

UNIVERSITÄT VAASA

Philosophische Fakultät

Deutsche Sprache und Literatur

Jenna Latvala

Vokabellernstrategien von A1- und A2-Deutschlern –  
eine Fallstudie

Magisterarbeit

Vaasa 2017

## INHALTSVERZEICHNIS

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN	4
TIIVISTELMÄ	5
1 EINLEITUNG	7
1.1 Ziele	7
1.2 Material und Methode	8
1.3 Literatur	9
1.4 Hypothesen	9
1.5 Aufbau der Arbeit	10
2 WORT, VOKABEL UND WORTSCHATZ	12
2.1 Unterschied zwischen <i>Wort</i> und <i>Vokabel</i>	12
2.2 Wortschatz	13
3 LERNEN UND VOKABELLERNEN	15
3.1 Was ist Lernen?	15
3.2 Vokabellernen	16
3.2.1 Lexikalische Kompetenz	17
3.2.2 Einstellungen zum Vokabellernen	20
4 MENTALE PROZESSE	22
4.1 Gehirn	22
4.2 Gedächtnis	22
4.2.1 Sensorisches Gedächtnis	23
4.2.2 Arbeitsgedächtnis	24
4.2.3 Langzeitgedächtnis	25
4.2.4 Steigerung der Behaltensleistung des Gedächtnisses	27
4.3 Das mentale Lexikon	28

5 VOKABELLERNSTRATEGIEN	30
5.1 Übersicht über Vokabellernstrategien	32
5.2 Vokabellernstrategien nach Morfeld (1998)	33
5.3 Vokabellernstrategien nach Foß/Pude (2001)	37
5.4 Vokabellernstrategien nach Neveling (2004)	38
5.5 Weitere Vokabellernstrategien	41
6 VOKABELLERNSTRATEGIEN VON A1- UND A2-DEUTSCHLERNERN	43
6.1 Frühere Untersuchungen über das Thema	43
6.2 Untersuchungsgruppe	46
6.3 Datenerhebung	47
6.4 Ergebnisse der Untersuchung	49
6.4.1 Vokabellernstrategien	50
6.4.1.1 Aufschreiben und Lesen	50
6.4.1.2 Anschauen, Markieren, Aussprechen und Aussortieren	53
6.4.1.3 Hilfsmittel verwenden	54
6.4.1.4 Hören und Sprechen	56
6.4.1.5 Verbindungen schaffen	59
6.4.1.6 Gruppieren	61
6.4.1.7 Ableiten und Zerlegen	61
6.4.1.8 Verwendung einer anderen Sprache als Hilfe	62
6.4.1.9 Erschließen, Erraten und Fragen	63
6.4.2 Einstellungen zum Vokabellernen	64
6.4.3 Wiederholen von Vokabeln	71
6.4.4 Vokabellernstrategien im Unterricht	73
6.5 Schlussfolgerungen	75
7 ZUSAMMENFASSUNG	79
8 LITERATURVERZEICHNIS	82

## ANHÄNGE

Anhang 1: Einwilligungsbogen mit Informationen über die Untersuchung	87
Anhang 2: Leitfragen der Untersuchung	89

## VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

## ABBILDUNGEN

Abb. 1. Einfaches Lernmodell	25
Abb. 2. Behaltenskurve von Informationen	26
Abb. 3. Mind-Map	36
Abb. 4. Wiederholen von Vokabeln	72

## TABELLEN

Tab. 1. Lexikalische Kompetenz	19
Tab. 2. Klassifikationen von direkten Vokabellernstrategien	33

---

**VAASAN YLIOPISTO****Filosofinen tiedekunta**

<b>Tekijä:</b>	Jenna Latvala
<b>Pro gradu -tutkielma:</b>	Vokabellernstrategien von A1- und A2-Deutschlernern – eine Fallstudie
<b>Tutkinto:</b>	Filosofian maisteri
<b>Oppiaine:</b>	Saksan kieli ja kirjallisuus
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2017
<b>Työn ohjaaja:</b>	Mariann Skog-Södersved

