 12). Meist ist diese Silbe zugleich „[...] der semantisch-pragmatisch relevanteste

tatsächlich phonetisch hervorgehobene Akzent der Intonationsphrase, der den Fokus der Äußerung anzeigt [...]“ (SELTING, AUER, BARTH-WEINGARTEN, ET. AL. 2009, 371). Besonders betonte Wörter wurden vereinfacht nur mit Großbuchstaben gekennzeichnet. Der Standardsprache nicht entsprechend Ausgesprochenes wird nach SELTING, AUER, BARTH-WEINGARTEN, ET. AL. (2009, 363) verdeutlicht. Das angewendete Zeichensystem im Überblick:

Transkriptionssystem nach GAT2	
Transkriptionszeichen	Bedeutung
(.)	sehr kurze Pause
(...)	längere Pause
am ersten SONNtag	Fokusakzent
BRINGT	besonders akzentuiertes Wort
WI:CHtig	Dehnung
FÜ:R?	Prosodie hoch steigend
das OSterei,	Prosodie mittel steigend
DASS der osterHase in die-	Prosodie gleichbleibend
FÜ:R O:Stern;	Prosodie mittel fallend
BRINGT.	Prosodie tief fallend
<<acc> das osterei für ä: (.) das OSterei>	schneller werdend
<<rall> I:ST WI:CHtig>	langsamer werdend
wie war das noch gleich? ((schaut kurz ins Buch))	Nonverbales
wersteckt	Abweichungen von der Standardaussprache

Tabelle 3: Transkriptionssystem mit GAT2-Elementen für die Datenerhebungsmethode Lautes Denken

4.3.2 Von Feldnotizen zu Feldprotokollen: Beobachtung

In der vorliegenden Forschung wurden Beobachtungen aus dem Unterricht und dem unmittelbaren Schulalltag ebenso festgehalten wie Notizen aus Gesprächen sowie Einsicht in unterschiedliche Materialien, Lehrwerke und Lehr- resp. Unterrichtspläne (Datensatz 2). Die handschriftlichen Feldnotizen wurden in weiterer Folge ausgearbeitet. THOMAS (2019, 108–109) nennt für hierfür typische Zwischenschritte:

- a) Mentale Notizen (headnotes/mental notes)
- b) Protokollskizzen (scratch notes/jotted notes)
- c) Feldprotokolle (fieldnotes proper/full fieldnotes)
- d) Protokollarchiv
- e) Feldtagebücher

Die ersten Notizen umfassen, wie bereits erwähnt, kurze Memos sowie Stichwörter, genauer die Punkte a und b laut THOMAS (2019, 109). Deren Ausarbeitung soll möglichst anschließend an die Beobachtungen erfolgen, um zu viel Interpretation in das Datenmaterial zu vermeiden. Das aufbereitete Material soll in weiterer Folge möglichst verständlich verfasst sein, um nach einigen Jahren immer noch sinnvoll interpretierbar zu sein (vgl. HALBMAYER, SALAT 2011). Die ausgearbeiteten Feldnotizen werden im Folgenden nach Thomas Feldprotokolle genannt. Da die vorliegende Studie von kleinem Umfang ist, werden keine Protokollarchive oder Feldtagebücher miteinbezogen.

Das Ausformulieren der Notizen stellt einen eigenen Punkt in der Datenaufbereitung dar, da die Form des Textes auch einen Einfluss auf die Wahrnehmung und darauffolgende Analyse haben kann (vgl. REH 2012, 128). So schreibt REH (2012, 126) weiter:

Aber auch Fragen des Modus, also etwa der Perspektive, und der Stimme, also der Sprecherinstanz [...] sind wichtig. Im Hinblick auf den Modus unterscheidet die Erzähltheorie den Grad der Mittelbarkeit oder gestalteten Unmittelbarkeit, die Distanz zum Geschehen und die Fokalisierung oder Perspektive. Von wo aus wird über das Geschehen berichtet? Von oben, von der Seite? Was kann der Leser des Textes sehen? Ein Ereignis, eine Situation kann berichtet oder erzählt werden, es bzw. sie kann aber auch – etwa indem direkte Rede angeführt wird – szenisch dargestellt, geradezu dramatisch gestaltet werden.

Ihr zufolge sind heutzutage direkte Zitate in Beobachtungsprotokollen häufig zu lesen. Dadurch tritt der/die Verfasser_in in den Hintergrund und lässt die Beobachteten sprechen (vgl. REH 2012, 126). EISCH-ANGUS (o. J., 3) rät wiederum, die Rolle der Forschenden beizubehalten, indem die erste Person eingenommen wird. Sie empfiehlt zudem, Textsequenzen nur dann als wörtliche Zitate in Anführungszeichen zu setzen, „[...] wenn Passagen aus Interviews oder Dialoge, die im Feld memoriert und niedergeschrieben wurden, wiedergegeben werden [oder wenn] das Forschungstagebuch als solches zitiert wird“ (EISCH-ANGUS o. J., 3). Zur wortwörtlichen Zitaten schreiben DELLWING, PRUS (2012, 180), dass Notizen ohnehin rekonstruiert sind und es auch bei hoher Sorgfalt zu Fehlern bei der wortgetreuen Wiedergabe kommt. Wortwörtliche Zitate sind in diesem Sinne relativ zu sehen. Subjektives soll zudem gekennzeichnet werden, wie z.B. mit den Ausdrücken „vermutlich“, „anscheinend“, „wirkt auf mich“ etc. Dabei bleibt Raum für weitere Deutungen offen und die Subjektivität der Beobachtung wird transparent (vgl. BOER 2012, 76–

77). Verweise für die Analyse können in eckigen Klammern notiert werden (vgl. DELLWING, PRUS 2012, 176). Ein Beispiel illustriert dies:

146 LP1: Erzählen ist mit eigenen Wörtern, sie können antworten, denken dabei, beim AL denken sie nicht, aber viele LN lernen auswendig, aber ich sage nein, bitte in eigenen Wörtern, ich versuche weniger streng zu sein, gebe wenn möglich weniger zum Auswendiglernen.

147 LP1: *LN sagt Gedicht auswendig, LP1 bittet LN noch einmal den Satz um das Wort „verstecken“ aufzusagen, da LN es nicht weiß, sagt LP1 „du hast nicht gut gelernt“ [Verständnis ist LP1 wichtig. Aber LN hat zusammenhängend, mechanisch gelernt]*

Abbildung 5: Auszug aus den ausgearbeiteten Feldprotokollen aus MAXQDA

Die im Beobachtungsprozess der vorliegenden Studie erfassten handschriftlichen Notizen sollten nun am Computer aufbereitet und zudem zur besseren Übersicht in thematische Kategorien eingeteilt werden. Dabei stellte sich die Frage nach der Form der Feldprotokolle. Sie sollten leicht lesbar, möglichst realitätsnah, sowie möglichst kompatibel für die Triangulation mit den Transkripten des Lauten Denkens sein. Zudem sollten die unterschiedlichen Quellen der Daten zwar nachvollziehbar sein, aber auch möglichst wenig den Lesefluss stören.

Eigens Beobachtetes markierte ich kursiv, während ich zusammengefasste Aussagen möglichst am Wortlaut nahe von den Lehrpersonen nicht kursiv setzte. Wortwörtliche Zitate aus dem Forschungstagebuch setzte ich in Anführungszeichen. Eigene Vermutungen verdeutlichte ich mit *scheinen*. Anmerkungen sowie Notizen für die Analyse setzte ich in eckige Klammern. Zwecks einfacherer Lesbarkeit und Kompatibilität mit den Lautes-Denken-Transkripten entschied ich mich dafür, mich als Forschende zurückzunehmen und in die 3. Person zu setzen, gekennzeichnet mit einem I. Die beiden Lehrpersonen und die Schüler_innen ließ ich sprechen, indem ich ihre Äußerungen in die 1. Person setzte. Zwar sind Feldprotokolle meist ausformuliert, trotzdem entschied ich mich für ein Abfassen in Stichwörtern, da dies meiner Meinung nach leichter zu bearbeiten ist. Beschriebene Formalia der Aufbereitung in Tabellenform:

Ausgearbeitete Feldprotokolle

Zeichen	Bedeutung
<i>12. Klasse trainiert mit LP2 mit den Tests für die Universität/Aufnahmeprüfung</i>	Eigens Beobachtetes
LP1: Nicht einmal der Buchtitel ist auf Deutsch	Äußerung möglichst nahe am ursprünglichen Wortlaut
[-> Effekt auf Zeit, keine graphischen Hilfen]	Eigene Vermutungen, Anmerkungen, Notizen für die Analyse
<i>LP2: „Gerade sitzen!“</i>	Wortwörtliche Zitate aus dem Forschungstagebuch
<i>LN scheinen die Antwort zu raten</i>	Selbst gedeutete Beobachtungen
LP1, LP2	Pseudonyme der Beobachteten Lehrpersonen
LN	Beobachtete Schüler_innen, Lernende
Abkürzungen:	Auswendiglernen
AL	Deutsch
DT	Armenisch
ARM	Audiolinguale Methode
ALM	Grammatikübersetzungsmethode
GÜM	

Tabelle 4: Datenaufbereitung der Feldprotokolle

4.4 Datenanalyse

4.4.1 Die inhaltlich strukturierende qualitative Analyse

Die erhobenen und nachfolgend aufbereiteten Daten werden im nächsten Schritt interpretiert. Dafür wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2018) gewählt, da sie als vielseitig und für verschiedene Datenerhebungsmethoden geeignet beschrieben wird (vgl. KUCKARTZ 2018, 94). Dass sie sich auch für Feldprotokolle eignet, führt THOMAS (2019, 116) aus: Auch auf sie ist „die gewohnte qualitative Auswertungsstrategie“ (THOMAS 2019, 116), die mit Kategorisierungen und Kodierungen anwendbar. Als Beispiel ist hier eine vergleichbare, allerdings weitaus umfassendere Studie über russischsprachige Zweitschriftlernende zu nennen, die die aufbereiteten Beobachtungen mitsamt allen gesammelten Dokumenten mit Hilfe eines induktiv-deduktiv erstellten Kategoriensystems auswertete (siehe WAGGERSHAUSER 2015, insb. 112). Die vorliegende Untersuchung behandelt Feldprotokolle ergänzend zu den Transkripten des Lauten Denkens, weswegen der Datenaufarbeitungs- und -auswertungsprozess wesentlich vereinfachter stattfand.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse im Allgemeinen handelt es sich um „[...] eine Form der Auswertung, in welcher Textverstehen und Textinterpretation eine wesentlich größere Rolle spielen als in der klassischen, sich auf den manifesten Inhalt beschränkenden, Inhaltsanalyse [...]“ (KUCKARTZ 2018, 26–27). Es gilt dabei, die Daten nach Mustern und Kategorien abzusuchen (vgl. Abb.1. in Riemer 2010, S. 425). Zentral für die qualitative Inhaltsanalyse sind einerseits die aus dem Datenmaterial gebildeten Kategorien, andererseits die Fälle, in dieser Arbeit die befragten Schüler_innen und Lehrpersonen. Die Fälle kommen in Form von Fallzusammenfassungen zum Tragen (vgl. KUCKARTZ 2018, 49). Eine Kategorie wird in dieser Arbeit nach KUCKARTZ (2018, 37) definiert:

[...] unter dem Begriff Kategorie wird das Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten verstanden, wobei diese Klassifizierung im Unterschied zum „Code“ bereits einen gewissen „Reifegrad“ erreicht hat und nicht lediglich vorläufig ist.

KUCKARTZ spricht hier die begriffliche Uneinigkeit in der Forschungsliteratur an, in der der Begriff Kategorie oftmals synonym zu Code benutzt wird. Oftmals werden beide Termini parallel gebraucht. Auch in dieser Arbeit wird von einem Kategoriensystem gesprochen, hingegen aber von einer Kodierung einzelner Textsegmente.

Die gebildeten Kategorien werden im Laufe des Analyseprozesses laufend verändert, erweitert, umbenannt, ungeeignete Kategorien werden gelöscht und neue hinzugefügt. Ein derartiges Vorgehen wird von KUCKARTZ (2018, 71–72) als üblich beschrieben. Von Relevanz ist neben der Kategorienbildung die Definition der einzelnen Kategorien. Es gilt, deren Inhalt detailliert zu beschreiben und diese von anderen Kategorien abzugrenzen (vgl. KUCKARTZ 2018,

37). Gleichzeitig soll eine Kategorie in Beziehung zu den anderen stehen, um zusammen ein kohärentes Ganzes zu formen (vgl. KUCKARTZ 2018, 71).

4.4.2 Vorgehen im Analyseprozess

Die Datenanalyse verlief in mehreren Schritten, wobei anzumerken ist, dass wie in anderen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse, die einzelnen Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, nicht scharf voneinander getrennt wurden (vgl. KUCKARTZ 2018, 46). Als Einstieg in die Analyse wurden nach KUCKARTZ (2018, 57–58) die einzelnen Texte in inhaltliche Abschnitte gegliedert, zentrale Begriffe und Abschnitte im Text hervorgehoben sowie Schlüsselargumente markiert. Erste Vermutungen und Gedanken wurden in Folge in Form von Memos festgehalten. Während die ersten Schritte auf Papier stattfanden, wurde ab diesem Moment mit der Software MAXQDA gearbeitet. Der Analyseprozess wird in den folgenden Abschnitten anhand von Screenshots aus dem Programm veranschaulicht. Im ersten Kodierprozess wurden aus den Leitfäden der Datenerhebung die Hauptkategorien gebildet. Einzelne Textabschnitte wurden den Hauptkategorien zugewiesen, wobei ein Abschnitt auch mehrfach kodiert werden kann (vgl. KUCKARTZ 2018, 97, 102). Als Hauptkategorien der Lautes-Denken-Transkripte dienten demnach der Leitfaden der retrospektiven Befragung. Da es bei der teilnehmenden Beobachtung keinen eigentlichen Leitfaden gab, wurden die ersten Kategorisierungen bei der Datenaufbereitung als Quelle für Hauptkategorien genutzt. Dieser erste Schritt der theoriebasierten, deduktiven (Haupt-)Kategorienbildung wurde von einer induktiven Phase abgelöst, d.h., dass auf Textbasis neue Kategorien gebildet wurden (vgl. KUCKARTZ 2018, 42, 97). Im Detail bedeutet dies, dass die „[...] Kategorien am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert“ (KUCKARTZ 2018, 97) werden, indem Textstellen mit gleicher Hauptkategorie zusammengefügt, betrachtet und am Text entsprechende Unterteilungen in Form von Subkategorien gebildet werden (vgl. KUCKARTZ 2018, 100). Im letzten Schritt wurde das gesamte Material nochmals mit allen Haupt- und Subkategorien versehen – kodiert – nach dem ausdifferenzierten Kategoriensystem (vgl. KUCKARTZ 2018, 97).

Nach den Kodierprozessen folgt, so KUCKARTZ (2018, 117), „die eigentliche Analyse“. Die relevantesten Ergebnisse werden in einer kategorienbasierten Auswertung für jede Haupt- und Subkategorie präsentiert, ergänzt durch markante Zitate sowie fallweise Zahlenangaben. Von Relevanz ist neben dem, was gesagt wurde auch all das, was nicht erwähnt wurde. Eigene Vermutungen und Interpretationen kommen hierbei ebenfalls zum Tragen (vgl. KUCKARTZ 2018, 118–119). Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine triangulative Untersuchung handelt werden die beiden Datensätze im Anschluss an die kategorienbasierte

Auswertung in Beziehung gesetzt. Ausgewählte Kategorien werden einander gegenübergestellt und Zusammenhänge aufgezeigt (vgl. KUCKARTZ 2018, 119).

4.4.3 Kategorien

In diesem Abschnitt werden die im deduktiv-induktiv verlaufenen Kodierprozess gebildeten Kategorien mitsamt ihren Unterkategorien aufgelistet, mit Screenshots aus MAXQDA veranschaulicht sowie in ihrem Inhalt und Umfang definiert, zuerst für den Datensatz 1, welche die Transkripte des Lauten Denkens beinhalten, und im Folgenden für Datensatz 2, der die ausgearbeiteten Feldprotokolle umfasst.

4.4.3.1 Datensatz 1: Transkripte Lautes Denken

1. Auswendiglernen im DaF-Unterricht

 Auswendiglernen im DaF-Unterricht	7
---	---

In diese Kategorie wurden alle Textpassagen eingeordnet, die die Rolle des Auswendiglernens im DaF-Unterricht der befragten Lernenden beschreibt. Insbesondere wurden hier die Häufigkeit von Auswendiglernen im Unterricht, Hausaufgabenanweisungen sowie Unterrichtsaktivitäten zwecks Auswendiglernen erwähnt.

2. Umgebungsbedingungen für das Auswendiglernen

 Umgebungsbedingungen für Auswendiglernen	9
--	---

Hier wurden Textstellen erfasst, die darstellen, unter welchen Umständen die befragten Lernenden ihrer Meinung nach am besten auswendig lernen. Darunter fallen ab- resp. anwesende Personen, Ort, Tageszeit, Wetter sowie Umgebungsgeräusche. Genauso wurde hier auch eingeordnet, in welcher Umgebung die Lernenden den Aufgabentext beim Lauten Denken auswendig lernten.

3. Metakognitive Strategien beim Auswendiglernen

 Metakognitive Strategien beim Auswendiglernen	0
 Überblick und Lernplan	13
 Geplante Wiederholungen	7
 Evaluation	7

Diese aus der Theorie abgeleitete Kategorie (BIMMEL 2010; OXFORD 2003a) umfasst alle Mittel, mit denen die Lernenden ihr eigenes Lernen steuern. Größtenteils wird hier

wiedergegeben, wie ein Überblick über die Struktur des Lernmaterials erstellt und vor dem eigentlichen Auswendiglernen ein Lernplan, ein konkretes Vorgehen in mehreren Schritten entwickelt wird. In diesem Sinne wird erläutert, wie viele Wiederholungen von den Lernenden geplant werden und inwieweit und wie der eigene Lernerfolg evaluiert wird.

4. Gedächtnisstrategien

▼	☉ Gedächtnisstrategien	0
	☉ Gedächtnisstrategien laut Lesen	7
	☉ Gedächtnisstrategien Haltung und Bewegung	12
	☉ Gedächtnisstrategien visuelle und graphische Hilfen	5

Diese Kategorie wurde ebenfalls vor dem Hintergrund der Theorie erstellt (OXFORD 2003a; SCHRAMM 2008). Unter *Gedächtnisstrategien* werden diejenigen Strategien gesammelt, die die Lernenden beim Auswendiglernen im Einprägen, Behalten und Abrufen unterstützen. Mehrheitlich kommen hierbei mit Körperhaltung und Bewegung verbundene Strategien zum Tragen. Körperhaltung und Bewegung wurden deswegen in einer Kategorie zusammengefasst, da in beiden der Körper den Auswendiglernprozess maßgeblich mitbestimmt. Unter ersterer wird zusätzlich die Position des Buches beim Auswendiglernen verstanden. Halb so häufig werden jene Strategien erwähnt, die lautes Lesen sowie visuelle und graphische Unterstützung involvieren.

5. Schwierigkeiten beim Auswendiglernen und Bewältigungsstrategien

☉	Schwierigkeiten beim Auswendiglernen und Bewältigungsstrategien	8
---	---	---

In dieser Kategorie wurden alle Textstellen gesammelt, die mögliche Hürden beim Auswendiglernen sowie die eingesetzten Bewältigungsstrategien der Lernenden beschreiben. Ebenso findet hier die Abwesenheit jeglicher Schwierigkeiten ihren Platz. Es ist erkennbar, wie wenig umfangreich diese Kategorie ist, wodurch impliziert wird, dass die Lernenden beim Auswendiglernen wenig mit Problemen konfrontiert sind.

6. Einstellung und Wahrnehmung gegenüber Auswendiglernen

▼ <input checked="" type="checkbox"/> Lautliche Realisierung der Aufgabentexte	0
<input checked="" type="checkbox"/> Wiederholungen einzelner Abschnitte	3
<input checked="" type="checkbox"/> Chunks	6
<input checked="" type="checkbox"/> Fokusakzente und Schlüsselwörter	20
<input checked="" type="checkbox"/> Intonation	8
<input checked="" type="checkbox"/> Tempo und Pausen	27
<input checked="" type="checkbox"/> Fehler und Schwierigkeiten	43

In diese Kategorie wurden all jene Elemente zusammengestellt, die beschreiben, welche Meinungen die Lernenden zum Text-Auswendiglernen vertreten und wie sie dieses allgemein wahrnehmen. Anhand der einzelnen Subkategorien ist ein überwiegend positives Bild unschwer erkennbar. Größtenteils werden hier positive Einstellungen erwähnt, genauso häufig wie die Gegenüberstellung von Auswendiglernen und Erzählen. Letztere Subkategorie umfasst jene Sequenzen, in denen Lernende beide Phänomene in eigenen Worten definieren, vergleichen, abstufen und bewerten. Halb so häufig finden sich hier negative Wahrnehmungen von Text-Auswendiglernen – allesamt von einem Teilnehmenden (B4). Erwähnt wird auch die Gefahr, die Auswendiglernen mit sich bringen kann. Vereinzelt wird der potenzielle Mehrwert des Text-Auswendiglernens ausgeführt.

7. Lautliche Realisierung der Aufgabentexte

▼ <input checked="" type="checkbox"/> Einstellung und Wahrnehmung gegenüber Auswendiglernen	0
<input checked="" type="checkbox"/> Positive Wahrnehmung	8
<input checked="" type="checkbox"/> Negative Wahrnehmung	4
<input checked="" type="checkbox"/> Mehrwert des Auswendiglernens	2
<input checked="" type="checkbox"/> Auswendiglernen vs. (frei) Erzählen	7

In diese Kategorie fällt die Analyse der GAT2-Transkripte, die die Lernenden beim Auswendiglernen und Aufsagen detailliert abbilden und somit Schlüsse auf von außen unsichtbare Lernstrategien ermöglichen. Auffälligkeiten und erkennbare Muster werden hier gesammelt. Diese Kategorie dient einem ersten tiefen Einblick in den Lernprozess und soll deshalb nur in Grundzügen ausgewertet werden. Überwiegend finden sich hier Fehler und daraus ableitbare Hürden beim Auswendiglernen. Dies zeigt bereits, wie fehlerhaft die aufgesagten Texte waren. Halb so häufig wurden hier eingesetzte Pausen und das realisierte Tempo dokumentiert. Diese wurden zusammengefasst, da oftmals Pausen mit verlangsamttem Tempo einhergehen. Genauso wurden auch Fokusakzente und die daraus ersichtlichen möglichen Ankerwörter beim Einprägen zusammengefasst. Vereinzelt befinden sich in dieser

Kategorie Einblicke in Intonationsmuster beim Auswendiglernen sowie beobachtbare Chunks. Ebenso werden die Anzahlen und Abfolgen der Wiederholungen einzelner Textabschnitte berücksichtigt.

4.4.3.2 Datensatz 2: Feldprotokolle

1. Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in Gegaschen

▼	☉ Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in Gegaschen	0
	☉ Sozioökonomische Umstände	4
	> ☉ Staatliche Vorgaben für den DaF-Unterricht in Gegaschen	10

In diese Kategorie fallen alle Textstellen, die die einzelnen Einflussfaktoren beschreiben, die auf den DaF-Unterricht in Gegaschen wirken und indirekt das Text-Auswendiglernen mitbestimmen. Hier wurden sozioökonomische Faktoren, die Lernende und Lehrende betreffen, ebenso erwähnt, wie Vorgaben von staatlicher Seite und damit verbundenen Zusatzaufgaben der Lehrpersonen. Nicht in diese Kategorie fallen Vorgaben, die konkret das Text-Auswendiglernen im Unterricht betreffen (siehe Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*).

2. DaF-Unterricht in Gegaschen

▼	☉ DaF-U in Gegaschen	3
	☉ Kritik an den DaF-Lehrwerken	6
	☉ Methoden und Aktivitäten	12
	☉ Landeskunde	4

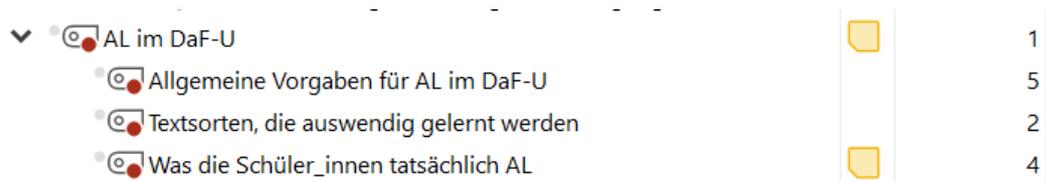
Diese Kategorie umfasst alle Textsequenzen, die den DaF-Unterricht in Gegaschen erwähnen. Besonders kommen hier Unterrichtsmethoden und -aktivitäten zum Tragen. Zusätzlich dazu wurden Umsetzungen von landeskundlichem Unterricht im Regelunterricht erfasst. Ein weiterer Punkt nennt die im Unterricht eingesetzten DaF-Lehrwerke, die sich, wie im Kategoriensystem ersichtlich, fast ausschließlich in Form von Kritik niederschlugen. Nicht in diese Kategorie fallen Textstellen, die konkret Aktivitäten betreffen, die mit Auswendiglernen zusammenhängen (siehe Kategorien *Auswendiglernen im DaF-Unterricht* sowie *Der Prozess des Auswendiglernens im DaF-Unterricht in Gegaschen*).

3. Die Lernenden im DaF-Unterricht in Geghaschen



Diese Kategorie widmet sich den Lernenden im DaF-Unterricht. Bereits auf den ersten Blick sind problematische Unterkategorien sichtbar. Insbesondere spielen hier Faktoren mit, die die Lernenden in ihrem Lernverhalten beeinflussen. Dies beginnt bei Verhaltensregeln in der Schule wie auch konkret im Unterricht und setzt fort mit dem Notendruck, allgemeinen Lernprobleme sowie unterschiedlichen Anforderungen, die allesamt auf den Lernenden lasten. Letztere haben ihre Ursache oftmals in institutionellen Rahmenbedingungen (siehe Kategorie *Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in Geghaschen*).

4. Auswendiglernen im DaF-Unterricht



In diese Kategorie fallen Textstellen, die das Auswendiglernen im DaF-Unterricht in Geghaschen charakterisieren. Sie ähnelt der gleichnamigen Kategorie in Datensatz 1. Erwähnt wurden hier allgemeine Vorgaben aus Unterrichtsplänen und den Lehrwerken, die den Einsatz von Auswendiglernen im Unterricht bestimmen, ergänzt durch die Umsetzung dergleichen durch die Lehrperson. Nicht in diese Kategorie fallen gezielte Anweisungen an die Lernenden, welche Texte in welcher Weise als Hausaufgabe zu lernen sind (siehe Kategorie: *Der Prozess des Auswendiglernens im DaF-Unterricht in Geghaschen*). In Folge wurden Textsorten gesammelt, die von den Lehrpersonen für das Auswendiglernen eingesetzt werden. Als letzte Unterkategorie folgen Textstellen, die beschreiben, was von den Lernenden tatsächlich auswendig gelernt wird. Aus pragmatischen Gründen finden sich hier auch Textstellen, die ansatzweise Auswendiglernen in anderen Fächern beschreiben. Dadurch können zusätzlich Zusammenhänge ersichtlich werden.

5. Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht

▼	☉	Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht	1
	☉	metakognitive Strategien	4
	☉	Erzählstrategien	2
▼	☉	Gedächtnisstrategien zum AL	0
	☉	Gedächtnisstrategien mit visuellen und akustischen Hilfen	2
	☉	Gedächtnisstrategien Haltung und Bewegung	5

Diese Kategorie ist überwiegend deduktiv erstellt und umfasst die gleichnamigen Kategorien *Metakognitive Strategien beim Auswendiglernen* und *Gedächtnisstrategien* in Datensatz 1 – mit dem Unterschied, dass auch Erzählstrategien gesammelt wurden. In die Kategorie *Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht* fallen Textstellen, in denen die Lehrperson berichtet, wie sie Strategien zum Lernen von Texten im Allgemeinen im Unterricht thematisiert und empfohlen hat. Zusätzlich fließen hier Beobachtungen einzelner Strategien an den Lernenden ein, die von der Lehrperson oder der Verfasserin festgehalten wurden. Zuerst wurden Sequenzen gesammelt, die die Steuerung von Text-Lernen im Allgemeinen beschreiben, d.h., sich einen Überblick verschaffen, den Text gliedern, einen Lernplan erstellen und Wiederholungen und Zeitdauer einplanen. Als Nächstes wurden Strategien zusammengefasst, die sich gezielt auf das *Erzählen* von Texten beziehen. Eine weitere Auffächerung metakognitiver Strategien wie in Datensatz 1 wurde aufgrund weniger umfangreichen Datenvolumens sowie der Übersichtlichkeit wegen nicht vorgenommen. Die letzte Unterkategorie umfasst Textstellen, die Gedächtnisstrategien nennen, die das Text-Auswendiglernen unterstützen sollen. Hierbei wurden vor allem Strategien erwähnt, die den Körper mit Haltung und Bewegung involvieren sowie solche, die visuelle und akustische Hilfen einsetzen.

6. Der Prozess des Auswendiglernens im DaF-Unterricht in Gehhaschen

▼	☉	Prozess AL im DaF-U in Gehhaschen	0
	☉	Vor dem AL zu Hause	12
	☉	Vor dem Aufsagen im Unterricht	4
	☉	Während des Aufsagens im Unterricht	13
	☉	Nach dem Aufsagen im Unterricht	11

Diese Kategorie beschreibt den Prozess des Auswendiglernens im DaF-Unterricht. Dabei wird eine chronologische Anordnung verfolgt. Die erste Unterkategorie sammelt alle

Textstellen, die erläutern, welche Schritte geschehen, bevor ein Text von den Lernenden als Hausaufgabe auswendig gelernt wird, insbesondere wurden hier die Anweisungen der Lehrpersonen angeführt. Als nächstes folgen Sequenzen, die den Abschnitt im Unterricht charakterisieren, d.h., bis zum eigentlichen Aufsagen des gelernten Textes. In die nächste Unterkategorie wurden Textstellen eingeordnet, die den Aufsaageprozess betreffen. Die letzte Unterkategorie sammelt Passagen, die nach dem Aufsagen des Textes im Unterricht stattfinden, wie beispielsweise weiterführende Übungen oder Ergebnissicherung. Wurden sichtbare Lernstrategien während der beschriebenen Phasen festgehalten (z.B. als ein Lernender beim Aufsagen von einem Bein aufs andere schwankte, Pos. 208), so wurden entsprechende Textstellen nicht in diese Kategorie, sondern in die Kategorie *Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht* eingeordnet.

7. Definitionen und Wahrnehmungen zu Auswendiglernen

▼	☉	Definitionen und Wahrnehmungen zu AL		0
	☉	Definition von AL vs. Erzählen	☐	15
	☉	positive Wahrnehmung AL	☐	5
	☉	Mehrwert und Vorteile AL	☐	12
	☉	Gefahr AL		5

In diese Kategorien fallen alle Passagen, die das Text-Auswendiglernen in seiner Essenz definieren, positiv oder negativ bewerten sowie auf einer Meta-Ebene betrachten. Sie ähnelt somit der Kategorie *Einstellung und Wahrnehmung gegenüber Auswendiglernen* in Datensatz 1. Die erste Unterkategorie sammelt alle Abschnitte, in denen Auswendiglernen und/oder Erzählen begrifflich bestimmt wurden. Meist geschah dies, indem beide Termini einander gegenübergestellt wurden. Die nächste Unterkategorie erfasste die positive Wahrnehmung des Text-Auswendiglernens sowohl von Seiten der Lehrenden als auch Lernenden. Damit verbunden finden sich in der nächsten Kategorie der beschriebene Mehrwert und Vorteile, die das Text-Auswendiglernen mit sich bringen kann. Als Gegensatz wurden in der letzten Kategorien Textstellen gesammelt, die die potenziellen Gefahren des Text-Auswendiglernens aufzeigen.

5 Ergebnisse der Analyse

5.1 Fallzusammenfassungen

Erste Fallzusammenfassungen werden nach der initiierenden Textarbeit erstellt (vgl. KUCKARTZ 2018, 101). In diesen werden die befragten Personen in ihren Besonderheiten und Haltungen in Hinblick auf die Forschungsfrage charakterisiert. Dies geschieht faktenorientiert, es werden keine Ideen oder Annahmen der Verfasserin hinzugefügt (vgl. KUCKARTZ 2018, 58–59).

Die erste Befragte (B1) zeigt sich in der retrospektiven Befragung dem Auswendiglernen im Allgemeinen gegenüber enthusiastisch und positiv eingestellt. Text-Auswendiglernen sieht sie als angenehme und einfache Tätigkeit, die sie gerne mit Aufenthalt in der Natur kombiniert. Zusätzlich sieht sie darin große Mehrwerte, die sie nicht nur in ihrem Lernen bereichern. Ihre Lernpläne und -strategien teilt sie begeistert im Gespräch mit und zeigt sich allgemein als mitteilksam.

Der zweite Befragte (B2) nimmt Auswendiglernen ebenfalls als einfache und angenehme Tätigkeit wahr, die er mit einem Lachen in wenigen Sätzen beschreibt. Sein Lernen beschreibt er offen und ohne zu Zögern. Das auswendig zu lernende Gedicht lernt er nach eigenem Lernplan auswendig, beurteilt es allerdings als zu leicht, weswegen er es in relativ kurzer Zeit auswendig lernte. Er sagt es sicher und ohne ins Buch zu sehen auf. Dabei schleichen sich viele Fehler ein.

Die dritte Befragte (B3) mag Auswendiglernen ebenfalls. Auch für sie ist es eine leichte Tätigkeit. Ihr Lernen beschreibt sie kurz und knapp und wirkt dabei eher uninteressiert. Den auswendig zu lernenden Text lernt sie am Schulhof. Auch für sie ist der Text nicht besonders schwer. Trotzdem schleichen sich beim Aufsagen viele Fehler ein und sie muss aus Unsicherheit zurück ins Buch sehen.

Der vierte Befragte (B4) unterscheidet sich von den anderen insofern, als er Auswendiglernen als uninteressante Tätigkeit ansieht, die er ungerne ausführt, unabhängig von der Textsorte. Muss er doch etwas auswendig lernen, wendet er eigene Lernstrategien an. Sein Text-Lernen beschreibt er wenig enthusiastisch. Bei kritischen Äußerungen zeigt er sich zögerlich und beschränkt sich auf kurze Antworten oder Gestik. Das auswendig zu lernende Gedicht lernt er schnell auswendig, Fehler und Unsicherheiten treten dabei keine auf.

Die fünfte Befragte (B5) sieht Auswendiglernen als sehr positiv an. Im gesamten Gespräch zeigt sie sich mitteilksam und motiviert, ihre Perspektive darzustellen. Für sie ist Auswendiglernen leicht, besonders mit Gedichten. Beim Auswendiglernen verfolgt sie einen klaren Lernplan. Den Text lernt sie geübt und souverän in wenigen Minuten auswendig. Den auswendiggelernten Text betrachtet sie als nicht schwer und trägt ihn mit einigen Fehlern und

Unsicherheiten vor, weswegen sie ihre Leistung im Nachhinein als weniger gut einschätzt.

Die sechste Befragte (B6) zeigt sich im Gespräch unmotiviert und in ihren Meinungen sehr zurückhaltend. Oftmals bejaht sie die Aussagen der fünften Befragten. Zwischen Auswendiglernen und Erzählen macht sie keinen Unterschied in ihrer Präferenz. Beim Auswendiglernen des Textes kommt sie oftmals aus Unsicherheit ins Stocken und muss wiederholt ins Buch schauen, viele Fehler schleichen sich ein. Beim Aufsagen entfallen ihr Textteile und Fehler kommen wiederholt vor.

Die erste Lehrperson (LP1) sieht sich durch staatliche Vorgaben und Regulierungen in ihrem Unterrichten stark eingeschränkt, was sie zunehmend frustriert. In Gesprächen betont sie oftmals die prekären sozioökonomischen Umstände, unter denen der DaF-Unterricht an der Schule stattfindet. Generell spricht sie offen Kritik aus. Aus eigener Initiative berichtet sie der Verfasserin mehrmals für die Forschungsfrage Relevantes. Über den Einsatz von Auswendiglernen in ihrem Unterricht zeigt sie sich offen und selbstreflektiert. Sie ist sich Vor- und Nachteile der Strategie bewusst und spricht diese mehrmals an. Sie sieht Auswendiglernen als vorteilhaft an, solange bestimmte Bedingungen gelten.

Die zweite Lehrperson (LP2) war meist unter Zeitdruck und stand für Gespräche wenig zur Verfügung. In den Gesprächen selbst zeigt sie sich leicht unmotiviert und verschlossen. Kritische Äußerungen tätigt sie zu keinem Zeitpunkt. Sie betont die Vielseitigkeit des Auswendiglernens wiederholt. Für sie überwiegen die Vorteile des Auswendiglernens, insbesondere der Spaß, den die Lernenden dabei haben. Etwaige Nachteile bleiben unerwähnt. Sie berichtet von unterschiedlichen Methoden, mit denen sie Auswendiglernen im DaF-Unterricht einsetzt. Zum Auswendiglernen scheint sie einen starken persönlichen Bezug zu haben.

5.2 Kategorienbasierte Auswertung der Datensätze 1 und 2

Wie bereits im methodischen Teil beschrieben, werden im Folgenden zuerst die Datensätze Transkripte des Lauten Denkens resp. der retrospektiven Befragung ausgewertet, danach die Feldprotokolle der Beobachtung. Die einzelnen Kategorien werden in der Reihenfolge des Methodischen Teils ausgewertet, wobei zwecks Übersichtlichkeit nur ausgewählte Kategorien auch in deren Subkategorien aufgegliedert werden (Datensatz 1: Kategorie 7; Datensatz 6: Kategorie 6). Relevante Textstellen werden hierfür zitiert, wobei jene der GAT2-Transkripte aus Platzgründen in Spalten dargestellt werden. In beiden Datensätzen wird in Klammern auf die sich äuernde bzw. beobachtete Person und die Position der Äußerung im MAXQDA-Dokument im Anhang verwiesen. Eine Besonderheit betrifft hierbei den Datensatz 2: Da die ausgearbeiteten Feldprotokolle überwiegend nicht wortwörtlich sind, wird mehrheitlich vergleichend zitiert.

Direkte Zitate finden sich nur vereinzelt. Diese wurden von Anfang an im genauen Wortlaut im Forschungsnotizbuch festgehalten. Wird keine Äußerung der Lehrpersonen oder Lernenden zitiert, sondern eine beobachtete Situation oder Einblicke in Dokumente wie z.B. Lehrwerke, wird dies im Text durch den Kontext kenntlich gemacht. Zudem wird kein Personenkürzel angegeben. Dadurch soll nachvollziehbar bleiben, welche Ergebnisse direkt von Personen, und welche der Beobachtung und Einsicht der Verfasserin entstammen.

5.2.1 Datensatz 1: Transkripte Lautes Denken / retrospektive Befragung

5.2.1.1 Kategorie 1: Auswendiglernen im DaF-Unterricht

Die Lernenden unterscheiden sich in ihren Angaben zur Häufigkeit der Aktivität Auswendiglernen im Unterricht. B2 berichtet, dass sie in der Klasse pro Stunde circa einen Text „lernen“, wobei er die Textsorte nicht genauer definiert (vgl. B2: 141). B4 wiederum berichtet, zehn Mal im Jahr ein Gedicht auswendig lernen zu müssen (vgl. B4: 28 – 31). Dies entspricht ungefähr der Aussage von B5, die erzählt, ein Gedicht ein Mal pro Monat bzw. alle zwei Monate auswendig lernen zu müssen (vgl. B5: 2 – 16). Es stellt sich demnach die Frage, warum B2 eine fast vierfache Häufigkeit der Aufgabe Text-Lernen nennt und ob er damit Auswendiglernen meint. In folgendem Ausschnitt wird dies deutlicher:

B1: ((Stimmengewirr)) Nein, nicht bei jedem Unterricht lernen wir erzählen, zuerst lernen wir einfach lesen.
B2: Mit Hilfe von Frau Lehrperson 1 übersetzen wir den Text, dann bekommen wir als Hausaufgabe den Text zu lesen und zu übersetzen.
I: Und was machst du zu Hause?
B2: Zu Hause übersetzen und lesen wir den Text. Dann ist es möglich, dass manchmal die Hausaufgabe auch „Erzählen des Textes“ ist.
B1: Wir lernen den Text nicht genau erzählen, sondern wir machen eine Frage-Antwort-Runde. Wir antworten, was wir aus dem Text verstanden haben.
(90 – 94)

Es lässt sich vermuten, dass B2 deswegen berichtet, pro Stunde einen Text zu lernen, weil er mit „Text lernen“ (B2: 141) das „Erzählen des Textes“ meint, demnach nicht ein Gedicht, sondern einen informativen Text wie viele seiner Art im Lehrbuch *Germaneren*.

B1 stellt die Anforderungen im Unterricht richtig. Man müsse nicht „genau erzählen“, sondern in einer Frage-Antwort-Runde zum Text das Verstandene wiedergeben. In diesem Kontext könnte man „genau erzählen“ als Auswendiglernen deuten, welches bei Texten außer Gedichten nicht erfordert ist. Zudem müsse man nicht bei jedem Unterricht erzählen lernen, sondern „einfach lesen“ (B1: 90).

Der Hausaufgabe *Erzählen Lernen* geht die wortwörtliche Übersetzung des Textes im Unterricht voraus (siehe auch Datensatz 2: Kategorie *Der Prozess des Auswendiglernens*). So beschreibt es ebenfalls B5: „Wir lesen, wir übersetzen, danach erzählen wir in unseren Worten“ (B5: 64). Auch als Hausaufgabe gilt es, den Text nochmals zu übersetzen (vgl. B2: 91). Die

Unklarheit über die Hausaufgaben-Anweisung lässt sich im Stimmengewirr am Anfang der Sequenz erahnen. Ebenso zeigen sich widersprüchliche Annahmen über den Charakter der Hausaufgabe im Gespräch zwischen B5 und B6:

I: Aber sowas lernt ihr auswendig? (deutet auf Prosatext)
B6: Mhm. (bejahend)
I: Diesen Text.
B5: NEIN! Erzählen, erzählen.
(52 – 55)

Während B6 selbstverständlich bejaht, Prosatexte für den Unterricht auswendig zu lernen, widerspricht ihr B5, die Erzählen als Ziel der Aufgabe versteht. B4, der Text-Auswendiglernen generell meidet, erklärt genauer, dass man im Unterricht keine Texte, sondern lediglich „Fremdwörter, unbekannte Wörter“ auswendig lernen müsse (B4: 33 – 36).

Die erwähnten Äußerungen lassen unterschiedliche Auffassung der Lernenden durchblicken, was im Unterricht selbst gefordert wird bzw. wie sie Anweisungen unterschiedlich realisieren.

5.2.1.2 Kategorie 2: Umgebungsbedingungen für das Auswendiglernen

Die Mehrheit der Befragten bevorzugt es, zu Hause in ihren Zimmern zu lernen. Wichtig ist für sie, beim Lernen allein zu sein sowie Ruhe zu haben. B2 betont sogar zweifach, wie sehr ihm Alleinsein beim Auswendiglernen unterstützt: „Ich lerne allein und an einem Ort, wo niemand ist [...]“ (B2: Pos. 33). B3 (53 – 55) beschreibt wie folgt, warum sie im lauten Klassenzimmer nicht auswendig lernen kann:

I: Und wie lernst du zu Hause? [...]
B3: In meinem Zimmer und es muss dort ruhig sein, niemand darf mich stören, nur in diesem Fall kann ich lernen z.B. hier kann ich nicht lernen, weil es hier sehr laut und geräuschvoll ist und so verliere ich den Faden.

Auch später betont sie, wie sehr sie die Stimmen der Kolleg_innen bei der Konzentration stören, weswegen ein Ortswechsel nach draußen stattfand (vgl. B3: 81 – 83). B2 lernte im Klassenzimmer den Übungsaufgabentext, was impliziert, dass er auch unter erschwerten Bedingungen auswendig lernen kann. Allerdings bleibt offen, ob sich unter anderen Umständen weniger Fehler eingeschlichen hätten (vgl. Kategorie *Lautliche Realisierung der Aufgabentexte*).

Lediglich B1 liebt es, nicht drinnen, sondern draußen unter einem Baum zu lernen, vor allem, wenn das Wetter kühl ist (vgl. B1: 131). Interessant war zudem, dass das (stehende) Auswendiglernen vor dem Fenster für zwei Befragte als üblich scheint, so geht B3 zum Lernen gleich zum Fenster des Klassenraumes (vgl. B3: 10). B1 erklärt direkt, dass sie immer vor dem Fenster lernt (vgl. B1: 9).

Aus den beschriebenen Aussagen wird klar, welche Rolle ein ruhiger Ort für die Lernenden spielt. Es lässt sich erahnen, dass das laute Lesen, auf welches in Kategorie *Gedächtnisstrategien*

eingegangen wird, einen erheblichen Einfluss auf diese Präferenz hat, denn für lautes Lesen braucht es leise Räumlichkeiten.

5.2.1.3 Kategorie 3: Metakognitive Strategien

Innerhalb dieser Kategorien werden auch folgende Unterkategorien ausgewertet:

- a) Überblick und Lernplan
- b) Geplante Wiederholungen
- c) Evaluation

Auf die Frage, wie die Schüler_innen den vorgelegten Text auswendig lernen würden, zeigten sich bereits erste Tendenzen, welche der drei Subkategorien ihr Lernvorgehen dominiert. Zwei Lernende beschrieben ihr Lernvorgehen, indem sie sogleich geplante Wiederholungen einzelner Textteile angaben (vgl. B5: 77 – 78; B6: 85 – 86). Drei andere nannten eine erste Gliederung und sukzessives Lernen des Textmaterials (vgl. B1: 2 – 3; B2: 11; B3: 86 – 87). B2, B3 und B4 gingen gleich auf Evaluationsmethoden ein. So beschreibt B2: „Wir lesen und sagen das, woran wir uns erinnern“ (B2: 88).

Bei 4 von jenen 5 Lernenden, die einen Text bzw. ein Gedicht gelernt hatten, wird ein Lernplan erkennbar, der auf vorangehender Strukturierung des Lernmaterials basiert. Dabei lässt sich die Richtung *Satz zu Text* und *Text zu Satz* unterscheiden. Es werden unterschiedliche Realisierungen der Richtung *Satz zu Text* deutlich:

[I: Wie lernt ihr dieses Gedicht hier? (deutet auf Schul-Gedicht)]

B1: Das Gedicht besteht aus 4 Zeilen. Zuerst lerne ich die ersten 2 Sätze, danach den dritten und vierten Satz. Dann sage ich die vier Sätze zusammen auswendig. (2 – 3)

[I: Und wie lernt ihr auswendig?]

B3: Ich lerne Satz für Satz und dann sage ich den ganzen Text. (86 – 87)

I: Und du wie/

B6: Ich lerne vielmals mit 2 Sätzen, dann lese ich alles zusammen. (85 – 86)

B5: [...] Und wenn ich den nächsten Satz lerne, knüpfe an den ersten an, und sage es zusammen, und so mache ich weiter bis zum Ende. Am Ende lese ich den ganzen Text noch 5 Mal und sage ihn dann ohne irgendwelche Nachteile auswendig. (84)

Im letzten Zitat erläutert B5 im Detail, wie sie von den einzelnen Sätzen zur Repräsentation des gesamten Textes vorgeht und dabei Satzteile systematisch verknüpft. Ihre reflektierte Beschreibung lässt vermuten, dass es sich bei ihrem Vorgehen beim Auswendiglernen um einen vielerprobten Plan hält, den B5 für sich entwickelt hat.

Allein B2 geht zuerst vom ganzen Text aus, bevor er sich das Material aufgegliedert in die vierzeiligen Strophen des Gedichts einzuprägen versucht, was er später nochmals wiederholt:

B2: Zunächst lese ich das ganze Gedicht und danach lerne ich Vierzeiler für Vierzeiler. (11, 33)

B1 geht einen eigenen Weg, als sie ihr Auswendiglernen beschreibt:

Ich versuche die Übersetzung des Gedichts zu verstehen. Inzwischen erinnere ich mich an die Übersetzung der Wörter und danach versuche ich es auswendig zu sagen. (5)

Sie stützt sich beim Einprägen auf die armenische Übersetzung, woraus sich ableiten lässt, dass B1 das Verständnis des Textinhalts für ein erfolgreiches Auswendiglernen als fundamental ansieht.

Es lässt sich erkennen, dass die Lernenden ihren Lernplan auf anfänglicher Gliederung des Materials, einer mehr oder weniger festen Anzahl an Wiederholungen sowie auf Verknüpfungen der Satzteile gründen. Interessanterweise werden zwecks Merkhilfe an dieser Stelle kein Absuchen des Textes nach Mustern erwähnt. Den Text beginnen die Lernenden *medias in res* zu lernen, wie folgende Gesprächssequenz andeutet, in der B3 leicht irritiert auf die (sprachlich plump formulierte) Frage nach dem Anfang des Lernprozesses reagiert:

I: Aber wo beginnst du/ ich? Wo beginnst du? Jetzt. Wo beginnst du, beginn/
B2: zu lernen? Von welchem Teil beginnst du zu lernen?
B3: (zeigt auf Gedichtanfang)
I: Von An/ Anfang.
B3: Ja. (40 – 44)

Besonders häufig wird von den Befragten die Anzahl der geplanten Wiederholungen der einzelnen Teile des Textmaterials genannt. Die Beschreibungen unterscheiden sich in der genannten Anzahl sowie dem Umfang des wiederholten Textabschnittes.

B4 kann bereits ab einer Wiederholung einen leichten Text auswendig lernen. Maximal fünf Mal Lesen würde er normalerweise brauchen (vgl. B4: 2). Schwierige Texte wiederholt er systematisch mit gewissem zeitlichem Abstand: Tagsüber zehn Mal, abends wiederum zehn Mal, morgens noch ein letztes Mal (vgl. B4: 26). Es wird erkennbar, dass B4 über die Vorteile einer überlegten Lernverteilung Bescheid weiß. Sein Lernen scheint er bewusst zu steuern. In einer späteren Sequenz wird klar, dass B4 sich zudem im Klaren darüber ist, wie sich Gelerntes über Nacht festigen kann:

[...] Dann lege ich das Buch unter das Kissen, um in den Träumen den Text zu wiederholen. Am Morgen wiederhole ich es noch Mal und sage ihn auswendig. (26)

B3 vermutet lediglich zwei nötige Wiederholungen für den Oster-Text (vgl. B3: 63 – 64), während B5 „eine Zeile, einen Satz“ fünf bis sechs Mal lernt (B5: 77 – 78). Den gesamten Text liest sie zum Schluss noch einmal fünf Mal (B5: 77 – 78). Die Anzahl der Wiederholungen richtet sie nach ihrem Lernerfolg: „Wenn 5 Mal Lesen nicht reicht, dann lese ich es 10 Mal und es klappt“ (B5: 84). Ihre Kollegin B6 bleibt in der Wiederholungsanzahl unspezifischer. Sie lerne

„vielmals“ jeweils immer zwei Sätze und im Anschluss den ganzen Text auswendig (B6: 86). Es ist anzunehmen, dass auch sie die Häufigkeit nach Lernerfolg richtet.

Ihren eigenen Lernerfolg, im Falle des Forschungsgegenstandes das korrekte wortwörtliche Aufsagen eines Gedichtes oder ganzen Textes, verfolgen die Lernenden durch Evaluation. Dies wurde nicht nur beobachtet, sondern auch von den Befragten selbst berichtet. Das meistbeobachtete Phänomen ist zweifelsohne das *klassische* Hin- und Wegschauen, ein in immer größeren Abständen stattfindender Blickwechsel zwischen Buch und Weite (vgl. B3: 99; B5: 115; B6: 259). B4 erläutert dies mit seinen Worten:

Solche [Gedichte], die leicht zu lernen sind, lese ich 1 bis 5 Mal und dann sage ich die auswendig aber gucke manchmal auf den Text, und danach sage ich noch mal auswendig aber gucke nicht mehr. (2)

Das Überprüfen steuert ihn offensichtlich in seinem Lernprozess. Neben dieser Evaluationsmethode wendet B4 zusätzlich eine weitere an, die Bewegung involviert:

Zu Hause lese ich ein Mal, gehe irgendwohin, halte den Text im Kopf, komme wieder zurück, lese es noch Mal, gehe dorthin, sage es auswendig aber gucke manchmal auf den Text, dann mache ich das Buch zu und sage den Text auswendig. (16)

Weitere Evaluationswege wurden in der dritten Gruppe des Lauten Denkens erwähnt. B5 berichtet, ihr Buch zu schließen, und den Text „ohne Buch“ aufzusagen, oder sich von ihrer Mutter abprüfen zu lassen (B5: 88). B6 wiederum übernimmt immer selbst die Überprüfung: „Ich gebe es nicht, ich schließe einfach das Buch und sage es für mich selbst auf“ (B6: 90). Dass B6 „einfach“ das Buch schließt, lässt vermuten, dass sie ihre Methode einerseits mühelos durchführt, andererseits, dass sie sie als gewohnt wahrnimmt. Es könnte zudem sein, dass sie über keine weiteren Methoden der Evaluation verfügt. Ähnlich berichtet auch B2 recht salopp und mühelos, wie er sich in seinem Auswendiglernen überprüft:

Zuerst lesen wir, danach, was wir daraus uns gemerkt haben. Danach legen wir das Buch auf den Tisch und wenn man vergisst, dann schaut man mal und erinnert sich wieder an den Text. Das war es (lacht). (96 – 97)

Es fällt auf, dass die genannten Evaluationsmethoden überwiegend mündlich stattfinden. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies auf die mündliche Erzählkultur in Armenien zurückzuführen ist. Zusätzlich ist anzunehmen, dass die Lernenden in schriftliche Evaluationsmethoden wenig eingeführt wurden bzw. womöglich mündliches Evaluieren als überlegen und effektiver betrachtet wird (Wechselseitig siehe auch bei den Lehrenden in Datensatz 2).

5.2.1.4 Kategorie 4: Gedächtnisstrategien

Innerhalb dieser Kategorien werden auch folgende Unterkategorien ausgewertet:

- a) Gedächtnisstrategien laut Lesen
- b) Gedächtnisstrategien Haltung und Bewegung
- c) Gedächtnisstrategien visuelle und graphische Hilfen

Drei Lernende berichten, beim Auswendiglernen den Text laut zu lesen (vgl. B2: 33; B4: 26; B5: 79 – 80), vier wurden beobachtet, wie sie sich den Text für sich selbst hörbar vorsagten (vgl. B2: 13; B3: 10; B5: 116ff; B6: 260ff). Daran wird erkennbar, dass die Schüler_innen Auswendiglernen mit hörbarer lautlicher Realisierung verbinden. Stilles Auswendiglernen spielt hierbei keine Rolle. Es lässt sich vermuten, dass durch das Sehen und laute Lesen des Textes, das laute Aufsagen des eben Gelernten und Hören des Gesagten, die parallel und/oder abwechselnd erfolgen, ein mehrkanaliger Lernprozess entsteht. Dass eben dieser den Lernprozess beschleunigt, deutet B4 an: „*Ich lese laut diese Gedicht* und merke mir den Text [...] (B4: 26).

Die Lautstärke betreffend sind Unterschiede erkennbar. So lernte B5 mit gewöhnlicher Sprechlautstärke, B6 leiser als üblich, während B4, B3 und B2 vor sich hin kaum hörbar flüsterte. Interessanterweise erzählt B4 von sich, laut zu lesen, im Lernprozess selbst lässt sich das Gesagte eher als Flüstern bezeichnen:

I: Kannst du es probieren, wie du es lernst?

B4: Für mich leise oder laut, *laut*?

I: Wie du es zu Hause machst!

(B4 lernt leise auswendig, man hört ihn nur ganz leise sprechen [...]) (3 – 6)

Gleiches gilt für B2, der zwar nach eigenen Angaben laut liest, aber vor Ort flüsternd lernte. Dies ließe sich durch eine unterschiedliche Auffassung von „laut“ erklären, kann allerdings auch durch die stattfindende Beobachtung sowie die Lernumstände im Klassenraum begründet sein. In diesem war es nicht stets ruhig und es hielten sich dort, im Unterschied zum Zuhause der Lernenden, andere Menschen auf. Aufgrund dessen könnten die Schüler_innen leiser gelernt haben, als sie es unter anderen Umständen tun würden.

Die Rolle des Körpers beim Auswendiglernen wird in der zweiten Unterkategorie klar. Zwei Lernende beschreiben, stets im Stehen auswendig zu lernen (vgl. B1: 9; B3, B1: 60 – 61). B3 und B1 nennen dafür folgende Gründe:

B3: Lernen im Stehen ist sehr leicht, ich kann nicht im Liegen lernen, weil ich sonst einschlafe.

B1: Ich auch. (60 – 61)

Die Schülerinnen implizieren hier, dass Auswendiglernen für sie zwar eine leichte, aber auch ermüdende, sogar langweilige Tätigkeit ist. Zwei weitere Lernende wurden beim stehenden Lernen beobachtet (vgl. B3: 10; B4: 6). Während B3 vor dem Fenster stehend ihr Buch gefaltet vor sich hielt, um sich den Text einzuprägen, ließ B4 das Buch auf dem Tisch liegen und stützte sich mit den Armen auf denselben. Die Körperhaltung von B4 könnte allerdings auch an der

Gesprächssituation im Allgemeinen liegen, die B4 sichtbar nervös zu machen schien. Im weiteren Verlauf berichtet er nämlich, in Bewegung zu lernen:

I: Wow, es war sehr schnell (lacht). Ok, hier/, wenn du zu Hause auswendig lernst, so? (hält das Buch gefaltet vor sich), oder wie?

B4: Langsam laufend, stehend und das Buch in den Händen.

I: Aha, und wie/ so, oder so, oder so (hält das Buch in verschiedenen Positionen)

B4: So (hält es gefaltet, auf dem Tisch) (13 – 16)

Bewegung setzte er zudem ein, wenn er sich selbst abprüft. Zwischen dem Buch und einem beliebigen Ort gehe er mehrmals hin und her und versuche, auf dem Weg den Text zu behalten (vgl. B4: 16; siehe auch Kategorie *Metakognitive Strategien*).

Unterschiede zwischen eigenen Angaben und tatsächliche Ausführungen des Auswendiglernens kamen bei B3 ebenfalls vor. Den Vorschlag der Interviewenden, im Klassenraum spazieren zu können resp. jegliche Aktivitäten durchzuführen, die sie auch zu Hause machen würde, lehnte sie ab. Nach einem Ortswechsel in den Schulhof allerdings lernte sie langsam gehend und Kreise ziehend aus dem Buch, welches sie gefaltet vor sich hielt (vgl. B3: 76 – 77, 99).

Bewegung schien auch B5 und B6 in ihrem Lernen zu unterstützen. So berichten sie zwar, sitzend zu lernen (vgl. 83 – 84), was sie in Folge auch taten, allerdings wippten sie dabei stets leicht mit dem Oberkörper regelmäßig vor und zurück, während sie das Buch zum Lernen gefaltet vor sich hielten. Es kann vermutet werden, dass sie dies zur Kontrolle ihres recht systematisch eingesetzten Sprechtempos einsetzen (siehe Kategorie *Lautliche Realisierung der Aufgabentexte*). Keinerlei Bewegung beim Auswendiglernen scheint B2 zu gebrauchen. Er lernte mit verschränkten Armen und am Tisch sitzend vom Buch, das er geöffnet vor sich liegen ließ. Dabei saß er komplett ruhig und ohne zu wippen.

Graphische und/oder visuelle Hilfen beim Auswendiglernen wurden kaum angesprochen oder beobachtet. Beim Auswendiglernen wurden keine Textstellen markiert. Derartiges Verhalten lehnten die Teilnehmenden sogar strikt ab, wie hier B2 und B3:

I: Und zu Hause, schreibst du etwas?

B3: Nein.

I: So oder so (deutet im Buch an, etwas zu unterstreichen)

(B3 und B2 klären Is Frage; Stimmengewirr)

B3: NEIN.

B2: NEIN, nein, nein.

I: Warum schreibst du nicht, nichts?

B3: Ich lese den Text allgemein, versuche mir den Text zu merken und danach sage ich das auswendig, woran ich mich erinnere. (45 – 52)

Den Einprägungsprozess schaffen sie offensichtlich mit Sprechen. Damit sind sie nicht alleine. Auch B5 und B6 streiten ab, je etwas zu markieren oder den Text bzw. einzelne Sequenzen zu schreiben:

I: Aha. *Und* schreibt ihr etwas im Text?
B5: NEIN, ich nicht.
B6: (schüttelt den Kopf)
I: Nein? Mhm (bejahend).
B5: Ich erinnere mich.
B6: Wir übersetzen einfach den Text, um besser zu verstehen.
I: Und schreibt ihr alle/, den ganzen Text?
B5: NEIN.
I: Nur/ (deutet mit Gestik Sprechen an)
B5: Mit Sprechen. (91 – 100)

Auswendiglernen von Texten wirkt demnach als überwiegend mündlicher Vorgang. B5 erinnere sich allein durch das Vorsprechen des Textmaterials. Allein die (armenische) Übersetzung wird von den beiden Befragten geschrieben. Der einzige Befragte, der sich beim Einprägen graphischer Hilfen bedient, ist B4. Wenn er ein Gedicht auswendig lernen muss, so schreibt er den Text (vgl. B4: 52). Muss er etwas erzählen, schreibt er nur unbekannte Wörter in sein Heft und lernt diese dann auswendig, wie es laut ihm im Unterricht gefordert ist (siehe Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*). Auch er verneint, je etwas im Buch zu schreiben (vgl. B4: 46 – 49). Die strikte Ablehnung hängt sehr wahrscheinlich auch damit zusammen, dass die Lehrbücher dem Bildungsministerium gehören (vgl. Datensatz 2: Kategorie *Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in Geghaschen*).

Neben dieser vereinzelt graphischen Strategie lässt eine Befragte eine interessante visuelle Hilfe beim Auswendiglernen durchblicken: B1 lernt „die Gedichte vor dem Spiegel“ (B1: 7). Womöglich unterstützt das Lernen vor dem Spiegel den Auftritt beim Aufsagen in der Klasse. Das Aufsagen eines auswendig gelernten Textes ist nicht zuletzt eine Art der Präsentation, welche bewertet wird (vgl. Datensatz 2: Kategorie *Der Prozess des Auswendiglernens im DaF-Unterricht in Geghaschen*).

5.2.1.5 Kategorie 5: Schwierigkeiten beim Auswendiglernen und Bewältigungsstrategien

Im Allgemeinen werden hier wenige Schwierigkeiten beim Auswendiglernen erwähnt, was den Eindruck erwecken lässt, dass die befragten Schüler_innen entweder tatsächlich wenige Schwierigkeiten damit haben oder aber diese nicht wahrnehmen.

Drei von 5 Schüler_innen, die einen Text beim Lauten Denken auswendig lernten, betonten, wie einfach er gewesen sei:

I: Und das [das Schulgedicht] hast du sehr schnell gelernt. Warum?
B2: Es ist leicht (lächelt). (34 – 35)

I: Was war schwer?
B5: Schwer war es nicht. (244 – 245)

I: Und wie war sehr/ Was war sehr schwer?
B2: Was schwer war?
B3: Sehr schwer war es nicht.
B2: Unbekannte Wörter?
I: Lange Wörter?
B3: Nein! Es war gut. (116 – 121)

Die relativ kurze Dauer, innerhalb derer sich die Lernenden die Texte einprägten, spiegelt ebenfalls wider, wie einfach das Auswendiglernen für die Lernenden verlief, wie auch bei B4, der die erste Strophe des Schulgedichtes in 45 Sekunden auswendig lernte (vgl. B4: 6). Zur Schwierigkeitsstufe des Gedichtes äußerte er sich nicht, ebenso wie B6.

Die Schüler_innen nahmen die auswendig gelernten Lernaufgaben als wenig schwierig, sogar als „gut“ wahr (B3: 121). Dass diese Selbsteinschätzung nicht ganz der Realität entspricht, zeigt sich in Kategorie *Lautliche Realisierung der Aufgabentexte*. Es kann also angenommen werden, dass die Lernenden sehr wohl Probleme beim Auswendiglernen antreffen, aber aufgrund ihrer limitierten Sprachkenntnisse nicht immer in der Lage sind, alle Abweichungen vom Wortlaut des Textes wahrzunehmen und in Folge zu korrigieren. Zusätzlich könnte in den zitierten Aussagen der Faktor der sozialen Erwünschtheit eine Rolle gespielt haben.

Von allgemeinen Schwierigkeiten beim Auswendiglernen berichten zwei Teilnehmende, B4 und B5. Für B4 ist das Auswendiglernen nicht schwieriger als andere Lernformen:

I: Und, was ist/ die letzte Frage/ wenn du auswendig lernen musst, was ist am schwierigsten?
B4: In jedem Text, den ich auswendig lernen soll/muss ((denkt laut nach, unverständlich)).
I: *Gedicht, Text, ...*
B4: *Zum Beispiel*, wenn die Zeile schwierig für mich ist, dann kann ich es nicht lernen, ich muss es immer wieder wiederholen, um sie mir zu merken. In jedem Text gibt es schwierige Teile. Eine konkrete Schwierigkeit beim Auswendiglernen gibt es nicht. (65 – 68)

B4 lässt hier seine Bewältigungsstrategie durchblicken: Wiederholung. Diese wird auch von anderen Teilnehmenden als hilfreich empfunden. B5 beschreibt explizit, wie sie sich allein durch mehrmaliges Wiederholen ein schweres oder langes Wort merken kann:

I: [...] Wenn ihr andere Texte auswendiglernt, gibt es eine Schwierigkeit?
B5: *NEIN!* Einfach nur lange Wörter „*Frü/ Frühlingvollmond.*“ „*Frühlingvollmond.*“.
B5: Welches Wort schwer ist, sage ich ein paar Mal und ich merke es mir.
I: Mhm (bejahend). Und du schreibst dieses Wort?
B5: *NEIN.* Einfach nur das gleiche Wort ein paar Mal „*Frühlingvollmond.*“, „*Frühlingvollmond.*“, „*Frühlingvollmond.*“ und ich merke es mir. (246 – 250)

B5 ist zudem die einzige, die lange Wörter als Schwierigkeit beim Auswendiglernen explizit nennt. Lange Wörter mit Wiederholung besser auswendig zu lernen, wendet auch B3 an, wie sie impliziert (vgl. 122 – 126). Lediglich B1 wendet als Bewältigungsstrategie dieser Hürde nicht Wiederholung an. Sie erklärt ihren Weg wie folgt:

B1: (sagt es noch einmal lauter): Wenn es ein langes Wort gibt, teile ich es in Silbe ein und dadurch versuche ich, es zu erinnern. (129)

B5 sieht die Schwierigkeit beim Auswendiglernen als Einzige in der Textsorte. Sie fragt, ob sie beim Lauten Denken nicht ein Gedicht lernen könne, denn „[d]ie Reime passen zueinander“ (B5: 44). Sie schien in ihrer begeisterten Reaktion, diese Textsorte zu bevorzugen.

Eine interessante Aussage von B5 zeigt, wie sie die beschränkte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses als Hürde beim Auswendiglernen empfindet, was auch B6 nur bestätigen kann:

I: [...] Und was ist am schwierigsten, wenn ihr auswendig lernt?

B5: Das Schwierigste ist das Wort, das wir zuerst falsch gelernt und dann korrigiert haben, im Kopf zu halten.

I: Mhm (bejahend).

B5: Es ist schwer sich an die richtige Form des Wortes zu erinnern, das wir zuerst falsch gelernt haben.

I: Und für dich, B6?

B6: Das Gleiche (lacht). (29 – 33)

Damit einher geht eine Schwierigkeit bei der Evaluation des Gelernten, hier das Prüfen auf den richtigen Wortlaut. Es ist anzunehmen, dass bei der Selbstkorrektur durch wiederholtes Prüfen mit dem Buch in einem Moment zwei Formen im Arbeitsgedächtnis konkurrieren und interferieren: eine eben gelernte, fehlerhafte sowie eine aktuelle, korrigierte. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erklärt B5, wie sie trotzdem leichter lernt:

B5: Wenn ich lese, wiederhole ich diese Wörter noch einmal.

I: Oh, noch einmal?

B5: Wenn ich lese „Ostern ist immer am ersten Sonntag nach dem ersten Frühlingvoll/ Frühlingvollmond“/ Dabei wiederhole ich die Wörter; ich denke dabei an nichts Anderes.

I: Mhm, mhm (bejahend).

B5: Ich denke an überhaupt nichts Anderes dabei.

I: Aha, es ist interessant. Ok.

B5: So erinnere ich mich leicht. (104 – 110)

B5 lässt hier durchblicken, dass sie bewusst ihr Arbeitsgedächtnis nicht überlastet, um Platz für den Text zu lassen. Trotzdem schafft sie es, sich während des Lernprozesses zu vergewissern, wie weit sie den Text lernen sollte (vgl. B5: 180 – 182). Zusätzlich kommentiert sie ihr eigenes Lernen, wobei sie in ihre Erstsprache Armenisch wechselt: „[...] nein, wie war das? (B5: 203). Dies scheint möglich, solange die Äußerungen das Auswendiglernen und, wie es B5 sagt, „nichts Anderes“ betreffen.

5.2.1.6 Kategorie 6: Einstellung und Wahrnehmung gegenüber Auswendiglernen

Innerhalb dieser Kategorie werden folgende Unterkategorien ausgewertet:

- a) Positive Wahrnehmung
- b) Negative Wahrnehmung
- c) Mehrwert des Auswendiglernens
- d) Auswendiglernen vs. (frei) Erzählen

In den Aussagen der Befragten überwiegt eine positive Wahrnehmung des Auswendiglernens im Allgemeinen. In den Zitaten der Befragten B1 wird sogar ein starker emotionaler Bezug deutlich. Auswendiglernen empfindet sie sichtlich als angenehme Tätigkeit:

B1: [...] Am liebsten lerne ich auswendig, wenn es regnet. (9)

B1: Am Morgen liebe ich es, draußen zu lernen, wenn das Wetter kühl ist. Ich lerne sitzend unter dem Baum, versuche noch mehr Bücher über Literatur zu lesen. Sogar in dieser Weise kann ich den Text lernen und dann erzählen. (131)

Zudem ist sie die einzige, die einen Mehrwert des Text-Auswendiglernens anspricht. Ihr zufolge bietet es die Chance, „viele neue Wörter zu lernen. So kann man seine Gedankenwelt erweitern“ (B1: 137). Dadurch, dass sie Literatur liebt, sieht sie einen weiteren Mehrwert im Auswendiglernen, insbesondere von Gedichten:

B1: Ich bin sehr interessiert an der Literatur, besonders an armenischer Literatur. Da wir auch deutsche Gedichte lernen, gibt es mir eine große Chance, die ausländische Literatur und die Werke der ausländischen Schriftsteller kennenzulernen. (139)

Das Verinnerlichen deutschsprachiger Gedichte bringt sie demnach der deutschsprachigen Literatur näher.

B5 wirkt ähnlich euphorisch, wenn sie über Auswendiglernen spricht: „Ich liebe Auswendiglernen“, sagt sie (B5: 25). Sie hätte nach dem Auswendiglernen und Aufsagen des Oster-Textes am liebsten einen weiteren gelernt (vgl. B5: 253 – 257). In einer Sequenz der ersten Gruppe scheinen die befragten Schüler auswendig lernen unter anderem deswegen zu mögen, weil es ihnen leichtfällt:

I: Und mögt ihr es, auswendig zu lernen? Gefällt es euch?

B2, B3: (kurzes Zögern) Ja. (B1 stimmt zu)

I: Aber warum? Es ist schwer, oder?

B2: Nein. (die anderen stimmen zu mit „Nein“ und Kopfschütteln) (132 – 136)

Andere Vorteile des Auswendiglernens werden von allen Befragten außer B1 nicht genannt. Auch in anderen Textteilen lassen die Schüler_innen durchblicken, wie mühelos sie auswendig lernen (vgl. B3: 60; B2: 96). Ebenso empfanden sie das Auswendiglernen der Aufgabentexte als einfach (vgl. Kategorie *Schwierigkeiten beim Auswendiglernen*). Die folgenden Aussagen von B5 und B6 lassen erahnen, dass das Auswendiglernen womöglich nicht per se leicht ist, sondern für sie im Vergleich zum im Unterricht geforderten Erzählen⁴⁴ schlichtweg die *leichtere und schnellere Alternative* ist:

⁴⁴ Vgl. dazu Datensatz 2: Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht in Geghaschen*.

I: Und, gefällt euch Auswendiglernen?
 B5: *Ja*.
 B6: *Ja*. *Ja*.
 I: Warum?
 B5: Ich lerne leichter auswendig als erzählen.
 B6: Ich beide normal.
 B2: Mhm, mhm (bejahend).
 B6: Auswendig/
 B5: Ich liebe Auswendiglernen, Erzählen liebe ich nicht.
 I: Warum liebst du Erzählen nicht?
 B5: Für mich ist es sehr schwer. Das was wir erzählen müssen; es wäre für mich besser, auswendigzulernen als zu erzählen.
 B6: Ich lerne sehr schnell auswendig, erzählen ein bisschen langsamer, aber ich lerne es. (17 – 28)

Auch an einer späteren Textstelle betonen sie die Schwierigkeit des „Erzählens“ (vgl. B5, B6: 94 – 96). Was die beiden Schüler_innen unter „Erzählen“ verstehen, wird in einer späteren Sequenz klar. Zwar bejaht B5 anfangs die Frage, ob Erzählen den Gebrauch eigener Worte meint, allerdings wird sie zusammen mit B6 im Gesprächsverlauf deutlicher: Sie verändern den Sinn und Inhalt des Textes nicht. Erzählen verstehen sie als ein Abkürzen der Sätze, welche sie daraufhin auswendig lernen. Der gezeigte Textabschnitt zeigt, dass im Unterricht zwar eigene Worte gefordert wären, die beiden Lernenden allerdings einen Mittelweg wählen. Es wird nicht der ganze Text gelernt, sondern nur das, was die Schüler_innen als Grundgerüst wahrnehmen. Dies erfordert ein gewisses Textverständnis. Erzählen empfinden sie womöglich deshalb als schwieriger:

I: Aber was ist *Erzählen*? Für euch?
 B6: Was ist Erzählen?
 I: Was ist Erzählen? Mit euren Worten oder/
 B5: *JA!*
 I: Mhm. (bejahend)
 B5: *Lesen und/*
 B6: In unseren Worten erzählen wir.
 I: Mhm, mhm (bejahend).
 B5: Wir lesen, wir übersetzen, danach erzählen wir in unseren Worten.
 I: Mhm, mhm (bejahend). Ok (...). Das heißt, dass, wenn ihr erzählen müsst, verändert ihr den Text?
 B5 und B6: (Stimmengewirr, zu Is Wortgebrauch von „verändern“)
 B5: *NEIN!* (...) z.B. (...) wie erkläre ich das. Lange Sätze sage ich kürzer.
 B6: Verändern, ja.
 I: Mhm (bejahend).
 B5 zu B6: Sie denkt, dass wir so den Inhalt und Sinn des Textes ändern.
 Der Sinn bleibt gleich, wir verkürzen einfach und erzählen kurz.
 I: Mhm, mhm (bejahend), ja.
 I: Du auch? (wendet sich an B6)
 B6: Ja. (56 – 74)

Ebenso suggeriert B2, dass er unter Erzählen eine Art des Auswendiglernens versteht:

I: Mhm (bejahend), und wenn ihr sagt „erzählen“: Wie erzählt ihr? Wie/ Lernt ihr es auswendig?
 B2: Zuerst lesen wir, danach, was wir daraus uns gemerkt haben. Danach legen wir das Buch auf den Tisch und wenn man vergisst, dann schaut man mal und erinnert sich wieder an den Text.
 Das war es (lacht). (96)

Allerdings wird die Antwort von der (sprachlich) irreführenden Frage verzerrt. Trotzdem kann vermutet werden, dass B2 zwischen *Erzählen* und *Auswendiglernen* wenig trennt. Diese Ansicht

widerspricht der von B4, welcher der einzige Teilnehmende ist, der Auswendiglernen kritisch gegenübersteht. Er versteht unter *Erzählen* etwas Anderes, welches er zudem stark von Auswendiglernen trennt (vgl. B4: 52). Wenn er erzählen muss, so geht er wie folgt vor:

I: Wenn man auswendiglernen muss, nur bis „bring“, du schreibst den Text?

B4: Auswendiglernen oder Erzählen, *Erzählen*? Wenn ich auswendig lerne, dann schreibe ich den Text, wenn Erzählen, dann schreibe ich den wichtigen Teil. Ich paraphasiere es und schreibe im Heft mit eigenen Wörtern. (51 – 52)

Erst, nachdem er Fremdwörter aus dem Text heraus ins Heft geschrieben hat, beginnt er ihn erst zu lernen (vgl. B4: 38).

Seine negative Wahrnehmung des Auswendiglernens im Allgemeinen hängt nicht nur damit zusammen, dass er es schlichtweg uninteressant findet (vgl. B4: 59 – 64) – was er erst offenbart, nachdem ihm nochmals Anonymität versichert wurde – , sondern auch in seiner Anschauung, dass Auswendiglernen kein Verstehen involviert, Erzählen aber eher für fortgeschrittene Lerner wie ihn geeignet ist:

B4: Wer Deutsch nicht gut kann, der lernt es auswendig, ohne zu verstehen, aber wer Deutsch gut kann, der schreibt Fremdwörter raus ins Heft und beginnt erst dann zu lernen.

I: *Ah, und du machst/, du machst so.*

B4: (nickt). (38 – 40)

Er lässt im obigen Zitat durchblicken, dass er Erzählen als dem Auswendiglernen überlegen ansieht, genauso wie im folgenden, als er dem Auswendiglernen ein „nur“ voranstellt. Zudem sieht er hier Auswendiglernen als wenig nachhaltige und tiefgehende Lernmethode an, die ihn nicht „beeindruckt“, also zu keinem tieferen Verständnis führt und ihm deswegen auch schwerer fällt als das Erzählen in eigenen Worten:

B4: Wenn ich nur auswendig lerne, dann merke ich mir nichts und werde auch nicht beeindruckt, wenn man versteht, dann erinnert man sich auch an das Thema, z.B., der Text hier. Mit meinen eigenen Wörtern bis „*Spaß*“ kann ich ihn leicht lernen z.B., wenn ich verstehend lerne. (58)

Die Bedeutung von verstehendem Lernen durchzieht die Aussagen von B4 immer wieder. So berichtet er beispielsweise, wie er in Physik ebenfalls verstehend lernt (vgl. B4: 74 – 76). Auswendiglernen müsse er in diesem Fach ebenso wenig wie in anderen naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. B4: 71 – 72). Auswendiglernen scheint sich seinen Lernvorlieben sowie Prinzipien zu widersprechen, wie auch in seiner Antwort auf die Frage erkennbar wird, ob ihm denn Auswendiglernen gefalle: „Nein, das mag ich nicht. Ich mag analysieren und dann lernen“ (B4: 56). In Auswendiglernen sieht B4 demnach keinerlei Mehrwert oder Nutzen. Im Gegenteil: Auswendiglernen hängt für ihn nicht mit Verstehen zusammen und hat ihm zufolge keinen länger andauernden Lerneffekt.

5.2.1.7 Kategorie 7: Lautliche Realisierung der Aufgabentexte

In dieser Kategorie wird mit dem GAT2-Transkript gearbeitet (vgl. B2: 14 – 32; B3: 101 – 115; B4: 10 – 11; B5: 116 – 239; B6: 261 – 420). Folgende Unterkategorien werden hier ebenfalls ausgewertet:

- a) Wiederholungen einzelner Abschnitte
- b) Chunks
- c) Fokusakzente und Schlüsselwörter
- d) Intonation
- e) Tempo und Pausen
- f) Fehler und Schwierigkeiten

Wie im Methodikteil beschrieben, lernten 5 Schüler_innen Texte auswendig. B2 und B4 das Schul-Gedicht, B3, B5 und B6 den Ostertext. B5 bekam dessen ersten drei Sätze, B6 die zwei darauffolgenden. Beide Teile umfassen gleich viele Wörter. Zusätzlich zum Text-Aufsagen wurden die beiden Lernenden B5 und B6 beim Auswendiglernen dokumentiert.

Wiederholungen

Die angegebene voraussichtliche Anzahl der Wiederholungen (siehe Kategorie *Metakognitive Strategien* in Datensatz 1) bestätigte sich weitgehend in der lautlichen Realisierung der Aufgabentexte. Allerdings konnten nur B5 und B6 in ihrem Wiederholungsprozess dokumentiert werden. Im Falle der anderen Teilnehmenden wurde die (ungefähre) Lerndauer festgehalten. B2 benötigte ungefähr fünf Minuten (vgl. B2: 13). B3 benötigte circa zehn Minuten für den Ostertext (vgl. B3: 99) – es kann also nicht von einer zweifachen Wiederholung ausgegangen werden. B4 lernte in kurzen 45 Sekunden das Gedicht, was seine Annahme, höchstens fünf Wiederholungen zu brauchen, plausibel erscheinen lässt. Die Schätzungen von B5 und B6 decken sich ebenfalls mit der tatsächlichen Realisierung (siehe nächster Absatz). Diese Beobachtungen lassen schlussfolgern, dass sich die Lernenden ihres individuellen Lerntempos bewusst sind.

Werden die Anzahl und Abfolge der Wiederholungen nun genauer betrachtet, zeigen sich erste Unterschiede zwischen B5 und B6: B5 lernte die erste Zeile des Ostertextes acht Mal. Im Anschluss die zweite Zeile sieben Mal. Danach wiederholte sie die beiden ersten Zeilen. Nun war die dritte an der Reihe, die sie sechs Mal wiederholte. Zum Schluss sagte sie alle drei Zeilen zwei Mal auf. Sie brauchte zweieinhalb Minuten. B6 lernte anfangs die erste Zeile fünf Mal, danach die zweite sechs Mal. Die beiden Zeilen wiederholte sie nun zusammen sieben Mal. Sie brauchte eine Minute länger: dreieinhalb Minuten.

Der Umfang der Wiederholungen zeigt eine Regelmäßigkeit und beläuft sich bei beiden

auf fünf bis acht Mal. Zudem gehen beide schrittweise vor. Das Textmaterial prägen sie sich Satz für Satz ein, knüpfen diese aneinander und sichern das Gelernte dazwischen ab, bevor sie den ganzen Text verinnerlichen. Auffällig war, wie B6 nicht nur Sätze, sondern teilweise einzelne Wortgruppen sukzessive in ihre Wiederholungsschleifen aufnahm (B6: 262 – 271):

DASS der osterHase IHnen, (.) BUNte;	(.) IHnen BUNte Eier U:ND; IHnen BUNte Eier U:ND, GeSCHEKT (.) BRINGT;
DASS der osterHase in die- [Einwürfe von B5] DASS der osterHAise,	IHnen BUNte Eier und GeSCHEKT, (.) BRINGT

Chunks

B6 lernt demnach zuerst den Teil „dass der Osterhase ihnen bunte“ (5 Wörter) und fügt „Eier und“ (2 Wörter) hinzu, wiederholt es, und fügt wiederum „Geschenke bringt“ (2 Wörter) hinzu. Genauso lernt sie später nur den zweiten Teil der ersten Zeile „ihnen bunte Eier und Geschenke bringt“ (6 Wörter). Hier wird ersichtlich, dass nicht nach Sinneinheiten gelernt wird, sondern offensichtlich ohne System Chunks gebildet werden, die sich im Rahmen von fünf bis sieben Wörtern bewegen. Dies wird auch in der zweiten Zeile des Aufgabentextes deutlich, in der „oder im Haus“ in einem Atemzug als siebente Einheit der Zeile gelernt wird (B6: 298 – 304):

die eier verSTE:CKT, er im GARTen, <<acc> oder in HAUS;>	die eier erSTE:CKT? (.) werSTECKT er, im GARTen, <<acc> oder in HAUS;>
--	---

Diesen Chunk lernt sie zudem mit erhöhtem Tempo. Genauso gehen B4 und B2 vor, die offensichtlich im Schul-Gedicht die jeweils dreifach wiederholten Passagen „in der Schule“ sowie „in der Klasse“ leicht zu einem Chunk bündeln konnten:

<<acc> in der Schule in der Schule,> in der Schule LERNen wir. (B2: 18 – 19)	<<acc> in der schule in der schule in der schule> (.) LERNen wir. (B4: 10)
<<acc> in der Klasse in der Klasse in der Klasse> MALen wir. (B2: 30 – 31)	

Es ist anzunehmen, dass ihnen diese Teile aufgrund ihrer logischen Struktur und des simplen Wortschatzes leichtfielen.