---

**TIIVISTELMÄ:**

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitellään A1- ja A2-saksan opiskelijoiden sanojen opetelustrategioita. Lähtökohta tutkimukselle on autonomiseen oppimiseen kannustava kieltenopetus. Tällaisessa opetuksessa oppilaille tulisi antaa tiedot ja taidot omatoimiseen sanojen opetteluun erilaisten oppimisstrategioiden perusteella.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia oppimisstrategioita saksan opiskelijat käyttävät opetellessaan uusia sanoja. Tämän lisäksi tavoitteena on kartoittaa opiskelijoiden suhtautumista saksan sanojen opetteluun. Edellisten tavoitteiden lisäksi tutkimus hakee vastauksia siihen, kuinka usein opiskelijat kertaavat sanoja ennen sanakoetta ja käsitelläänkö oppimisstrategioita opiskelijoiden mielestä tarpeeksi kieltenopetuksessa. Haastatteluaineisto koostuu 23 A1- ja A2-saksan opiskelijasta Turun Puolalanmäen lukiosta. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja vastaukset kerättiin opiskelijoilta temahaastattelujen muodossa.

Osoittautui, että suurin osa opiskelijoista opettelee uusia sanoja kirjoittamalla ne paperille tai mobiilipohjaiseen sanasovellukseen sekä lukemalla kappaleen sanastoa useaan otteeseen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että mobiilisovellus on hyvinkin suosittu keino opiskelijoiden keskuudessa opetella uusia sanoja. Edellä mainittujen strategioiden lisäksi oppilaat mainitsivat haastatteluissa 18 muuta oppimisstrategiaa. Opiskelijoiden suhtautuminen sanojen opetteluun on melko negatiivista. Haastatteluissa kävi ilmi, että sanojen opettelu koetaan usein pitkästyttäväksi ja inhottavaksi. Saksa itsessään koettiin kuitenkin hyödylliseksi kieleksi. Suurin osa opiskelijoista opettelee sanat vasta edellisiltana ennen sanakoetta. Syyksi tähän koettiin ajan puute. Vain muutama opiskelija luki sanoja useampana päivänä. Opiskelijoiden mielestä oppimisstrategioita ei oteta esille tarpeeksi usein ainakaan nykyisessä kieltenopetuksessa. Niitä on tosin käyty läpi yläasteella aikaisempien opettajien toimesta. Kaikesta huolimatta usea opiskelija ilmoitti haluavansa tutustua uusiin oppimisstrategioihin, joita voisi hyödyntää sanojen opettelussa jatkossa.

---

**AVAINSANAT:** Vokabellernstrategien, Vokabellernen, Lernstrategien, Lernen



## 1 EINLEITUNG

*Wenn du einem Menschen einen Fisch gibst,  
dann gibst du ihm für einen Tag zu essen.  
Wenn du einem Menschen das Fischen beibringst,  
dann gibst du ihm für sein Leben lang zu essen.*

– altchinesische Weisheit

Jeder lernt in seiner eigenen Weise, aber wie das wirklich geschieht, ist dem Lerner<sup>1</sup> oft völlig unbekannt, vor allem was das Vokabellernen betrifft. Oft werden Vokabeln für die Vokabeltests nur auswendig gelernt, und nach dem Test kann der Lerner sich nicht mehr an die „gelernten“ Vokabeln erinnern. Die meisten Lerner kennen nur das Vokabelheft oder das reine Ablesen, und andere Lernstrategien beim Vokabellernen sind ihnen unbekannt. Damit man sich die neuen Vokabeln auf eine für sich selbst passende Lernweise einprägen kann, sollte man sich mit Vokabellernstrategien bekannt machen. Aber wie das in der Praxis geschieht, ist vielen Lernern unbekannt. Deswegen sollte sich die Lehrkraft einsetzen und die Lerner über Vokabellernstrategien informieren.