Fokusakzente und Schlüsselwörter

Betrachtet man nochmals das erste Beispiel von B6 (vgl. B6: 262 – 271) wird neben Wiederholungsabläufen und Chunk-Bildung zudem die Betonung der Schülerin sichtbar. Sie scheint fast jedes Wort zu akzentuieren, wodurch der Text unnatürlich ausgesprochen wird. Es erweckt den Anschein, dass sie auf diese Weise den Wörtern einzeln Aufmerksamkeit widmet und sie sich einzeln einprägt. Dies deutet daraufhin, dass sie den Text weniger nach

Schlüsselwörtern abgesucht hatte. Zudem lernte sie offensichtlich weniger auf Zusammenhang basierend. Ebenso wirkt der Vortrag von B3 (106 – 113); sie betont beim Aufsagen ähnlich fast jedes Wort:

das ä: osterEICH ist äm ä: (.) FÜ:R (.) ä ost
 ä OSTern?
 (.) ä: ä (.) VOR ä OSTern FÄRBT <<rall>
 end (.) ä beMALT,>
 wie war das noch gleich? ((Armenisch))
 ((schaut kurz ins Buch))

äm MAN,
 (.) ä EI:ER;
 in DEUTSCHland gl glauben ä (.)
 KI:NDER?
 END?
 (.) GeSCHENke bringt;

Allerdings können die vermehrten Fokusakzente und Pausen damit zusammenhängen, dass die Schülerin unsicher mit dem genauen Wortlaut war. Bei fehlerhaften Passagen scheinen auch andere Lernende zu pausieren, langsamer zu werden und/oder stärker zu betonen (siehe Abschnitt *Tempo und Pausen*). Bei B5 ist wiederum auffällig, dass sie stellenweise rhythmisch betont. Zwischen betonten Silben stehen meist drei unbetonte Silben (B5: 117 – 133):

ostern ist IMMer am ersten SONNtag,
 nach dem ersten,
 FRÜHlingvollmond-
 ostern ist immer am ersten SONNtag,
 nach dem (.) E:RSten,
 FRÜHlingvollmond;

 ostern ist IMMer,
 (.) am ersten SONNtag,
 (.) nach dem ERSten,
 FRÜHling(.)VOLLmond-

oster O:STERN (.) ist I:MMer am ersten
 SONNtag?
 nach dem E:RSten?
 FRÜHlingVOLLmond-

 ostern ist I:MMer?
 am ersten SONNtag?
 nach dem E:RSten,
 FRÜHlingVOLLmond

Mit rhythmischer Betonung und zusätzlich klar gesetzten Pausen wie im dritten Absatz des Beispiels scheint B5 den Satz in kleine Sinneinheiten aufzuteilen (vgl. B5: 117 – 127). Vermutlich lernte sie den ersten Satz in den Chunks „Ostern ist immer“, „am ersten Sonntag“, „nach dem ersten“ und „Frühlingvollmond“, die alle jeweils vier bis fünf Silben umfassen. Wie B6 richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Wörter nicht nach Wortart oder Wortinhalt. Vielmehr konzentriert sich B5 sichtlich auf deren Position innerhalb des Satzes.

Nachdem B5 alle drei Sätze lernte und somit zur letzten Wiederholung derselben übergeht, beschleunigt sie ihr Tempo, steigt in ihrer Intonation und betont nicht mehr regelmäßig, sondern tendenziell das letzte Wort des Satzes (B5: 214 – 224):

ost <<acc> ostern ist immer am ersten sonntag
 nach dem ersten FRÜHlingvollmond?
 das osterei ist wichtig für OSTern?
 vor ostern FÄ:RBT?
 und (.) beMALT MAN,
 Eler.>

ostern ist immer am am <<rall> ERSten
 SO:NNtag?>
 nach dem ersten FRÜHlingvollmond?
 das sonn OSTerei ist wichtig für (.) O:STERN?
 vor ostern FÄRBT?
 und beMALT man?
 Eler.

Womöglich dienten diese ihr als Anker, um an den nächsten Satz anknüpfen zu können. Anders sieht es bei B4 und B2 aus: Beide betonten die Verben der Sätze, die in den sonst gleichen Sätzen den einzigen inhaltlichen Unterschied darstellen:

in der schule LEsen wir,
in der schule SCHREIben wir,
<<acc> in der schule in der schule in der
schule> (.) LERnen wir. (B4: 10)

in der Schule LEsen wir;
in der Schule schr SCHRIEben wir;
<<acc> in der Schule in der Schule,>
in der Schule LERnen wir. (B2: 16 – 19)

Dies könnte darauf hinweisen, dass B2 und B4 das Gedicht erst nach Unterschieden und Mustern abgesucht und dann gelernt hatten. Andererseits könnte es auch am klaren Inhalt des im Vergleich zum Schul-Gedicht weniger anspruchsvollen Gedichts gelegen haben. Zudem darf nicht vergessen werden, dass Gedichte tendenziell über textinhärente Rhythmen verfügen – im Gegensatz zum informativen Oster-Text.

Interessant ist auch der Fokusakzent zweier Wörter: B5 betont zuerst die erste Silbe „FRÜHlingvollmond“ (B5: 119), im Laufe des Lernprozesses betont sie: „FRÜHling(.)VOLLmond“ (B5: 126) oder „FRÜHlingVOLLmond“ (B5: 129). Gegen Ende kommt sie zur ersten Variante zurück. Es kann demnach angenommen werden, dass sie das Kompositum mit einer kleinen Pause in zwei Teile aufgliederte, um sich das Einprägen zu erleichtern. Der „Osterhase“ war für B3 und B6 offenbar eine Hürde im Wortakzent. Beide legten diesen nicht korrekt: „osterHase“ (B6: 262) und „osterEICH“ (B3: 106; zur Interferenz siehe *Fehler und Schwierigkeiten*). Ansonsten waren alle Wortakzente der Lernenden korrekt, sieht man von den ungewöhnlich häufigen Wortakzenten ab.

Intonation

Interessant ist, wie die Satzmelodie bei vier von fünf Lernenden am Ende von Sinneinheiten bzw. Sätzen mehrmals unnatürlich hoch steigt. Im Allgemeinen war bei den Lernenden die Intonationskurve überwiegend mittel steigend, stellenweise sogar hoch steigend:

ostern ist I:MMer?
am ersten SONNtag?
nach dem E:RSten,
FRÜHlingVOLLmond

Ostern ist i i (.) O:Stern (.) ist IMMer?
am ersten SO:NNtag?
(.) nach dem erst ä ERSten?
FRÜHlingVOLLmond; (B5: 130 – 137)

in DEUTSCHland GLAUben,
(.) die KI:NDER?
em (...) in (...) DASS der osterHASE ihn BUNten? (...)
geSCHE (.) geSCHEKT,
(.) BRINGT. (B6: 339 – 343)

Bei B5 ist eine Regelmäßigkeit zu erkennen. Insbesondere gegen Ende des Wiederholens der ersten Zeile sowie der zweiten Zeile steigt ihre Intonation stark (vgl. 167 – 177; 214 – 224). Der einzige Lernende, der den Text mit natürlicher, sinkender Intonation auf sagte, war B4. B2 senkte

seine Stimme ebenfalls am Strophenende, erhöhte sie zwischen den Zeilen allerdings oftmals ungewöhnlich hoch (B2: 20 – 26):

in der SCHUle ä sch SCHLURfen ä: LAUFen wir;
in der Schrulhof?
(.) ä: <<acc> SPRINgen wir-
in der SchrUlhof in den> (.) Schr <<rall> SCHRULhof?>
in der Schrulhof (.) TURnen wir;
in der klass (.) REchen wir?
in der klass (.) SEllen wir? [...]

Es kann angenommen werden, dass B2 auf diese Weise den Text auswendig gelernt hatte. Es bleibt offen, warum die Intonation der Lernenden derart hoch steigt. Einflüsse aus Intonationsmuster der Erstsprache Armenisch können allerdings ausgeschlossen werden, da diese in ihren Grundzügen in Aussagesätzen der deutschen ähneln.

Tempo und Pausen

Unterschiede und Muster im Einsatz des Sprechtempos wurden ebenfalls beobachtet. So lernte B6 in schnellerem Sprechtempo, als sie es normalerweise tut. Zudem lernte sie in schnellerem Sprechtempo als B5. B6 und B5 korrigierten sich zudem wiederholt, indem sie das vorhin falsch ausgesprochene Wort langsamer und meist betonter aussprachen, wie beispielsweise in folgenden Ausschnitten:

das OSTerei, ich ist ni WI:chtig, (B5: 149 – 150)	in DEUTSCHland GLAUBen die in (.) KINDER; DASS, (.) a: (.) der osterHAise, I:HR (.) <<rall> I:Hnen BU:Nte, (B6: 281 – 284)
das OSTerei, ich wich (.) - <<rall> I:ST WI:CHtig FÜ:R O:Stern;> (B5: 151 – 153)	

B2 beispielsweise kommt stellenweise ins Stocken, pausiert und spricht das ihm offensichtlich schwer gefallene Wort nochmals aus; diesmal stärker betont und langsamer (B2: 23-24):

in der SchrUlhof in den> (.) Schr <<rall> SCHRULhof?>
in der Schrulhof (.) TURnen wir;

Ebenso B3 (106):

das ä: osterEICH ist äm ä: (.) FÜ:R (.) ä ost ä OSTern?

Zudem scheinen die beiden Lernenden B5 und B6 sich zu verlangsamen, wenn sie sich einen Abschnitt besser einprägen möchten (vgl. z.B. 140, 174 – 177, 351 – 352, 361) und an Tempo zu gewinnen, wenn sie sich am Ende des Lernprozesses einer kleineren Sinneinheit bzw. eines ganzen Satzes befinden (vgl. z.B. 167, 176, 198, 208 – 212, 214 – 218, 308 – 310, 354). Der Geschwindigkeitswechsel kann mitunter kurz nacheinander stattfinden:

das OStereI?
<<rall> I:st WI:CHtig FÜR OStern;>
(.) ä: <<acc> FÜ:R OStern;>
(B5: 174 – 177)

<<acc> im GARTen,
(.) oder im HAUS;
im GARTen,
(.) oder im HAUS;>
<<rall> im GA:Rten,
(.) oder im HA:US;>
(B6: 347 – 352)

Das Auswendiglernen bekommt dadurch einen dynamischen Charakter. Dieser wird dadurch verstärkt, dass der Auswendiglern- und Aufsaageprozess aller Befragten auffällig selten von Pausen unterbrochen wurde. Insbesondere B5 behielt in ihrem Lernen stets ein hohes Tempo bei. B5 und B6 geben zudem Einblick in ihren Einsatz von Sprechpausen. Durch kurze Pausen gliedern sie das Textmaterial in kleinere Einheiten auf. Zudem gestalten sie den Text auf diese Weise rhythmischer:

das OStereI ist (.) WI:chtig,
(.) FÜ:R?
(.) O:STERN. (B5: 154 – 156)

<<acc> DASS der osterHAISE IHnen
bunte Eler und-
(.) geSCHEKT-
(.) BRINGT; (B6: 367 – 369)

IHnen (.) BUNte Eler (.) und geSCHEKT,
(.) BRINGT. (B6: 313 – 314)

Fehler und Schwierigkeiten

Fehler und Schwierigkeiten betreffend ist zu erwähnen, dass die lautlichen Realisierungen der Aufgabentexte an vielen Stellen lautlich und lexikalisch vom ursprünglichen Wortlaut abwichen, und zwar sowohl beim Auswendiglernen als auch beim Aufsagen. Tendenziell traten bei B5 und B6 mehr Fehler beim Aufsagen als beim Auswendiglernen auf, insbesondere in der Wortreihenfolge sowie durch Weglassen resp. Verändern einzelner Wörter (vgl. B5: 227 – 239; B6: 400 – 418). Auch bei B3 war Ähnliches beim Aufsagen zu beobachten. Die Interviewende half bei Unsicherheit mit dem gesuchten Wort weiter. Bei B2 und B4, die den Schultext gelernt hatten, kam dies in geringerem Ausmaß vor – B4 sagte diesen sogar fehlerfrei auf. Diese Beobachtung kann einerseits durch die unterschiedlich komplexen Textsorten sowie durch Müdigkeit und Nervosität zusätzlich beeinflusst worden sein.

Es lassen sich Tendenzen erkennen, an welchen Textstellen die meisten Fehler entstanden, woraus sich Schwierigkeiten der Lernenden ableiten lassen können. Dabei konnte kaum ein Unterschied zwischen vergleichsweise langen und kurzen Wörtern festgestellt werden. Fehleranfällig waren vielmehr Wörter, die Konsonantanhäufungen sowie „z“, „h“ und „ch“ beinhalten, vereinzelt Vokale:

Lernenden-Realisierung	Wortlaut im Text	Lernenden-Realisierung	Wortlaut im Text
vor (.) Estern (B5: 194)	<i>vor Ostern</i>	geSCHEKT (B6: 269)	<i>Geschenke</i>
vor estel (B5: 202)	<i>vor Ostern</i>	die einen wersch STECKT ((nicht 'scht' ausgesprochen)) (B6: 293)	<i>die Eier versteckt</i> (,scht' ausgesprochen)
das OSterei ist WICHtig, (.) WI:CHTIG? (B5: 160 – 161)		ä wersch (.) wersch (.) werKET? (...) werSCHECKT? (B6: 393 – 394)	<i>versteckt</i>
osterHAISE (B6: 266)	<i>Osterhase</i>	in der Schule schr SCHRIEben wir; (B2: 17)	<i>in der Schule schreiben</i> <i>wir</i>
osterAIsche, (...) osterhAise? (B6: 385 – 386)	<i>Osterhase</i>	in der klass (.) REchen wir? in der klass (.) SEllen wir? (B2: 25 – 26)	<i>in der Klasse rechnen</i> <i>wir, in der Klasse</i> <i>zählen wir</i>

Tabelle 5: Fehleranfällige Wörter

Ersichtlich wird, dass die Aussprache der Wörter „wichtig“ und „versteckt“ den Lernenden B5 resp. B6 schwerfielen, weswegen sie es wiederholen mussten. B5s „Estern“ bzw. „estel“ zog sich über drei Strophen durch (vgl. B5: 184 – 204), bis sich B5 schlussendlich selbst durch Überprüfen im Buch korrigierte. Der Fehler schien hartnäckig, denn obwohl sie es anfangs schon korrigierte, sprach sie es kurz darauf erneut fehlerhaft aus (vgl. B5: 184). Interessant ist, dass der Fehler auftrat und bestehen konnte, obwohl der Schülerin das Wort bekannt und es im Vorhinein übersetzt worden war. Ebenso mit „geschekt“ und „osterhaise“ bei B6, welches sie beim selbständigen Lernen nicht korrigieren konnte, womöglich da ihr die Aussprache schwer fiel. Anders konnte sie sich von „in Haus“ zu „im Haus“ selbst korrigieren, ebenso von „im Deutschland“ auf „in Deutschland“ (vgl. B6: 337; 380). Beim Vorsagen ließ sie allerdings jegliche Präposition aus. Zudem schlich sich beim Aufsagen mit „einen“ abermals ein Fehler ein, den sie zwar anfangs gemacht (vgl. B6: 293), aber sofort korrigiert hatte:

in EINen werSTECKT?
im GARTen?
(.) und HAUS; (B6: 416 – 418) statt *die Eier versteckt er im Garten oder im Haus.*

Generell konnte B6 weniger Fehler selbst korrigieren als B5. Die beschriebenen Beispiele zeigen Leseschwächen bzw. insgesamt grundlegende Unsicherheiten in den Ausspracheregeln des Deutschen.

Als zweite Schwierigkeit wurden die Textteile beobachtet, die Wörtern im zu lernenden Text und außerhalb desselben lautlich nahestehen, weswegen häufig Interferenzen entstanden:

Lernenden-Realisierung	Wortlaut im Text	Lernenden-Realisierung	Wortlaut im Text
ich ist ni WI:chtig (B5: 149)	<i>ist wichtig</i>	die (.) EI:er (.) werSTECKT er, GLA:U? (.) GA:RTEN? (B6: 374 – 376)	<i>die Eier versteckt er im Garten</i>
ich wich (B5: 152)	<i>ist wichtig</i>	in DEUTSCHland GLAUben, (.) EIN, (.) KINder. (B6: 380 – 382)	<i>in Deutschland glauben die Kinder</i>
von ä vor est <<rall> OStern (B5: 184)	<i>vor Ostern</i>	ä in Eler, (B6: 392)	<i>die Eier</i>
vor ä: (.) OSt ä: ver ä vor OStern FÄRBT? und bem ä beMALT, (B5: 236 – 237)	<i>vor Ostern färbt und bemalt</i>	ä (.) osterEI, (.) osterEIse, (B6: 406 – 407)	<i>Osterhase</i>
DASS der osterHase in die- (B6: 264)	<i>dass der Osterhase ihnen</i>	in der SCHUle ä sch SCHLURfen ä: LAUfen wir; in der Schruhof? (B2: 20 – 21)	<i>in dem Schulhof laufen wir. In dem Schulhof [...]</i>

Tabelle 6: Interferenzen

Das vorletzte Beispiel (B6: 406 – 407) spiegelt eine häufig beobachtete Verwechslung wider. So übersetzten beispielsweise B4 und das Duo B5 und B6 anfangs „Osterei“ mit dem armenischen Wort für Österreich. Auch B6s „Ostereise“ kommt diesem nahe. B3 sagt statt „Osterei“ ebenfalls „Ostereich“ auf (B3: 106).

Die dritte beobachtete Schwierigkeit zeigt, dass ganze Wörter und Endungen von den Lernenden in ihrer Reihenfolge verwechselt oder weggelassen wurden – sogar fügten Lernende eigene Endungen oder Wörter hinzu. Dies wurde durch Interferenzen offensichtlich begünstigt:

Lernenden-Realisierung	Wortlaut im Text	Lernenden-Realisierung	Wortlaut i: m Text
oster (B5: 127)	<i>Ostern</i>	I:HR (.) <<rall> I:Hnen BU:Nte, (...) geSCHEKT- (B6: 284 – 285)	<i>ihnen bunte Eier und Geschenke</i>
nach dem erst (B5: 136)	<i>nach dem ersten</i>	IHnen BUNte, (...) mh: (.) geSCHEKT, (.) BRINGT. (B6: 289 – 291)	<i>ihnen bunte Eier und Geschenke bringt</i>
das osterei für [...] (B5: 167)	<i>das Osterei ist wichtig für</i>	in DEUTSCHland (.) GLAUben es ä: (...) nein ((flüstert, auf Armenisch)) (B6: 319 – 320)	<i>in Deutschland glauben die Kinder</i>

VOR OSTern be ä FÄ:RBT? (B5: 208 – 209)	<i>vor Ostern färbt und bemalt</i>	werSTECKT er drauben? (B6: 346)	<i>versteckt er im Garten</i>
das sonn OSTerei ist wichtig für (.) O:STERN (B5: 221)	<i>das Osterei ist wichtig für Ostern</i>	BU:Nter? (.) geSCHEKT, BRINGT. (B6: 388 – 390)	<i>bunte Geschenke bringt</i>
ostern ist i OSTern ist im a: ostern (.) ist am ersten mon SO:NNTAG? (B5: 227)	<i>Ostern ist immer am ersten Sonntag</i>	in DEUTSCHland, (.) die KI:Nder? (B6: 400 – 401)	<i>in Deutschland glauben die Kinder</i>
das ist ä O:STER ä: I: Ei? B5: O:Sterei? FÜR ä <<rall> FÜ:R? ä O:STERN?> (B5: 229 – 233)	<i>Das Osterei ist wichtig für Ostern</i>	Ostern ist am ä ersten SONNtag, (B3: 103)	<i>Ostern ist immer am ersten Sonntag</i>
IHne BUNte, (B6: 277)	<i>ihnen bunte</i>	das ä: osterEICH ist äm ä: (.) FÜ:R (.) ä ost ä OSTern? (B3: 106)	<i>das Osterei ist wichtig für Ostern</i>
in DEUTSCHland GLAUben die in (.) KINder; (B6: 281)	<i>in Deutschland glauben die Kinder</i>	in DEUTSCHland gl glauben ä (.) KI:NDER? END? (.) GeSCHENke bringt; (B3: 111 – 113)	<i>in Deutschland glauben die Kinder, dass der Osterhase bunte Eier und Geschenke bringt</i>

Tabelle 7: Veränderungen im Text durch Verwechseln, Weglassen und Hinzufügen

Anfällig für derartige Veränderungen im Text waren nach Wortart betrachtet insbesondere Artikel, Adjektive sowie Pronomina. Dies kann große Unsicherheiten der Lernenden in diesen Bereichen widerspiegeln.

Die beschriebenen Textstellen zeigen, wie fehleranfällig das selbständig auswendig Gelernte war, obwohl den Lernenden der Textinhalt sowie der Wortschatz klar waren und dieser im Vorhinein zusammen besprochen und übersetzt worden war. Trotzdem entstanden meist sinnlose Sätze, wie z.B. „In einen wersteckt im Garten und Haus“ (B6: 416 – 418). Ebenso war dies bei B3 der Fall (vgl. B3: 103 – 113). Die Lernenden erinnern sich demnach *nicht* automatisch daran, wie ein Text „erzählt“ wurde, um LP2 hier zu widersprechen (vgl. LP2: 128; siehe Datensatz 2, Kategorie *Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht*). *Automatisch* scheinen viele Lernenden sehr wohl auswendig gelernt zu haben, da sie offensichtlich formfokussiert lernten

und die Sinnhaftigkeit der aufgesagten Sätze nicht hinterfragten. Inhalt und Form wurden, so kann angenommen werden, beim Auswendiglernen kaum verknüpft.

5.2.2 Datensatz 2: Feldprotokolle der Beobachtung

5.2.2.1 Kategorie 1: Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in Geghaschen

Innerhalb dieser Kategorien werden zusätzlich die folgenden Unterkategorien ausgewertet:

- a) Sozioökonomische Umstände
- b) Staatliche Vorgaben für den DaF-Unterricht in Geghaschen

Die Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts in der Schule Geghaschen zeigen eher ein von mehreren Schwierigkeiten geprägtes Bild. LP1 berichtet frustriert, wie lustlos vor allem die älteren Schüler_innen im Deutschunterricht seien, im Gegensatz zu den motivierten der 3. und 4. Klassen. Dies sieht sie im Zusammenhang mit dem nur zwei Mal pro Woche stattfindenden Deutschunterricht, aber auch mit Perspektivlosigkeit und hoher Arbeitslosigkeit in Armenien, die sich auf die Lernmotivation der Schüler_innen auswirkt. Dazu kommt, dass auch die Lehrpersonen unter erschwerten Bedingungen arbeiten: Ihr Gehalt beträgt 78.000 Armenische Dram, umgerechnet 140€ pro Monat (vgl. LP1: 41). Noch dazu lastet auf ihnen ein erhöhter Druck sowie starke Verantwortung für die Leistungen der Schüler_innen seit der Revolution 2018. LP1 erzählt: „das Bildungsministerium macht die Lehrpersonen zu den Bösen“, denn die Lehrpersonen müssten sich nun viel mehr rechtfertigen, wenn sie eine schlechte Note geben: „Warum hat er eine Zwei? Du bist eine schlechte Lehrerin“ (LP1: 43). Einige Lehrerkolleg_innen möchten deswegen nicht länger an einer Schule unterrichten (vgl. LP1: 43).

Neben den beschriebenen sozioökonomischen Umständen wirken staatliche Vorgaben auf den DaF-Unterricht in Geghaschen, der meist bürokratische Zusatzaufgaben der Lehrpersonen zur Folge hat.

Der thematische Plan wurde vor zwei Jahren⁴⁵ noch von den Lehrenden, wird mittlerweile allerdings vom Bildungsministerium erstellt und kontrolliert. Er beinhaltet allgemeine Lernziele sowie binnendifferenzierende Lernziele, die in drei Leistungsgruppen unterteilt werden (vgl. LP1: 45 – 49, 53, 58). Interessant sind dabei die Unterschiede: Leistungsstarke Lernende der Gruppe G können den Text besprechen, verstehen, antworten, Fragen stellen und den neuen Wortschatz sowie neue Grammatik benutzen. Die mittlere Gruppe B kann antworten und Fragen

⁴⁵ Zum Zeitpunkt der Erhebung: April/Mai 2019.

stellen, während die leistungsschwächste Gruppe A lediglich antworten können soll (vgl. LP1: 48). Offensichtlich werden hier drei Stufen innerhalb einer Frage-Antwort-Runde beschrieben (vgl. Datensatz 1: Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*). LP1 berichtet, wie schwer ihr die Binnendifferenzierung in den Klassen fällt. Beim Prüfen könne sie jedoch dementsprechend entscheiden (vgl. LP1: 48). Es kann vermutet werden, dass Leistungsgruppe A durch Auswendiglernen auf Fragen antworten und somit eine positive Benotung erhalten kann.

Der thematische Plan umfasst das ganze Schuljahr inklusive Themen und Übungen, die von den Lernenden zu bearbeiten sind (vgl. LP1: 52). Man könnte es einem Lehrplan gleichsetzen. LP1 kritisiert in diesem Zusammenhang, dass man nicht so viel, nicht, wie vorgeschrieben ist, ein Lehrbuch in einem Jahr schaffen könne, weswegen sie den Plan manchmal ändere (vgl. LP1: 46). Die Lehrbücher richten sich prinzipiell nach dem thematischen Plan. Theoretisch können die einzelnen Schulen über die Auswahl eines Lehrwerks selbst bestimmen, was in der Praxis allerdings nicht geschieht, da es eine finanzielle Frage ist. Derzeit gehören alle Bücher dem Ministerium und müssen nach Jahresende zurückgegeben werden. Würde die Schule neue Lehrbücher einsetzen wollen, müsste sie diese in Klassenstärke selbst bezahlen, was allerdings nicht möglich ist. Andererseits darf auch kein Geld von den Lernenden eingefordert werden, nicht einmal für Kopien (vgl. LP1: 85). Dabei wäre ein Wechsel auf ein neues Lehrbuch an der Zeit, haben sich doch schon zahlreiche Lehrpersonen bereits über die derzeitigen Lehrbücher in einer Online-Umfrage beschwert, bis Mai 2019 ohne Erfolg (vgl. LP1: 84).

Der Unterrichtsplan ist ein Plan, der für jede Unterrichtsstunde extra zu erstellen ist, und zwar in Papier- als auch Digitalform. Darin sind beispielsweise realisierte Ziele nach den Gruppen A, B und G festgehalten sowie der zu lernende Wortschatz. Zudem soll die Zeiteinteilung der Aktivitäten Lesen, Übersetzen, Besprechen sowie Verständniskontrolle festgehalten werden (vgl. LP1: 55 – 56).

Die thematische Arbeit ist eine Art Kontrollarbeit zwei Mal im Semester für alle Fächer. Sie umfasst einige Themen und basiert auf dem Lehrbuch, insbesondere in der Aufmachung der Übungen. Interessanterweise ist die Testerstellung nicht eindeutig geregelt: Die 9. und 12. Klassen erhalten Tests vom Bildungsministerium, während die anderen von der Lehrperson selbst erstellt werden. Laut LP1 war zu dem Zeitpunkt noch nicht klar, ob es wie im letzten Jahr auch für die 9. Klassen zentralisierte Tests geben würde (vgl. LP1, LP2: 61 – 63). Dies zeigt eine hohe Unsicherheit und Intransparenz über die Vorgaben von staatlicher Seite, die als zusätzlicher Druck auf den Lehrpersonen und Lernenden lasten können. Zudem zeigen sich in den Äußerungen der Lehrpersonen unklare Zusammenhänge zwischen thematischem Plan, thematischer Arbeit und Lehrbuch. Die thematische Arbeit basiert auf dem Lehrbuch, welches

sich wiederum auf dem thematischen Plan stützt. Auf der anderen Seite beschreibt der thematische Plan beispielsweise, welche Gedichte im Lehrbuch auswendig zu lernen sind (vgl. LP1: 132 in Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht in Geghaschen*). Es ist demnach nicht eindeutig, ob das Lehrbuch auf dem thematischen Plan basiert oder umgekehrt. Aus dieser Perspektive scheint ein Umstieg auf ein anderes Lehrbuch unmöglich.

5.2.2.2 Kategorie 2: DaF-Unterricht in Geghaschen

In dieser Kategorie werden ebenfalls folgende Unterkategorien ausgewertet:

- a) Kritik an den DaF-Lehrwerken
- b) Methoden und Aktivitäten
- c) Landeskunde

Der DaF-Unterricht findet ab der dritten Schulstufe statt, d.h. im Alter von circa 9 Jahren. Zusätzlich dazu können sich die Schüler_innen aus einer kleinen Österreich-Bibliothek Romane für Deutschlernende ausleihen, um im Selbststudium zu lernen. LP1 zufolge wird oft etwas ausgeborgt (vgl. LP1: 103, 87).

Das ab den fünften Klassen kurstragende Lehrbuch *Germaneren* wird von der LP1 durchgehend kritisiert. So meint sie, dass es schon alles sage, wenn ein Buch nicht einmal einen deutschen Titel trage (vgl. LP1: 234).

Neben einer zu schnellen und der Erstsprache der Lernenden nicht angepassten Grammatikprogression (vgl. Kategorie *Die Lernenden im DaF-Unterricht Geghaschen*) überwiegen die Textsorten Gedicht und meist landeskundliche Informationstexte. Auffällig sind viele armenienbezogene, die Nationalkultur abbildende Themen, sowie selten gebrauchte und wenig universale Vokabeln innerhalb der Texte (vgl. 77, 82; vgl. auch LP1: 73).

Den Buchinhalt betreffend hält LP1 fest, wie uninteressant und wenig altersentsprechend sie die Themen findet. Aus diesem Grund, so schließt sie, sind die Lernenden oft nicht motiviert. Es kam sogar vor, dass die Schüler_innen über einzelne Gedichte und andere Texte zu lachen begannen, da sie ihnen lächerlich erschienen (vgl. LP1: 82).

Den Buchaufbau findet LP1 zwar gut, wenn auch zu schwer (vgl. LP1: 75), allerdings beschwert sie sich wiederholt, wie oft ihr Beispielsätze, Erklärungen und weiterführende Übungen zu einem Grammatikthema fehlen. Sie gibt deswegen eigene Beispiele und Übungen, was sie, so suggeriert sie, als frustrierend empfindet (vgl. LP1: 80).

Im Allgemeinen wirkt das Lehrbuch sehr grammatiklastig. Detaillierte Grammatik-Infokästchen und mehrmalige Anweisungen „Lest den Text und übersetzt!“ zeigen Elemente der Grammatik-Übersetzungsmethode. Zudem ist das Lehrbuch wenig interaktiv gestaltet. Es finden

sich kaum Anweisungen zur Gruppen- oder Partnerarbeit, dafür aber die Grundlage der oftmals beobachteten Frage-Antwort-Runden zu einem Text: „Beantwortet die Fragen“ (vgl. 69 – 71). Die Fertigkeiten Hören und Hör-Sehverstehen fehlen im Lehrbuch komplett (vgl. auch LP1: 80). LP2 dazu: „Hörttext ist, wenn ich vorlese“ (LP2: 80).

Im Unterricht selbst spiegeln sich die Charakteristika des Lehrbuches sowie die einzelnen Methoden der Lehrpersonen wider. So findet der Unterricht mehrheitlich plenar, lehrerzentriert und frontal statt. Partner- und Gruppenarbeit wurde nur in seltenen Fällen beobachtet. Ebenso wurde das Lehrbuch kaum mit anderen Materialien ergänzt. Hör-Sehverstehen wurde ein Mal im Unterricht von LP1 beobachtet (vgl. 111).

Neben grammatiklastigen Unterrichtsaktivitäten (vgl. 233) wurden Elemente, die der Audiolingualen Methode nahekommen, beobachtet, wie z.B. das Chorlesen der Genitivformen, das Konjugieren im Chor sowie das Vorsprechen durch die Lehrperson und das nachfolgende Wiederholen durch die Lernenden (vgl. 113). Hinzu kommen die bereits im Datensatz 1 (vgl. Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*) erwähnten Frage-Antwort-Runden. In diesem Zusammenhang wurde beobachtet, wie die Lernenden auf die Frage der beiden Lehrperson aus dem besprochenen Text so lange zitieren, bis sie dieses als richtig bewertet (vgl. 113, 116). Ein ähnliches Bild zeigt sich in den Hausaufgaben, die von den Schüler_innen zu bearbeiten sind. So steht beispielsweise im Klassenbuch von LP2 als Hausaufgabe für das zweite Lernjahr Deutsch „lesen, lernen und übersetzen“ bei einem Viertel der Liste (59; 229). Bei einem Drittel steht „Auswendiglernen“ geschrieben (59; 229). Zudem wurde die Hausaufgabenanweisung, Wörter zu deklinieren beobachtet (vgl. 233). Bei LP1 wurden ebenfalls Grammatik-Hausübungen beobachtet, wie z.B. im zweiten Lernjahr eine Tabelle im Genitiv zu schreiben (vgl. 233). Interessanterweise betonte LP2, dass die Lernenden auch die Grammatik des Armenischen wissen sollten, da diese der des Deutschen ähnele (vgl. LP2: 233). LP2 ist Grammatik-Wissen sowie darauf basierende Schlussfolgerungen offensichtlich ein Anliegen.

Besonders interessant sind für diese Kategorie zwei Aussagen von beiden Lehrpersonen. Erstens LP1, die ihre Fähigkeiten im Unterricht nicht einbringen kann: „Mit dem Lehrplan des Bildungsministeriums kann ich meine Methoden, all das, was ich an der Universität gelernt habe oder bei Fortbildungen, nicht anwenden“ (LP1: 112). Dies bietet eine veränderte Perspektive auf die Methoden und Aktivitäten in ihrem Unterricht.

Zweitens ist bei LP2 ein Widerspruch in der Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten erkennbar. Zwar betont sie, dass die Schüler_innen selbständig lernen und wiederholen würden, während sie zwei Maturierende für die Universitätsaufnahmeprüfung an der Tafel befragt (vgl.

LP2: 66), bei der Unterrichtsbeobachtung war jedoch deutlich, dass die Lernenden sich über andere Themen unterhalten (vgl. 65). Es kann vermutet werden, dass LP2 hier eine sozial erwünschte Antwort äußerte. Dies gilt es bei anderen Aussagen im Hinterkopf zu behalten.

Neben Sprachunterricht werden im DaF-Unterricht landeskundliche Themen behandelt (vgl. 117 – 123). Beobachtet wurde bei LP2 ein starker Fokus auf Deutschland, detailliertes Faktenwissen, einen Kanon an klassischen Werken sowie komplexe Phrasen aus dem Lehrbuch (z.B. „das Wappen ist ein stilistischer Adler“ oder „X und Y bilden natürliche Grenzen“), was mit dem Lehrbuch korreliert. LP2 schien auf der wortwörtlichen Formulierung eben genannter Phrasen zu bestehen (vgl. 118, 122). Ebenso waren die Schüler_innen in der Lage, die deutsche Hymne frei zu singen (vgl. 122). An dieser Stelle wird klar, dass die Schüler_innen den Anforderungen in landeskundlich geprägten Unterrichtsstunden kaum anders als mit Auswendiglernen genügen können. Auf der anderen Seite versucht LP2 ihren landeskundlichen Unterricht durch Vergleiche zu Armenien sowie aktuelle Fakten aus Deutschland offensichtlich interessanter zu gestalten, was die Lernenden in ihrer Mitarbeit sichtlich förderte und motivierte (vgl. 120, 121).

5.2.2.3 Kategorie 3: Die Lernenden im DaF-Unterricht in Geghaschen

In dieser Kategorie werden die folgenden Unterkategorien mit ausgewertet:

- a) Disziplin in der Schule
- b) Notendruck
- c) Allgemeine Lernprobleme
- d) Anforderungen an die Lernenden

Die Schüler_innen haben an der Schule klare Verhaltensregeln zu beachten. Sie sollen möglichst ruhig im Klassenzimmer dem Unterricht folgen: „Manche Lehrer sagen, dass ein guter Lehrer der ist, dessen Klasse ruhig ist“, wenn die Lernenden „gerade sitzen und abschreiben“, sowie „nicht durcheinanderrufen“ (LP1: 107). Dass LP1 dieser Auffassung nicht folgt, macht sie deutlich, indem sie erzählt, dass es in ihren Klassen manchmal laut bei Spielen sei. Dies nimmt sie zusammen mit Beschwerden der Direktorin in Kauf, da sie merkt, wie die Schüler_innen lernen (vgl. LP1: 107). Die Lernenden sollen also, wie auch im Unterricht von LP2 beobachtet wurde, gerade sitzen und nicht Antworten ohne Aufforderung herausschreien (vgl. 106). Im Unterricht beider Lehrpersonen sollten die Schüler_innen zudem ihre Redebeiträge an der Tafel oder stehend am Sitzplatz äußern, wie z.B. eine spontane Aufforderung zur Konjugation eines bestimmten Verbes (vgl. 108, 109). Bei fehlerhaften oder mangelhaften Äußerungen bzw. Vortragen des Aufgesagten werden die Lernenden, wie beobachtet, aufgefordert, sich zu setzen (vgl. 107, 213). Auf inhaltliche, grammatikalische Fehler oder langsames fehlerhaftes Lesen wird

oftmals mit gehobener Stimme von LP2 hingewiesen (vgl. 106). Es kann angenommen werden, dass die Schüler_innen aufgrund der beschriebenen Umstände eine dementsprechende Angst vor Fehlern resp. dem Sprechen und Geprüft-Werden vor der Klasse im Allgemeinen entwickeln. Trotzdem scheinen sie zu den Lehrpersonen ein freundschaftliches Verhältnis zu pflegen, welche sie mit „Freundin + Nachname“ ansprechen (vgl. 227).

Die Schüler_innen sind in ihrem Schulalltag zudem einem starken Notendruck ausgesetzt. Die Mitarbeit wird nach jeder Unterrichtsstunde bewertet und ins Klassenbuch eingetragen (vgl. LP1: 58, 217). LP1 berichtet, jenen Schüler_innen hohe Noten zu geben, die den Text einer Hausaufgabe „sehr gut“ gelernt haben (LP1: 217). Sie lenkt jedoch ein, dass sie manchmal Ausnahmen mache, etwa wenn Schüler_innen nicht gut gelernt hatten oder das Thema der Unterrichtsstunde schwer war (vgl. LP1: 58). LP1 berichtet, dass die Lernenden mit Auswendiglernen leichter Noten bekommen als bei anderen Aufgaben. Aus diesem Grund freuen sie sich, wenn sie auswendig lernen müssen (vgl. LP1: 182). In diesem Zusammenhang betrachtet scheint Auswendiglernen demnach ein geeigneter Weg für die Lernenden zu sein, den Notendruck abzumildern.

LP2 lässt hohe Anforderungen an ihre Lernenden durchblicken. Sie gibt „unbedingt“ gute Noten für die, die beim Text-Aufsagen „alles gut gemacht haben“, sogar die Höchstnote "10 für singende Schüler, da es ihre und auch meine Leidenschaft ist", demnach das Singen auswendig gelernter Texte (LP2: 219; vgl. z.B. das Vorsingen der deutschen Nationalhymne, siehe Kategorie 2, *DaF-Unterricht in Gegaschen*). Hier werden einerseits schwer zu erreichende Ansprüche deutlich, andererseits werden Schüler_innen in ihren Lernpräferenzen generalisiert. Hinzu kommt der Druck der thematischen Arbeit, die in zwei Klassenstufen zentral vom Bildungsministerium gestellt und geschrieben werden (vgl. Kategorie *Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in Gegaschen*). Zusätzlich werden Prüfungen im Juni abgehalten. Die Lernenden können zwischen einer Prüfung in Deutsch oder Russisch wählen. Davor wird mit Altprüfungen darauf hin trainiert. Zu einem Text werden Fragen gestellt, die mit dem richtigen (abgelesenen) Text-Zitat beantwortbar sind. Zudem sind Sätze zu übersetzen. Grammatik, so LP2, sei bei diesen Prüfungen besonders wichtig (vgl. LP2: 64). Die Texte in den Prüfungen sind wie jene in den Lehrbüchern *Germaneren* wenig dem eigentlichen Niveau der Lernenden angepasst sowie kaum altersentsprechend (vgl. 64). Die gesamte Prüfungssituation ähnelt der einer Matura (z.B. Vorsitz mehrerer Lehrender, vgl. 64).

In der 12. Klasse, der letzten vor dem Schulabschluss, wird zudem für die Universitätsaufnahmeprüfung trainiert (vgl. 65). LP2 berichtet, dass die Maturant_innen für die universitären Aufnahmefächer die Fächer lernen müssen, die dem Studium entsprechen, z.B.

Mathematik für ein Wirtschaftsstudium. Dazu wird in der Aufnahmeprüfung eine Fremdsprache abgeprüft, die allerdings nicht Russisch sein darf (vgl. LP2: 236). Da Englisch zum Zeitpunkt der Erhebung erst vor wenigen Jahren ab der 5. Klasse eingeführt worden war, blieb den Maturant_innen 2019 sowie den kommenden nur Deutsch als Fremdsprache für die Universitätsaufnahmeprüfung (vgl. LP1: 103). Für diese wird mit einem eigenen Trainingsbuch trainiert, welches im Laufe des letzten Semesters bearbeitet wird (vgl. LP2: 65, 236). Der Titel ist *Germaneren test* (ARAKELYAN, HOVHANNISYAN 2010). Ein Einblick in dieses Buch zeigt, dass einerseits globales Lesen gefordert, andererseits komplexe Grammatiktermini, wie z.B. „Rektion“ vorausgesetzt und auf detailliertes Grammatik- und Wortschatzwissen wie beispielsweise Kollokationen fokussiert wird, welches mit Einsetzübungen und Single-Choice-Fragen abgefragt wird. In einem Beispiel wird geprüft, welches der angegebenen Vokabeln für Blumen (z.B. Schneeglöckchen, Veilchen) nicht in die Reihe passte (vgl. 232). Besonders interessant war in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass ein mir bekannter Lernender, welcher wenige Tage zuvor erhebliche Schwierigkeiten hatte, mit mir eine kurze Alltagskonversation zu führen, an der Tafel alle Fragen der LP2 aus dem Trainingsbuch ohne zu zögern beantworten konnte (vgl. 237). Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass der gemeinte Lernende jede Frage inklusive korrekter Antwort aus dem Trainingsbuch auswendig gelernt hatte.