### 1.1 Ziele

Diese Magisterarbeit konzentriert sich auf Vokabellernstrategien. Das Thema wurde gewählt, weil Vokabellernstrategien als Forschungsgebiet ziemlich neu sind (vgl. Stork 2003: 81). Es finden sich zwar Untersuchungen über Vokabellernstrategien, aber nur in geringem Maß und meistens nur über den Gebrauch von Vokabellernstrategien. Stork (2006: 97) konstatiert, dass auch Untersuchungen in Bezug auf Einstellungen zum Vokabellernen wünschenswert sind. In dieser Hinsicht wird die vorliegende Arbeit ihren Beitrag zur Untersuchung über Vokabellernstrategien leisten: sowohl über den Gebrauch von Vokabellernstrategien als auch über die Einstellungen zum Vokabellernen. Die Arbeit dient auch zur Entwicklung der Unterrichtsgestaltung: Die Vermittlung von

---

<sup>1</sup> In der Arbeit wird die männliche Form anstatt der Beidnennung zugunsten der besseren Lesbarkeit verwendet.

Lernstrategien sollte einen Teil des Unterrichts bilden, und aus den Resultaten der Lerner können Schlüsse gezogen werden, ob diese ein Teil des Unterrichts sind oder nicht.

Das Hauptziel der Arbeit ist zu untersuchen, was für Vokabellernstrategien die an der Untersuchung beteiligten A1- und A2-Deutschlerner in der Praxis verwenden. Darüber hinaus wird untersucht, welche Einstellungen die Deutschlerner zum Vokabellernen haben und wie oft sie Vokabeln vor einem Vokabeltest wiederholen. Zudem wird erforscht, ob Vokabellernstrategien überhaupt nach der Meinung der Lerner im Unterricht behandelt werden. Der Unterricht und Unterrichtsgestaltung können anhand der Resultate entwickelt werden, damit Vokabellernstrategien den Lernern auch in der Zukunft vermittelt werden.

## 1.2 Material und Methode

In der Arbeit wird eine qualitative Untersuchung durchgeführt, wobei 23 A1- und A2-Deutschlerner des zweiten Schulhalbjahrs an der gymnasialen Oberstufe *Puolalanmäen lukio* in Turku als Probanden agieren. Die Lerner werden mithilfe von Paarinterviews nach ihren Vokabellernstrategien, Wiederholungsintervallen und Einstellungen dem Vokabellernen gegenüber gefragt. Zudem wird ihnen die Frage gestellt, ob Vokabellernstrategien im Fremdsprachenunterricht ihrer Meinung nach behandelt werden. Die Antworten werden anschließend analysiert.

Die A1- und A2- Deutschlerner sind im Alter von 17–18 Jahren und lernen Deutsch entweder als A1- oder als A2-Sprache. Die Kriterien für die Wahl gerade dieser Deutschlerner sind, dass sie Deutsch an einer gymnasialen Oberstufe in Finnland lernen und Finnisch als Muttersprache haben und dass sie Deutsch als A1- oder A2-Sprache lernen. Die Deutschlerner sind schon gut im Fach Deutsch, weil sie Deutsch bereits acht (Stufe A1) bzw. sechs (Stufe A2) Jahre in der Schule lernen. Alle Deutschlerner haben Finnisch als Muttersprache, aber acht (8) Deutschlerner haben eine deutschsprachige Sprachklasse (*kieliluokka*) in der Grundschule besucht. Das bedeutet, dass diejenigen,

die die Sprachklasse besucht haben, sich schon an solchem Unterricht teilgenommen haben, an dem die Lerninhalte teilweise auf Deutsch behandelt werden.

### 1.3 Literatur

Es gibt viele Theorien über Lernstrategien im Allgemeinen, aber nur wenige über Vokabellernstrategien. Es musste jedoch eine Auswahl getroffen werden, weil man nicht alles in einer Magisterarbeit behandeln kann. In der Arbeit werden nur die Lernstrategien verwendet, die das Vokabellernen direkt beeinflussen und die im deutschsprachigen Raum entstanden sind. Die metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien, die das Vokabellernen indirekt beeinflussen, z. B. das Organisieren und Planen des eigenen Lernens, werden in der Arbeit außer Acht gelassen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie irrelevant für das Lernen sind. Die indirekten Lernstrategien würden aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Die Arbeit basiert auf den direkten Vokabellernstrategien von Morfeld (1998), Foß und Pude (2001) und Neveling (2004). Nicht alle Vokabellernstrategien können eingehender behandelt werden, weil schon Morfeld (1998) insgesamt 81 Vokabellernstrategien aufgelistet hat. Das wäre problematisch bei der Untersuchung, weil man Deutschlerner in Interviews nicht alles fragen kann. Deswegen werden die Vokabellernstrategien nur grob behandelt, und es wird nur nach den von mir ausgewählten Strategien in den Interviews gefragt. Darüber hinaus werden die Theorien von Stork (2003) in der Arbeit viel zitiert, weil sie eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien gemacht hat. Es wird auch weitere Literatur verwendet, die mit dem Thema eng zusammenhängt.