Der starke Notendruck und die hohen Anforderungen wurden mit den oftmals grundlegenden Lernproblemen sowohl mit dem Armenischen als auch mit dem Deutschen als nicht vereinbar wahrgenommen. So berichtet LP1, dass die Grammatikprogression im Lehrbuch nicht mit der der Erstsprache Armenisch abgestimmt sei: Die Schüler_innen müssen laut Plan im zweiten Lernjahr Deutsch den Genitiv lernen, bevor sie es im Armenischunterricht behandelt hatten. Ähnliches beschreibt sie über den Akkusativ. Dadurch fällt es den Lernenden schwer, Entsprechungen für grammatische Phänomene in ihrer Erstsprache zu finden (vgl. LP1: 73). Zusätzlich dazu empfindet LP1 die Grammatikprogression im Plan und demnach auch im Lehrbuch als zu schnell. Allgemein stuft sie das Lehrbuch, insbesondere den beinhalteten Wortschatz, als zu schwer ein (vgl. LP1. 74, 75, 78). Daraus resultiert die niedrige Lernmotivation der Schüler_innen, so LP1, denn „schwere Wörter machen aber keinen Spaß“ (LP1: 78).

Dass die Progression des Lehrbuchs bzw. des Lehrplans für die Lernenden zu schnell ist, zeigt sich auch in einer Beobachtung: Während im zweiten Lernjahr der Genitiv auf dem Lehrplan steht, kämpfen die Lernenden noch mit den Grundlagen der deutschen Sprache, z.B. der richtigen Aussprache von Zwielaute. Zudem schreiben sie oftmals phonetisch an die Tafel

und vermischen drei Schriftsysteme: Das lateinische, das russische und das armenische, wie z.B.: „nebllich“ statt *neblig* oder „opуѳж“ statt *orange* (90 – 91).

LP1 betrachtet zwar jüngere Lernende der 3. und 4. Klassen als motivierter im Deutschunterricht (vgl. LP1: 41), allerdings beschreibt sie die Schüler_innen allgemein als kritisch: „Die Schüler wissen viel, aber können nicht viel“ (LP1: 51). Dies erwähnte sie im Kontext des vor allem gegen Jahresende starken Notendrucks. Unter Berücksichtigung anderer Aussagen (vgl. Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*) impliziert sie damit in Bezug auf ihren Unterricht, dass die Schüler_innen zwar Texte wiedergeben, aber wenig auf Deutsch kommunizieren können, weswegen sie, wie sie an einer anderen Stelle betont, mit ihrer Klasse nie an der Deutsch-Olympiade teilnehmen könne (vgl. LP1: 86).

5.2.2.4 Kategorie 4: Auswendiglernen im DaF-Unterricht

Innerhalb dieser Kategorie werden drei weitere Unterkategorien ausgewertet:

- a) Allgemeine Vorgaben für Auswendiglernen im DaF-Unterricht
- b) Textsorten, die auswendig gelernt werden
- c) Was die Schüler_innen tatsächlich auswendig lernen

Im thematischen Plan aus dem Jahr 2018 war oftmals vom Lernziel „Auswendiglernen“ zu lesen. Im neuen steht zwar nicht mehr explizit „Auswendiglernen“, aber für LP1 ist es klar, dass es darum geht, da die Ziele z.B. lauten, „Lernende wissen XY oder verstehen XY“ (vgl. LP1: 131). LP1 verbindet Wissen demnach mit Auswendiglernen, was für sie im Gegensatz zu Können steht (vgl. auch LP1: 51; vgl. Kategorie *Die Lernenden im DaF-Unterricht*).

Sind Gedichte auswendig zu lernen, findet sich im thematischen Plan ein konkreter Hinweis mit Gedichtstitel und daneben die Anweisung, auswendig zu lernen (vgl. LP1: 132). Wenn im Plan Auswendiglernen vorgeschrieben ist, dann muss dies so durchgeführt werden. Gleiches gilt, wenn im Lehrbuch „lernt auswendig“ zu lesen ist (vgl. LP1: 131). Wie viele und welche Texte auswendig zu lernen sind, richtet sich zudem nach der Klassenstufe. In höheren Klassen werden beispielsweise keine Gedichte mehr vorgeschrieben, in der 3. Klasse wiederum 10 Sprichwörter. LP1 bedauert, dass in der 6. Klasse „leider weniger“, und in der 9. – 12. Klasse nichts auswendig gelernt werden muss (vgl. LP1: 130, 133).

Aus diesem Grund gibt LP2 auch „unbedingt“ außerhalb des thematischen Plans und Lehrbuchs Gedichte zum Auswendiglernen als Aufgabe (vgl. LP1: 140), genauso wie LP1 (vgl. LP1: 133). Dass dies die Lernenden allerdings nicht immer annehmen, bestreitet LP1 nicht. Sie habe in der elften Klasse Gedichte zum Auswendiglernen gegeben, aber da dies die

Schüler_innen nicht taten, hörte sie mit dieser Aufgabenstellung auf und versuchte, „weniger streng“ zu sein (LP1: 133).

Die zu lernenden Texte unterscheiden sich in ihrem Genre. LP1 gibt den Lernenden Gedichte, Sprichwörter und Zungenbrecher zum Auswendiglernen auf, die sie auch aus Quellen außerhalb des Lehrbuches schöpft. Sie betont, dass die Texte leicht und verständlich sein sowie über Reime verfügen sollten. Ansonsten könnte es sein, dass die Lernenden, wie es bereits geschehen ist, beklagen, dass sie den Text nicht lernen könnten. Er sei zu schwierig oder zu langweilig (vgl. LP1: 142). LP1 betont, dass sich nur genannte Genres, allen voran Gedichte, zum Auswendiglernen eignen. Andere Textsorten seien nur für die Universität adäquat (vgl. LP1: 143). LP2 setzt wie LP1 Gedichte, Sprichwörter und Zungenbrecher zum Auswendiglernen ein. Zusätzlich nennt sie Witze, die als Dialoge aufgesagt werden (vgl. LP2: 141). Zudem nennt sie „kleine Texte“ als weiteres Genre, das sie nicht weiter ausführt (vgl. 191). Ihre Texte wählt LP2 nicht nach Schwierigkeitsgrad aus, da sie Auswendiglernen als per se nicht schwierig beschreibt, weswegen es ihr zufolge keine zu schwierigen Texte gibt (vgl. LP2: 141). Allerdings lenkt sie ein, dass es den Lernenden leichter fällt, Reime zu lernen (vgl. LP2: 142).

Die Vorgaben zum Auswendiglernen unterscheiden sich im tatsächlichen Schulalltag davon, was die Schüler_innen auswendig lernen. LP1 berichtet: „sie lernen auswendig statt erzählen“ (LP1: 133). Damit meint sie, dass sie die Schüler_innen, wie es der thematische Plan fordert, bittet, einen (informativen) Text zu „lesen“, zu „verstehen“ sowie zu „erzählen“. Ebenso betont dies LP2: Die Schüler_innen sollen ganze Texte nicht auswendig lernen, sondern in eigenen Worten wiedergeben. Zudem sollen sie die neu erlernten Wörter aus dem Text benutzen (vgl. LP2: 179). Die Lernenden lernen jedoch sowieso auswendig (vgl. LP1: 135). Sogar selbst verfasste Aufsätze (vgl. LP1: 133) oder Präsentationen werden auf diese Art gelernt (vgl. 139). LP1 beschreibt die Lernenden als darin gut trainiert, insbesondere von anderen Fächern, in denen laut thematischem Plan viel auswendig gelernt wird, z.B. Literatur (vgl. LP1: 138).

5.2.2.5 Kategorie 5: Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht

In dieser Kategorie werden folgende Unterkategorien ausgewertet:

- a) Metakognitive Strategien
- b) Erzählstrategien
- c) Gedächtnisstrategien mit visuellen und akustischen Hilfen
- d) Gedächtnisstrategien Haltung und Bewegung

LP1 berichtet, Strategien im Unterricht zu besprechen und zu empfehlen, wie im Unterricht erzählt und auswendig gelernt werden kann. Darunter versteht sie auch, dass sie die Lernenden

fragt, wie sie den Text gelernt haben. Zudem erkennt sie am Verhalten der Lernenden beim Aufsagen, wie gelernt wurde, z.B. mit Bewegung (vgl. LP1: 127). Dies zeugt von Reflektiertheit in Bezug auf Lernstrategien.

LP1 empfiehlt den Lernenden, sich selbst vor dem Spiegel abzu prüfen (vgl. auch B1: 7; Datensatz 1, Kategorie 4: *Gedächtnisstrategien*), oder einen Elternteil zu bitten, sie abzu prüfen. Zudem können sich die Lernenden mit mehrmaligem Hinschauen auf das auf dem Tisch liegende Buch einen Text einprägen (vgl. LP1: 127). In welchen Textabschnitten die Schüler_innen auswendig lernen, hat LP1 erkannt: Meist lernen sie Satz für Satz oder sie lesen den ganzen Text auf einmal (vgl. LP1: 127). In Bezug auf Wiederholungen wird von LP1 berichtet, dass manche Schüler_innen von sich selbst sagen, schnell zu lernen und nach zwei bis drei Mal Lesen einen Text auswendig können. Manche brauchen, wie sie selbst sagen, mehr Wiederholungen. Sie müssen es öfter „lesen“ (vgl. LP1: 164). LP2 empfiehlt den Lernenden Wiederholungen betreffend, den Text ganz oft zu „sagen“, wobei sie sich daran erinnern, wie sie selbst den Text „erzählt“ habe (vgl. LP2: 128). Dass dies nicht als ganz repräsentativ angesehen werden kann, zeigt die lautliche Realisierung der Aufgabentexte im Datensatz 1, die trotz Vorsprechens durch die Interviewende oftmals fehlerhaft waren (vgl. Kategorie *Lautliche Realisierung der Aufgabentexte*). Auch LP1 gibt Tipps zum Erzählen von Texten. So könnten die Lernenden das Gerüst des Textes verinnerlichen, indem sie paar Sätze lernen. Sie kürzen so den Text ab und lernen für das Erzählen nur die wichtigsten Sätze (vgl. LP1: 127).

In beiden eben genannten Aussagen der Lehrpersonen wird deutlich, dass sie selbst die Grenzen zwischen Auswendiglernen und Erzählen nicht klar ziehen. LP2 rät Lernenden, durch Wiederholen des Textmaterials erzählen zu üben, während LP1 das Erlernen eines aufs Wesentliche reduzierten Textes vorschlägt. Erzählen braucht durch Reduktion des Textes auf ein Gerüst nicht zwingend eigene Worte der Lernenden, wodurch die Aufgabe *Erzählen* durch die Strategie der Reduktion durch Auswendiglernen für die Lernenden schaffbar wird. Ihre Eigenleistung für die Aufgabe Erzählen beschränkt sich auf das Bestimmen wichtiger Textstellen und Satzteile. Zusätzlich sollen die Lernenden einen Mittelweg zwischen dem Gebrauch eigener Wörter und neuer Vokabeln aus dem zu erzählenden Text gehen (vgl. Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht in Gehäshen*).

Neben der erwähnten visuellen Unterstützung durch das Selbst-Abprüfen vor dem Spiegel (vgl. LP1: 127) empfiehlt LP2 ebenfalls Strategien, die mit Sinnen verbunden sind: Gedichte zu „musizieren, singen, malen, was sie verstanden haben“, was den Lernenden ihr zufolge Freude bereitet (LP2: 128). Es bleibt offen, inwieweit im Regulärunterricht für derartige Aktivitäten

Raum bleibt, beobachtet wurde dies nicht. Allerdings wurde bei LP1 weit mehr als bei LP2 hospitiert.

Wie bereits erwähnt, hat LP1 aus dem Aufsaveverhalten der Lernenden auf deren Auswendiglernstrategien geschlossen. Als erstes Beispiel kam ihr Bewegung in den Sinn, was vermuten lässt, dass ihr diese Strategie am meisten aufgefallen war (vgl. LP1: 127). In diesem Zusammenhang berichtet sie, dass die Lernenden wählen können, wie sie aufsagen, aber auch, dass sie eher stehen sollen (vgl. LP1: 209, 210). Sie begründet ihre Aufforderung damit, dass niemand sitzend aufsagen möchte, weil sie es vielleicht auch zu Hause so gelernt haben. Einige möchten sogar vorne an der Tafel aufsagen (vgl. LP1: 210). LP1 nimmt an, dass die Lernenden entweder sitzend oder in Bewegung auswendig lernen (vgl. LP1: 209). So wurde beispielsweise ein Lernender der 4. Klasse beobachtet, wie er beim stehenden Aufsagen eines Gedichtes abwechselnd von einem Bein auf das andere wippte (vgl. LP1: 208).

Wenn die Schüler_innen stehend aufsagen, fordert LP1 sie dazu auf, dabei ruhig zu stehen. Sie sieht, dass sie es meist nicht können, weil sie es, so vermutet sie, zu Hause so gelernt haben. Im Lernen mit Bewegung sieht sie einen großen Mehrwert, denn sie „weiß, dass bei der Bewegung das Hirn besser funktioniert als ruhig zu stehen“ (vgl. LP1: 209). So setzte sie auch Bewegungsspiele im Unterricht ein (vgl. LP1: 99; 230). Hier zeigt sich klar ein Widerspruch in ihren Aussagen: Zwar weiß LP1 vom positiven Nutzen von Bewegung und setzt diese ein, andererseits lässt sie sie beim Vortragen nicht zu.

5.2.2.6 Kategorie 6: Der Prozess des Auswendiglernens im DaF-Unterricht in Geghaschen

In dieser Kategorie werden folgende Unterkategorien ausgewertet:

- a) Vor dem Auswendiglernen zu Hause
- b) Vor dem Aufsagen im Unterricht
- c) Während des Aufsagens im Unterricht
- d) Nach dem Aufsagen im Unterricht

Vor dem Auswendiglernen zu Hause

Bevor ein Gedicht oder ganzer Text gelernt wird, wird intensiv damit gearbeitet. Zuerst wird der Text entweder von der Lehrperson selbst, oder von einem Lernenden laut vorgelesen und im direkten Anschluss wörtlich übersetzt (vgl. LP1: 167 – 168). LP2 betont ebenfalls, wie wichtig es ihr ist, dass die Schüler_innen den Inhalt verstehen, übersetzen und Synonyme finden (vgl. LP2: 152). Schriftliches Übersetzen des Gelesenen gibt LP1 zudem meist als Hausaufgabe, wie auch im Klassenbuch von LP2 erkennbar (vgl. LP1: 169, LP2: 59; vgl. auch B1 in Datensatz 1, Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*). In niedrigeren Klassen las und übersetzte LP1

satzweise, in höheren abschnittsweise (vgl. 170). Lesen Schüler_innen vor, achten die Lehrpersonen auf korrekte Aussprache und korrigieren diese sofort (vgl. 169).

Beim lauten Vorlesen entsteht bei den Lehrpersonen zufolge der erste Auswendig-Lerneffekt. Oft geschehe das laute Lesen im Chor (vgl. LP1, LP2: 171). Auf diese Weise lernen viele Schüler_innen bereits in der Schule auswendig (vgl. LP2: 172, 178; LP1: 178). Während dieser Aktivität wurde beobachtet, dass sich die Schüler_innen kaum Notizen machen (vgl. 167), was sicher auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass die Lehrbücher nicht ihre eigenen sind (vgl. LP1: 85). Zudem wurden einige Schüler_innen beobachtet, wie sie anderen Tätigkeiten nachgehen resp. nicht mitarbeiten (vgl. 167). LP1 sieht darin eine Tendenz nach Geschlecht: „Die Buben machen oft nichts“ (LP1: 167). Die Mädchen empfindet sie demnach als fleißigere Lernende. Auf der anderen Seite könnte die mangelnde Motivation eben dieser Schüler_innen eine Ablehnung der zu schwer wahrgenommenen Texte widerspiegeln, die ihnen ohnehin nicht schaffbar erscheinen.

Im Anschluss an intensive Textarbeit folgt die Anweisung der Lehrpersonen an die Lernenden. Neben Übersetzung und Beantwortung von Fragen soll als Hausaufgabe auswendig oder erzählen gelernt werden (vgl. 174 – 175; vgl. auch Klassenbuch von LP2: 59). Genauer sollen Gedichte auswendig gelernt, ganze Texte jedoch in eigenen Worten unter Gebrauch neu gelernter Vokabeln erzählt⁴⁶ werden, so die Lehrpersonen (vgl. LP1: 135, 174 – 175; LP2: 179). Die Lehrpersonen präzisieren somit ihre Aufgabenstellungen. Auffällig war allerdings, wie stark sich die einzelnen Anweisungen der Lehrpersonen in ihrem Wortlaut unterscheiden. „Hausaufgabe ist [...] den Text in ein paar Sätzen erzählen“, „ihr sollt das sehr gut lernen“, „ihr sollt das auswendig lernen“, „lernt den Text gut, erzählt!“ (174 – 176). Eine Schülerin notierte, wie beobachtet, zwar kaum mit bei der Übersetzung eines Gedichts, schrieb allerdings nach der Anweisung „Ihr sollt es sehr gut lernen“ und „merke es dir“ mit Bleistift daneben „an“ für „angir sovorel“, Auswendiglernen auf Armenisch (vgl. 177).

Den Lernenden ist dennoch nicht immer klar, was ihre Aufgabe ist (vgl. Datensatz 1: Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*) bzw. nehmen sie sowieso einen anderen Weg als das geforderte Erzählen eines Textes (vgl. Datensatz 2: Kategorie *Auswendiglernen im DaF-*

⁴⁶ Im Datensatz 1 sowie im Datensatz 2 der Kategorie *Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht* wurde angedeutet, dass LP1 sowie Lernende unter *Erzählen* das Reduzieren des Textes auf ein Gerüst verstehen, welches in Folge auswendig gelernt wird.

Unterricht). Für das Lernen des Gedichts oder eines anderen Textes gibt LP1 den Schüler_innen Zeit bis zum übernächsten Tag (vgl. LP1: 178), d.h. bis zur nächsten Unterrichtsstunde.

Vor dem Aufsagen im Unterricht

Zum Aufsagen des gelernten Textes im Unterricht werden von den Lehrpersonen einzelne Lernende ausgewählt. Beobachtet wurde, wie LP1 in die Klasse fragte, wer die Hausaufgabe nicht gelernt hatte. Nachdem sich vereinzelt Schüler_innen gemeldet hatten, forderte LP1 sie auf, den Text „jetzt“ in der Unterrichtsstunde zu lernen, was sie daraufhin taten (vgl. 190). LP2 verweist ebenso auf diese Praxis. Sie nennt dies „Selbstdiktat“ (LP2: 191).

LP1 berichtet, dass jene, die es „gut gelernt“ haben, zuerst aufsagen wollen (vgl. LP1: 186). In erster Linie werden demnach Freiwillige abgeprüft, die sich meist motiviert dazu melden (vgl. 185). Es hat den Anschein, dass diese sich über die Hausaufgabe Auswendiglernen freuen und das Aufsagen gerne durchführen. Andererseits könnten ihre Motivation von der, wie im Datensatz 1 B5 in der Kategorie *Einstellung und Wahrnehmung gegenüber Auswendiglernen* durchscheinen ließ, verhältnismäßig leichter erarbeiteten Note herrühren. Gleiches berichtete LP1 kritisch (vgl. LP1: 182).

Spätestens zu diesem Zeitpunkt des Auswendiglernenprozesses wurde in den Unterrichtsbeobachtungen eine Tendenz bei der Lernendenauswahl beider Lehrpersonen klar: Mehrheitlich meldeten sich die gleichen Schüler_innen. Zudem wurden die gleichen abwechselnd zu Beiträgen aufgefordert. Auffällig war, dass sich die vorderen Sitzreihen aktiver am Unterricht beteiligten, während die hinteren ermahnt wurden, nicht zu stören (vgl. 187, 188). Zwar ändert sich laut LP1 die Sitzordnung (vgl. LP1: 189), allerdings bleibt fraglich, in welchem Ausmaß und wie oft dies stattfindet.

Während des Aufsagens im Unterricht

Das Aufsagen findet, wie bereits in der Kategorie *Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht* erwähnt, mehrheitlich einzeln im Stehen am Sitzplatz, oder an der Tafel statt. Dabei dürfen die zu prüfenden Schüler_innen, so LP1, das Buch geöffnet vor sich liegen lassen, um sich bei Unsicherheit weiter zu helfen. LP1 zufolge erinnern sie sich so besser (vgl. LP1: 201).

Das Abprüfen des gelernten Textes geschieht meist mündlich und nur bei viel verfügbarer Zeit schriftlich an der Tafel, berichten die Lehrpersonen (vgl. LP1, LP2: 193). Im Unterricht schreibt in diesem Fall je ein_e Lernende_r eine Zeile auf (vgl. 193). LP2 verdeutlicht, dass die anderen Schüler_innen, die womöglich den Text weniger gut gelernt hatten, auf diese Weise den Text, insbesondere das Gedicht selbst und die Rechtschreibung, noch einmal sehen und leise wiederholen (vgl. LP2: 194). Fraglich ist an dieser Stelle, inwieweit dies für LP2 ersichtlich und

kontrollierbar ist und ob ihre Antwort nicht die einer sozial erwünschten widerspiegeln.

Das mündliche Aufsagen setzt LP1 nicht nur als Einzel-, sondern auch als Gruppenprüfung ein, sollte sie für das Abfragen der Hausaufgabentextes im Unterricht wenig Zeit zur Verfügung haben (vgl. LP1: 202). Im Unterricht wird dies so realisiert, dass ein_e Lernende_r einen Textteil aufsagt und ein_e weitere_r daran anknüpft. Dies wird bis zum Textende fortgesetzt (vgl. 204). Zudem setzt LP1 Gedichte als Lückentexte ein, was auch LP2 erwähnt: Die Schüler_innen raten, welches Wort in die Lücke passt und lernen es (vgl. LP1: 202; LP2: 203).

Interessante Beobachtungen und Äußerungen wurden in Situationen festgehalten, in denen einzelne Lernende beim Aufsagen ins Stocken kamen bzw. den Text offensichtlich nicht oder wenig gelernt hatten. LP1 berichtet bei Entfallen eines Wortes, den Lernenden mit Gestik, Mimik und Antonymen zu helfen (vgl. 198). Zudem unterstützt sie, wie beobachtet wurde, Lernende des zweiten Lernjahres Deutsch mit Fragen, die zum gesuchten Wort hinführen sollen (vgl. 199). Bevor sie allerdings das entsprechende Wort selbst vorsagt, ist es ihr, wie sie sagt, lieber, wenn die Lernenden selbst im Buch nach dem Wort suchen (vgl. LP1: 198). Eine gewisse Eigenständigkeit und ein Repertoire an Evaluationsstrategien sind LP1 offensichtlich ein Anliegen. Neben entfallenen Wörtern unterstützt LP1 sichtlich bei textinhärenten Hürden, indem sie den Lernenden die entsprechenden Wörter vorspricht oder gleichzeitig mitspricht. Beobachtet wurden häufig Probleme bei Konsonantanhäufungen und komplexen langen Wörter, zudem kam es zu Interferenzen und Verwechslungen lautlich ähnlicher Wörter (vgl. 206 – 207; vgl. *Lernanforderungen* in der Kategorie *Die Lernenden im DaF-Unterricht Geghaschen*). Derartige Hürden zeigten sich ebenfalls in der lautlichen Realisierung der Aufgabentexte (vgl. Datensatz 1). Interessant war zudem, wie auffällig monoton die Intonation vieler Lernenden beim Vortragen war (vgl. 207). Dies kommentierte LP1 dementsprechend, indem sie einem Lernenden riet, seine Intonation noch zu verbessern, wobei sie nicht genauer darauf einging, auf welchem Weg dies geschehen sollte (vgl. LP1: 212). Bei anderen Fehlern wurden die Vortragenden während des Aufsagens oftmals unmittelbar korrigiert, vor allem im Text-Wortlaut, Grammatik und Aussprache (vgl. LP1, LP2: 195 – 196).

Wahrnehmbar war in der Unterrichtsbeobachtung des Weiteren, dass die Lernenden, die gerade keinen Text aufsagen mussten, oftmals kaum am Unterrichtsgeschehen teilnahmen, indem sie sich z.B. unterhielten (vgl. 205). Womöglich erweist sich das Abprüfen anderer Schüler_innen für sie als wenig interessant oder lehrreich, selbst wenn sie als Nächstes an der Reihe wären. Dies zeigt zudem, wie wenig interaktiv sich die Rolle des Aufsagens im Unterricht realisieren kann.

Nach dem Aufsagen im Unterricht

Nachdem die Lernenden den Hausaufgabentext aufgesagt hatten, erhielten sie Feedback und Korrektur der Lehrpersonen. Beobachtet wurde bei LP1, wie das Spektrum von „*das hast du richtig gesagt*“ über „*du kannst besser lernen*“, „*du hast nicht oft gelesen*“, *du solltest* „*besser zuhören*“ zu „*das war langsam*“, „*du schaust zu oft ins Buch*“ und *du solltest die* „*Intonation*“ *verbessern* reicht (212). Zudem gibt LP1 nach dem Vortragen Feedback zum Vortragsstil im Allgemeinen (vgl. 214). Hier wird ersichtlich, dass LP1 die Lernenden durch positives und ermutigendes Feedback zu motivieren versucht. Zudem zeigt sich, was für sie beim Aufsagen im Vordergrund steht: Eine korrekte, flüssige schnelle Aussprache, korrekte Intonation sowie ein sicher vorgetragener und zudem gut eingepägter Text, was, wie sie impliziert, durch häufiges Lesen erreicht werden kann. Auch selbst betont sie, dass sie „flüssige Aussprache“ als vorrangig betrachtet, Grammatik wiederum kaum (vgl. LP1: 215). LP2 ist da anderer Ansicht: Ihr ist beim Aufsagen „eigentlich alles“ wichtig. Sie lenkt jedoch ein, dass sie besonders auf Aussprache und Orthographie Wert lege. Das Verstehen, so LP2, sei für sie auch bedeutend (vgl. LP2: 217). Vermutlich meinte sie mit Orthographie an die Tafel geschriebene auswendig gelernte Texte. Beide Lehrpersonen sind sich demnach einig, dass sie beim Aufsagen besonders auf die lautlich korrekte Realisierung des Textes achten. Der Inhalt steht für sie besonders am Anfang und ansatzweise am Ende des Prozesses *Auswendiglernen und Aufsagen* im Vordergrund (siehe hiesige Unterkategorien *Vor dem Auswendiglernen* und *Nach dem Aufsagen*).

Zusätzlich zum erwähnten Feedback werden die Vorträge der Lernenden im Anschluss korrigiert. LP1 betont, meist erst dann zu korrigieren, wenn die Lernenden fertig sind. Danach sage sie die Fehler (vgl. LP1: 215). Nach dem Aufsagen nennt LP1 beispielsweise Fehler in der Aussprache (z.B. das Rollen des *r*, Aussprache der Vokalgruppe *-eie-*) oder im Wortlaut des Gedichtes (vgl. 214). Diese Äußerung korreliert in großen Teilen mit Beobachtungen im Unterricht, auch wenn beiden Lehrpersonen, wie beobachtet, sehr wohl auch während des Vortrages korrigieren (vgl. LP1: 195; LP2: 196. Vgl. *Während des Aufsagens*).

Nach dem Prüfen des gelernten Textes schließen die Lehrpersonen oftmals eine Ergebnissicherung sowie Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten an. Es wurde beobachtet, wie LP1 das Gedicht vorlas und dabei das letzte Wort nicht aussprach, welches die Lernenden im Chor bei geschlossenem Buch ergänzen sollten. Der Klassenchor setzte daraufhin das Gedicht fort. LP1 wechselte nach gewisser Zeit diese Form, indem sie einzelne Schüler_innen abwechselnd bat, aufzustehen und das Gedicht fortzusetzen (vgl. 220). LP1 berichtet, zusätzlich dazu Lückentexte einzusetzen sowie zerschnittene Textteile von den Lernenden zusammensetzen

zu lassen (vgl. 221). Lückentexte werden offensichtlich sowohl zum Abprüfen der Lernaufgabe selbst sowie im Anschluss daran eingesetzt.

Eine weitere Aktivität, die LP1 an das Aufsagen anschließt, ist eine plenare Wortschatzwiederholung. Sie fragt die Klasse nach der armenischen Entsprechung einzelner deutscher Vokabeln, auf die die Lernenden des zweiten Lernjahres im Chor und mit Pantomime antworteten. LP1 fügt dem hinzu, dass sie oftmals Fragen stelle, die die Lernenden mit den neuen Wörtern aus dem Text beantworten müssen (vgl. 149, 223). Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei um die bereits erwähnten Frage-Antwort-Runden handelt, die auch das Lehrbuch beinhaltet (vgl. auch B1 in Datensatz 1, Kategorie *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*). Weitere Übungen im Lehrbuch, die an einen Text anschließen, dienen laut LP1 dazu, Synonyme zu finden sowie die neu gelernten Wörter in Lückentexte einzufügen (vgl. LP1: 224).

Es ist anzunehmen, dass abgesehen von den beschriebenen Aktivitäten keine weiteren Aufgaben an das Auswendiglernen und Aufsagen eines Textes anschließen: LP1 antwortete auf die Frage hin, ob produktive Aufgaben folgen, dass die Schüler_innen den Text auswendig sagen und daraufhin erklären, worum es im Text gehe (vgl. LP1: 225). LP1 erklärt hier, wie sie nach dem Aufsagen noch einmal Textverständnis bei den Lernenden sichert. Auf der anderen Seite zeigte sie sich durch die Frage irritiert. Dies könnte einerseits an sprachlichen Unklarheiten gelegen haben, andererseits daran, dass im Anschluss an die Aufgabe Auswendiglernen und Aufsagen schlichtweg keine produktiven Aufgaben vorgesehen sind, womöglich auch aus Zeitmangel.

5.2.2.7 Kategorie 7: Definitionen und Wahrnehmungen zu Auswendiglernen

Hier werden die folgenden Unterkategorien ausgewertet:

- a) Definitionen von Auswendiglernen vs. Erzählen
- b) Positive Wahrnehmung des Auswendiglernens
- c) Mehrwert und Vorteile des Auswendiglernens
- d) Gefahr des Auswendiglernens

Auswendiglernen wird überwiegend von LP1 definiert, und zwar meist über dessen Gegensatz zum Erzählen – ähnlich stellen auch die Lernenden in Datensatz 1 beide Praktiken einander gegenüber. Eine von LP2 festgehaltene Beschreibung des Auswendiglernens definiert es als „Übung“, welches dem Gedächtnistraining dient. Im Anschluss daran nennt sie weitere Vorteile und Mehrwerte, die nicht nur das Gedächtnis betreffen.

Erzählen ist beiden Lehrpersonen zufolge ein Sprechen mit eigenen Wörtern. Die Lernenden können antworten und denken dabei. Beim Auswendiglernen hingegen, so LP1, „denken sie nicht“ (LP1: 146; vgl. LP2: 179). LP1 scheint zudem Auswendiglernen als im

Unterricht zu einem früheren Zeitpunkt eingesetzte sowie hierarchisch dem Erzählen unterlegene Praxis wahrzunehmen: Sie berichtet, dass Schüler_innen höherer Klassenstufen „schon zu erzählen“ beginnen und nicht mehr auswendig lernen (vgl. LP1: 136). Genauso können Lernende, die „schon erzählen gelernt haben“, einen Text erzählen und folglich sprechen (vgl. LP1: 150). Das Erzählen scheint ihr insofern anspruchsvoller, als man dabei denken und auf die Grammatik achten muss, „bevor man spricht“, was beim Üben der Grammatik hilft (LP1: 151; vgl. LP1: 154). Lernende machen nämlich beim Erzählen grammatische Fehler, da es ihnen um den Inhalt geht, so LP1 (vgl. LP1: 137). Allerdings muss man LP1 zufolge manche Dinge einfach auswendig lernen, wie z.B. Grammatik oder Grammatik aus Texten, wobei sie dies nicht näher spezifiziert (vgl. LP1: 154). Es ist anzunehmen, dass die Lernenden dazu angehalten werden, sich Grammatikkonstruktionen aus Texten einzuprägen.

In folgenden Aussagen wird weiter deutlich, dass LP1 zwei Formen von Auswendiglernen von Gedichten unterscheidet. In Frage-Antwort-Runden zu einem Gedicht wird ihr klar, welche der Schüler_innen dieses „automatisch“ auswendig und ohne Verständnis gelernt haben, da sie nicht antworten können (LP1: 149). In einer weiteren Äußerung unterscheidet sie Lernende, die „automatisch“ gelernt haben, von denen, die dies „wirklich“ taten, weshalb sie den neuen Wortschatz später anwenden konnten (vgl. LP1: 159). In einer beobachteten Szene zeigt sich dieser Gegensatz wiederum: Als ein Lernender ein Gedicht aufsagt, fordert sie ihn auf, eine konkrete Zeile mit dem Vokabel *verstecken* zu wiederholen. Da dieser dazu nicht im Stande ist, reagiert sie, indem sie ihm mitteilt, dass er „nicht gut gelernt“ habe (147). Er konnte nicht einen konkreten Satz an dieser Textstelle abrufen, da er offensichtlich das Gedicht als Ganzes sowie wenig auf Verständnis beruhend gelernt hatte. Diese Beobachtung impliziert, dass die LP1 verstehendes von automatischem, mechanischem Auswendiglernen unterscheidet.

Ist die Aufgabenstellung allerdings nicht, ein Gedicht auswendig zu lernen, sondern einen Text zu erzählen, sieht LP1 klar, welche Lernenden auswendig gelernt und welche ihn verstanden haben: Erstere können meist nicht auf Fragen zum Text antworten, sondern zitieren wörtlich aus dem Text. Zweitere, die erzählen gelernt haben, haben es ihr zufolge verstanden (vgl. LP1: 135).

Im Allgemeinen empfindet LP1 Auswendiglernen von Gedichten und anderen kurzen Textsorten dennoch als positiv – ein ähnliches Bild zeigt Datensatz 1. So berichtet sie, dass in den höheren Klassen „leider weniger“ Sprichwörter laut Plan auswendig zu lernen sind (LP1: 130). Zudem spricht sie explizit aus, dass sie es für gut befindet, Schüler_innen Gedichte lernen zu lassen (vgl. LP1: 161). Allerdings betonte sie im Laufe der Gespräche vehement, wie sehr sie es kritisiert, wenn Lernende trotz Aufgabenstellung *Erzählen* auswendig lernen (vgl. LP1: 135, 146). LP2

impliziert eine positive Einstellung zum Auswendiglernen, indem sie schildert, den Lernenden „unbedingt“ weitere Texte zum Auswendiglernen zu geben, wenn es im Buch keine gibt (vgl. LP2: 141).

Die Wahrnehmung der Lernenden ist ähnlich positiv. LP1 berichtet, dass diese noch nie negativ darauf reagiert hatten, als Hausaufgabe etwas auswendig lernen zu müssen (vgl. LP1: 182, 183). Im Gegenteil: Sie freuen sich darüber, da sie auf diesem Weg leichter Noten bekommen als mit anderen Aufgaben, so LP1 (vgl. LP1: 182). Im Datensatz 1 wird dies überwiegend bestätigt.

Auswendiglernen wird demnach als vorteilhaft für die Lernenden gesehen. Von der Seite der beiden Lehrpersonen werden weitere positive Aspekte der Praxis genannt. Allem voran dient sie dazu, das Gedächtnis zu trainieren (vgl. LP1: 157; LP2: 158). Einen zusätzlichen Mehrwert stellt ihnen zufolge eine Verbesserung der Aussprache dar (vgl. LP1: 157; LP2: 158). Zudem sehen beide Lehrpersonen Wortschatzerweiterung als großen Mehrwert an. LP1 betont, dass es bei interessanten Themen besser ist, die Lernenden auswendig lernen zu lassen, denn diese beinhalten viele „alltagsrelevante Wörter“ (LP1: 156). Die Wortschatzerweiterung beschränke sich ihr zufolge nicht nur auf Wörter, sondern Wortgruppen und Redewendungen, die die Schüler_innen in anderen Kontexten verwenden (vgl. LP1: 157). Sie berichtet, dass sie z.B. nach dem Auswendiglernen von Gedichten gemerkt habe, dass Lernende darin enthaltene Wörter „selbst und produktiv“ in anderen Zusammenhängen gebrauchen. Dies geschehe nur, wenn die Lernenden den Text „wirklich“, und nicht „automatisch gelernt haben“ (LP1: 159).

LP2 sieht dies ähnlich. Sie beschreibt lautes Vorlesen von Texten als notwendigen ersten Schritt zum Sprechen in einer Fremdsprache (vgl. LP2: 162). Da sich diese Äußerung in einer längeren über Auswendiglernen befindet, ist anzunehmen, dass LP2 hier mit *lautem Vorlesen* Auswendiglernen meint. Auch LP1 macht deutlich, dass Lernende erst auswendig lernen, bevor sie in einer Fremdsprache zu sprechen beginnen. In dieser ersten Phase diene diese Praxis vorerst der Notenvergabe (vgl. LP1: 154).

Text-Auswendiglernen kann demnach das Fremdsprachenlernen erleichtern. LP2 beschreibt es als „erste Hürde“, die es zu überwinden gilt, um die „Angst vor Fehlern“ abzubauen (LP2: 162). Dies scheint plausibel, da LP1 betont, dass Lernende beim Auswendiglernen weniger Fehler als beim Erzählen machen (vgl. LP1: 155). Zudem ist Auswendiglernen leichter als Erzählen (vgl. LP1: 151), weshalb Lernende womöglich weniger Hürden antreffen und dementsprechend weniger frustriert sein könnten. Dass sich Auswendiglernen nicht nur für Anfänger_innen, sondern auch für Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten eignet, macht auch LP1 klar: Wenn Lernende nicht erzählen oder mehr können, dann müssen sie schlichtweg auswendig lernen. Dadurch steige ihre Motivation und der Lernprozess werde in Bewegung

gesetzt (vgl. LP1: 160). Diese Aussage könnte erklären, warum LP1 in der Kategorie *Text-Lernstrategien im DaF-Unterricht* den Lernenden rät, einen Text zu reduzieren und im Anschluss daran (auswendig) zu lernen. Es lässt vermuten, dass LP1 dies den lernschwächeren Lernenden empfiehlt.

Trotzdem sieht es LP1 als Gefahr der Lernpraxis Auswendiglernen, dass viele Lernende Auswendiglernen auch dann anwenden, wenn eigentlich laut Lehrplan Erzählen gefordert wird (vgl. LP1: 145). Dies hängt offenbar damit zusammen, dass, wie bereits dargestellt, viele Schüler_innen tendenziell leichter, schneller und folglich lieber auswendig lernen als erzählen (vgl. z.B. LP1: 146; Vgl. Kategorie *Die Lernenden im DaF-Unterricht* und *Auswendiglernen im DaF-Unterricht*). Dadurch, führt LP1 weiter aus, denken die Lernenden dabei nicht, verstehen das Aufgesagte oftmals nicht und können auf ihre Fragen nicht oder nur mit wortwörtlichen Zitaten antworten (vgl. LP1: 145, 146). Ihren Unmut darüber äußert sie, wie beobachtet wurde, direkt: Als ein Lernender den erwähnten Oster-Text erzählen sollte, schleichen sich mehrere grobe grammatikalische Fehler ein, wie z.B. „färbst“ statt *färbt*. LP1 reagiert daraufhin leicht tadelnd: „Du hast auswendig gelernt“ (LP1: 148).

Das Auswendiglernen von Texten dieser Art findet sie im Unterschied zum Lernen von Gedichten weniger gut. Lernen Schüler_innen alles auswendig, so LP1, besteht die Gefahr, dass sie darin enthaltene „Sätze und Wörter“ nicht gut verwenden können (LP1: 161). Aus diesem Grund müssen die Lernenden ihr zufolge auch erzählen (vgl. LP1: 161).

5.2.3 Zusammenhänge zwischen Datensatz 1 und Datensatz 2

In diesem Abschnitt werden die beiden Datensätze im Sinne einer triangulativen Studie zusammengeführt, wie dies stellenweise durch Verweise in der vorangegangenen kategorienbasierten Auswertung geschah. Da es sich um eine vergleichsweise kleine Untersuchung handelt und Zusammenhänge sowohl innerhalb von als auch zwischen Hauptkategorien erkannt wurden, wird auf eine Gliederung in gegenüberstellende Unterkapitel verzichtet.

Text-Auswendiglernen ist im Licht eines grammatikzentrierten, übersetzungsbasierten und wenig kommunikativ ausgerichteten DaF-Unterrichts zu betrachten. Der Lehrplan ist zentralisiert eng an das Lehrwerk geknüpft, welches den Unterricht sowie (zentralisierte) Prüfungen weitgehend vorgibt. Er wird als starr und schwer zu bewältigen beschrieben. Es zeigt sich somit ein großes Ungleichgewicht zwischen den darin festgehaltenen Anforderungen an die Lernenden und deren tatsächlichen Bedürfnissen. Dieser Bruch zeigte sich in den lautlichen Realisierungen der Aufgabentexte: Es bräuchte bei vielen Lernenden eine Festigung elementarer Grammatik sowie grundlegender Regeln der deutschen Rechtschreibung und Aussprache. Das deutsche Schriftsystem ist schließlich das dritte bei den meisten Lernenden, worauf die Progression des Lehrwerks bzw. -plans offensichtlich wenig Rücksicht nimmt.