### 1.4 Hypothesen

In der Untersuchung wird davon ausgegangen, dass nur wenige Deutschlerner andere Vokabellernstrategien verwenden als das traditionelle Aufschreiben der Vokabeln in das Vokabelheft (vgl. Bohn 2000: 78) und das mehrmalige Lesen von Vokabeln. Es wird

angenommen, dass die Lerner über wenige weitere Vokabellernstrategien verfügen. Der Hypothese nach sind die Kenntnisse über Vokabellernstrategien bei den Deutschlernern ziemlich gering, wahrscheinlich deswegen, weil das Thema nur selten im Unterricht auftaucht oder sie nicht wissen, welche als Vokabellernstrategien zu betrachten sind.

Was die Wiederholungsintervalle und die Einstellungen gegenüber dem Vokabellernen betrifft, wird angenommen, dass die Deutschlerner die Vokabeln am letzten Abend vor dem Vokabeltest wiederholen und nicht mehr nach dem Test. Ich stelle die Hypothese auf, dass die Lerner positive Einstellungen zum Vokabellernen haben, weil ihr deutschsprachiger Wortschatz schon ziemlich breit ist, schon deswegen, weil sie Deutsch als A1- oder A2-Sprache haben. Ein weiterer Grund für die positive Einstellung zur deutschen Sprache mag sein, dass einige die Sprachklasse in der Grundschule besucht haben und schon an deutschsprachigem Unterricht auch in anderen Fächern teilgenommen haben. Der Hypothese nach wird das Vokabellernen von einigen trotzdem als ziemlich anstrengend angesehen. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich darin, dass sie nicht genug Vokabellernstrategien kennen. Zudem wird angenommen, dass die Deutschlerner nicht mit Vokabellernstrategien im Unterricht konfrontiert werden, weil sie als Thema nicht so oft im Rahmen des Unterrichts auftauchen (vgl. Kapitel 3.2.1).

## 1.5 Aufbau der Arbeit

In dieser Einleitung wurden der Hintergrund, die Ziele der Arbeit, das zu untersuchende Material und die in der Arbeit verwendete Methode, die Hypothesen und die Hauptquellen präsentiert. Im zweiten Kapitel werden Begriffe wie *Wort* und *Wortschatz* erläutert, weil es in dieser Arbeit um Wortschatz- bzw. Vokabellernen geht. In dem Kapitel wird auch der Unterschied zwischen *Wort* und *Vokabel* dargelegt. Das dritte Kapitel konzentriert sich auf das *Lernen* und besonders auf das *Vokabellernen*. Es werden vor allem Informationen sowohl über das Lernen im Allgemeinen und über das Lernen beeinflussende Faktoren als auch über das Vokabellernen gegeben. In diesem Kapitel werden auch Konzepte wie *lexikalische Kompetenz* und Einstellungen zum Vokabellernen behandelt. Im nächsten Kapitel wird über die mentalen Prozesse berichtet, weil sie für das

Lernen notwendig sind und sie das Behalten von Vokabeln ermöglichen. In dem Kapitel werden Begriffe wie *Gehirn*, *Gedächtnis* und *das mentale Lexikon* erläutert. Das darauffolgende Kapitel konzentriert sich auf die *Vokabellernstrategien*. Zuerst wird erläutert, was sie sind. Darüber hinaus wird eine Übersicht über Vokabellernstrategien gegeben, woraufhin die Vokabellernstrategien nach Autoren genauer präsentiert werden. Schließlich werden noch weitere Vokabellernstrategien nach unterschiedlichen deutschsprachigen Autoren vorgestellt. In der Arbeit wurden nur deutschsprachige Autoren miteinbezogen, weil sie sich hauptsächlich auf das Lernen deutschsprachiger Vokabeln konzentrieren.