Text-Auswendiglernen wird im Lehrplan als auch im Lehrwerk gefordert und dementsprechend im Unterricht verlangt, solange es sich um Gedichte handelt. Andere überwiegend informative landeskundliche Texte sollen mit eigenen Worten und unter Gebrauch neu erworbenen Vokabulars wiedergegeben und in (u.a. im Lehrplan geforderten) Frage-Antwort-Runden gesichert werden. Letzteres prüft allerdings wenig das Textverständnis, da Schüler_innen in Beobachtungen auch mit wörtlichen Zitaten aus dem Text bestehen können.

Bevor die Texte auswendig gelernt werden müssen, werden sie wortwörtlich übersetzt. An das bewertete Aufsagen anschließende (durchaus vielseitige) Übungen der Lehrpersonen oder der Lehrwerke fokussieren sich auf Wortschatz oder Grammatik. Produktive Aufgaben bekommen keinen Raum.

Im Auswendig-Lernprozess kommen unterschiedliche Strategien zum Tragen, wobei hier die Lernenden unterschiedliche Wege nehmen. Ihre individuellen (mehrheitlich auf Wiederholung und Evaluation basierenden) Strategien berichteten sie zudem reflektiert und oftmals auffällig präzise, was die Anzahl und Abfolge der Wiederholungen angeht. Ihr Lernplan beginnt entweder mit den einzelnen Sätzen, die aneinander geknüpft werden (Satz zu Text), oder dem Lesen des ganzen Textes, der im Nachhinein aufgegliedert werden kann (Text zu Satz).

Im Unterricht insbesondere von LP1 werden mögliche Strategien besprochen, wobei auch hier Strategien der Wiederholung und Evaluation die Mehrheit bilden, passend zum Charakter der Praxis Auswendiglernen. Bewegung, visuelle und graphische Hilfen werden von den Lernenden vereinzelt hinzugezogen – im Unterricht selbst werden sie kaum thematisiert. Ebenso verhält es sich mit metakognitiven Strategien, die auf Strukturierung des Textmaterials oder Textanalyse basieren, wie z.B. dem Erkennen von Mustern und anderen Auffälligkeiten. Umso interessanter ist es zu betonen, dass derartige Strategien ansatzweise berichtet resp. beobachtet wurden, allerdings bei einem ohnehin analytisch denkenden Lernenden sowie dem regelmäßig aufgebauten Gedichtstext.

Zu den beschriebenen überwiegend bewusst angewendeten Strategien kommen solche dazu, die bei den Lernenden zwar nicht berichtet, aber auf phonetischer Ebene beobachtet wurden, weshalb von einer unterbewussten Verwendung ausgegangen werden kann. Es zeigten sich Anzeichen, dass Lernende Wortgruppen als Chunks lernen, wobei diese meist nicht nach Sinneinheiten aufgeteilt werden. Der Fokus lag vielmehr auf der Form als auf dem Inhalt des Textes. Zudem setzten die Schüler_innen während ihrer Wiederholungsschleifen mehrmals gezielt Rhythmus, Pausen und Tempo ein. Letztere schienen sie bei der Aufgliederung des Textmaterials sowie beim Einprägen selbst zu unterstützen.

Strategien, die der Überwindung (textinhärenter) Hürden dienen könnten, werden in der Untersuchung kaum thematisiert. Vorrangig kommt es zu Wiederholung schwieriger Passagen. Das Auswendiglernen wurde in den lautlichen Realisierungen nie durch graphische Hilfen begleitet, nur ein Lernender prägt sich auf diesem Weg Gedichte ein. Das Auswendiglernen und Vortragen eines Textes wird fast ausschließlich mündlich praktiziert. Eine wichtige Rolle spielt hierbei das laute Lesen. Die Texte werden überwiegend im Stehen oder im Gehen gelernt.

Erzählen und Auswendiglernen sind zwar laut Lehrpersonen und den meisten Lernenden in der Theorie grundverschieden –Auswendiglernen unterteilt LP1 zusätzlich in zwei Formen, die *learning by rote* und *by heart* ähneln – , aber im Schulalltag greifen beide Praktiken ineinander über bzw. ersetzen einander. So rät auch LP1 schwächeren Lernenden, das Text-Grundgerüst auswendig zu lernen, wie letztere es auch umsetzen.

Erzählen beschreiben die meisten Lernenden als schwerer als Auswendiglernen, sind sie doch auch von anderen Fächern im Auswendiglernen trainiert. Dementsprechend positiv betrachten die meisten Lernenden die Praxis, was sicherlich damit zu tun hat, dass sie auf diesem Weg unter geringerer Anstrengung als beim Erzählen an gute Noten kommen. Ein gutes Lerngedächtnis scheint im armenischen Schulsystem demnach eng mit guten Schulleistungen zu

korrelieren. So können beispielsweise auch die Universitätsaufnahmeprüfungen auf diese Weise bestanden werden.

Während eben genannter Mehrwert für die Lernenden im Vordergrund steht, bietet sich bei den Lehrpersonen ein facettenreicheres Bild, welches von Verbesserung der Aussprache, Grammatik- und Gedächtnistraining bis hin zu Wortschatzerweiterung reicht. Unter Betrachtung der lautlichen Realisierung der Aufgabentexte (hierbei vor allem Sprechmelodie, Aussprache und Grammatik) sowie des Sprachniveaus des Lernenden sind diese Angaben allerdings zu relativieren. Beide Lehrpersonen betrachten die Praxis als überwiegend vorteilhaft, insbesondere bei Gedichten, wenn auch insbesondere LP1 auf Risiken – Stichwort Nicht-Denken – sowie die Relevanz von Erzählen hinweist. Besonders wichtig ist ihnen beim Vortrag eine flüssige Aussprache sowie ein sicher vorgetragener Text. Bewertet wird demnach auch die Merkleistung der Lernenden, die auch in anderen Fächern gefordert wird.

6 Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde der Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und mit neu gewonnenen Erkenntnissen einer explorativen Untersuchung bereichert. Zwei DaF-Lehrpersonen einer armenischen Mittelschule wurden befragt und in ihrem Unterricht beobachtet (teilnehmende Beobachtung) sowie sechs Lernende beim Auswendiglernen beobachtet und anschließend befragt (Lautes Denken / retrospektive Befragung).

Text-Auswendiglernen wurde zu Beginn im ersten theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit als Gedächtnisleistung behandelt und dessen Weg im Mehrspeichermodell Gedächtnis nachgezeichnet (ATKINSON, SHIFFRIN 1986). Die jeweiligen Reize gelangen über das äußerst kurzlebige sensorische Gedächtnis ins Arbeitsgedächtnis, welches beim Auswendiglernen die tragende Rolle spielt – zusammen mit dem Langzeitgedächtnis, dessen Einträge die Effektivität der Einspeicherung beeinflussen können. Bei häufiger Wiederholung gelangen die Reize ins Langzeitgedächtnis, wo sie behalten werden, und von wo sie jederzeit abgerufen werden können. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Lernenden überwiegend frei abrufen, sich bei Unsicherheiten mit externen Hinweisreizen weiterhelfen oder durch die Lehrperson unterstützt werden (vgl. BRAND, MARKOWITSCH 2009).

Für Ziffernspannen wurden Positioneffekte erwähnt (MURDOCK 1962), die sich für das (im kleinen Rahmen) untersuchte Text-Auswendiglernen vorerst nicht bestätigen ließen: Es zeigte sich kein Unterschied in der Behaltensleistung von am Anfang oder Ende stehenden Textstellen. Was sich in den Ergebnissen sehr wohl zeigte, waren Chunks, die sich überwiegend im Rahmen von 5 – 9 Wörtern bewegten (vgl. MILLER 1994). Zwei beim Text-Auswendiglernen beobachtete Lernende teilten Sätze in kleingliedrige Wortgruppen auf, bevor sie sie zu einem Satz aneinanderreichten. Allerdings trennten sie oftmals weniger nach Sinneinheiten, sondern nach Rhythmus und Position innerhalb des Satzes. Dies spricht dafür, dass das Langzeitgedächtnis beim Einspeichern weniger beteiligt war.

Eine derartige Einspeicherung wäre nach dem Mehrebenenansatz von CRAIK, LOCKHART (1972), der die Verarbeitungstiefe von der Reiznatur abhängig macht, der mittleren Verarbeitungsstufe zuzuordnen. Trotz Verständnis des Inhalts schien es in der Untersuchung überwiegend zu keiner tiefen, elaborierenden Verarbeitung zu kommen. Die Vergessenskurve zeigte sich bei den meisten Lernenden zudem als steil (vgl. EBBINGHAUS 1885): Nach kurzer Zeit entfielen den Lernenden mehrmals Wörter bzw. sie konnten nicht mehr an das nächste Wort/den nächsten Chunk anknüpfen.

Die Fachliteratur sowie die erwähnten Analyseergebnisse verdeutlichen, dass man zwei Formen von Text-Auswendiglernen unterscheiden kann, das am eindeutigsten am englischen Gegensatzpaar *learning by heart* und *learning by rote* zu erkennen ist. Als Unterscheidungsmerkmal wurde das Verstehen des Inhalts beschrieben, auf welchem das Auswendiglernen aufbaut. Eine ähnliche Unterscheidung nahm eine Lehrperson vor („wirklich“ vs. „automatisch“).

KHAMEES (2016) sieht den Unterschied zusätzlich in der Intention: Das, wie er es betitelt, *unbeabsichtigte* Auswendiglernen baut auf Verständnis auf und ist jenem, welches von Anfang an das wortwörtliche Einspeichern beabsichtigt und rote learning gleich kommt, weitaus überlegen. Die zweite Form kommt fast ausschließlich bei den befragten Lernenden zum Tragen, da das wortwörtliche Aufsagen das Ziel darstellt. Allerdings baut dieses auf dem im Unterricht übersetzten (jedoch kaum schriftlich festgehaltenen) Inhalt des Textes auf, wie auch in der Untersuchung. Das Text-Auswendiglernen der beobachteten Lernenden bewegt sich demnach an einer Schnittstelle zwischen beiden Begriffen, noch dazu, da die Komplexität der gelernten Texte das Sprachniveau ihrer produktiven Fertigkeiten meist übersteigt. Hier kommt dem *Erzählen* eines Textes, wie es im Unterricht genannt wird, eine besondere Rolle zu. Je höher die Klasse, desto weniger soll laut Lehrplan und -werk auswendig gelernt und desto mehr erzählt werden. Die Lehrpersonen beschreiben es meist als Nacherzählen eines Textes unter Gebrauch sowohl eigener als auch im Leseprozess neu erworbener Vokabeln. Allerdings zeigte sich, dass mehrere Lernenden Erzählen so umsetzten, dass sie den auf ein Grundgerüst reduzierten Text auswendig lernten. Gleiches riet eine Lehrperson denjenigen Schüler_innen, denen Erzählen zu schwerfiel. Erzählen gleicht hier einem Auswendiglernen einer Zusammenfassung, die weniger Eigenleistung als Nacherzählen benötigt.

Beide Lehrpersonen sowie ein Lernender erachten die ursprüngliche Aufgabe Erzählen als dem Text-Auswendiglernen überlegen. Allerdings lenken erstere ein, dass es beider Praktiken bedarf. Manche Dinge wie Vokabeln und Grammatik müsse man einfach auswendig lernen – noch dazu besteht am Anfang des Sprachenlernens keine Alternative zum Text-Auswendiglernen (unter anderem für die Notenvergabe). Die gleiche Begründung findet sich in der Fachliteratur wieder: Auswendiglernen im Allgemeinen kann vor allem für Anfänger_innen von Vorteil sein (KHAMEES 2016; z.B. OXFORD 2003a; ÖZKAN, KESEN 2008). Fortgeschrittene sowie ältere Lernende bedienen sich meist anderer Lernpraktiken als Auswendiglernen, um Essays oder Examen zu bewältigen.

Weitere Gründe für den Gebrauch des Text-Auswendiglernens von Seiten der Lernenden wurden in der Arbeit diskutiert. Individuelle Lernpräferenzen wurden in diesem Zusammenhang genannt (GREIN 3.10.2019; vgl. OXFORD 2003a). So entspricht es dem Charakter sequentiell Lernender, Dialoge und andere Textteile auswendig zu lernen, um diese *in Sicherheit* in der Echtzeitkommunikation anzuwenden. In der Untersuchung kam dies allerdings nicht hervor. Es bedürfte hierfür einer größer angelegten Studie.

Eine große Rolle für die Verbreitung des Text-Auswendiglernens trägt deren langjährige kulturelle Verankerung, die sich durch das ganze armenische Bildungssystem zieht (vgl. z.B. LALAYAN 2013), wie dies auch für andere Kulturräume (Kaukasus, Türkei, Naher Osten und Asien) gezeigt wurde.

Des Weiteren können lokale Lernumstände einen erheblichen Einfluss auf die Häufigkeit und Intensität des Gebrauchs nehmen: Hier sind vor allem gedächtnisbasierende Tests, ein kaum kommunikativ ausgerichteter, dafür übersetzungslastiger Unterricht sowie ein Mangel an zielsprachlichem Input zu nennen (KHAMEES 2016; vgl. KHOII, SHARIFIFAR 2013). Genannte Gründe finden sich auch in den Untersuchungsergebnissen wieder. Hinzu kommen gedächtnisbasierende Universitätsaufnahmepfungen, hoher Notendruck, stündliche Mitarbeitsbewertung sowie eine auf die Lernenden wenig angepasste Grammatikprogression des (im Lehrplan) vorgeschriebenen Lehrwerks, welches den Lehrenden wenig Flexibilität erlaubt. Angesichts dieser Bedingungen erscheint der gesamte DaF-Unterricht und hier vor allem das (Nach-)Erzählen eines Lehrwerktextes als kaum zu bewältigende Anforderung an die (meisten) Lernenden – wie die lautliche Realisierung mitsamt beobachteter Schwierigkeiten im grammatischen Bereich zeigten. Das Auswendiglernen des Textes bzw. seines Grundgerüsts erweist sich in diesem Sinne als vergleichsweise einfacher und schneller Weg zu einer positiven Note (auch wenn, wie in den lautlichen Realisierungen ersichtlich, oftmals Endungen den Lernenden Schwierigkeiten bereiten). Zusätzlich dazu ist den Lernenden die Praxis bekannt und sie sind auch aus anderen Fächern daran gewöhnt (vgl. z.B. KHAMEES 2016). Eine befragte Lehrperson sieht darin die größte Gefahr der Lernpraxis.

In den bisherigen Abschnitten wurde wiederholt allgemein von Lernpraxis gesprochen. In der vorliegenden Arbeit wurde Text-Auswendiglernen näher zu definieren und in die methodisch-didaktische Taxonomie einzuordnen versucht. Es wurde begründet, warum Text-Auswendiglernen als Strategie und weniger als (Mnemo-)Technik oder Übung behandelt werden kann, da es über einen längeren Zeitraum sowie nicht immer von außen beobachtbar praktiziert wird. Innerhalb gängiger Klassifizierungen (BIMMEL 2010; hier v.a. COHEN 1996; OXFORD 2003a, 2003b) wurde (Text-)Auswendiglernen den gedächtnisbezogenen Strategien zugeordnet.

Diese können akustische, mechanische und visuelle Hilfen, Bewegung sowie Ort miteinbeziehen. In der Untersuchung zeigte sich lautes Lesen im Stehen oder in langsam gehender Bewegung als verbreitet.

Zusätzlich kann sie Lernenden als Deck- bzw. Bewältigungsstrategie dienen, um bestehende Sprachlücken durch das Benutzen auswendig gelernter Passagen zu kompensieren. Ähnliches gilt, wie bereits erwähnt, für das Auswendiglernen (reduzierter) Texte, um die Aufgabe *Erzählen* zu bewältigen.

Wie sich in der Untersuchung zeigte, steht Text-Auswendiglernen in engem Zusammenhang mit metakognitiven, das Lernen steuernden Strategien. Die Lernenden verschafften sich einen Überblick über das Textmaterial (z.B. Strophenanzahl) und planten ihr Lernen, insbesondere in der Richtung Satz zu Text oder Text zu Satz. Entscheidend für den Lernplan war die Anzahl der (vereinzelt zeitlich verteilten) Wiederholungen sowie deren Abfolge, die die Schüler_innen überwiegend detailliert vorhersahen. Ihren Lernerfolg evaluierten die Lernenden meist allein, mündlich, unter wiederholtem Selbst-Abprüfen mit Hilfe des Textes.

In der Untersuchung zeigten sich zudem weitere Strategien auf phonetischer Ebene. Zwei beobachtete Lernende setzten während ihrer Wiederholungsschleifen mehrmals gezielt Rhythmus, Pausen und Tempo ein. Dies unterstützte sie sichtlich bei der Aufgliederung des Textmaterials sowie beim Einprägen selbst.

Die genannten Ergebnisse decken sich zum Teil mit in der Fachliteratur beschriebenen resp. daraus ableitbaren Text-Auswendiglernenstrategien (vgl. v.a. BÖNSCH 2005; HARRIS 2015b). Die diskutierten Ansätze sind allerdings rar, da bekannte Mnemotechniken (SPERBER 1989), wie gezeigt wurde, auf das Text-Auswendiglernen nur bedingt anwendbar sind.

BÖNSCH rät Überblick, Gliedern, lautes Sprechen, sowie Hervorheben besonders leichter und schwieriger Passagen – mit Hilfe von eigenen Merkzeichen oder Farben. Harris wendet zwei Termini aus dem Leseprozess für das Text-Auswendiglernen an: *top-down* und *bottom-up*. Zusätzlich rät er eine Verinnerlichung des Textes mit allen Sinnen. Für den ersten Schritt *top-down* gilt es, den Inhalt nachzuvollziehen, in Bereiche zu gliedern sowie inhaltliche Zusammenhänge herzustellen. Im zweiten Schritt *bottom-up* wird eine lexikalisch-grammatische Analyse verfolgt, in der Satzanfänge, Schlüsselwörter und -wortgruppen, Muster, Asymmetrien sowie andere Gedächtnisstützen identifiziert und miteinander verknüpft werden. In der Untersuchung zeigten sich Ansätze für *bottom-up*-Schritte (v.a. das Erkennen von Mustern und Schlüsselwörtern), allerdings überwiegend mit dem Genre Gedicht, welches weit regelmäßiger als ein informativer Prosa-Text aufgebaut ist. Graphische Hilfsmittel wie Markieren,

Herausschreiben etc. wurden kaum beobachtet resp. berichtet. Lediglich ein Lernender bemerkte, Gedichte zum Zweck des Auswendiglernens, sowie Vokabeln für das Text-Erzählen in sein Heft aufzuschreiben und auswendig zu lernen. Text-Auswendiglernen findet bei den meisten Lernenden jedoch in mündlicher Form statt sowie unter wenig zusätzlicher (von außen erkennbarer) Verarbeitung.

Derartige Erkenntnisse sind nicht weit von den vielzitierten Vorurteilen entfernt, dass Text-Auswendiglernen kein Verstehen beinhalte sowie kein aktiver Lernprozess sei. Beide wurden in der vorliegenden Arbeit diskutiert und hinterfragt. Insbesondere das erste Vorurteil äußerte eine Lehrperson in Gesprächen mehrmals: Ihre Schüler_innen denken beim Auswendiglernen nicht und können aus Mangel an Verständnis nicht auf Fragen zum Text antworten. Zusätzlich dazu lernen sie oft auswendig, wenn sie eigentlich Erzählen fordert. In der Literatur (KHAMEES 2016; NASROLLAHI-MOUZIRAJI, NASROLLAHI-MOUZIRAJI 2015) wird davon ausgegangen, dass Auswendiglernen und Verstehen – ob zeitlich parallel oder versetzt – einander ergänzen und erleichtern können. Eine ähnliche Meinung vertreten beide Lehrpersonen, als sie beispielsweise festhielten, dass nicht nur Auswendiglernen (am Anfang des Deutschlernens) aber auch Erzählen wichtig sei.

Das zweite Vorurteil besagt, dass durch Abruf allein kein Lerneffekt entstehe. Diese Annahme konnten KARPICKE, BLUNT (2011) in ihrer Studie zum Text-Auswendiglernen widerlegen. Durch Wissensrekonstruktion wurde der Lernprozess so sehr verbessert, dass sie als aktiv angesehenen Techniken wie Concept Mapping in Behaltensleistung und Verständnis weit überlegen waren.

Erste potentielle Mehrwerte des Text-Auswendiglernens wurden in der Arbeit herausgearbeitet und weitergeführt, genauer aufgeteilt in den emotionalen, den informationsverarbeitenden und linguistischen Mehrwert. Alle drei fanden in der Untersuchung Erwähnung, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit.

Der emotionale Mehrwert des Text-Auswendiglernens (vgl. z.B. LIEBAU 1993; SIEBAUER 2012; YU 2013a, 2014) besteht erstens im Verinnerlichen eines (für die Lernenden persönlich relevanten) Textes, der seine Fremdartigkeit verliert und daraufhin zu einem inneren Besitz wird. Ähnliches berichtet eine Lernende, die sich für Literatur interessiert und dementsprechend gerne durch Text-Auswendiglernen deutschsprachige Werke kennenlernen kann. Des Weiteren kann, so auch die beiden Lehrpersonen, Text-Auswendiglernen motivierend wirken, da erste Sprechhandlungen möglich werden, die noch dazu fehlerfrei sind. Das Lernen kann besonders am Anfang auf diese Art beschleunigt werden. Wie sich in den Untersuchungen zeigte, wird Text-

Auswendiglernen bei den Lernenden überwiegend positiv wahrgenommen sowie teils unter angenehmen Bedingungen praktiziert. Die positive Einstellung ist allerdings stark in der (ihnen zufolge) relativ *einfachen* Praxis begründet. In Gesprächen und Beobachtungen des Unterrichts stellte sich heraus, dass Text-Auswendiglernen – entgegen so manchen Vorurteilen – sehr wohl auch mit (sichtbar) vergnüglichen Aktivitäten im Klassenraum umgesetzt werden kann, wie z.B. durch Lückentexte, Singen oder Malen. Die Fülle an emotionalen Mehrwerten kann jedoch geschmälert werden, wenn subjektiv irrelevante Texte gelernt sowie die Vorträge des Gelernten bewertet werden (vgl. SIEBAUER 2012), wie es in der Untersuchung allerdings der Fall war.

Der informationsverarbeitende Mehrwert stützt sich auf der limitierten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Durch Text-Auswendiglernen wird die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsgedächtnisses trainiert, was für das Sprachenlernen als vorteilhaft gesehen wird, wie auch beide Lehrpersonen in der Untersuchung befanden. Zudem können eingespeicherte Texte bzw. Textfragmente – die sicherer als isolierte Vokabellisten gelernt werden können – als Fundus für sprachlichen Output dienen. Die gleiche Ansicht vertreten auch beide Lehrpersonen. Allerdings wurden wenige produktive anschließende Aufgaben beobachtet, die über Frage-Antwort-Runden hinausgingen. Die Möglichkeiten, durch den beschriebenen Fundus bereicherten sprachlichen Output relativ zeitnah nach dem Text-Auswendiglernen zu realisieren, scheint demnach begrenzt.

Eine große Rolle für den informationsverarbeitenden Mehrwert des Text-Auswendiglernens spielen zudem die Input-, Output- und Interaktionshypothese (KRASHEN, TERRELL 1983; LONG 1996; SWAIN, LAPKIN 1995): Lernende bemerken die Lücke zwischen ihrem Input und ihren eigenen Fähigkeiten und versuchen den Gebrauch bestimmter bemerkter Sprachphänomene im Output zu realisieren. Auch auswendig Gelerntes kann hier als Output gesehen werden (vgl. HARRIS 2015b). Ein Sprachphänomen muss demnach oft *bemerkt* werden, um realisiert werden zu können, so die Noticing-Hypothese (vgl. SCHMIDT 1995). Für die Echtzeitkommunikation ergeben sich allerdings zwei Hürden: Lernende müssen prompt im Gespräch reagieren und können sich nur auf den Inhalt, nicht auf die Form konzentrieren. Selbst wenn sie ein Sprachphänomen bemerken und es im Arbeitsgedächtnis intern wiederholen, scheitern sie an dessen Kapazität, selbst wenn dieses trainiert ist. Um das linguistische Wissen nicht zu *verpassen* und effektiv nutzen zu können, bietet sich Text-Auswendiglernen an. Lernende können sich ohne Druck auf die Form konzentrieren und somit ihre Äußerungen in Echtzeitkommunikation ergänzen.

Der linguistische Mehrwert des Text-Auswendiglernens stellt die Erweiterung des Wortschatzes, eine verbesserte Rechtschreibung sowie eine sicherere und flüssigere Aussprache dar, wie dies auch beide Lehrpersonen in der Untersuchung betonten. In der lautlichen Realisierung der

Aufgabentexte zeigten sich allerdings Unsicherheiten bezüglich deutscher Aussprache sowie unnatürliche Intonation.

Zusätzlich zu genannten Vorteilen können, wie DAI, DING (2010) in ihrer Studie zeigten, Lernende aus gelernten Texten *Formulaic sequences* (Idiome, Chunks, lexikalische Phrasen und Kollokationen) leihen und ihre schriftliche Produktion dadurch verbessern. Ähnliches berichtete eine befragte Lehrperson für die mündliche Produktion. Zudem schreiben Studien (YU 2013a, 2014) von der Entwicklung eines Sprachgefühls, verursacht durch häufige Auseinandersetzung mit sprachlichem Material und der erhöhten Aufmerksamkeit für sprachliche Details. Es wird weiters davon ausgegangen, dass das entwickelte Sprachgefühl damit zusammenhängt, dass Lernende durch die Fülle an Input dazu gebracht wurden, Regeln zu abstrahieren. Dies geht mit SKEHANS (1998) Ansicht einher, die Sprache nicht nur als regelbasiertes System, sondern zusätzlich als Gedächtnissystem betrachtet, welches auf Exempeln aufbaut, aus denen Regeln abgeleitet werden. Es erscheint demnach sinnvoll, den Lernenden im Sprachenlernen möglichst viel Input für selbständiges Regelgenerieren zu bieten, wie z.B. durch Text-Auswendiglernen.

Der diskutierte Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen wurde anschließend in Armenien verortet. In der Fachliteratur (hier v.a. GAGYAN 2005; GASPARYAN 2009; MITSCHIAN 2005) sowie in den Untersuchungen erwies sich der gesamte DaF-Schulunterricht als unter erschwerten Bedingungen stattfindend. Mangelnde finanzielle Mittel, teilprivatisierte Schulen, Englisch als aufstrebende zweite Fremdsprache, längst überfällige Reformen v.a. im Bereich Lehrwerke und Curricula kommen zu allgemeinen wirtschaftlich-politischen Schwierigkeiten des Landes hinzu. Hohe Arbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit scheint sich in der Jugend an der beobachteten Mittelschule widerzuspiegeln.

7 Conclusio

7.1 Begrenzungen der Untersuchung

Die Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, ist aufgrund ihrer qualitativen Natur bereits bedingt repräsentativ. Zudem sind Einschränkungen zu nennen, die die Ergebnisse beeinflussen konnten. Die herangezogenen Forschungsinstrumente erwiesen sich als für die Forschungsfrage größtenteils passend, wenn man vom Lauten Denken absieht. Es zeigte sich, dass das Kurzzeitgedächtnis der Lernenden zu sehr mit der Aufgabe des Text-Auswendiglernens beschäftigt war, als dass sie ihre Gedanken dabei lautlich realisieren konnten. Die Erhebungsmethode wandelte sich im Prozess zu einer retrospektiven Befragung, woraufhin trotzdem genügend Daten gewonnen werden konnten. Für zukünftige Forschungen wäre vermutlich Video-Beobachtung beim Auswendiglernen mit einer anschließenden retrospektiven Befragung günstiger.

Meine Doppelrolle als Forschende und Teilnehmende im Unterrichtsgeschehen erwies sich v.a. beim Ansprechen der Lernenden als Vorteil. Die Lernenden kannten mich als Praktikantin aus dem vorherigen Jahr. Allerdings könnte es sein, dass diese mich – aufgrund meiner persönlichen Nähe zu den dortigen Lehrkräften – trotzdem als eine der Lehrenden der Schule betrachteten und erwünschte Antworten gaben. Dem versuchte ich entgegenzuwirken, indem ich wiederholt betonte, dass die Untersuchung nicht mit ihren schulischen Leistungen zusammenhängen wird. Auf der anderen Seite ermöglichte die Doppelrolle eine persönliche Gesprächsebene, sowohl mit den Lernenden als auch den Lehrenden. Meine guten Beziehungen zu den beiden Lehrpersonen konnten ebenfalls auf die Ergebnisse einwirken, wie sich in augenscheinlich sozial erwünschten Antworten zeigte. Insbesondere mit Lehrperson 1 pflege ich nach wie vor eine gute Freundschaft. Diese versuchte ich v.a. im Analyseprozess möglichst bewusst zu machen, aber trotzdem kann nicht ganz ausgeschlossen werden, dass es zu Verzerrungen kam.

Im Laufe des Datenerhebungsprozesses sind mir einige Fehler unterlaufen, die einerseits durch das spontan agierende Umfeld, andererseits meine mangelnde Voraussicht bedingt waren. Diese hätten höchstwahrscheinlich kaum vermieden, allerdings durch gründlichere umsichtige Organisation und mehr Flexibilität im Feld eingeschränkt werden können. So kamen unterschiedlich große Lernenden-Gruppen zusammen, die den Überblick erschwerten sowie allesamt eine andere Dynamik mit sich brachten.

Nicht zuletzt stellte das Armenische eine größere sprachliche Hürde dar, als anfangs gedacht, wie sich erst in der Interaktion im Feld selbst zeigte. Dies konnte ich größtenteils durch zwei Studentinnen, die bei der Übersetzung halfen, ausgleichen. Für zukünftige Untersuchungen

wäre es gewinnbringender, während der Erhebung eine zweisprachige sprachliche Assistentin zur Seite zu haben, um gezielter mit den Lernenden interagieren zu können. Ersatzweise könnte mit qualitativen Fragebögen gearbeitet werden, die keine *simultane* Übersetzung erfordern. Alternativ zum Forschungsfeld Schule könnte die Zielgruppe an einer Universität gewählt werden, da diese meist über ein relativ hohes Sprachniveau verfügen.

Zukünftige Untersuchungen könnten an die vorliegende Arbeit und offen gebliebene Fragen anknüpfen. Mögliche Fragestellungen zum Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen wären beispielsweise:

7. Welchen Einfluss nehmen emotionale resp. subjektiv relevante Textinhalte auf die Behaltensleistung der Lernenden?
8. Wie ändern sich angewendete Lernstrategien der Lernenden nach gezielten Strategie-Trainings über einen längeren Zeitraum?
9. Welche Einstellungen nehmen DaZ-Lernende aus diskutierten Lernkulturen (z.B. Syrien, Irak, Iran) gegenüber Text-Auswendiglernen ein?

7.2 Fazit und Ausblick

Die am Anfang der vorliegenden Arbeit gestellte Forschungsfrage kann nun beantwortet werden:

Das Lernendengedächtnis armenischer Oberstufenschüler_innen wird im Unterricht stark gefordert und bewertet, Das Text-Auswendiglernen im DaF-Unterricht ist für sie eine gewohnte, mehrheitlich als angenehm betrachtete Praxis, auf relativ einfachem Weg gute Noten zu erhalten, um den hohen Lernanforderungen, die oft weit von den tatsächlichen Fähigkeiten der Lernenden entfernt sind, gerecht zu werden. Auswendiglernen ist im Lehrplan verankert, zusammen mit sinnerfassendem (Nach-)Erzählen. Trotz Bemühungen der Lehrpersonen um Erzählen kommt es vermehrt zu Text-Auswendiglernen sowie zu einer Mischform beider Formen. Text-Lernstrategien werden im Unterricht thematisiert und von den Lernenden bewusst eingesetzt. Diese beschränken sich überwiegend auf Wiederholung und Evaluation und weisen wenig elaborierende Elemente auf. Um das komplexe sprachliche Material auswendig zu lernen, wenden Lernende unterbewusst prosodische Hilfsmittel an. Beim Lernen und Aufsagen treffen sie mehrmals Hürden vor allem im phonetischen und grammatischen Bereich an. Text-Auswendiglernen scheint die Lernenden demnach trotz diskutierter Mehrwerte wenig in ihrem Sprachenlernen zu unterstützen. Meiner Meinung nach ist dies auf mehrere Rahmenbedingungen sowie v.a. das Lehrwerk, Notendruck sowie unverhältnismäßige Lernanforderungen zurückzuführen. Text-Auswendiglernen stellt

allerdings, wie im theoretischen sowie empirischen Teil erarbeitet wurde, sehr wohl eine für die Lernenden potentiell vorteilhafte Lernstrategie dar, die sichtlich entsprechende Bedingungen benötigt. Diese sehe ich wie folgt:

1. Text-Auswendiglernen bringt viele facettenreiche Vorteile für die Lernenden mit. Diese gilt es im Unterricht anzusprechen und für die Lernenden transparent zu machen. Zusätzlich braucht es Raum, diese sichtbar werden zu lassen, wie mit anschließenden produktiven Übungen. Es kann zusätzlich vorteilhaft sein, nach längerer Zeit Texte nochmals abzurufen.
2. Text-Auswendiglernen braucht Strategien, die nicht nur auf Wiederholung basieren. Diese erfordern Training und Übung. Zudem gilt es, individuelle Lernstrategien hierbei miteinzubeziehen.
3. Text-Auswendiglernen darf keinesfalls in die Note miteinfließen. Emotionale Mehrwerte können auf diese Weise verringert werden. Was sehr wohl Platz haben soll, ist Feedback zu Intonation und Aussprache.
4. Text-Auswendiglernen erfordert subjektiv relevante sowie interessante Texte unterschiedlicher Genres, was jene aus Lehrwerken nicht erbringen können. Es kann vorteilhaft sein, die Lernenden die Texte selbst auswählen zu lassen, hier z.B. Liedtexte, Gedichte, Witze.
5. Text-Auswendiglernen kann Lernende zum Lernen motivieren. Es kann sehr wohl Angst vor Fehlern sowie Sprechen abbauen. Zudem kann es mit Spaß verbunden werden. Es kann im Unterricht vielseitig eingesetzt werden und die Sinne sowie Talente der Lernenden involvieren.
6. Text-Auswendiglernen kann freies Sprechen wie Nacherzählen ergänzen. Im Unterricht sollte allerdings getrennt werden, wann auswendig und wann frei gesprochen wird.

Werden diese Punkte umgesetzt werden können, scheint der zu Unrecht vergessenen Lernpraxis Text-Auswendiglernen nun nichts mehr im Wege zu stehen, seinen Platz im Fremdsprachenlernen zurückzuerobert.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auszug aus dem DWDS-Wortprofil zum Stichwort „Auswendiglernen“ (BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN).....	36
Abbildung 2: Forschungsdesign graphisch dargestellt.....	58
Abbildung 3: Übungsaufgabentext (Bim 2014, S. 27).....	66
Abbildung 4: Erhebungsaufgabentext (Bim 2014, 113).....	67
Abbildung 5: Auszug aus den ausgearbeiteten Feldprotokollen aus MAXQDA.....	78
Tabelle 1: Die Teilnehmenden der Datenerhebungsmethode Lautes Denken	73
Tabelle 2: Einfaches Transkriptionssystem für die Datenerhebungsmethode Lautes Denken.....	75
Tabelle 3: Transkriptionssystem mit GAT2-Elementen für die Datenerhebungsmethode Lautes Denken	76
Tabelle 4: Datenaufbereitung der Feldprotokolle.....	79
Tabelle 5: Fehleranfällige Wörter	110
Tabelle 6: Interferenzen	111
Tabelle 7: Veränderungen im Text durch Verwecheln, Weglassen und Hinzufügen.....	112

9 Literaturverzeichnis

- ALLMAYER, SANDRA (2008): Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- AMMON, ULRICH (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin [u. a.]: De Gruyter Mouton.
- ARAKELYAN, SUSANNA / HOVHANNISYAN, KARINE (2010): Germaneren Test. 9. Jerewan: Dzandak.
- ATKINSON, RICHARD C. / SHIFFRIN, RICHARD M. (1986): Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. In: GORDON H. BOWER, KENNETH WARTENBEE SPENCE, JANET TAYLOR SPENCE, DOUGLAS L. MEDIN (Hg.): The Psychology of learning and motivation. Advances in research and theory. New York [u. a.]: Academic Press (Psychology of Learning and Motivation), 89–195.
- AUSUBEL, DAVID P. (1980): Psychologie des Unterrichts. Weinheim / Basel: Beltz.
- BALIUK, NATALLIA / BUDA, FILIPPA / RÖSLER, DIETMAR / WÜRFEL, NICOLA: Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch. Einführungstext: Audiolinguale und audiovisuelle Methoden [Online verfügbar unter: <https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_54749/fajlovi/ALM_AVM_Text.pdf>; Stand: 17.4.20].
- BANNERT, MARIA (2007): Metakognition beim Lernen mit Hypermedien. Erfassung, Beschreibung und Vermittlung wirksamer metakognitiver Strategien und Regulationsaktivitäten. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. 61).
- BAUSCH, KARL-HEINZ (2000): So weit und so nah. Deutsch in Armenien. In: Sprachreport 16/2, 19–23 [Online verfügbar unter: <<https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/145>>; Stand: 8.9.20].

- BENNEWITZ, HEDDA (2012): Der Blick auf die Lehrer/-innen. In: HEIKE de BOER, SABINE REH (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften , 203–214.
- BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN: DWDS - Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Online verfügbar unter: <<https://www.dwds.de/wp/Auswendiglernen>>; Stand: 16.10.19].
- BIM, I. L. (2014): Germaneren 5. Hanrakrtakan dprotsi dasagirq. Übersetzt: Deutschlehrbuch für die allgemeinbildende Schule. Jerewan: Antares.
- BIM, I. L. (2019a): Germaneren 6. Hanrakrtakan dprotsi dasagirq. Übersetzt: Deutschlehrbuch für die allgemeinbildende Schule. Jerewan: Antares.
- BIM, I. L. (2019b): Germaneren 7. Hanrakrtakan dprotsi dasagirq. Übersetzt: Deutschlehrbuch für die allgemeinbildende Schule. Jerewan: Antares.
- BIM, I. L. (2019c): Germaneren 8. Hanrakrtakan dprotsi dasagirq. Übersetzt: Deutschlehrbuch für die allgemeinbildende Schule. Jerewan: Antares.
- BIMMEL, PETER (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 35,1), 842–850.
- BIMMEL, PETER / RAMPILLON, UTE / MEESE, HERRAD (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 23).
- BOECKMANN, KLAUS-BÖRGE (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11/3, 1–19.
- BOER, HEIKE de (2012): Pädagogische Beobachtung. In: HEIKE de BOER, SABINE REH (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften , 65–82.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1978): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung. Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder (Herderbücherei. 9058 = Pädagogik).
- BÖNSCH, MANFRED (1987): Auswendiglernen - Lernen durch Lesen. In: Blätter für Lehrerfortbildung 39/11, 427–430.
- BÖNSCH, MANFRED (2005): Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- BOYLE, HELEN N. (2004): Modernization of education and Qurānic adaptation in Morocco. In: HOLGER DAUN, GEOFFREY WALFORD (Hg.): Educational strategies among Muslims in the context of globalization : some national case studies. Leiden [u.a.]: Brill , 123–140.
- BRAND, MATTHIAS / MARKOWITSCH, HANS J. (2009): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In: ULRICH HERRMANN (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim / Basel: Beltz (Beltz-Pädagogik), 69–85.
- BRAUN, MARIA (2011): Ein Loblied auf das gute, alte Auswendiglernen [Online verfügbar unter: <<https://www.welt.de/wissenschaft/article12281977/Ein-Loblied-auf-das-gute-alte-Auswendiglernen.html>>; Stand: 8.9.20].
- BRINKMANN, ERIKA (2004): Learning by heart. In: Grundschule Deutsch 3, 4–6.

- CARROLL, JOHN B. / SAPON, STANLEY M. (1959): Modern language aptitude test. MLAT ; manual. New York: The Psycholog. Corporation.
- CHASE, WILLIAM G. / SIMON, HERBERT A. (1973): Perception in chess. In: *Cognitive Psychology* 4/1, 55–81.
- CHESTERFIELD, RAY / CHESTERFIELD, KATHLEEN BARROWS (1985): Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies. In: *ELT Journal* 6/1, 45–59.
- COHEN, ANDREW (1996): *Second language learning and use strategies. Clarifying the issues.* Minnesota, Minneapolis.
- COOK, GUY (1994): Repetition and learning by heart. An aspect of intimate discourse and its implications. In: *ELT Journal* 48/2, 133–141.
- CRAIK, FERGUS I.M. / LOCKHART, ROBERT S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11/6, 671–684.
- CRAIK, FERGUS I.M. / SIMON, EILEEN (1980): Age Differences in Memory. The Roles of Attention and Depth of Processing. In: LEONARD W. POON, JAMES FOZARD, LAIRD S. CERMAK, DAVID ARENBERG, LARRY W. THOMPSON (Hg.): *New Directions in Memory and Aging (PLE. Proceedings of the George A. Talland Memorial Conference.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum (Psychology Library Editions), 95–112.
- DAAD (2018): DAAD-Ländersachstand. Armenien.
- DAASE, ANDREA / HINRICHS, BEATRIX / SETTINIERI, JULIA (2014): Befragung. In: JULIA SETTINIERI, SEVILEN DEMIRKAYA, ALEXIS FELDMEIERS, NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ, CLAUDIA RIEMER (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft. 8541), 103–122.
- DAI, ZHENQIONG / DING, YANREN (2010): Effectiveness of Text Memorization in EFL Learning of Chinese Students. In: DAVID WOOD (Hg.): *Perspectives on formulaic language. Acquisition and communication.* London / New York: Continuum , 71–87.
- DAUN, HOLGER / WALFORD, GEOFFREY (Hg.) (2004): *Educational strategies among Muslims in the context of globalization : some national case studies.* Leiden [u.a.]: Brill.
- DELLWING, MICHAEL / PRUS, ROBERT (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEMIRKAYA, SEVILEN (2014): Analyse qualitativer Daten. In: JULIA SETTINIERI, SEVILEN DEMIRKAYA, ALEXIS FELDMEIERS, NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ, CLAUDIA RIEMER (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft. 8541), 213–227.
- DENZIN, NORMAN K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* Chicago: Aldine.
- DING, YANREN (2007): Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English. In: *System* 35/2, 271–280.
- DONNERSTAG, JÜRGEN (2017): Aufmerksamkeit. In: CAROLA SURKAMP (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag , 11.
- DRESING, THORSTEN / PEHL, THORSTEN (Hg.) (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.

- DUONG, OANH THI HOANG / NGUYEN, HIEN THU (2006): Memorization and EFL Students' Strategies at University Level in Vietnam. In: TESL-EJ 10/2, 1–21.
- EBBINGHAUS, HERMANN (1885): Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.
- EDELMANN, WALTER (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz PVU (Lehrbuch).
- EDMONDSON, WILLIS (2017): Automatisierung. In: CAROLA SURKAMP (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 13.
- EISCH-ANGUS, KATHARINA (o. J.): Ethnographische Interpretation und Dichte Beschreibung auf der Grundlage Teilnehmender Beobachtungen. Zusammenfassende Leitlinien [Online verfügbar unter: <https://static.uni-graz.at/fileadmin/_Persoenliche_Webseite/eisch-angus_katharina/pdf/dichtebeschreibung.pdf>; Stand: 7.9.20].
- ELLIS, NICK C. (2002): Frequency Effects in Language Processing. In: Studies in Second Language Acquisition 24/2, 143–188.
- ESSEN, ERIKA (1969): Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- FAISTAUER, RENATE (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 35,1), 961-969.
- FLICK, UWE (2011): Triangulation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FRICK-SALZMANN, ANNEMARIE (2010): Kapitel 4: Vergessen. In: HELGA SCHLOFFER, ANNEMARIE FRICK-SALZMANN, ELLEN PRANG (Hg.): Gedächtnistraining. Theoretische und praktische Grundlagen : mit 5 Tabellen. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 44–52.
- FRIEDRICH, HELMUT (o.J.): Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten [Online verfügbar unter: <<http://netzwerk.lo-net2.de/lftv/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes%20lernen.pdf>>; Stand: 12.9.19].
- GAGYAN, DIANA (2005): Deutschunterricht in Armenien. Historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen. Kassel: Kassel Univ. Press (/Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache 1, Forschung]. 1).
- GASPARYAN, ANNA (2009): Fachsprachenunterricht DaF in Armenien: Eine empirische Untersuchung. Berlin: Technische Universität Berlin.
- GREIN, MARION (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber Verlag (Qualifiziert unterrichten).
- GREIN, MARION (3.10.2019): Lernen aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Erkenntnisse für den DaF/DaZ-Bereich. Wien.
- GRUBER, THOMAS (2018): Gedächtnis. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Basiswissen Psychologie).
- HAGEMANN, JÖRG / HENLE, JULIA (2014): Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) [Online verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren_nach_GAT_2.pdf>; Stand: 8.9.20].
- HAHN, ULLA / DOHNANYI, KLAUS VON (1999): Gedichte fürs Gedächtnis. Zum Inwendig-Lernen und Auswendig-Sagen. Stuttgart: DVA.
- HALBMAYER, ERNST / SALAT, JANA (2011): Das Ausarbeiten der field notes [Online verfügbar unter: <<https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-99.html>>; Stand: 20.4.20].

- HARDAN, ABDALMAUJOD A. (2013): Language Learning Strategies: A General Overview. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106, 1712–1726.
- HARRIS, TIMOTHY (2015a): Formulaic Language and EFL Text Memorization. Opportunities for Acquisition. In: *Journal of Osaka Sangyo University. Humanities & Social Sciences* 24/6, 107–130.
- HARRIS, TIMOTHY (2015b): Text and Dialogue Memorization in English Language Learning. In: *Journal of Osaka Sangyo University. Humanities & Social Sciences* 23/2, 145–172.
- HEINE, LENA (2014): Introspektion. In: JULIA SETTINIERI, SEVILEN DEMIRKAYA, ALEXIS FELDMEIER, NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ, CLAUDIA RIEMER (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft. 8541), 123–135.
- HEINE, LENA / SCHRAMM, KAREN (2016): Introspektion. In: DANIELA CASPARI, FRIEDERIKE KLIPPEL, MICHAEL LEGUTKE, KAREN SCHRAMM (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 173–181.
- HENDRICKSON, ROBERT (1997): *The Facts on File encyclopaedia of word and phrase origins*. New York.
- HERMES, LIESL (2017): Leseverstehen. In: CAROLA SURKAMP (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 227–231.
- HERRMANN, CHRISTOPH S. / FIEBACH, CHRISTIAN (2007): *Gehirn & Sprache*. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer-Taschenbücher Fischer kompakt. 15566).
- HÖHLE, BARBARA (2012): *Psycholinguistik*. München: de Gruyter.
- HUFEISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 35,1), 738–753.
- HUSSY, WALTER / SCHREIER, MARGRIT / ECHTERHOFF, GERALD (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- KARPICKE, JEFFREY D. / BLUNT, JANELL R. (2011): Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. In: *Science (New York, N.Y.)* 331/6018, 772–775.
- KARPICKE, JEFFREY D. / ZAROMB, FRANKLIN M. (2010): Retrieval mode distinguishes the testing effect from the generation effect. In: *Journal of Memory and Language* 62/3, 227–239.
- KAUL, HILDEGARD (2011): *Lerntechniken: Selberdenken ist manchmal gar nicht so gut* [Online verfügbar unter: <<https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/lerntechniken-selberdenken-ist-manchmal-gar-nicht-so-gut-1591021.html>>; Stand: 8.9.20].
- KHAMEES, KHALID SABIE (2016): An Evaluative Study of Memorization as a Strategy for Learning English. In: *International Journal of English Linguistics* 6/4, 248–259 [Online verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/305712506_An_Evaluative_Study_of_Memorization_as_a_Strategy_for_Learning_English>].
- KHOI, ROYA / SHARIFIFAR, SAMIRA (2013): Memorization versus semantic mapping in L2 vocabulary acquisition. In: *ELT Journal* 67/2, 199–209.
- KIESE-HIMMEL, RENATE (2012): Gedächtnis. In: *Sprache · Stimme · Gehör* 36/02, 48.

- KLIPPEL, FRIEDERIKE (2017): Übung. In: CAROLA SURKAMP (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag , 356–358.
- KLIPPERT, HEINZ (1997): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz (Beltz Praxis).
- KLIX, FRIEDHART (1980): Strukturelle und funktionelle Komponenten des Gedächtnisses. In: FRIEDHART KLIX, HUBERT SYDOW (Hg.): Zur Psychologie des Gedächtnisses. Bern: Huber , 59–88.
- KNORR, PETRA / SCHRAMM, KAREN (2016): Triangulation. In: DANIELA CASPARI, FRIEDERIKE KLIPPEL, MICHAEL LEGUTKE, KAREN SCHRAMM (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG , 90-97.
- KNOX, MICHAEL (2004): In Defense of Memorization [Online verfügbar unter: <<https://www.city-journal.org/html/defense-memorization-12803.html>>].
- KONRAD, KLAUS (2010): Lautes Denken. In: GÜNTER MEY, KATJA MRUCK (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften , 476–490.
- KONRAD, KLAUS (2014): Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele. Wiesbaden: Springer VS.
- KRASHEN, STEPHEN D. / TERRELL, TRACY D. (1983): The natural approach. Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon Press.
- KUCKARTZ, UDO (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim / Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- LALAYAN, MARINE (2013): Deutschsprachige Hochschulkommunikation in Armenien. Eine funktional-pragmatische Diskursanalyse. Münster u.a.: Waxmann.
- LEGEWIE, HEINER (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: UWE FLICK (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union , 189–193.
- LEHMANN-ROMMEL, ROSWITHA (2012): Bewerten als Zugang zum Beobachten. In: HEIKE de BOER, SABINE REH (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften , 131–149.
- LI, XIUPING (2004): An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies. Sunderland.
- LI, XIUPING (2005): An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies. Abstract of PhD thesis. In: Asian EFL Journal 7/4, 109–110 [Online verfügbar unter: <<https://www.asian-efl-journal.com/main-journals/an-analysis-of-chinese-efl-learners-beliefs-about-the-role-of-rote-learning-in-vocabulary-learning-strategies/>>].
- LIEBAU, ANKE (1993): Von "Ottos Mops" und "Blauer Stunde". Übers Auswendiglernen. In: Pädagogik 45/6, 31–34.
- LONG, MICHAEL (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: WILLIAM C. RITCHIE (Hg.): Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press , 413–468.

- MARTON, FERENEC, SÄLJÖ, ROGER (1976): On Qualitative Differences in Learning. I - Outcome and Process. In: *British Journal of Educational Psychology* 46, 4–11.
- MILLER, GEORGE A. (1994): The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review* 101/2, 343–352.
- MITSCHIAN, HAYMO (2005): Deutsch in Armenien – Bestand und Tendenzen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/6, 528–539 [Online verfügbar unter: <<https://www.degruyter.com/view/journals/infodaf/32/6/article-p528.xml>>; Stand: 8.9.20].
- MITSCHIAN, HAYMO (2010): Behavioristische Ansätze. In: HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 35,1), 793–799.
- MURDOCK, BENNET B. (1962): The serial position effect of free recall. In: *Journal of Experimental Psychology* 64/5, 482–488.
- NAIRNE, JAMES S. (2006): Modeling Distinctiveness: Implications for General Memory Theory. In: R. REED HUNT, JAMES B. WORTHEN (Hg.): *Distinctiveness and memory*. Oxford / New York: Oxford University Press, 27–46.
- NASROLLAHI-MOUZIRAJI, ALIEH / NASROLLAHI-MOUZIRAJI, ATEFEH (2015): Memorization Makes Progress. In: *Theory and Practice in Language Studies* 5/4, 870–874.
- NATTINGER, JAMES R. / DECARRICO, JEANETTE S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- NEUNER, GERHARD / HUNFELD, HANS (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München/Wien: Langenscheidt (Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. 4).
- OXFORD, REBECCA L. (1989): Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. In: *System* 17/2, 235–247.
- OXFORD, REBECCA L. (2003a): Language learning styles and strategies. An overview. In: *GALA*, 1–25.
- OXFORD, REBECCA L. (2003b): Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41/4, 271–278.
- OXFORD, REBECCA L. / BURRY-STOCK, JUDITH A. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). In: *System* 23/1, 1–23 [Online verfügbar unter: <<https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/SILL%20survey.pdf>>].
- ÖZKAN, YONCA / KESEN, AYNUR (2008): Memorization in EFL Learning. In: *Academia* 35/3, 58–71.
- PENNYCOOK, ALASTAIR (1996): Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. In: *TESOL Quarterly* 30/2, 201.
- PINNAU, HEIKE (2014): Das Gedächtnis im Fremdspracherwerb. In: *Academic Bulletin: Kyoto University of Foreign Studies* 31/1, 115–128 [Online verfügbar unter: <<https://kufs.repo.nii.ac.jp/>>; Stand: 8.9.20].
- POSCHESCHNIK, GERALD (2010): III. Erste Schritte. Planung eines Forschungsprojekts. In: THEO HUG, GERALD POSCHESCHNIK, BERND LEDERER (Hg.): *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB Schlüsselkompetenzen. 3357), 61–98.
- POSCHESCHNIK, GERALD / LEDERER, BERND / PERZY, ANTON / HUG, THEO (2010): IV. Datenerhebung und Datenaufbereitung. In: THEO HUG, GERALD POSCHESCHNIK, BERND LEDERER (Hg.): *Empirisch*

- forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB Schlüsselkompetenzen. 3357), 99–148.
- PRESSLEY, MICHAEL (Hg.) (1985): Cognitive learning and memory in children. Progress in cognitive development research. New York NY [u. a.]: Springer (Springer series in cognitive development).
- PUDEWA, ANDREW (2005): Linguistic Development through Poetry Memorization. A Mastery learning approach. Atascadero.
- RAJAB, TAHA (2013): Developing whole-class interactive teaching. meeting the training needs of Syrian EFL secondary school teachers. York.
- REH, SABINE (2012): Beobachtungen aufschreiben. In: HEIKE de BOER, SABINE REH (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften , 115–129.
- REHBEIN, JOCHEN (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: ERNST APELTAUER (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber (Zweitsprache Deutsch), 113–172.
- REINHAUS, DAVID (2014): Lerntechniken. München: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG (Haufe TaschenGuide).
- RICART BREDE, JULIA (2014): Beobachtung. In: JULIA SETTINIERI, SEVILEN DEMIRKAYA, ALEXIS FELDMEIERS, NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ, CLAUDIA RIEMER (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft. 8541), 137–146.
- RIEMER, CLAUDIA (2010): Erste Schritte empirischer Forschung. Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodische Entscheidungen. In: CHRISTOPH CHLOSTA, MATTHIAS JUNG (Hg.): DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung, Düsseldorf, 22.-24. Mai 2008: Universitätsverlag Göttingen, 423–434.
- RIEMER, CLAUDIA (2014): Forschungsmethodologie. In: JULIA SETTINIERI, SEVILEN DEMIRKAYA, ALEXIS FELDMEIERS, NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ, CLAUDIA RIEMER (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft. 8541), 15–31.
- RIEMER, CLAUDIA / SETTINIERI, JULIA (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: HANS-JÜRGEN KRUMM (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 35,1), 764–781.
- SALEEM, AMJAD (2015): Does memorization without comprehension result in language learning? Cardiff.
- SCHERMER, FRANZ J. (2014): Lernen und Gedächtnis. s.l.: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher. 559).
- SCHLAK, TORSTEN (2008): Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19/1, 3–30.
- SCHLOFFER, HELGA / FRICK-SALZMANN, ANNEMARIE / PRANG, ELLEN (Hg.) (2010): Gedächtnistraining. Theoretische und praktische Grundlagen : mit 5 Tabellen. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

- SCHMELTER, LARS (2014): Gütekriterien. In: JULIA SETTINIERI, SEVILEN DEMIRKAYA, ALEXIS FELDMIEIER, NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ, CLAUDIA RIEMER (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft. 8541), 33–45.
- SCHMID, SILVIA (2018): I. Bildung und Wissenschaft, II. Internationalisierung und Bildungsk Kooperationen. In: DAAD (Hg.): DAAD-Ländersachstand. Armenien , 3–7.
- SCHMIDT, RICHARD (Hg.) (1995): Attention and awareness in foreign language learning. Honolulu, Hawai'i: Univ. of Hawai'i at Manoa (Technical report / Second Language Teaching & Curriculum Center. 9).
- SCHMITT, NORBERT / MCCARTHY, MICHAEL (Hg.) (1997): Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).
- SCHRAMM, KAREN (2008): Sprachlernstrategien. In: BERNT AHRENHOLZ, INGELORE OOMEN-WELKE, WINFRIED ULRICH (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich ; Bd. 9), 95–106.
- SCHRAMM, KAREN / SCHWAB, GÖTZ (2016): Beobachtung. In: DANIELA CASPARI, FRIEDERIKE KLIPPEL, MICHAEL LEGUTKE, KAREN SCHRAMM (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG , 141–154.
- SCHRAMM, KARIN (2016): Gestaltung des Designs. In: DANIELA CASPARI, FRIEDERIKE KLIPPEL, MICHAEL LEGUTKE, KAREN SCHRAMM (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG , 376–382.
- SCHÜBLER, INGEBORG (2012): Lernkultur. In: KLAUS-PETER HORN, CHRISTEL ADICK (Hg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE. Stuttgart: UTB (UTB. 8468), 306.
- SCHWAB, GÖTZ / SCHRAMM, KAREN (2016): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: DANIELA CASPARI, FRIEDERIKE KLIPPEL, MICHAEL LEGUTKE, KAREN SCHRAMM (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG , 280–297.
- SELTING, MARGRET / AUER, PETER / BARTH-WEINGARTEN, DAGMAR / ET. AL. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353–402 [Online verfügbar unter: <www.gespraechsforschung-ozs.de>; Stand: 8.9.20].
- SETTINIERI, JULIA (2014): Planung einer empirischen Studie. In: JULIA SETTINIERI, SEVILEN DEMIRKAYA, ALEXIS FELDMIEIER, NAZAN GÜLTEKIN-KARAKOÇ, CLAUDIA RIEMER (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft. 8541), 57–71.
- SETTINIERI, JULIA (2015): Forchst Du noch, oder triangulierst Du schon? In: DANIELA ELSNER, BRITTA VIEBROCK (Hg.): Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht. 51), 17–35.
- SIEBAUER, ULRIKE (2012): Muss es in- und auswendig sitzen? Was man beim Auswendiglernen lernen kann... In: Grundschule 44/4, 33.
- SIEBOLD, JÖRG (2017): Lerntechniken. In: CAROLA SURKAMP (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag , 223–224.

- SKEHAN, PETER (1998): A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).
- SPERBER, HORST G. (1989): Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb. Mit Schwerpunkt "Deutsch als Fremdsprache". München: Iudicium-Verl. (Studien Deutsch. 9).
- SPITZER, MANFRED (2009): Gehirnforschung und schulisches Lernen. Ergebnisse, Einsichten und Anregungen. In: Schulmagazin 5-10 77/3, 5–12.
- STANGL, WERNER (2019): Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Lernstrategien [Online verfügbar unter: <<https://lexikon.stangl.eu/2513/lernstrategie/>>; Stand: 8.9.20].
- STEVIK, EARL W. (1989a): Success with Foreign Languages: Seven Who Achieved It and What Worked For Them. Hamel Hempstead, USA: Prentice Hall.
- STEVIK, EARL W. (1989b): Success with Foreign Languages: Seven Who Achieved It and What Worked For Them. Hamel Hempstead, USA: Prentice Hall.
- SURKAMP, CAROLA (Hg.) (2017): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- SWAIN, MERRILL / LAPKIN, SHARON (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. In: Applied Linguistics 16/3, 371–391.
- TAN, PO LI (2011): Towards a Culturally Sensitive and Deeper Understanding of "Rote Learning" and Memorisation of Adult Learners. In: Journal of Studies in International Education 15/2, 124–145.
- THOMAS, STEFAN (2019): Ethnografie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- TING, YANREN R. / QI, YAN (2005): A Study of Correlation between the Use of Formulaic Sequences and English Oral and Written Proficiency. In: Journal of PLA Institute of Foreign Studies 5, 49–53.
- TULVING, ENDEL (1972): Episodic and semantic memory. In: ENDEL TULVING, WAYNE DONALDSON (Hg.): Organization of memory. New York usw.: Acad. Pr , 381–403.
- TULVING, ENDEL / OSLER SHIRLEY (1968): Effectiveness of Retrieval Cues in Memory for Words. In: Journal of Experimental Psychology 77/4, 593–601.
- VIEBROCK, BRITTA (2017a): Lernertypen. In: CAROLA SURKAMP (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag , 217–219.
- VIEBROCK, BRITTA (2017b): Lernstrategien. In: CAROLA SURKAMP (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag , 222–223.
- WAGGERSHAUSER, ELENA (2015): Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlernender. Leipzig (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 6).
- WETTLER, MANFRED (2016): Sprache, Gedächtnis, Verstehen. Berlin, Boston: de Gruyter (De Gruyter Studienbuch).
- WRAY, ALISON (2002): Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- YANG, WEIDONG / DAI, WEIPING / GAO, LIJIA (2012): Intensive Reading and Necessity to Integrate Learning Strategies Instruction. In: English Language and Literature Studies 2/1, 112–117.

- YU, XIA (2013a): Learning a Foreign Language through Text and Memorisation: The Chinese Learners' Perceptions. In: *Journal of Language Teaching and Research* 4/4, 731–740.
- YU, XIA (2013b): Learning Text by Heart and Language Education: The Chinese Experience. In: *Theory and Practice in Language Studies* 3/1, 41–50.
- YU, XIA (2014): The Use of Textual Memorisation in Foreign Language Learning: Hearing the Chinese Learner and Teacher Voice. In: *TESOL Journal* 5/4, 654–677.

10 Anhang

A) Einverständniserklärung

Institut für Germanistik

Carla Lubica Ruprecht

Institut für Germanistik

Universitätsring 1

A-1010 Wien

E-Mail: carla.ruprecht@gmx.net

Tel. +43 664 95 11 282

Wien, 15.4.2019

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen des Projekts:

Lernendengedächtnis im DaF-Unterricht am Beispiel von armenischen Schüler_innen

Autorin des Projekts: Carla Lubica Ruprecht

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie.

Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

B) Postskripte Lautes Denken / retrospektive Befragung

Postskriptum Gruppe 1

Interviewer: Carla Ruprecht (Kürzel I)

Pseudonyme der Proband_innen: B1, B2 und B3

Datum: 6.5.2019, ca. 10:45 – 11:25

Ort: zuerst im PC-Raum der Schule, dann Ortswechsel in den Schulhof, da ungeplant eine Schüler_innengruppe den PC-Raum beanspruchte

Dauer der Audioaufnahme: 9 Minuten (ohne Vorbereitung)

Gesprächsinhalte – neben der Primäraufgabe:

- persönliche Einstellung zum Text-Auswendiglernen, Gründe dafür
- potentielle Schwierigkeiten beim Text-Auswendiglernen allgemein und im konkreten Text, v.a. lange Wörter
- Definition von „Erzählen“
- Erklärung, warum er nicht auswendig lernt, andere Kollegen aber schon
- Pflicht, auswendig zu lernen im Deutsch-Unterricht
- Auswendiglernen in anderen Schulfächern
- Erzählen des Text-Auswendiglern-Prozesses (wie, wo, Beginn, Begründen der Schnelligkeit)
- Position des Buches beim Text-Auswendiglernen
- Gebrauch von graphischen Hilfsmitteln im Text bzw. Text-Auswendiglernen im Schreiben

Atmosphäre, Verlauf:

- B2 sehr dominant, spricht sehr viel, fällt den anderen teils ins Wort
- LN erklären sich gegenseitig die Aufgabenstellung, unterstützen I bei der Wortfindung
- B3 sehr zurückhaltend, eine Einzelaufnahme von LN1
- B1 nicht beim Text-Auswendiglernen beobachtet, da LN zurück in die Stunde mussten
- störende Schüler_innengruppe, unterbrechen den Auswendiglernprozess
- Ortswechsel störend
- LN sehr hilfsbereit und motiviert

Postskriptum Gruppe 2

Interviewer: Carla Ruprecht (Kürzel I)

Pseudonym des Probanden: B4

Datum: 8.5.2019, ca. 10:00 – 10:20

Ort: Im EDV-Raum der Schule

Dauer der Audioaufnahme: 16 Minuten (ohne Vorbereitung)

Gesprächsinhalte – neben der Primäraufgabe:

- Häufigkeit des Text-Auswendiglernens
- persönliche Einstellung zum Text-Auswendiglernen, Gründe dafür
- potentielle Schwierigkeiten beim Text-Auswendiglernen allgemein und im konkreten Text, v.a. lange Wörter
- Textsorten, die die LN auswendig lernen
- Definition von „Erzählen“
- Erklärung, warum er nicht auswendig lernt, andere Kollegen aber schon
- Pflicht, auswendig zu lernen im Deutsch-Unterricht
- Auswendiglernen in anderen Schulfächern
- Erzählen des Text-Auswendiglern-Prozesses (wie, wo, Beginn)
- Position des Buches beim Text-Auswendiglernen
- Gebrauch von graphischen Hilfsmitteln im Text bzw. Text-Auswendiglernen im Schreiben

Atmosphäre, Verlauf:

- B4 scheint nervös, steht durchgehend
- B4 fehlt während des Unterrichts, die Lehrperson und er sagen aber, es wäre in Ordnung, denn er möchte unbedingt teilnehmen
- sehr hilfsbereit, nimmt Geschenke nicht an

Postskriptum Gruppe 3

Interviewer: Carla Ruprecht (Kürzel I)

Pseudonyme der Probandinnen: B5 und B6

Datum: 8.5.2019, ca. 16:10 – 16:35

Ort: Im Garten von LN5, im Grünen

Dauer der Audioaufnahme: 20 Minuten (ohne Vorbereitung)

Gesprächsinhalte – neben der Primäraufgabe:

- Häufigkeit des Text-Auswendiglernens
- persönliche Einstellung zum Text-Auswendiglern, Gründe dafür
- potentielle Schwierigkeiten beim Text-Auswendiglern allgemein und im konkreten Text, v.a. lange Wörter
- Textsorten, die die LN auswendig lernen
- Definition von „Erzählen“
- Pflicht, auswendig zu lernen im Deutsch-Unterricht
- Erzählen des Text-Auswendiglern-Prozesses (wie, wo)
- Position des Buches beim Text-Auswendiglern
- Gebrauch von graphischen Hilfsmitteln im Text bzw. Text-Auswendiglern im Schreiben

Atmosphäre, Verlauf:

- entspannt, ruhig
- B5 sehr engagiert, spricht teilweise Deutsch
- B6 zurückhaltend

C) Transkripte Datensatz 1 (Lautes Denken / retrospektive Befragung)
und Datensatz 2 (Feldprotokolle)

		1	(I, B1, B2 und B3 übersetzen gemeinsam den Text, klären Verständnisfragen)
		2	[I: Wie lernt ihr dieses Gedicht hier? (deutet auf Schul-Gedicht)]
..Überblick und Lernpl:		3	B1: Das Gedicht besteht aus 4 Zeilen. Zuerst lerne ich die ersten 2 Sätze, danach den dritten und vierten Satz. Dann sage ich die vier Sätze zusammen auswendig.
		4	I: Ok. Mhm (bejahend) (...), noch einmal.
..Überblick und Lernpl:		5	B1: Ich versuche die Übersetzung des Gedichts zu verstehen. Inzwischen erinnere ich mich an die Übersetzung der Wörter und danach versuche ich es auswendig zu sagen.
		6	I: Mhm (bejahend), ok.
..Gedächtnisstrategien vis Umgebungsbedingungen		7	B1: Die Gedichte lerne ich ganz alleine in meinem Zimmer, wo niemand da ist. Ich lerne die Gedichte vor dem Spiegel.
		8	I: Danach übersetzen (lacht).
Umgebungsbedingung ..Gedächtnisstrategien I ..Positive Wahrnehmung		9	B1: Ich lerne immer im Stehen, vor dem Spiegel, oder am Fenster. Am liebsten lerne ich auswendig, wenn es regnet.
Umgebungsbedingungen ..Gedächtnisstrategien lau ..Gedächtnisstrategien Halt		10	(I bittet indes B2, das Schulgedicht zu lernen, und B3, den Ostertext) (B3 geht gleich zum Fenster um auswendig zu lernen, B3 schaut regelmäßig hinaus, B3 flüstert den Text, B3 steht vor dem Fenster, schaut hinaus und hält das Buch gefaltet vor sich)
..Überblick und Lernpl:		11	B2: Zunächst lese ich das ganze Gedicht und danach lerne ich Vierzeiler für Vierzeiler.
		12	I: Mhm (bejahend), ok. Versuche aufzusagen.
..Gedächtnisstrategien Ha ..Gedächtnisstrategien lau		13	(B2 hat das Gedicht in knapp 5 Minuten gelernt, B2 saß mit verschränkten Armen über das Buch gebeugt am Tisch, B2 flüsterte den Text vor sich hin)
		14	B2:
		15	#0:53
..Fokusakzente und Schlüss:		16	in der Schule LEsen wir;
..Fehler und Schwierigkeit		17	in der Schule schr SCHRIEben wir;
..Fokusakzente und Schlü: ..Tempo und Paus		18	<<acc> in der Schule in der Schule,>
..Intonatic		19	in der Schule LERNen wir.
..Fokusakzente und Schlüsselv			
..Fokusakzente und Schlü: ..Fehler und Schwierigkeit		20	in der SCHULE ä sch SCHLURfen ä: LAUFen wir;
		21	in der Schruhof?
..Tempo und Paus		22	(.) ä: <<acc> SPRINGen wir-
..Fehler und Schwierigkeit		23	in der Schruhof in den> (.) Schr <<rall> SCHRULhof?>
		24	in der Schruhof (.) TURnen wir;
..Fehler und Schwierigk ..Fokusakzente und Sch ..Intonatic		25	in der klass (.) REchen wir?
..Fehler und Schwierigkeit		26	in der klass (.) SEIlen wir?
		27	I: zählen, mhm (bejahend).
		28	B2:
		29	ZÄ:hlen wir?
..Tempo und Paus ..Fokusakzente und Schlü:		30	(.) <<acc> in der Klasse in der Klasse-
		31	in der Klasse> MALen wir.
		32	
		33	
		34	

		32	#1:23
Umgebungsbedingung		33	B2: Ich lerne allein und an einem Ort, wo niemand ist und dabei lese ich laut und Vierzeiler für Vierzeiler.
..Gedächtnisstrategien I			
..Überblick und Lernpl:		34	I: Und das [das Schulgedicht] hast du sehr schnell gelernt. Warum?
Schwierigkeiten beim Ausw		35	B2: Es ist leicht (lächelt).
		36	I: Es ist leicht, ok (lacht).
		37	B2: (lacht)
		38	I: Aha, gut (lacht).
		39	(Stimmengewirr, da andere Schüler_innen die Klasse betreten und I begrüßen)
		40	I: Aber wo beginnst du/ ich? Wo beginnst du? Jetzt. Wo beginnst du, beginn/
..Überblick und Lernpl:		41	B2: zu lernen? Von welchem Teil beginnst du zu lernen?
		42	B3: (zeigt auf Gedichtanfang)
		43	I: Von An/ Anfang.
		44	B3: Ja.
		45	I: Und zu Hause, schreibst du etwas?
		46	B3: Nein.
		47	I: So oder so (deutet im Buch an, etwas zu unterstreichen)
..Gedächtnisstrategien visue		48	(B3 und B2 klären Is Frage; Stimmengewirr)
		49	B3: NEIN.
		50	B2: NEIN, nein, nein.
..Überblick und Lernpl:		51	I: Warum schreibst du nicht, nichts?
		52	B3: Ich lese den Text allgemein, versuche mir den Text zu merken und danach sage ich das auswendig, woran ich mich erinnere.
		53	I: Und wie lernst du zu Hause? Wo ist dein Bu/
Umgebungsbedingungen ft		54	(Stimmengewirr, B1 und B2 formulieren Is Frage noch einmal)
		55	B3: In meinem Zimmer und es muss dort ruhig sein, niemand darf mich stören, nur in diesem Fall kann ich lernen z.B. hier kann ich nicht lernen, weil es hier sehr laut und geräuschvoll ist und so verliere ich den Faden.
		56	(Stimmengewirr)
		57	I: Und dein Buch, wo ist es in deinem Zimmer? Wo/, so oder/? (I hält das Buch vor sich, gefaltet)
		58	B3: Mhm (bejahend) (nickt).
		59	(Stimmengewirr, Kichern der Anderen)
..Positive Wahrnehmung		60	B3: Lernen im Stehen ist sehr leicht, ich kann nicht im Liegen lernen, weil ich sonst einschlafe.
..Gedächtnisstrategien Ha		61	B1: Ich auch.
		62	B2: STEHEND (unverständlich) (spricht weiter im Hintergrund)
..Geplante Wiederholung:		63	I: Das heißt du liest, wie oft? Das (deutet auf den Ostertext). Was denkst du, wie oft ist es nötig? (im Hintergrund spricht D)
		64	B3: In Deutsch? Zwei Mal.
		65	I: <i>Zwei Mal</i> , ok. (Hintergrundgespräche)
		66	I: Kannst du probieren diesen Text auswendigzulernen, jetzt? (deutet auf Oster-Text)
		67	I: (zu B1 und B2) Ihr lernt nicht. Danach (lacht).
		68	I: Und wenn du einen Gedanken hast, sag bitte. Wenn du einen Gedanken hast (...).
		69	(Stimmengewirr)
		70	
		71	
		72	
		73	
		74	

	70	B2: Sag es laut. LAUT.
	71	I: Für dich/ mich.
	72	I: (bittet um Ruhe) Du bist hier allein. Alles wie zu Hause. Wie zu Hause.
	73	B2: Stell dir vor, dass du hier allein bist.
	74	I: Schaut nicht! (wiederholt es noch zwei Mal leise)
	75	B2: Lass mit Kopfhörern lernen, damit der Lärm nicht stört.
..Gedächtnisstrategien Halt	76	I: Du kannst hier spazieren oder etwas/.
	77	B3: Mhm (verneinend), nein.
	78	(Konstantes Stimmengewirr im Hintergrund)
	79	B2: (unverständlich).
	80	B3: (lacht).
Umgebungsbedingungen fi	81	I: Was ist hier schwierig? Für dich, sehr schwierig.
	82	(Stimmengewirr)
	83	B3: Konzentrieren kann ich mich nicht. Die Stimmen stören.
	84	I: Aha, jaja, die Stimmen. Ok, gehen wir hinaus.
	85	(I und B1, B2, B3 gehen hinaus)
..Überblick und Lernpl:	86	[I: Und wie lernt ihr auswendig?]
	87	B3: Ich lerne Satz für Satz und dann sage ich den ganzen Text.
	88	B2: Wir lesen und sagen das, woran wir uns erinnern.
	89	I: Und wie lernst du?
	90	B1: ((Stimmengewirr)) Nein, nicht bei jedem Unterricht lernen wir erzählen, zuerst lernen wir einfach lesen.
	91	B2: Mit Hilfe von Frau Lehrperson 1 übersetzen wir den Text, dann bekommen wir als Hausaufgabe den Text zu lesen und zu übersetzen.
Auswendiglernen im DaF-U	92	I: Und was machst du zu Hause?
	93	B2: Zu Hause übersetzen und lesen wir den Text. Dann ist es möglich, dass manchmal die Hausaufgabe auch „Erzählen des Textes“ ist.
..Auswendiglernen vs. (fre	94	B1: Wir lernen den Text nicht genau erzählen, sondern wir machen eine Frage-Antwort-Runde. Wir antworten, was wir aus dem Text verstanden haben.
	95	I: Mhm (bejahend), und wenn ihr sagt „erzählen“: Wie erzählt ihr? Wie/ Lernt ihr es auswendig?
..Evaluat	96	B2: Zuerst lesen wir, danach, was wir daraus uns gemerkt haben. Danach legen wir das Buch auf den Tisch und wenn man vergisst, dann schaut man mal und erinnert sich wieder an den Text. Das war es (lacht).
..Positive Wahrnehmung	97	B1, B3: (kichern)
	98	B3: Kann ich aufsagen?
..Gedächtnisstrategien I	99	(B3 hat in circa 10 Minuten den Oster-Text gelernt, B3 drehte dabei Runden am Schulhof, B3 hielt das Buch gefaltet vor sich, B3 schaute dabei mehrmals daraus auf, B3 flüstert den Text vor sich hin.)
..Gedächtnisstrategien I	100	B3: Kann ich aufsagen?
..Evaluat	101	B3:
	102	#6:28
..Fokusakzente und Schlü:	103	Ostern ist am ä ersten SONNtag,
..Intonatic	104	nach dem e (.) ersten,
..Fokusakzente und Schlü:	105	FRÜHlingVOLLmond.
	106	
	107	
	108	

..Fehler und Schwierigkeit	106	das ä: osterEICH ist äm ä: (.) FÜ:R (.) ä ost ä OSTern?
..Fehler und Schwierigk	107	(.) ä: ä (.) VOR ä OSTern FÄRBT <<ral> end (.) ä beMALT,>
..Fokusakzente und Sch	108	wie war das noch gleich? ((Armenisch)) ((schaut kurz ins Buch))
..Intonatic	109	äm MAN,
	110	(.) ä EI:ER;
..Intonatic	111	in DEUTSCHland gl glauben ä (.) KI:NDER?
..Fehler und Schwierigkeit	112	END?
	113	(.) GeSCHENke bringt;
	114	#6:50
	115	((Stimmengewirr))
	116	I: Und wie war sehr/ Was war sehr schwer?
	117	B2: Was schwer war?
	118	B3: Sehr schwer war es nicht.
	119	B2: Unbekannte Wörter?
	120	I: Lange Wörter?
	121	B3: Nein! Es war gut.
Schwierigkeiten beim Ausw	122	I: Wenn du ein langes Wort hast, wie/ schreibst du „Oster“ „Ei“? (B2 spricht im Hintergrund)
	123	B3: Nein!
	124	I: Nur/ (deutet mit Gestik „zusammen“)
	125	B3: Ja.
	126	I: Zusammen.
	127	B3: Mhm (bejahend).
	128	B1: (beginnt leise etwas hinzuzufügen).
Schwierigkeiten beim Ausw	129	B1: (sagt es noch einmal lauter): Wenn es ein langes Wort gibt, teile ich es in Silben ein und dadurch versuche ich, es zu erinnern.
	130	I: Mhm (bejahend), ok. (die Schulglocke läutet)
Umgebungsbedingung	131	B1: Am Morgen liebe ich es, draußen zu lernen, wenn das Wetter kühl ist. Ich lerne sitzend unter dem Baum, versuche noch mehr Bücher über Literatur zu lesen. Sogar in dieser Weise kann ich den Text lernen und dann erzählen.
..Gedächtnisstrategien I	132	I: Und mögt ihr es, auswendig zu lernen? Gefällt es euch?
..Positive Wahrnehmung	133	B2, B3: (kurzes Zögern) Ja. (B1 stimmt zu)
	134	I: Aber warum? Es ist schwer, oder?
	135	B2: Nein. (die anderen stimmen zu mit „Nein“ und Kopfschütteln)
	136	I: Es ist nicht schwer. Und lernt ihr Wörter?
..Mehrwert des Auswendigl	137	B1: Auswendiglernen gibt uns die Möglichkeit, viele neue Wörter zu lernen. So kann man seine Gedankenwelt erweitern.
	138	[Extra-Aufnahme, Zusatzkommentar von B1]
..Mehrwert des Auswendigl	139	B1: Ich bin sehr interessiert an der Literatur, besonders an armenischer Literatur. Da wir auch deutsche Gedichte lernen, gibt es mir eine große Chance, die ausländische Literatur

..Mehrwert des Auswendigl.   und die Werke der ausländischen Schriftsteller kennenzulernen.