Darauf folgt der empirische Teil, in dem zuerst die Forschungslage vorgestellt wird. In diesem Kapitel wird auch das zu untersuchende Material genauer präsentiert. Dann wird die Datenerhebung diskutiert, woraufhin die Resultate der Interviews angegeben und analysiert werden. Am Ende werden die Resultate zusammengefasst und mit den Hypothesen verglichen. Dabei wird auch ein Vorschlag für weitere Untersuchungen dargelegt. Auf den letzten Seiten finden sich das Literaturverzeichnis und die Anhänge, die den Einwilligungsbogen und die Leitfragen der Untersuchung beinhalten.

## 2 WORT, VOKABEL UND WORTSCHATZ

Es gibt viele Begriffe im Bereich Vokabellernen. In Bezug auf den Gegenstand wird von *Wortschatz*, *Lexik*, *lexikalischen Einheiten*, *Wörtern* und *Vokabeln* gesprochen (Stork 2003: 15). Im Folgenden werden die Begriffe *Wort*, *Vokabel* und *Wortschatz* erläutert, weil *Lexik* und *Vokabular* als Synonyme für *Wortschatz* zu betrachten sind, und *lexikalische Einheiten* vor allem Wörter und Vokabeln bezeichnen. Als Erstes wird kurz der Begriff *Wort* kommentiert: Was ist ein Wort und was ist der Unterschied zur *Vokabel*? Dann werden Informationen über *Wortschatz* gegeben, weil in diesem Zusammenhang relevant ist, den Begriff zu erklären.

### 2.1 Unterschied zwischen *Wort* und *Vokabel*

Aus der linguistischen Sichtweise scheint der Begriff *Wort* sehr schwierig zu sein. Die Definition variiert je nach der linguistischen Ebene, von der man ausgeht. In dieser Arbeit wird die Problematik des Begriffes jedoch nicht weiter diskutiert, weil es kein Schwerpunkt der Arbeit ist. Nach Pfeiffer (1985, zit. nach Stork 2003: 15) ist *Wort* „die kleinste sprachliche Einheit, die Bedeutung hat und als grammatische Grundeinheit beim Aufbau eines Textes auftritt“. Lewandowski (1990: 1247) konstatiert seinerseits, dass ein Wort ein „sprachliches Zeichen, eine Grundeinheit der Sprache und des Spracherwerbs, eine für den natürlichen Sprecher intuitiv gegebene Einheit von Form und Bedeutung [ist]“. Wörter sind von grundsätzlicher Bedeutung, weil sie den Sinn der Sprachen tragen und als Basis der Kommunikation dienen. Zum Beispiel werden lexikalische Fehler und Wortschatzmängel für schwerer gehalten als grammatische Verstöße. (Neveling 2004: 11)

Als *Vokabel* wird ein einzelnes Wort einer Fremdsprache bezeichnet. Jedes Wort, das nicht zum Wortschatz der Muttersprache zählt, ist eine *Vokabel*. (Wortwuchs 2015) *Vokabeln* sind die Basis einer Sprache, und ohne sie kann man sich in der Zielsprache nicht ausdrücken (Cudzich 2012: 93; Hanke 2012: 28). Den Begriff *Vokabel* verwendet man vor allem im Zusammenhang mit dem Erlernen von Fremdsprachen, weil beim

Spracherwerb der Schwerpunkt auf dem Erlernen von Vokabeln liegt. Vokabeln lassen sich zudem im Wörterbuch finden. (Wortwuchs 2015) *Vokabeln* werden eher an schulische bzw. schulbezogene (z. B. häusliches Vokabellernen) Lernkontexte unter Lernern geknüpft, *Wörter* hingegen eher an außerschulische Sprachaneignungs- und Sprachverwendungssituationen (Stork 2003: 16). In dieser Arbeit wird der Begriff *Wort* verwendet, wenn über Wörter im Allgemeinen gesprochen wird, auch wenn einige Forscher diesen Begriff in Bezug auf das Lernen von fremdsprachlichen Lexemen benutzen. *Vokabel* wird dann benutzt, wenn es um Wörter in einer Fremdsprache geht.