140 [Extra Anmerkung nach dem Interview, ohne Aufnahme:

Auswendiglernen im DaF-U  141 B2: Wir lernen pro Stunde circa einen Text]

..Überblick und Lernf
..Geplante Wiederhol

..Evaluati

..Gedächtnisstrategien lau

..Gedächtnisstrategien l

..Fokusakzente und Sch

..Intonati

..Fokusakzente und Sch

..Tempo und Paus

..Fokusakzente und Schlüss

..Gedächtnisstrategien Ha

Umgebungsbedingu

..Evaluati

..Gedächtnisstrategie

..Überblick und Lernf

..Geplante Wiederhol

Auswendiglernen im DaF

- 1 I: Wir probieren. Du bist allein, in deinem Zimmer, wie lernst du? Nur dieses kleine Gedicht, danach machen wir ein Schweres.
- 2 B4: Solche, die leicht zu lernen sind, lese ich 1 bis 5 Mal und dann sage ich die auswendig aber gucke manchmal auf den Text, und danach sage ich noch mal auswendig aber gucke nicht mehr.
- 3 I: Kannst du es probieren, wie du es lernst?
- 4 B4: Für mich leise oder laut, *laut*?
- 5 I: Wie du es zu Hause machst!
- 6 (B4 lernt leise auswendig, man hört ihn nur ganz leise sprechen, B4 steht beim Lernen vor dem Tisch, B4 lehnt sich über das Buch, das Buch liegt auf dem Tisch, B4 stützt sich auf den Tisch. Braucht ca. 45 Sekunden)
- 7 B4: Soll ich sagen?
- 8 I: Mhm, mhm (bejahend).
- 9 B4:
- 10 **#1:35**
in der schule LEsen wir,
in der schule SCHREIben wir,
<<acc> in der schule in der schule in der schule> (.) LERNen wir.
- 11 **#1:44**
- 12 (sagt es frei und schnell auf ohne ins Buch zu schauen, blickt dabei öfter auf den Boden)
- 13 I: Wow, es war sehr schnell (lacht). Ok, hier/, wenn du zu Hause auswendig lernst, so? (hält das Buch gefaltet vor sich), oder wie?
- 14 B4: Langsam laufend, stehend und das Buch in den Händen.
- 15 I: Aha, und wie/ so, oder so, oder so (hält das Buch in verschiedenen Positionen)
- 16 B4: So (hält es gefaltet, auf dem Tisch). Zu Hause lese ich ein Mal, gehe irgendwohin, halte den Text im Kopf, komme wieder zurück, lese es noch Mal, gehe dorthin, sage es auswendig aber gucke manchmal auf den Text, dann mache ich das Buch zu und sage den Text auswendig.
- 17 (I und B4 übersetzen gemeinsam den Text ins Armenische, klären Verständnisfragen)
- 18 I: Ich weiß, dass ihr in der Stunde (...). Wie oft musst du auswendig lernen?
- 19 I: *In Deutsch, vielleicht.*
- 20 B4: Wie oft? Nur Texte oder/?
- 21 I: *Ja, Text, und Gedicht, ja. Gedicht ist so (zeigt auf ein Gedicht im Lehrbuch). Gedicht, poem.*
- 22 B4: Ich lese den Text bis zum Ende, dann schreibe ich ihn auswendig auf ein Blatt Papier und dazwischen lese ich ihn vor, um mir den Text zu merken.
- 23 I: Mhm (bejahend), *du schreibst?*
- 24 B4: Mhm (bejahend), *Ich schreibst/*
- 25 I: *Die/?*
- 26 B4: *Ich lese laut diese Gedicht*, und merke mir den Text, dann lese ich den etwa 10 Mal während des Tages und in der Nacht lese ich den wieder 10 Mal. Dann lege ich das Buch unter das Kissen, um in den Träumen den Text zu wiederholen. Am Morgen wiederhole ich es noch Mal und sage ihn auswendig.
- 27 I: Mhm (bejahend). Und/
- 28 I: *Das ist Gedicht* (zeigt auf ein Gedicht im Lehrbuch). *Und wie oft lernst du ein Gedicht? Wie oft lernst du einen Text auswendig, in Deutsch?*
- 29 B4: *Circa (...)*

30

31

32

33

Auswendiglernen im DaF	30	I: In einem Jahr, wie oft muss man/?
	31	B4: Zehn Mal.
	32	I: Zehn Mal? Aha zehn Mal, hast du gesagt (lacht). Sehr viel, ja. Ich verstehe nicht so viel so gut, aber es geht.
Auswendiglernen im DaF	33	I: <i>So, Text. Das ist Gedicht (zeigt auf ein Gedicht im Lehrbuch). Aber Text/</i> Muss man es auch auswendiglernen?
	34	B4: (schüttelt den Kopf)
	35	I: <i>Nein, ok, mhm</i> (bejahend). Aber/
	36	B4: Nur Fremdwörter, unbekannte Wörter.
	37	I: <i>Aha, ja. Aber/, deine Klass/, deine Kollegen? deine Mitschüler? In der Klasse, sie lernen/ sie lernen auswendig? Deine Freunde in der Klasse?</i>
..Negative Wahrnehmung ..Auswendiglernen vs. (38	B4: Wer Deutsch nicht gut kann, der lernt es auswendig ohne zu verstehen, aber wer Deutsch gut kann, der schreibt Fremdwörter raus ins Heft und beginnt erst dann zu lernen.
	39	I: <i>Ah, und du machst/, du machst so.</i>
	40	B4: (nickt).
	41	I: Mhm (bejahend). <i>Gut.</i>
	42	I: Ich weiß, dass du diesen Text (...) in der Stunde wenig auswendig lernst. Aber ich will/
	43	I: <i>Ich will sehen</i> , wie du lernst, weil du sehr klug bist.
..Überblick und Lernpl. ..Gedächtnisstrategien	44	I: <i>Vielleicht wir probieren.</i> Wir probieren. Wenn es diesen Text gibt: Wo beginnst du?
	45	B4: Beginnen?
	46	I: <i>Wo beginnst du, wo startest du?</i> Vielleicht schreibst du hier (zeigt auf das Lehrbuch).
	47	B4: Nein, im Heft.
	48	I: <i>Aha, im Heft. Und was schreibst du im Heft? Du schreibst den Text?</i>
	49	B4: <i>Nein, unbekannte Wörter.</i>
	50	I: <i>Unbekannte Wörter.</i> Mhm (bejahend), <i>ok. Und (...)</i>
	51	I: Wenn man auswendiglernen muss, nur bis „bring“, <i>du schreibst den Text?</i>
..Gedächtnisstrategien ..Auswendiglernen vs. (52	B4: Auswendiglernen oder Erzählen, <i>Erzählen?</i> Wenn ich auswendig lerne, dann schreibe ich den Text, wenn Erzählen, dann schreibe ich den wichtigen Teil. Ich paraphrasiere es und schreibe im Heft mit eigenen Wörtern.
	53	I: <i>Das heißt, du erzählst.</i> Du erzählst mehr. Ok. <i>Danke. Und, magst du Auswendiglernen?</i>
..Negative Wahrnehmung	54	B4: Mmm (zögernd).
	55	I: <i>Liebst du auswendiglernen?</i> Das ist „anonym“, dein Gedanke. Gefällt dir Auswendiglernen, oder/?
	56	B4: Nein, das mag ich nicht. Ich mag analysieren und erst dann lernen.
	57	I: Und warum?
..Negative Wahrnehmung ..Auswendiglernen vs. (58	B4: Wenn ich nur auswendig lerne, dann merke ich mir nichts und werde auch nicht beeindruckt, wenn man versteht dann erinnert man sich auch an das Thema, z.B. der Text hier. Mit meinen eigenen Wörtern bis „Spaß“ kann ich ihn leicht lernen z.B. wenn ich verstehend lerne.
	59	I: Aber wenn es ein „Gedicht“ gibt. Gefällt es dir ein <i>Gedicht</i> auswendigzulernen?
	60	B4: (schüttelt den Kopf).
..Negative Wahrnehmung	61	I: Nein. <i>Warum?</i> Warum?
	62	B4: (Gestik, schüttelt die Schultern)
	63	I: Es ist nicht interessant? (...)
	64	B4: Mhm (bejahend).
Schwierigkeiten beim Au	65	I: Und, was ist/ die letzte Frage/ wenn du auswendig lernen musst, was ist am

66

67

68

- schwierigsten?
- 66 B4: In jedem Text, den ich auswendig lernen soll/muss ((denkt laut nach, unverständlich)).
- 67 I: *Gedicht, Text, ...*
- 68 B4: *Zum Beispiel*, wenn die Zeile schwierig für mich ist, dann kann ich es nicht lernen, ich muss es immer wieder wiederholen um sie mir zu merken. In jedem Text gibt es schwierige Teile. Eine konkrete Schwierigkeit beim Auswendiglernen gibt es nicht.
- 69 I: Aha. Und das ist Deutsch, aber/
- 70 B4: Armenisch?
- 71 I: Armenisch-Stunde, *Biologie, Physik*. Musst du auswendiglernen?
- 72 B4: Nein, nein.
- 73 I: *Nein*.
- 74 B4: Auf dem Blatt, z. B. wenn es Physik ist. Ich nehme einen Gegenstand und erkläre alles auf diesem Gegenstand. Z. B. Anziehungskraft, Newton.
- 75 I: *Newton, ja*.
- 76 B4: Ich werfe etwas auf den Tisch und dann verstehen wir, dass die Erde die Gegenstände anzieht. So lerne ich die Lektion.
- 77 I: Mhm (bejahend), ok (...) *Ja, super. Hast du Fragen? Oder willst du etwas sagen?* Über das Auswendiglernen. Noch/ Gibt es noch etwas, was du sagen willst?
- 78 B4: Nichts!
- 79 I: *Dann, danke für deine Hilfe. Das war interessant für mich.*

	1	(Stimmengewirr)
	2	I: Wie oft lernt ihr im Deutschunterricht auswendig? Circa?
	3	B5: In zwei Monaten/ in einem Monat ein Mal.
	4	I: Ja?
	5	B5: In einem Monat ein Mal.
	6	I: Und das ist Gedicht? Gedicht, Ballade, Literatur, oder nur ein normaler Text?
	7	B5: <i>Gedicht, Literatur.</i>
	8	I: Gedicht, so. (B5 hustet) (I blättert im Lehrbuch nach einem Gedicht). <i>Gedicht</i> (zeigt ein Gedicht aus dem Lehrbuch).
Auswendiglernen im DaF-U	9	B5: <i>Ja! Zehn Monate, erste Mal.</i>
	10	I: <i>Ein Mal?</i>
	11	B5: <i>Ein Mal.</i>
	12	I: Aber du hast gesagt, ein Monat, ein Mal. Das ist ein gewöhnlicher Text? Oder/
	13	B5: <i>NEIN.</i> In zwei Monaten ein Mal.
	14	I: So (zeigt auf ein Gedicht).
	15	B5: Ja.
	16	I: Ok, Gedicht, mhm (bejahend), gut.
	17	I: Und, gefällt euch Auswendiglernen?
	18	B5: <i>Ja.</i>
..Positive Wahrnehmung	19	B6: <i>Ja. Ja.</i>
	20	I: Warum?
	21	B5: Ich lerne leichter auswendig als erzählen.
..Auswendiglernen vs. (:	22	B6: Ich beide normal.
	23	B2: Mhm, mhm (bejahend).
	24	B6: Auswendig/
	25	B5: Ich liebe Auswendiglernen, Erzählen liebe ich nicht.
	26	I: Warum liebst du Erzählen nicht?
	27	B5: Für mich ist es sehr schwer. Das was wir erzählen müssen; es wäre für mich besser, auswendigzulernen als zu erzählen.
	28	B6: Ich lerne sehr schnell auswendig, erzählen ein bisschen langsamer, aber ich lerne es.
	29	I: Aha, aha, ok. Und was ist am schwierigsten, wenn ihr auswendig lernt?
	30	B5: Das Schwierigste ist das Wort, das wir zuerst falsch gelernt und dann korrigiert haben, im Kopf zu halten.
Schwierigkeiten beim Ausw	31	I: Mhm (bejahend).
	32	B5: Es ist schwer sich an die richtige Form des Wortes zu erinnern, das wir zuerst falsch gelernt haben.
	33	I: Und für dich, B6?
	34	B6: Das Gleiche. (lacht)
..Auswendiglernen vs. (fre ..Positive Wahrnehmung	35	I: Das Gleiche. (lacht) Ok. Mhm (bejahend). Ihr habt gesagt, dass Erzählen schwieriger ist. Wenn ihr einen Text lernen müsst/ Wenn ihr einen Text erzählen müsst (lacht) ist es so ein Aussehen? (deutet auf einen Prosatext). Es ist leichter ihn auswendigzulernen?
	36	B5 und B6: Auswendig, ja.
	37	I: Mhm (bejahend), ok. Wir probieren von Anfang an/ ich/
	38	B6: Erzählen?
	39	I: Ja, ich/ Ich lese, danach übersetzen wir ein bisschen, danach versuchen wir, auswendigzulernen und ich beobachte.
	40	B5: Diesen?

41
42
43
44
45

Schwierigkeiten beim Ausw

- 41 I: Nein, nein. Nur bis „bringt“.
42 B5 und B6: Mhm (bejahend).
43 B5: Können wir nicht das lernen? (blättert zurück zu einem Gedichttext)
44 I: Ist es besser? Warum?
45 B5: Die Reime passen zueinander.
46 I: Ist es kurz, oder? (verstand das armenische Wort für Reim nicht)
47 B5: Nein! „*Von allen Mu/ Müttern auf der Welt, ist keine der mir so geväl/ gefällt.*“ (liest den ersten Satz aus dem Gedicht vor)
48 I: Aha, aha.
49 B5: *Welt, gefällt.*
50 I: Aha, ja es ist leicht, ich weiß, ich weiß. Ja, aber es ist leicht (lacht). Aber so lernt ihr auch einen gewöhnlichen Text auswendig?
51 B6: So lernen wir den Text auswendig, aber den Text auf Deutsch zu erzählen, nein.

Auswendiglernen im DaF

- 52 I: Aber sowas lernt ihr auswendig? (deutet auf Prosatext)
53 B6: Mhm. (bejahend)
54 I: Diesen Text.
55 B5: *NEIN! Erzählen, erzählen.*
56 I: Aber was ist *Erzählen*? Für euch?
57 B6: Was ist Erzählen?
58 I: Was ist Erzählen? Mit euren Worten oder/
59 B5: *JA!*
60 I: Mhm. (bejahend)
61 B5: *Lesen und/*
62 B6: In unseren Worten erzählen wir.

..Auswendiglernen vs. (fre)
Auswendiglernen im DaF

- 63 I: Mhm, mhm (bejahend).
64 B5: Wir lesen, wir übersetzen, danach erzählen wir in unseren Worten.
65 I: Mhm, mhm (bejahend). Ok (...). Das heißt, dass, wenn ihr erzählen müsst verändert ihr den Text?
66 B5 und B6: (Stimmengewirr, zu Is Wortgebrauch von „verändern“)
67 B5: *NEIN!* (...) z.B. (...) wie erkläre ich das. Lange Sätze sage ich kürzer.
68 B6: Verändern, ja.
69 I: Mhm (bejahend).
70 B5 zu B6: Sie denkt dass wir so den Inhalt und Sinn des Textes ändern. Der Sinn bleibt gleich, wir verkürzen einfach und erzählen kurz.
71 I: Mhm, mhm (bejahend), ja.
72 I: Du auch? (wendet sich an B6)
73 B6: Ja.

..Überblick und Lernpl
..Geplante Wiederholung

..Gedächtnisstrategien lau
Umgebungsbedingunger

- 74 (I, B5 und B6 übersetzen den Text ins Armenische, klären Verständnisfragen)
75 I: Ah, nein. Es ist genug. Gut, weil es sehr schwer ist, ich denke. Ok, In der Klasse übersetzt ihr und Anf/ wir probieren zu/
76 B5: Erzählen?
77 I: Auswendiglernen. Wie lernt ihr auswendig?
78 B5: Eine Zeile, einen Satz, indem ich sie 5-6 Mal lese.
79 I: Und wie liest du? In deinem Zimmer oder/?
80 B5: In meinem Zimmer, laut.
81 I: Mhm (bejahend).

- 82
83
84

Umgebungsbedingungen fi	82	B5: Allein. <i>Ja.</i>
	83	I: Spazierst du dabei?
..Gedächtnisstrategien I	84	B5: Nein! Sitzend lese ich. Wenn 5 Mal Lesen nicht reicht, dann lese ich es 10 Mal und es klappt. Und wenn ich den nächsten Satz lerne, knüpfe an den ersten an, und sage es zusammen, und so mache ich weiter bis zum Ende. Am Ende lese ich den ganzen Text noch 5 Mal und sage ihn dann ohne irgendwelche Nachteile auswendig.
..Geplante Wiederholun		
..Überblick und Lernpl		
..Geplante Wiederholun		
	85	I: Und du wie/
..Überblick und Lernpl	86	B6: Ich lerne vielmals mit 2 Sätzen, dann lese ich alles zusammen.
..Geplante Wiederholun	87	I: Und schließt ihr das Buch?
	88	B5: Wir schließen das Buch und sagen es ohne Buch, oder geben wir das Buch der Mutter, damit sie prüft, ob wir es richtig sagen.
..Evaluat	89	I: Und du? Das Gleiche?
	90	B6: NEIN, nein. Ich gebe es nicht, ich schließe einfach das Buch und sage es für mich selbst auf.
	91	I: Aha. <i>Und</i> schreibt ihr etwas im Text?
	92	B5: NEIN, ich nicht.
	93	B6: (schüttelt den Kopf)
	94	I: Nein? Mhm (bejahend).
..Gedächtnisstrategien visue	95	B5: Ich erinnere mich.
	96	B6: Wir übersetzen einfach den Text, um besser zu verstehen.
	97	I: Und schreibt ihr alle/, den ganzen Text?
	98	B5: NEIN.
	99	I: Nur/ (deutet mit Gestik Sprechen an)
	100	B5: Mit Sprechen.
	101	I: Mit Sprechen, ok. Jetzt/
	102	B5: Sollen wir lernen?
	103	I: Ja, wir lernen und wir probieren, dass ihr sagt, was ihr denkt. Während des Lernens.
	104	B5: Wenn ich lese, wiederhole ich diese Wörter noch einmal.
	105	I: Oh, noch einmal?
Schwierigkeiten beim Ausw	106	B5: Wenn ich lese „Ostern ist immer am ersten Sonntag nach dem ersten Frühlingwoll/ Frühlingvollmond“/ Dabei wiederhole ich die Wörter; ich denke dabei an nichts Anderes.
	107	I: Mhm, mhm (bejahend).
	108	B5: Ich denke an überhaupt nichts Anderes dabei.
	109	I: Aha, es ist interessant. Ok.
	110	B5: So erinnere ich mich leicht.
	111	I: Mhm (bejahend). Kannst du probieren? Als erstes du, dann du, ja?
	112	B5: JA! Jetzt soll ich lernen?
	113	I: Ja, wie zu Hause, du bist allein im Zimmer.
..Gedächtnisstrategien Halt	114	(B5 beginnt auswendigzulernen, B5 sitzt und wippt beim Lernen im Rhythmus mit ihrem Oberkörper,
..Evaluat	115	#11:40B5 hält das Buch gefaltet vor sich, schaut anfangs noch mehr ins Buch, dann in immer größeren Abständen wieder, schaut mehrmals auf; bei Unsicherheit schaut sie ins Buch)
	116	#11:40
..Fokusakzente und Sch	117	ostern ist IMMER am ersten SONNtag,
..Chun	118	nach dem ersten,
..Wiederholungen einze	119	FRÜHlingvollmond-
	120	
	121	
	122	
	123	

		120 ostern ist immer am ersten SONNtag,
		121 nach dem (.) E:RSten,
		122 FRÜHlingvollmond;
..Chun	○	123 ostern ist IMMer,
		124 (.) am ersten SONNtag,
		125 (.) nach dem ERSten,
		126 FRÜHling(.)VOLLmond-
..Fehler und Schwierigk ..Tempo und Pausen	⊕⊕	127 oster O:STERN (.) ist I:MMer am ersten SONNtag?
		128 nach dem E:RSten?
		129 FRÜHlingVOLLmond-
		130 ostern ist I:MMer?
		131 am ersten SONNtag?
		132 nach dem E:RSten,
		133 FRÜHlingVOLLmond
..Tempo und Pausen ..Intonation	⊕⊕⊕	134 Ostern ist i i (.) O:Stern (.) ist IMMer?
..Fehler und Schwierigk ..Fehler und Schwierigk	⊕	135 am ersten SO:NNtag?
		136 (.) nach dem erst ä ERSten?
		137 FRÜHlingVOLLmond;
..Wiederholungen ein ..Chun	○	138 Ostern ist I:MMER,
..Fokusakzente und S ..Tempo und Pausen	⊕	139 (.) Ostern ist I:MMER,
		140 (.) <<rall> AM ERSten SO:NNtag?>
		141 nach dem E:RSten,
		142 FRÜhlingvollmond-
		143 ostern ist IMMer am ä: (.)
		144 am ersten SO:NNtag?
		145 nach dem ersten?
		146 FRÜHlingVOLLmond.
..Fehler und Schwierigk	⊕	147 #12:30
		148 das OSterei,
		149 ich ist ni WI:chtig,
		150 für O:Stern;
..Fehler und Schwierigk ..Tempo und Pausen	⊕	151 das OSterei,
		152 ich wich (.) -
		153 <<rall> I:ST WI:CHtig FÜ:R O:Stern;>
..Fokusakzente und S ..Tempo und Pausen	⊕	154 das OSterei ist (.) WI:chtig,
		155 (.) FÜ:R?
		156 (.) O:STERN.

157

158

159

160

		157	das OSterei,
		158	ist WI:chtig,
		159	für OStern;
..Tempo und Paus	○	160	das OSterei ist WICHTig,
..Fokusakzente und Sch	○	161	(.) WI:CHTIG?
		162	ä: FÜ:R?
		163	O:STERN;
..Tempo und Paus	○	164	das OSterei?
..Wiederholungen einzeln	○	165	ist WICHTig,
		166	für (.) ä: O:Stern.
		167	<<acc> das osterei für ä: (.) das OSterei,>
		168	ist WICHTig?
		169	FÜR O:Stern;
..Intonatic	○	170	ostern ist IMMer?
		171	am ä ersten SO:NNtag?
		172	nach dem ERSten?
		173	FRÜHLingvollmond.
..Tempo und Paus	○	174	das OSterei?
		175	<<rall> I:st WI:CHtig FÜR OStern;>
		176	(.) ä: <<acc> FÜ:R OStern;>
		177	(...)
		178	#13:10
		179	vor
		180	B4: Bis „Eier“, oder?
		181	I: <i>Ja, ja.</i>
		182	B5: (setzt fort)
..Fehler und Schwierig	○	183	#13:12
..Tempo und Paus	○	184	von ä vor est <<rall> OStern?
		185	FÄRBT?
		186	und beMALT;>
		187	MAN,
		188	Eler;
..Wiederholungen einze	○	189	VO:R?
		190	estem FÄRBT,
		191	und beMALT,
		192	MAN,
		193	Eler;

194

195

196

197

..Tempo und Paus	♻️	194 vor (.) EStern (.) FÄ:RBT, 195 (.) und beMA:LT, 196 MAN, 197 Eler;
..Tempo und Paus	♻️	198 <<acc> vor EStern FÄRBT;> 199 und beMALT, 200 MAN, 201 Eler;
..Fokusakzente und Sch ..Fehler und Schwierig	♻️	202 vor estel ä VOR (.) E:STERN 203 (...) nein, wie war das? ((auf Armenisch)) 204 VOR OStern FÄRBT? 205 und beMALT, 206 MAN, 207 Eler;
..Fehler und Schwierig ..Wiederholungen einze ..Tempo und Paus	♻️	208 <<rall> VOR OStern be ä: 209 FÄ:RBT? 210 und beMA:LT, 211 MAN, 212 Eler;>
..Fokusakzente und Sch	♻️	213 #13:40 214 ost <<acc> ostern ist immer am ersten sonntag nach dem ersten FRÜHlingvollmond? 215 das osterei ist wichtig für OStern?
..Tempo und Paus	♻️	216 vor ostern FÄ:RBT? 217 und (.) beMALT MAN, 218 Eler.>
..Tempo und Paus ..Fehler und Schwierig	♻️	219 ostern ist immer am am <<rall> ERSten SO:NNtag?> 220 nach dem ersten FRÜHlingvollmond? 221 das sonn OSTerei ist wichtig für (.) O:STERN? 222 vor ostern FÄRBT? 223 und beMALT man? 224 Eler.
..Fehler und Schwierigkeit	♻️	225 #14:10 (B5 hat knapp 2,5 Minuten gebraucht) B5: Soll ich aufsagen? 226 I: Wow, ja, mhm (bejahend). 227 ostern ist i OStern ist im a: ostern (.) ist am ersten mon SO:NNTAG? 228 nach dem ersten FRÜHlingvollmond?
		229
		230
		231

..Fehler und Schwierigkeit	229	das ist ä O:Ster ä:
	230	I: Ei?
	231	B5: O:Sterei?
	232	FÜR ä <<ral> FÜ:R?
	233	ä O:STERN?>
..Fehler und Schwierigkeit	234	(.) WICHtig,
	235	für O:STERN?
	236	(.) vor ä: (.) OST ä: ver ä vor OSTern FÄRBT?
	237	und bem ä beMALT,
	238	MAN,
	239	Eler.
	240	I: Oh ok, super!
	241	B5: Aber es war nicht gut, oder?
	242	I: Ja, doch, gut!
	243	B5: Ja?
	244	I: Was war schwer?
	245	B5: Schwer war es nicht.
	246	I: Nein, aha. Wenn ihr andere Texte auswendiglernt, gibt es eine Schwierigkeit?
	247	B5: <i>NEIN!</i> Einfach nur lange Wörter „Frü/ Frühlingvollmond.“ „Frühlingvollmond“.
Schwierigkeiten beim Ausw	248	B5: Welches Wort schwer ist, sage ich ein paar Mal und ich merke es mir.
	249	I: Mhm (bejahend). Und du schreibst dieses Wort?
	250	B5: <i>NEIN.</i> Einfach nur das gleiche Wort ein paar Mal „Frühlingvollmond“, „Frühlingvollmond“, „Frühlingvollmond“ und ich merke es mir.
	251	B5: Oder hier gibt es noch ein paar: „ <i>aufeinander</i> “ (im gleichen Text weiter unten), „ <i>aufeinander</i> “, nein, das ist leicht.
	252	I: Es ist auch lang (lacht).
	253	B5: Schluss? Mit dem Aufsagen?
	254	I: <i>Ja, ja.</i>
..Positive Wahrnehmung	255	B5: Noch einen?
	256	I: Nein, <i>es ist gut.</i> So, du hast schon gehört/
	257	B5: Ein ANDERER!
	258	(Stimmengewirr, B6 wird den zweiten Teil des Textes auswendiglernen)
..Gedächtnisstrategien Ha	259	(B6 beginnt Teil zwei des Ostern-Textes auswendigzulernen, B6 sitzt und wippt mit ihrem Oberkörper beim Lernen, B6 hält das Buch gefaltet vor sich, schaut anfangs öfter ins Buch, dann in immer größeren Abständen wieder, schaut dazwischen auf, bei Unsicherheit schaut sie ins Buch)
..Evaluativ		
	260	#15:40
	261	((unverständlich))
..Chun	262	DASS der osterHase IHnen,
..Fokusakzente und Sch	263	(.) BUNte;
..Wiederholungen einze	264	DASS der osterHase in die-
..Fehler und Schwierigk		
	265	
	266	
	267	
	268	

		265 (B6 spricht mit: DASS der osterHAse,)
..Fehler und Schwierig	🔗	266 DASS der osterHAse,
..Chun	○	267 (.) IHnen BUNte Eier U:ND;
..Fehler und Schwierig	🔗	268 IHnen BUNte Eier U:ND,
		269 geSCHEKT (.) BRINGT;
		270 IHnen BUNte Eier und GeSCHEKT,
		271 (.) BRINGT.
..Fokusakzente und S	🔗	272 in DEUTSCHland glauben die: (.) KINDer;
		273 dass der osterHAse,
		274 IHnen BUNte,
		275 (.) a: (.) Eier und GeSCHEKT,
		276 (.) BRINGT;
..Fehler und Schwierig	🔗	277 IHne BUNte,
		278 Eier und GeSCHEKT,
		279 (.) BRINGT;
		280 #16:08
..Fehler und Schwierig	🔗	281 in DEUTSCHland GLAUben die in (.) KINDer;
		282 DASS,
..Wiederholungen ein	○	283 (.) a: (.) der osterHAse,
..Tempo und Paus	○	284 I:HR (.) <<rall> I:Hnen BU:Nte,
..Fehler und Schwierig	🔗	285 (...) geSCHEKT-
		286 BRINGT.>
		287 in DEUTSCHland GLAUben die KINDer,
		288 dass a: (.) der osterHAse
		289 IHnen BUNte,
..Fehler und Schwierig	🔗	290 (...) mh: (.) geSCHEKT,
		291 (.) BRINGT.
		292 #16:28
..Fehler und Schwierig	🔗	293 die einen wersch STECKT? ((nicht 'scht' ausgesprochen))
		294 (...) werschTECKT er im GARTen,
		295 ä: die Eier,
..Fehler und Schwierig	🔗	296 wersteckt in eir E:R im GARTen,
..Tempo und Paus	🔗	297 <<acc> oder im HAUS;>
..Chun		298 die eier verSTE:CKT,
		299 er im GARTen,
..Tempo und Paus	🔗🔗	300 <<acc> oder in HAUS;>
..Fehler und Schwierig	🔗	301 die eier erSTE:CKT?
..Chun		

302

303

304

305

		302	(.) werSTECKT er,
		303	im GARTen,
..Tempo und Pausen	⊕	304	<<acc> oder in HAUS;>
		305	die eier werSTECKT?
		306	ä: (.) er im GARTen,
		307	<<acc> oder in HAUS;>
		308	<<acc> die eier werSTECKT er,
..Tempo und Pausen	⊖	309	im GARTen,
		310	oder in HAUS;>
		311	in deutschland glauben die kinder,
		312	dass der osterHAISE,
..Tempo und Pausen	⊕	313	IHNen (.) BUNte Eier (.) und geSCHEKT,
		314	(.) BRINGT.
		315	#17:05
		316	die e: die Eier verSTECKT er,
		317	im GARTen,
		318	oder in HAUS.
..Wiederholungen einzeln ..Fehler und Schwierigkeit	⊖	319	in DEUTSCHland (.) GLAUBen es ä: (...)
		320	nein ((flüstert, auf Armenisch))
		321	in (.) DEUTSCHland GLAUBen die KI:NDER;
		322	DA:SS der osterHAISE (.) ihnen BUNt ä BUNte,
		323	geSCHEKT,
		324	(.) BRINGT.
		325	die Eier werSTECKT er,
		326	(.) im GARTen,
		327	oder im HAUS.
		328	#17:25
		329	(...)
		330	KINder dass der osterHAISE (.) IHnen (.) bunte Eier,
		331	(.) und geSCHEKT,
		332	(.) BRINGT.
		333	die Eier (.) werSTECKT er, ((Foto-Klick))
		334	((lächelt)) (...)
		335	werste:ckt,
		336	(.) er im GARTen,
		337	(.) oder im HAUS.
		338	#17:40
		339	
		340	
		341	
		342	
		343	

		339 in DEUTSCHland GLAUben,
		340 (.) die KI:NDER?
		341 em (...) in (...) DASS der osterHASE ihn BUNten? (...)
..Fehler und Schwierigkeit		342 geSCHE (.) geSCHEKT,
		343 (.) BRINGT.
..Fehler und Schwierigkeit	⊖	344 und Eier?
		345 (.) a (...)
..Fehler und Schwierigkeit	⊖	346 werSTECKT er drauben?
		347 (...) <<acc> im GARTen,
		348 (.) oder im HAUS;
..Tempo und Paus		349 im GARTen,
		350 (.) oder im HAUS;>
		351 <<rall> im GA:Rten,
		352 (.) oder im HA:US;>
		353 #18:05
		354 <<acc> in DEUTSCHland GLAUben die KINder?>
		355 dass der osterHASE IHnen bunte Eier und geSCHEKT,
		356 (.) BRINGT;
		357 <<acc> die Eier werSTECKT er,>
		358 im GARTen,
..Wiederholungen einzelner		359 ((atmet schnell ein)) oder im HAUS;
		360 #18:16
..Fehler und Schwierigkeit	⊖	361 <<rall> im DEUTSCHland GLAU:ben,
		362 (.) im DEUTSCHland GLAU:ben,
		363 die KINder?>
		364 em (.) DASS der osterHAISE?
..Fehler und Schwierigkeit		365 (.) I:Hnen?
		366 (.) BRI: (.) ä
		367 <<acc> DASS der osterHAISE IHnen bunte Eier und-
..Tempo und Paus		368 (.) geSCHEKT-
		369 (.) BRINGT;>
..Fehler und Schwierigk		370 Eier und;
		371 (.) geSCHEKT-
		372 (.) BRINGT;
		373 #18:33
		374 die (.) EI:er (.) werSTECKT er,
		375 GLA:U?
		376 (.) GA:RTEN?
		377 im GA:Rten,
		378 (.) oder im HA:US;

379

380

381

382

		379 (...) aha (...)
..Fehler und Schwierigkeit		380 in DEUTSCHland GLAUBen, 381 (.) EIN, 382 (.) KINder. 383 ge: (...)
..Fehler und Schwierigkeit		384 in DEUTSCHland GLAUBen (.) die KINder? 385 DASS (.) ä: osterAIsche, 386 (...) osterhAIsche? 387 I:Hnen, 388 BU:Nter?
..Wiederholungen einzelner		389 (.) geSCHEKT, 390 BRINGT.
..Fehler und Schwierigkeit		391 #18:58 392 ä in Eler, 393 ä wersch (.) wersch (.) werKET? 394 (...) werSCHECKT? 395 er im GARTen, 396 oder im HAUS.
		397 ((B5 sagt I etwas))
		398 ((B6 beginnt, aufzusagen))
..Fehler und Schwierigkeit		399 #19:10 400 in DEUTSCHland, 401 (.) die KI:Nder? 402 äm (...)
		403 I: Glauben die Kinder
..Tempo und Pausen ..Fehler und Schwierigkeit		404 GLA:Uben die KI:Nder. 405 (.) DA:SS, 406 (.) ä (.) osterEI, 407 (.) osterEIsche, 408 (.) IHnen? 409 BRINGT? 410 gesch ä: 411 (...)
		412 I: Geschenke?
		413 geSCHENKe,

414
415

416
417

..Fehler und Schwierigkeit

414 geSCHENke,

415 BRINGT.

416 in EINen werSTECKT?

417 im GARTen?

418 (.) und HAUS;

419 I: Mhm (bejahend). Oder im Haus.

420 oder im HAUS, #19:40

421 I: *Jaa, danke!*

1 **Feldnotizen**

2 **Beobachtende / Gesprächsführende: Carla Ruprecht (Kürzel I)**

Pseudonyme der Beobachteten: **LP1, LP2**

Dauer: 28. April 2019 – 10. Mai 2019

Ort: Geghashener Mittelschule, Kotayk-Region, Armenien

Inhalt: Gespräche, Unterrichtshospitationen,

Einsicht in Lehrwerke, -pläne, -programme

3 **Inhalt**

4 A) Setting – Rahmenbedingungen von Text-Auswendiglernen im DaF-Unterricht 1

5 Sozio-ökonom. Hintergrund 1

6 Perspektivlosigkeit LN und LP 1

7 Auswirkungen der Revolution / Regulierungen und Druck auf LP 1

8 Unterrichts-Bürokratisches, Zusatzaufgaben der Lehrpersonen, Kontrolldruck 1

9 Lehrplan / Thematischer Plan 1

10 Unterrichtsplan 1

11 Klassenbuch 1

12 Thematische Arbeit, Prüfungen & Co 1

13 Aufnahme-Prüfungen für die Universitäten 1

14 Lehrwerke 1

15 Kritik an den Lehrwerken 1

16 Auswahl der Lehrbücher / Finanzierung 1

17 Sachspenden 1

18 Deutsch-Bibliothek 1

19 Klassen, Lernende allgemein 1

20 Schreibtempo, Lesen, Interferenzen mit Armenisch 1

21 Hohe Anforderungen an die LN, Notendruck 1

22 Verhaltensregeln in der Schule, Lautstärke, Disziplin 1

23 Methoden, GÜM, ALM 1

24 Landeskunde 1

25 B) Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen 1

26 Auswendiglernen allg., Bedingungen, Meinungen: 1

27 Besprechen von AL-Strategien im Unterricht 1

28 AL im Plan vs. AL im Schulalltag 1

29 Textsorte AL 1

30 Gefahr von AL: Denken, AL, Erzählen 1

31 Potential AL 1

32 Auswendiglernen: Der Prozess (v.a. aus Hospitationen) 1

33 1. Vor dem Auswendiglernen 1

34 2. Vor dem Aufsagen 1

35 3. Während des Aufsagens 1

36

37

38

39

40

	36	<u>4. Nach dem Aufsagen 1</u>
	37	<u>Abkürzungen 1</u>
	38	1. Setting – Rahmenbedingungen von Text-Auswendiglernen im DaF-Unterricht
	39	Sozio-ökonom. Hintergrund der Lehrenden und Lernenden
	40	Perspektivlosigkeit LP und LN
..Sozioökonomische Ums	41	LP1: wir haben wenig Deutschunterricht: 2x/Woche, lustlose Lernende, jüngere Schüler also 3., 4. Klasse sind motiviert DT zu lernen, generell gibt es wenig Perspektiven, nicht nur mit Deutsch, Arbeitslosigkeit in Armenien, viele gehen ins Ausland, Lehrperson-Gehalt 78.000 Dram [umgerechnet 140€]
	42	Auswirkungen der Revolution / Regulierungen und Druck auf LP
..Sozioökonomische Ums	43	LP1: massive Veränderungen nach der Revolution Frühling/Sommer 2018, Einfluss auf die Situation der Lehrenden: Ministerium verlagert Verantwortung für Lernerfolg der Lernenden mehr auf die Lehrkräfte, „das Bildungsministerium macht die Lehrpersonen zu den Bösen“, LP müssen sich viel mehr rechtfertigen, wenn sie eine schlechte Note geben – „warum hat er eine Zwei? Du bist eine schlechte Lehrerin“, stärkerer Druck auf die Lehrkräfte. Verbot irgendeiner Disziplinierung wie z.B. Schreien, schlagen. Vorher auch schon, nun aber schon Stimme heben problematisch. Einige andere LP möchten nicht mehr an einer Schule unterrichten
	44	Staatliche Unterrichtsvorgaben/Kontrollmaßnahmen sowie damit verbundene bürokratische Zusatzaufgaben der LP
	45	Thematischer Plan (auch: Lehrplan)
	46	LP1: jetzt vom Bundesministerium vorgeschrieben, Zentralisierung, wurde früher von den Lehrenden erstellt, vor 2 Jahren; man schafft aber nicht so viel - ein Buch pro Schuljahr; ich ändere den Plan manchmal
	47	LP1: ich muss schreiben, was die Schüler aus den Texten lernen, unterteilt in A – B – G-Niveaus in Lernziele, für die Binnendifferenzierung, z.B.
..Thematischer Pl:	48	A: antwortet, B: antwortet und stellt Fragen, G: antwortet, bespricht den Text, versteht ihn, stellt Fragen, benutzt neuen Wortschatz und Grammatik [Quelle: Lehrplan-Einsicht] [ist Frage-Antwort-Runde, Annahme: schaffbar mit AL]
	49	LP1: ich mache kleine Unterschiede im Unterricht sodass z.B. dass B und G Dialoge machen müssen LP1: Binnendifferenzierung ist schwer umzusetzen, alle sitzen zusammen in der Klasse, aber beim Prüfen kann man so entscheiden.
..Thematischer Pl:	50	LP1: Lernziele lauten meist: Die LN wissen, verstehen, Die LN lesen Literatur auch.
Lernende im DaF-U Gegf	51	LP1: „die Schüler wissen viel, aber können nicht viel!“
	52	LP1: „Thematischer Plan ist für das ganze Jahr, in dem wir alle Themen (Titel), und Übungen schreiben, die die Schüler lernen müssen“ [Quelle: nachträgliche Nachricht]
..Thematischer Pl:	53	LP1: Es wird vom Bildungsministerium kontrolliert, ob das Programm erfüllt wurde, sie schauen oft ins Buch hinein
	54	
	55	

		54	Unterrichtsplan
		55	LP1: ein Extra-Plan für jede Stunde ist zu erstellen, dazu online auch, aber mittlerweile ist es weniger streng, aber theoretisch kann jemand immer unangekündigt zum Prüfen der Pläne kommen. Inhalt v. Unterrichtsplan: Datum, soziale Ziele, wissenschaftliche Ziele, Medien, zu lernender Wortschatz, Zeiteinteilung von Lesen, Übersetzen, Besprechen, auf welche Art die Erfolgskontrolle erfolgte, aufgegeben Hausaufgabe.
..Unterrichtspl.		56	LP1: „Unterrichtsplan schreiben wir jeden Tag für jede Klasse, was wir in dieser Stunde machen müssen; was brauchen wir diese Stunde, was und wie müssen die Schüler und die Lehrer machen, was und wie müssen sie lernen“ [Quelle: nachträgliche Nachricht]
		57	Klassenbuch
..Notendru		58	LP1: die Klassenbücher werden geprüft von der Direktion nach Realisierung des themat. Plans; nach jeder Stunde wird die Mitarbeit bewertet, jedoch mache ich Ausnahmen, wenn z.B. das Thema sehr schwer war, oder der/die LN gar nicht gut gelernt hat
..Klassenbu		59	LP2: <i>im Klassenbuch steht als Hausaufgabe meist „Auswendiglernen von Übung...“, oder Lesen, lernen, übersetzen von XY. [Quelle: Foto]</i>
..Methoden und Akti		60	Thematische Arbeit
..Vor dem AL zu Hau		61	LP1, LP2: Die Thematische Arbeit basiert auf dem Lehrbuch, die Übungen sind ähnlich aufgebaut, zwei Thematische Arbeiten pro Semester, ist eine Kontrollarbeit aus einigen Themen; zusätzlich eine Abschlussarbeit am Ende des Halbjahres [daraufhin trainieren, Annahme: AL zum Bestehen?] für die 9. und 12. Klassen gibt es Tests vom Bildungsministerium – sie sind zentralisiert, für die anderen Klassen macht die Lehrperson den Test selbst, er soll auf dem Lehrbuch basieren,
		62	LP1: für die 9. Klasse gibt es Tests aus dem Ministerium, aber dieses Jahr vielleicht nicht [Unsicherheit über Vorgaben!, Druck auf LP]
		63	LP1: wir schreiben Kontrollarbeit unter dem Semester, und Abschlussarbeit im Juni
		64	LP2: Grammatik wichtig für Prüfungen <i>Prüfungen im Juni - DT oder RUS. Bereiten sich vor mit Altprüfungen. Prüfungen im Juni 2018, Übersetzungsaufgaben, es werden Fragen zum Text gestellt, Fragen sind beantwortbar mit den richtigen wörtlich vorgelesenen Text-Zitaten aus dem gelesenen Text, teils nennen LN nicht gleich die richtigen Zitate, [teils wenig altersentsprechende] Texte z.B. Sokrates-Fabel etc., dafür wird hintrainiert [Annahme: Texte werden AL?, AL Bestehensstrategie?]; Lehrervorsitz</i>
..Thematische Arbi		65	LP2 - 12. Klasse trainiert mit LP2 mit den Tests für die Universität/Aufnahmeprüfung. Die die nicht antreten, sitzen daneben und unterhalten sich.
..Anforderungen an die		66	LP2 auf Is Frage, was die anderen LN machen während des Trainings für die Uni-Aufnahmeprüfung: Sie wiederholen und lernen mit.
..Anforderungen an die		67	Kritik an den DaF-Lehrwerken
..Methoden und Aktivit			
..Methoden und Aktivität			

	68	Grammatik im Fokus, GÜM. ALM
	69	zu grammatiklastig, ganze Seite mit Grammatikerklärungen auf Armenisch, [GÜM]: Häufige Anweisung: „Lest den Text und übersetzt!“ [Quelle: Fotos aus Lehrwerken]
..Kritik an den DaF-Lehrw	70	Kaum Gruppen- oder Partnerarbeit-anweisungen im Lehrbuch
	71	Beantwortet die Fragen! [Frage-Antwort-Runden, ALM]
	72	Zu schnelle Progression
..Anforderungen an die	73	LP1: Grammatikprogression fragwürdig, nicht abgestimmt mit der in der Erstsprache: Die Kinder müssen in der 4. Klasse [resp. 2. Lernjahr Deutsch] Genitiv lernen, dabei haben sie es noch gar nicht auf Armenisch gelernt; Ähnliches mit dem Akkusativ – Unsicherheiten bei den Entsprechungen im Armenischen LP1: „Finden wir den Genitiv. Wo ist er im Text?“
..Kritik an den DaF-Lehr		
..Anforderungen an die	74	LP1: Die Progression ist zu schnell; z.B. Wechselpräpositionen für Anfänger sollten alle auf einmal laut Plan unterrichtet werden [zu schnell] Grammatik auf einmal dargestellt auf einer Seite, aber LP1 trennt die Wechselpräpositionen im Unterricht auf zwei Unterrichtsstunden auf
..Anforderungen an die	75	LP1: guter Aufbau des Buches, aber zu schwer
	76	Komplexer Wortschatz in den Texten
	77	Texte im Lehrwerk: viele Gedichte und Informationstexte, v.a. Landeskunde zu Deutschland und Armenien. Texte scheinen entweder von den Verfassern des Lehrwerkes erstellt zu sein, oder es findet sich ein_e Autor_in als Quelle darunter. Teils wenig frequente Vokabeln, vergleichsweise hohes Niveau des erwarteten Wortschatzes [Quelle: Fotos aus Lehrwerken]
..Kritik an den DaF-Lehrw		
..Anforderungen an die	78	LP1: Das Buch ist zu schwer, v.a. Vokabel, LP1: „schwere Wörter machen aber keinen Spaß“,
	79	Wenig Training der Fertigkeiten / neuen Grammatik
..Kritik an den DaF-Lehrw	80	LP1: bei manchen Themen gibt es zu wenige Beispielsätze, keine Erklärungen, kaum Übungen. LP1: ich gebe eigene Beispiele und Übungen
..Methoden und Aktivit		L1: Es gibt kein Hören im Buch, LP2: „Hörtext ist, wenn ich vorlese“,
	81	Inadäquate Themen
	82	LP1: Die Themen sind nicht nach Jahreszeiten geordnet, Ostern und Weihnachten sind z.B. zusammen, das muss ich umändern. Die Themen sind oft nicht interessant/ altersentsprechend. LP1: uninteressante Themen, deshalb sind die LN oft nicht motiviert, LP1: LN lachen manchmal über die Themen der Gedichte/Texte, finden sie lächerlich, teils sehr national orientierte Themen: Die Seidenstraße, Berühmte Armenier, Geschichte des Volkes
..Kritik an den DaF-Lehrw		
	83	starre Lehrbuchauswahl / mangelnde Finanzierung

..Staatliche Vorgaben für	84	LP1: viele Lehrer beschwerten sich über die Lehrbücher, z.B. auch offiziell in einer Online-Umfrage vom Bildungsministerium, bis Mai 2019 ist noch keine Verbesserung eingetreten [Wenig staatl. Unterstützung]
..Thematischer Plan	85	LP1: Lehrbücher richten sich nach dem thematischen Plan. Schulen können wählen, welches Buch sie verwenden, aber: es ist eine Geld-Angelegenheit. Man braucht Klassensätze, aber die Schule darf kein Geld von ihren Lernenden fordern, auch nicht die Lehrperson für Kopien, sie bezahlen alle Kopien selbst. Die Bücher, die die Lernenden jetzt haben, gehören dem Bildungsministerium, sie müssen es nach Gebrauch zurückgeben, es sind nicht ihre eigenen. Es ist höchstens mit Bleistift erlaubt, hineinzuschreiben [-> Effekt auf Zeit, keine graphischen Hilfen]
..Sozioökonomische Ur	86	LP1: ich will Deutschmobil einsetzen zu 50%, wie viele DSD-Schulen, in der Hoffnung, dass auch einmal meine Lernenden bei Olympiaden teilnehmen können, zurzeit schaffen sie es nicht [Frustration LP], Einige Bücher wurden bereitgestellt durch Sachspenden von BMBWF aber nicht im Klassensatz LP1: das hilft nicht viel, ich muss es wohl selbst kopieren mit meinem eigenen Geld
Lernende im DaF-U Ge	87	LP1: In der Schule gibt es eine Mini-Österreich-Bibliothek, mit Sachspenden des BMBWF, DaF-Literatur, Romane für Deutschlernende, Lernende borgen sich dort oft etwas aus
..Sozioökonomische Ur	88	DaF-Lernende
	89	Lernprobleme, insb. mit der deutschen Sprache, Interferenzen
..Allgemeine Lernproben	90	LP1: <i>Zwielaute oder -ie- lesen LN oft getrennt, LP1 korrigiert dies, sagt es wiederholt richtig vor</i> <i>LN in Klasse 4 haben Probleme mit deutscher Schrift, mixen armenische, russische und lateinische Buchstaben, und schreiben phonetisch, Unsicherheiten in Verbkonjug., Personalpron., Poss.Pron.</i>
	91	<i>z.B. Mäpз – März, neblich – neblig, опуџк – orange, Abril – April, Ougust – August</i>
	92	Hohe Anforderungen an die LN, Notendruck, wenig Freizeit
	93	• LP1 - Benotung. <i>Mitarbeit wird benotet nach jeder Stunde. LP1: „Wer hat die Hausaufgabe nicht geschrieben? Du bekommst eine Zwei.“</i>
	94	• LP1: die Klassenbücher werden geprüft von der Direktion, nach jeder Stunde wird die Mitarbeit bewertet, jedoch mache ich Ausnahmen, wenn z.B. das Thema sehr schwer war, oder der/die LN gar nicht gut gelernt hat
	95	• <i>LN schreiben noch recht langsam auf Deutsch in Klasse 4, es schaffen nicht alle, alles von der Tafel abzuschreiben</i>
	96	• LP2 legt Wert auf Chunks/offizielle Begriffe aus dem Deutsch-Lehrbuch z.B. das „Wappen“ ist ein „stilistischer Adler“ – sie korrigiert bis die LN genau diese Begriffe sagen. <i>LN zeigen an der Tafel geographische Besonderheiten vor großer Deutschlandkarte, LP2 beharrt auf bildungssprachlichen Phrasen wie „Deutschland grenzt im Süden an...“, „Nordsee und Ostsee bilden natürliche Grenzen“ [schaffbar mit auswendiglernen?]</i>
	97	

- 97 • LP1: Wenn möglich, werden Hausaufgaben im Plenum korrigiert, z.B. Sätze vorlesen, direkt korrigiert mündlich, oder etwas aufsagen, sonst werden die Hefte kontrolliert
- 98 • LP1: „in den letzten Schulwochen vor den Ferien haben die Schüler nur noch Noten im Kopf“
- 99 • [wenig Freizeit]
LP1: LN haben viele Hausaufgaben – pro Fach eine, in jeder Altersstufe, sitzen viel zu Hause und müssen lernen, schreiben, wiederholen, auswendig lernen, .. sitzen viel in der Schule.
LP1: Ich probiere, Bewegung durch Spiele einzubauen.
- 100 • *Außerhalb der Schule: Viele LN haben nach der Schule noch Privatunterricht, oder besuchen Tanz- oder Musikunterricht, viele LN – Musik-/Tanz-Lehrperson wird sehr hoch geschätzt, viele Aufführungen, Präsentationen, Literaturzirkel macht Theaterstücke, an der Schule, wird in den Schulpausen vorbereitet, nur eine Generalprobe, [freiwillig? > viel auswendiglernen nötig; Stellung AL im Alltag, selbstverständlich]*

101 **DaF-Unterricht**

102 **wenig Deutschunterricht**

DaF-U in Geghaschi 103 LP1: insg. sind 560 Schüler_innen in der Schule, teils aufgeteilt in Deutsch, es gibt zwei Lehrkräfte für Deutsch, Deutsch ab der 3. Klasse, [9 Jahre alt], 2x/Woche 45 Minuten, Englisch seit Kurzem eingeführt ab der 5. Klasse, Geghaschen ist eine Schule mit BMBWF-Kooperation mit Schwerpunkt Deutsch

DaF-U in Geghaschi 104 *Es sind ca. 26-31 Kinder pro Klasse*

105 **Disziplin im DaF-Unterricht**

..Disziplin in der Schu 106 LP2: „Gerade sitzen!“, „setz dich!“ [energisch, bei Fehlern], „GROSS schreiben wir“, Stimme gehoben bei Fehlern, oder langsamem Lese- oder Antworttempo von LN [Sprechangst?!, Angst vor Fehlern?, Druck]

..Disziplin in der Schu 107 LP1: „Manche Lehrer sagen, dass ein guter Lehrer der ist, dessen Klasse ruhig ist“, wenn sie „gerade sitzen und abschreiben“, und „nicht durcheinanderrufen“
LP1: „in manchen Klassen ist es bei mir laut bei Spielen, aber ich merke dann, so lernen sie“, auch wenn das andere Schüler_innen stört, andere LP oder die Direktorin beschwerten sich manchmal über den Lärm aus meinem Klassenzimmer

108 *LN müssen aufstehen bei Redebeitrag in der Klasse, sollen nicht herausschreien*

109 *LN müssen aufstehen und durchkonjugieren vor der ganzen Klasse an der Tafel*

110 **Unterrichtsmethoden, GÜM, ALM**

..Methoden und Aktivität 111 *wenig Partner- oder Gruppenarbeit - Sozialformen, lehrerzentriert, plenar, überwiegend frontal
wenig Extra-Material, überwiegend keine Hörtexte, LP1 setzte zu Ostern Videos ein, Hörsehverstehen*

..Methoden und Aktivität	112	LP1: „mit dem Lehrplan des Bildungsministeriums kann ich meine Methoden, all das, was ich an der Universität gelernt habe oder bei Fortbildungen, nicht anwenden“
..Methoden und Aktivität	113	<i>[ALM] Chorlesen v. Genitivformen, im Chor konjugieren, LP1 spricht vor, LN sprechen nach</i> LP2: Frage-Antwort: Ansammlungen davon im Buch. LP2 fragt, LN beantwortet mit Zitat aus dem Text, oftmals scheinen sie zu raten, welches Zitat auf die Frage passt, bis die LP2 zufrieden ist und sagt „Richtig“, bei LP1 ebenfalls 1x beobachtet. Zusätzl. Frage-Antwort-Runden
..Methoden und Aktivität ..Während des Aufsa	114	[-> typisch für ALM, laut Gagyan 124-125]
..Methoden und Aktivität ..Während des Aufsa	115	LP2: LN scheinen die erwünschte Antwort von LP2s Lippen abzulesen; schaffen das Abfragen durch, wie scheint, Wiederholen/Antizipieren was LP2 sagt, und Ergänzen/Nachsagen desselben
..Methoden und Aktivität	116	LP2: liest aus dem Buch vor: „Welcher Satz im gelesenen Text entspricht dieser Aussage?“ LN scheinen die Antwort zu raten, denn sie zitieren willkürliche Sätze, zitieren direkt aus dem Text, bis LP2 sagt „Ja, richtig; Gleiches bei LP1 beobachtet
..Landeskunde	117	Landeskunde im DaF-Unterricht
..Landeskunde	118	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz von Detailwissen und fixen Chunks aus dem Lehrbuch LP2 legt Wert auf Chunks/offizielle Begriffe z.B. das „Wappen“ ist ein „stilistischer Adler“ – sie korrigiert bis die LN genau diese Begriffe sagen. LN zeigen an der Tafel geographische Besonderheiten vor großer Deutschlandkarte, LP2 beharrt auf Phrasen wie „Deutschland grenzt im Süden an...“, „Nordsee und Ostsee bilden natürliche Grenzen“ LP2: Faktenwissen, Deutschlandbasiert. LP2: „Komm und zeige an der Tafel, wo liegt!“ LP2 legt Wert auf die Fakten, z.B. genaue Quadratmeter von der Fläche Deutschlands, internationale Kennzeichen von DACH-L Ländern, welche Flüsse durch welche Städte fließen LP2: „Wie nennt man Dresden?“, niemand antwortet, daraufhin LP2: „Elbflorenz!“
..Methoden und Aktivität ..Während des Aufsa	119	LP2: 1 LN muss allein an der Tafel Fragen von LP2 beantworten, schaut zu den anderen Klassenkollegen, ob sie ihm etwas einsagen können LP2: LN scheinen, erwünschte Antwort von LP2s Lippen abzulesen – [Vermutung: wenn nicht AL gelernt] schaffen das Abfragen vor der Tafel durch Antizipieren und Wiederholen was LP2 sagt, und Ergänzen/Nachsagen
..Landeskunde	120	<ul style="list-style-type: none"> • aktuelle Fakten LP2 stellt Bezug zu aktueller Wirtschaft her „Wofür ist Stuttgart bekannt?“, Automarken – Interesse der LN scheint zu steigen, denn sie melden sich häufiger zu Wort, rufen unkontrolliert Automarken ins Plenum
..Landeskunde	121	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrastive Landeskunde

		<p><i>LP2 zieht meist Vergleich zu Armenien, z.B. Anzahl der Bundesländer in Deutschland vs. in Armenien</i></p> <p><i>immer dazu der Vergleich zu Armenien, z.B. LP2 fragt in der DT-Stunde ab, wer Goethe auf Armenisch übersetzt hat</i></p>
..Landeskun	122	<ul style="list-style-type: none"> • Kanon <p><i>LP2: Legt Wert auf Kanon, Klassiker; LP2: „Wer waren große Deutsche? Was haben sie geschrieben?“; LP2: „Wer war Mozart und was hat er geschrieben?“</i></p> <p><i>LN sollen berühmte deutsche Dichter kennen, wissen, wer die deutsche Hymne geschrieben hat, sollen sie singen können, die deutsche Hymne singen die LN auswendig, sobald I den Raum betritt –</i></p> <p><i>[und auch AL??? – zeigt Kanon-Relevanz]</i></p>
..Landeskun	123	<ul style="list-style-type: none"> • Bestätigen von Stereotypen <p><i>LP2: Wortigel zu „typisch deutsch“, LN ergänzen „humorlos, kalt, sparsam, ordentlich, pünktlich, arbeitsam, blond“, keine Reflexion oder kritisches Hinterfragen erkennbar</i></p>
	124	1. Forschungsgegenstand Text-Auswendiglernen
	125	Auswendiglernen allg., Bedingungen, Meinungen:
	126	Bewusstmachung von Erzähl- und AL-Strategien im Unterricht
..Erzählstrategi	127	<p>LP1 ich gebe den LN den Tipp, paar Sätze zu lernen für das Gerüst, um einen Text zu erzählen; ich rate ihnen, den Text abzukürzen für das Erzählen</p>
..Erzählstrategi		<p>LP1 ich gebe den LN den Tipp, nur die wichtigsten Sätze beim Erzählen zu lernen</p>
..Gedächtnisstrategien		<p>LP1: ich gebe den LN für das Auswendiglernen den Tipp, sich vor dem Spiegel selbst zu prüfen, oder sich abprüfen zu lassen von einem Elternteil. Oder das Buch auf den Tisch zu legen und mit mehrmaligem Hinschauen sich zu erinnern.</p>
..metakognitive Strateg		<p>LP1: ich bespreche Strategien im Unterricht, also ich frage die Klasse wie sie den Text auswendig gelernt haben</p>
Text-Lernstrategien im		<p>LP1: ich sehe beim Aufsagen, wie die LN den Text wahrscheinlich gelernt haben, z.B. Bewegung etc.</p>
..Gedächtnisstrategien		<p>LP1: die LN lernen meist Satz für Satz – oder lesen den ganzen Text auf einmal</p>
..metakognitive Strategi		
..Gedächtnisstrategien mi	128	<p>LP2: Ich schlage vor, das Gedicht zu "musizieren, singen, malen, was sie verstanden haben". Das macht den LN Spaß, besonders in den 5.-8. Klassen.</p> <p>LP2: Die Schüler sollen den Text ganz oft sagen, sie erinnern sich daran, wie ich erzählt habe. [tun sie das? sie notieren nichts. - in Lautem Denken erinnern sie sich nicht an Is Aussprache]</p>
..metakognitive Strategi		
	129	Vorgaben für AL gegenüber AL im Schulalltag
..Allgemeine Vorgaben	130	<p>LP1: Das Pensum [Themat. Plan] der auswendig zu lernenden Texte – richtet sich nach Klassenstufe, in höheren Klassen sind keine Gedichte mehr im Pensum, in der 3. Klasse fast 10 Sprichwörter, in der 6. Klasse „leider weniger“</p>
..positive Wahrnehmun		

..Allgemeine Vorgaben fü	○	131	LP1: im alten Plan stand oft AL, im neuen Plan: Steht nicht konkret angir sovorel [Armenisch für Auswendiglernen], aber es ist klar, dass es darum geht - LN "wissen, verstehen". Wenn im Buch steht „lernt auswendig“, dann sollen/müssen wir das so machen. LP1: von Jahr 2018: Da steht oft angir sovorel [Armenisch für Auswendiglernen] drin, dann muss das gemacht werden, auch im Lehrbuch steht oft, „lernt auswendig“
..Allgemeine Vorgaben fü	○	132	LP1: im Plan steht der Gedichtstitel aus dem Buch, daneben, dass es auswendigzulernen ist
..Allgemeine Vorgaben fü	○	133	LP1: In der 9.-12. Klasse gibt es keine AL-Texte im Curriculum, aber ich gebe trotzdem welche als Aufgabe zu lernen LP1: in der 11. Klasse habe ich Gedichte zum AL gegeben, aber da die LN sie nicht gelernt haben, habe ich aufgehört mit diesen Aufgaben, ich versuche weniger streng zu sein – aber „sie lernen auswendig statt erzählen“, oder sie lernen eigene geschriebene Texte/Aufsätze
AL im DaF: ..Was die Schüler_innen	○		
..Allgemeine Vorgaben fü	○	134	<i>Anweisungen in den Lehrwerken, etwas auswendig zu lernen</i> „Lernt das Gedicht auswendig!“, teils Notizen neben – teils sehr langen – Gedichten und Zungenbrechern handgeschrieben „angir“ [Armenisch für „auswendig“] wiederum: „Gebt den Inhalt der Geschichte wieder!“ „Merkt euch!“ bei Grammatikregeln: Erklärung auf Armenisch, darunter die zu merkenden Formen/Regeln.
..Vor dem AL zu Hau ..Was die Schüler_inn ..Definition von AL vs	○	135	LP1: ich richte mich nach dem Plan, sage „Bitte lesen und verstehen!“, „Bitte erzählen“ aber die LN lernen sowieso auswendig. Wenn ich im Unterricht Fragen stelle, bemerke ich, wer es verstanden und wer es auswendig gelernt hat. Die die AL haben, können meist nicht antworten. Bei AL zitieren sie wörtlich.
..Definition von AL vs. Erz	○	136	LP1: die älteren Schüler beginnen schon zu erzählen, nicht auswendiglernen [AL nur für Anfänger?]
..Mehrwert und Vorteil ..Definition von AL vs. E	○	137	LP1: beim AL muss man alle Wörter kennen, die im Text sind. LN, die AL, machen weniger Fehler. Aber LN die erzählen, machen grammatische Fehler. Ihnen geht es um den Inhalt.
..Was die Schüler_innen t:	○	138	LP1: LN lernen öfter auswendig da sie darin gut trainiert sind von anderen Fächern; LP1: in anderen Fächern lernen die LN auch viel auswendig, v.a. in Literatur, AL steht für dieses Fach explizit im Plan
..Was die Schüler_innen t:	○	139	<i>Geschichtsunterricht: LN sagt ihre Präsentation auswendig frei hinunter, mit Powerpoint, die anderen LN scheinen nicht zuzuhören, tratschen, LP muss ermahnen und um Stille & Aufmerksamkeit bitten</i>
		140	Textsorte AL
..positive Wahrnehmung	○	141	LP1: Gedichte, Sprichwörter, Zungenbrecher. Auch von außerhalb des Buches. LP2: wenn es im Buch kein Gedicht zum Auswendiglernen gibt, gebe ich "unbedingt" eines, ich nehme andere Texte, Gedichte LP1: die Texte müssen leicht und verständlich sein, mit Reimen LP2: Es gibt keine Schwierigkeiten beim AL. Es gibt keine zu schweren Texte. LP1: LN sagen manchmal „das können wir nicht lernen, das ist zu schwer / langweilig“ LP2: die LN lernen Gedichte, Witze als Dialoge, Zungenbrecher: dabei wird die Zeit
..Textsorten, die auswer	○		
..Während des Aufsa	○		

..Während des Aufsa		gestoppt, schwer auszusprechende Wörter/Sätze machen den Schülern Spaß; und Sprichwörter auswendig, dazu finden sie ähnliche im Armenischen
..Textsorten, die auswendig		142 LP2: In der 3. Klasse können die Kinder Reime auswendiglernen und dann übersetzen. Es fällt ihnen leichter, Reime zu lernen. LP2: Kleine Texte geben die Schüler wieder, wo sie neue Wörter und Wortverbindungen finden. [LP2 gibt Texte, nicht nur Gedichte]
		143 LP1: AL ist für Gedichte, aber keine Texte, Texte sind für die Uni [LP1 gibt keine Texte als Hausaufgabe]
		144 Gefahr von AL: Denken, AL, Erzählen
..Gefahr / ..Definition von AL vs. E		145 LP1: ich richte mich nach dem Plan, sage „Bitte lesen und verstehen!“, „Bitte erzählen“ aber die LN lernen sowieso auswendig. Wenn ich im Unterricht Fragen stelle, bemerke ich, wer es verstanden und wer es auswendig gelernt hat. Die die AL haben, können meist nicht antworten. Bei AL zitieren sie wörtlich.
..Gefahr / ..Definition von AL vs. E		146 LP1: Erzählen ist mit eigenen Wörtern, sie können antworten, denken dabei, beim AL denken sie nicht, aber viele LN lernen auswendig, aber ich sage nein, bitte in eigenen Wörtern, ich versuche weniger streng zu sein, gebe wenn möglich weniger zum Auswendiglernen.
..Nach dem Aufsa		147 LP1: LN sagt Gedicht auswendig, LP1 bittet LN noch einmal den Satz um das Wort „verstecken“ aufzusagen, da LN es nicht weiß, sagt LP1 „du hast nicht gut gelernt“ [Verständnis ist LP1 wichtig. Aber LN hat zusammenhängend, mechanisch gelernt]
..Definition von AL vs. E ..Gefahr /		148 LP1: LN sagt Text auf über Ostern, den sie „erzählen sollten“, LN sagt mechanisch hinter Oster-Text „färbst und bemalt“ „die Eier“ [falsche Aussprache], worauf LP1 in leicht tadelndem Ton sagt: „du hast auswendig gelernt“
..Nach dem Aufsa ..Gefahr / ..Definition von AL vs		149 LP1: Ich stelle immer Fragen, sie müssen die neuen Wörter aus dem Text verwenden. Wenn sie das nicht können, verstehe ich, dass sie das Gedicht automatisch auswendig gelernt haben. Ohne Verständnis. [LP1 unterscheidet mechanisches AL und allg. AL! nach Verständnis, rote vs. by heart learning]
..Definition von AL vs. Erz		150 LP1: Wenn die Schüler schon erzählen gelernt haben, dann können sie den Text erzählen, sprechen.
..Mehrwert und Vorteile ..Definition von AL vs. E		151 LP1: Auswendig lernen ist leichter als Erzählen. Beim Erzählen muss man denken, bevor man spricht, auf die Grammatik achten, damit es Sinn macht.
..Vor dem AL zu Hau		152 LP2: Die LN müssen unbedingt den Inhalt verstehen, wir übersetzen und finden Synonyme.
		153 Potential AL
..Definition von AL vs. Erz		154 LP1: Erzählen hilft beim Grammatik-Üben.
..Mehrwert und Vorteile /		LP1: Manche Dinge muss man AL, z.B. Grammatik, oder Grammatik aus Texten. LP1: Erst lernen die LN AL, dann beginnen sie zu sprechen. AL dient erstmal für die Noten.
..Mehrwert und Vorteile /		155 LP1: beim AL muss man alle Wörter kennen, die im Text sind. LN, die AL, machen

..Mehrwert und Vorteile /		weniger Fehler. Aber LN die erzählen, machen grammatische Fehler. Ihnen geht es um den Inhalt.
..Mehrwert und Vorteile /		156 LP1: bei interessanten Themen „wird es besser, wenn sie auswendig lernen“, da es viele "alltagsrelevante Wörter" im Text gibt
..Mehrwert und Vorteile /		157 LP1: mit AL verbessern die LN ihr Gedächtnis, lernen viele Wörter, Wortgruppen, Redewendungen, verbessern ihre Aussprache und können die Wörter auch in einem anderen Kontext verwenden
..Definition von AL vs. E ..Mehrwert und Vorteile		158 LP2: AL hilft, die Aussprache zu verbessern. LP2: AL ist eine Übung, mit der wir das Gehirn, vor allem das Gedächtnis trainieren. Durch Wiederholung lernen wir zuerst Wörter, dann Sätze, und am Ende Texte.
..Mehrwert und Vorteile ..Definition von AL vs. E		159 LP1: ich habe beobachtet, dass die LN neue Wörter gelernt haben aus z.B. Gedichten, wenn sie diese in anderen Kontexten benutzt haben, "selbst und produktiv". Wenn sie den Text automatisch und nicht "wirklich" gelernt haben, dann verwenden sie die Wörter nicht.
..Mehrwert und Vorteile /		160 LP1: Schüler, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, MÜSSEN auswendig lernen, wenn sie nicht erzählen oder mehr machen können. Sie müssen auswendig lernen, so werden sie motiviert, so beginnen sie, zu lernen.
..positive Wahrnehm ..Textsorten, die ausw ..Gefahr /		161 LP1: Es ist gut, wenn die LN Gedichte auswendig lernen. Aber wenn sie Texte auswendig lernen, dann ist das nicht immer so gut, denke ich. Sie müssen auch erzählen, nicht auswendiglernen. Sonst können sie die Sätze und Wörter nicht gut verwenden.
..Mehrwert und Vorteile /		162 LP2: Lautes Vorlesen von Texten in einer anderen Sprache ist der erste Schritt zum Sprechen in einer Fremdsprache. Es ist die "erste Hürde", die die Schüler überwinden müssen, um die "Angst vor Fehlern" zu verlieren.
..Mehrwert und Vorteile ..Definition von AL vs. E		163 LP1: die älteren Schüler beginnen schon zu erzählen, nicht auswendiglernen [AL nur für Anfänger?]
..metakognitive Strategi		164 LP1: manche Schüler, sagen, dass sie sehr schnell lernen, sie lesen also zwei oder drei Mal und dann können sie sie auswendig sagen. Aber manche sagen, dass sie nicht so schnell lernen, sie müssen es öfter lesen.
		165 Auswendiglernen: Der Prozess (v.a. aus Hospitationen)
		166 1. Vor dem Auswendiglernen
..Vor dem AL zu Hau		167 Lesen und Textinhalt klären / laut lesen, übersetzen <i>Text wird von LP1 gelesen und übersetzt, satzweise, resp. ein LN liest vor, meist die stärksten</i> <i>LN notieren sich anscheinend nichts während LP übersetzt, da nicht ihre Bücher, viele andere LN scheinen nicht mitzuarbeiten</i> LP1: „Die Buben machen oft nichts“
..Vor dem AL zu Hau		168 LP1: „Du liest langsam und falsch“ [laut vorlesen im Plenum, vorher nicht Leises Lesen], - [kennen Text vorher nicht, haben das Buch zwar zu Hause] LP1, LP2: bei laut Vorlesen wird gleich die Aussprache korrigiert
		169 LP1: wir übersetzen mündlich in der Stunde, ich erkläre unbekannte Wörter, schriftliche Übersetzung gebe ich als Hausaufgabe;

..Vor dem AL zu Hau	170	LP1: liest und übersetzt Satz für Satz DT, dann ARM; bei langen Texten in höheren Klassen übersetzt sie abschnittsweise
..Vor dem AL zu Hau	171	LP1: Wir machen Lautes Lesen, oft im Chor. Beim Chorlesen versuchen wir AL LP2: Wir machen Lautes Lesen im Chor, jeder liest einen Satz. LP2: Jeder LN wiederholt laut das ganze Gedicht, so lernen die meisten LN das Gedicht in der Schule auswendig.
..Vor dem AL zu Hau	172	beim Chorsprechen sprechen nicht immer alle mit, bzw. man hört sie leise mitsprechen
..Vor dem AL zu Hau	173	Anweisungen der LP zum AL/Erzählen: LP1: meist mache ich die Anweisungen auf Deutsch zuerst, aber wenn es den LN nicht klar ist, dann auf Armenisch, aber meist verstehen sie es schon
..Vor dem AL zu Hau	174	LP1: ich sage als Hausaufgabe meist: „Lernt den Text gut, erzählt!“
..Vor dem AL zu Hau	175	LP1: „das sollt ihr auswendiglernen“ [Gedicht], „ihr sollt das sehr gut lernen“, „das sollt ihr lesen und übersetzen“, „merke es dir“, „Hausaufgabe ist den Text lesen, auf die Fragen antworten, übersetzen und den Text in ein paar Sätzen erzählen“, „ihr sollt das erzählen“, "Text lesen, übersetzen, erzählen" [LP2]
..Vor dem AL zu Hau	176	Eine LN schreibt nach Anweisung für Gedicht "merke es dir" ; „Ihr sollt es sehr gut lernen“ dazu „an“ für „angir sovorel“ [Armenisch für „auswendig lernen“]
..Vor dem AL zu Hau	177	LP2: „Ihr sollt den Text lesen, übersetzen und erzählen“, „ihr sollt das gut lesen“
..Vor dem AL zu Hau	178	LP1: Die Auswendiglernen-Aufgabe gebe ich meist bis zum übernächsten Tag auf LP1: die Schnellen lernen in der Stunde auswendig, die Langsameren zu Hause LP2: In der Stunde haben die Schüler viel Wiederholung, sodass sie es in der Stunde auswendiglernen
..Vor dem AL zu Hau	179	LP2: Ich gebe den Schülern nicht die Texte zum Auswendiglernen, die Schüler sollen sie wiedergeben, d.h. sie sollen eigene Wörter benutzen, und vor allem Wörter aus dem Text verwenden.
	180	Reaktion LN auf AL LP1: oft fragen LN auch von selbst: „Dürfen wir das auswendig lernen?“ in der 6. Klasse, teils beginnen sie schon selbst, in der Stunde den Text auswendig zu lernen,
..Definition von AL vs. E ..positive Wahrnehmung	181	LP1: die LN lernen gerne auswendig, mehr als erzählen, weil sie ohne Denken lernen, automatisch.
..positive Wahrnehmung ..Mehrwert und Vorteile ..Notendru	182	LP1: sie freuen sich, wenn sie etwas auswendig lernen dürfen / müssen; die LN bekommen mit dem AL leichter Noten als bei anderen Aufgaben
	183	LP1: die LN haben noch nie negativ auf die Aufgabenstellung Text-AL reagiert
	184	1. Vor dem Aufsagen
..Vor dem Aufsagen im U	185	Auswahl der Lernenden LP1: LN heben motiviert die Hand: „Asem?“ [Armenisch für „Soll ich (auf-)sagen?“] Freiwillige LN werden zuerst dran genommen, den Text aufzusagen
	186	LP1: Zuerst wollen die aufsagen, die es gut gelernt haben
	187	LP1: es kommen meist die gleichen Schüler dran

	188	<i>LP2: oft die gleichen LN drangenommen, zum Vorlesen, Aufsagen, Übersetzen etc., meist die vorderen Reihen, die hinteren eher ermahnt, ruhig zu bleiben und nicht zu stören</i>
..Vor dem Aufsagen im U	189	LP1: die Sitzordnung ändert sich
	190	<i>LP1: „Wer hat nicht gelernt?“; „Also lernst du jetzt“ LN die nicht gelernt haben, wiederholen still. Sitzen, sehen aufs Buch, flüstern leise den Text vor sich.</i>
..Vor dem Aufsagen im U	191	Selbstdiktat LP2: Die Schüler diktieren sich selbst im Voraus auswendig gelernte Gedichte, Sprichwörter oder kleine Texte und dann korrigiere ich die Aufgabe.
	192	1. Während des Aufsagens
	193	mündlich vs. schriftlich Aufsagen LP1, LP2: meist ist das Aufsagen des Textes mündliches Aufsagen, aber bei viel Zeit im Unterricht schreiben wir ihn an die Tafel <i>LP1: die Schüler_innen schreiben das auswendiggelernte Gedicht an die Tafel, Zeile für Zeile von je einem LN</i>
..Während des Aufsagens	194	LP2: wenn wir an die Tafel schreiben, also ein Satz / 1 LN, dann lernen die, die nicht gut gelernt hatten mit, indem sie auf die Tafel schauen und leise wiederholen v.a. Rechtschreibung und das Gedicht selbst [wie ersichtlich?]
..Während des Aufsagens	195	Korrektur und Feedback der Lehrperson <i>Ein LN trägt stehend vor an seinem Sitzplatz, LP1 korrigiert die Aussprache, grobe Fehler im Wortlaut, Grammatik, Aussprache gleich, danach gibt sie Feedback v.a. zur Aussprache z.B. r nicht rollen, Vokalhäufung eie; Feedback zum Wortschatz, Vortragen im Allgemeinen</i>
..Während des Aufsagens	196	LP2: korrigiert direkt beim Fehler beim Aufsagen - wie LP1
	197	Reaktion der LP bei Nicht-Wissen, Stocken
..Während des Aufsagens	198	LP1: ich versuche sie mit Gestik und Mimik an ein Wort zu erinnern, oder mit Antonymen des gesuchten Wortes, oder ich sage das Wort – aber meistens sage ich, dass sie selbst schauen und sich erinnern sollen
	199	<i>LP1: sagt Satz weiter, stellt Fragen „kriegen sie... was?“, sagt Anfangselement vor und lässt die LN ergänzen, vervollständigen, sagt schwieriges Wort vor wie „Jucheirassassa“,</i>
	200	<i>LP1: setzt dabei Intonation ein: hoch am Ende LP2: LN wird aufgerufen zum Aufsagen und wartet stehend scheinbar, bis andere ihm einsagen oder LP2 ihm vorsagt, offensichtlich Text nicht gelernt</i>
..Vor dem Aufsagen im U	201	LP1: LN dürfen ins Buch schauen, so erinnern sie sich besser
..Während des Aufsagens	202	Abprüfen des AL-Textes (Hausaufgabe) LP1: bei viel Zeit lasse ich alle aufsagen, von Anfang bis Ende. Bei wenig Zeit beginnt einer, der nächste setzt fort etc. Oder ich mache Gedichte als Lückentexte.
..Während des Aufsagens	203	LP2: ich mache z.B. Lückentexte, wie „eine kleine M... sitzt in einem H....“. Die LN raten, welches Wort fehlt und lernen es.

..Während des Aufsagens	○	204	<i>Einer steht und trägt vor, schaut hin und wieder zum Text hin [LP1: Sie dürfen ins Buch schauen!], LP1 sagt „Gut danke. weiter“, nächster LN steht auf und trägt weiter vor.</i>
..Während des Aufsagens	○	205	Was die anderen Lernenden parallel machen <i>einige Bankreihen, v.a. hinten [LP1: Sitzordnung ändert sich], schauen die ganze Zeit nicht ins Buch, bzw. haben gar kein Buch offen</i> <i>Während des Aufsagens tratschen die anderen, oder wiederholen still, oder lesen mit, was der/die andere aufsagt, oder sagen dem, der geprüft wird, ein, oder kichern bei Fehlern</i>
..Während des Aufsagens	○	206	Probleme beim Aufsagen, textinhärent / Interferenzen <i>4. Klasse, Probleme bei Konsonantenanhäufungen wie „ist's“ „Stuben“, wird oft mit „Stunden“ verwechselt; oder langen Wörtern wie „Jucheirassassa“</i>
		207	<i>Intonation der LN beim Aufsagen sehr monoton und gleichbleibend, kaum Fokusakzente</i>
..Während des Aufsage	○	208	Bewegung beim Aufsagen <i>1 LN der 4. Klasse schwankt immer wieder von einem aufs andere Bein während er einen Gedichttext aufsagt</i>
..Gedächtnisstrategien I	○		
..Gedächtnisstrategien Ha	○	209	LP1: LN lernen sitzend auswendig oder bewegen sich beim Auswendiglernen LP1: die LN können wählen, wie sie aufsagen aber ich sage den LN dass sie beim Aufsagen ruhig stehen sollen, aber ich sehe, dass die LN es dann nicht können, weil sie es so gelernt haben. „Und ich weiß, dass bei der Bewegung das Hirn besser funktioniert als ruhig zu stehen“
..Gedächtnisstrategien Ha	○	210	LP1: die LN sollen stehen beim AL, manche wollen sogar vorne an der Tafel aufsagen. Niemand will sitzend aufsagen, weil sie es vielleicht auch so zu Hause gelernt haben.
..Gedächtnisstrategien Ha	○	211	1. Nach dem Aufsagen
..Nach dem Aufsagen im	○	212	Reaktion/Korrektur/Feedback der Lehrpersonen <i>LP1: „das hast du richtig gesagt“, „du hast nicht oft gelesen“, „das war langsam“, Du solltest die „Intonation“ noch verbessern, du solltest „besser zuhören“, „du kannst besser lernen“, „du schaust zu oft ins Buch“</i>
..Nach dem Aufsagen im	○	213	<i>LP1: „Du hast nicht gelernt. Setz dich.“ „Also lernst du jetzt“. „Warum hast du nicht gelernt? Was hast du am Wochenende gemacht? Du hast nicht gelernt, das ist schlecht.“</i> <i>Sobald die LN nicht mehr weiterwissen oder laut LP1 schlecht aufsagen, müssen sie sich setzen.</i>
..Nach dem Aufsagen im	○	214	<i>Ein LN trägt stehend vor an seinem Sitzplatz, LP1 korrigiert die Aussprache, grobe Fehler gleich, danach gibt sie Feedback v.a. zur Aussprache z.B. r nicht rollen, Vokalhäufung eie; Feedback zum Wortschatz, Vortragen im Allgemeinen</i>
..Nach dem Aufsagen im	○	215	LP1: meistens korrigiere ich am Ende, wenn sie fertig sind. Dann sage ich die Fehler. Am wichtigsten ist mir flüssige Aussprache, Grammatik ist mir beim Auswendiglernen nicht so wichtig.
..Notendru	○	216	LP1: wenn sie nicht so gut gelernt haben, dann sage ich „Du kannst nächstes Mal sagen“
..Anforderungen an c	○	217	LP1: wenn die LN den Text "sehr gut" gelernt haben, bewerte ich sie mit hohen Noten
..Nach dem Aufsaeger	○	218	LP2: Beim Aufsagen ist mir eigentlich alles wichtig. Aussprache ist mir zusammen mit der Orthographie beim Aufsagen am Wichtigsten. Das Verstehen ist auch wichtig.

..Nach dem Aufsagen ..Notendru ..Anforderungen an c		219 LP2: "Unbedingt" gebe ich eine Note für die, "die alles gut gemacht haben". Auch können sie den Text übersetzen, warum nicht. Ich gebe "10 für singende Schüler, da es ihre und auch meine Leidenschaft ist." [übertrieben hohe Anforderungen, Generalisierung der LN]
		220
..Nach dem Aufsagen im		Kontrolle, Ergebnissicherung LN sollen das Buch zumachen, LP1 sagt ein Wort aus dem Gedicht, der Chor setzt das Gedicht ab dem Wort fort, anschließend auch so, dass auch einzelne LN aufstehen und weiter aufsagen
..Nach dem Aufsagen im		221 LP1: ich prüfe mit Lückentexten LP1: Ich kopiere das Gedicht, zerschneide es und lasse es die LN zusammensetzen LP1: die LN sagen den Text auswendig und danach erklären sie, worum es geht im Text [doppelt hier]
..Nach dem Aufsagen im		222 Kontrolle, Wortschatz-Wiederholung LP1: „Und jetzt frage ich“ LP1: Was bedeutet Haus? Chor antwortet mit Armenisch-Übersetzung; Verständnisfragen: „Was ist „singen“?“, Chor antwortet teils mit Pantomime bei den Kleineren
..Nach dem Aufsagen ir ..Definition von AL vs. E		223 LP1: ich stelle immer Fragen, sie müssen die neuen Wörter aus dem Text verwenden. Wenn sie das nicht können, verstehe ich, dass sie das Gedicht automatisch auswendig gelernt haben. Ohne Verständnis.
..Nach dem Aufsagen im		224 Weiterführende Aufgaben/Übungen/Unterrichtsaktivitäten LP1: wir müssen Synonyme für Wörter finden in Übungen im Buch, wir machen Lückentexte
		225 I: Was macht ihr nach dem Aufsagen? Müssen die LN danach produktiv arbeiten? LP1: die LN sagen den Text auswendig und danach erklären sie, worum es geht im Text
		226 Sonstiges
..Disziplin in der Schu		227 Beziehung LP-LN: Anrede mit ynker XY [Armenisch für „Freund“],– vs. LP2 sagt zu LN in der 12.Klasse „Kinder!“,
..Methoden und Aktivität		228 Unterrichtsaktivitäten 229 LP2: im Klassenbuch steht als Hausaufgabe meist „Auswendiglernen von Übung...“, oder Lesen, lernen, übersetzen von XY. [Quelle: Foto]. Auswendiglernen steht in 16 von 32 Zeilen. [AL präsent im Unterricht]
		230 Frage-Antwort-Runden [ALM] LP1: Spiele im Unterricht. LP2: Keine Spiele beobachtet
		231 • GÜM / Metaebene Deutsch:
		232

..Anforderungen an die L	232	<i>Training für die universitären Aufnahmeprüfungen: LP2 - Mit Single-Choice-Fragen zu Grammatik, einsetzen, Testen einzelner LN an der Tafel, Arbeiten mit klaren grammatischen Termini wie „Rektion“, spezifischer Wortschatz wird abgefragt: „Was passt nicht in die Reihe? Das Schneeglöckchen, das Veilchen, ...“</i>
..Methoden und Aktivität	233	<i>Grammatik-Tabellen in den Regelunterrichts-Büchern, Fokus auf Grammatikwissen und -analyse z.B. v.a. bei LP2: Termini: „Was ist das Antonym von..?“, „Was ist der Infinitiv von diesem Verb?“, „Zeitform“ bestimmen, „sein ist eine Kopula“, Satzbau-Unterschiede denn/weil besprechen, Prädikat und Subjekt unterstreichen an der Tafel, LN sollen an der Tafel deklinieren; Schreiben von Beispielsätzen, Beispielsätze auch bei LP1 Hausaufgabe: Wörter deklinieren – bei LP2; Tabelle mit Genitiv schreiben – bei LP1 . Gleichzeitig Vergleich zu Armenisch bei LP2: „Ihr solltet die armenische Grammatik wissen, sie ist oft ähnlich mit dem Deutschen“</i>
..Kritik an den DaF-Lehrw	234	LP1: Nicht einmal der Buchtitel des Lehrwerkes ist auf Deutsch [Germaneren], das sagt schon alles
..Anforderungen an die L	235	<i>Aufnahme-Prüfungen für die Universitäten</i>
..Anforderungen an die L	236	LP2: LN müssen dafür Fächer lernen, die zum Studium passen z.B. Mathe für Wirtschaft. Dazu eine Fremdsprache, aber nicht Russisch, es wird dafür ein Extra-Trainingsbücher in der 12. Klasse bearbeitet
..Anforderungen an die L	237	<i>LP2 - Mit Single-Choice-Fragen zu Grammatik, einsetzen, Testen einzelner LN an der Tafel, Arbeiten mit klaren grammatischen Termini wie „Rektion“, spezifischer Wortschatz wird abgefragt: „Was passt nicht in die Reihe? Das Schneeglöckchen, das Veilchen, ...“ Ein LN, den I privat kennt und mit dem I mit großen Hürden eine Konversation halten konnte, beantwortet die gestellten Fragen souverän an der Tafel [Annahme: AL als Bestehensstrategie?]</i>
	238	Abkürzungen
	239	AL – Auswendiglernen
	240	LN – Lernende
	241	DT – Deutsch
	242	ARM – Armenisch
	243	ALM – Audiolinguale Methode
	244	GÜM – Grammatikübersetzungsmethode