## 2.2 Wortschatz

Der Wortschatz umfasst die „Gesamtheit der Wörter einer Sprache“. Zum Beispiel hat das Deutsche 300 000 bis 500 000 Wörter. Nimmt man die Fachsprachen hinzu, so dürfte der Umfang ein Mehrfaches betragen. Der Wortschatz einer Sprache besteht aus zwei Klassen: aus der offenen Klasse der Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive) und aus der geschlossenen Klasse der Strukturwörter (Pronomen, Artikel, Konjunktionen, Präpositionen usw.). Die erste Klasse ist dadurch geprägt, dass sie sich ständig entwickelt, weil ständig neue Bedeutungen und Wörter in einer Sprache entstehen. Die geschlossene Klasse beinhaltet dagegen Wörter, die stabil sind und deren Zahl sehr begrenzt ist. Weiter unterscheidet man zwischen primärem (oder Grund-) Wortschatz und sekundärem (oder abgeleitetem) Wortschatz, wobei letzterer Wörter beinhaltet, die mit Hilfe von Wortbildungsregeln vom Grundwortschatz abgeleitet sind. (Heyd 1991: 91; Bohn 2000: 9)

Heyd (1991) konstatiert, dass im Fremdsprachenunterricht zwischen dem aktiven, dem passiven und dem potenziellen Wortschatz unterschieden wird. Der aktive Wortschatz (Mitteilungswortschatz) beinhaltet Vokabeln, die der Lerner produktiv verwenden kann, während der passive (Verstehenswortschatz) die Vokabeln umfasst, die er einmal gelernt hat, aber nicht selbst beim Sprechen und Schreiben benutzen kann. (Heyd 1991: 91) Nach Bohn (2000) gibt es drei Stufen beim Mitteilungswortschatz: Grund-, Mittel- und Oberstufe. Die Grundstufe erfordert die Kenntnis von circa 2000 lexikalischen Ein-

heiten, die Mittelstufe von 3000–4000 und Oberstufe von über mindestens 6000. Der rezeptive Anteil eines Muttersprachlers umfasst etwa 100 000 Wörter, während der aktive nur etwa 12 000 Wörter ausmacht. Die individuelle Verfügbarkeit schwankt zwischen 2000 und 20 000 Wörtern. (Bohn 2000: 9, 34) Zur letzten Klasse, dem potentiellen Wortschatz, gehören alle abgeleiteten und zusammengesetzten Vokabeln, die dem Lerner völlig neu sind, die er aber aufgrund seines Wissens erschließen kann, wenn er die Regeln der Wortbildung kennt (Heyd 1991: 91). Dieses Vermögen hängt wesentlich von der Qualität des produktiven und rezeptiven Wortschatzes ab (Bohn 2000: 24).

Der Wortschatz wird als ein dynamisches System betrachtet, weil der Erwerbsprozess des Wortschatzes eigentlich nie zum Ende kommt. Diese Eigenschaft gilt sowohl für die ständige Erweiterung des Wortschatzes als auch für das Vergessen der Wörter. (Daniel 2001: 28)

### 3 LERNEN UND VOKABELLERNEN

In diesem Kapitel werden zunächst die Definitionen für das *Lernen* und das *Vokabellernen* gegeben, die als Hintergrundinformationen dienen. Zudem wird erläutert, was der Unterschied zwischen *Lernen* und *Erwerb* ist und inwiefern die Begriffe *Wortschatzerwerb*, *Wortschatzarbeit* und *Vokabellernen* damit verbunden sind. Darüber hinaus wird das *Vokabellernen* eingehender betrachtet: Welche Aspekte sollte der Lerner über die zu lernende Vokabel wissen und welche Einstellungen haben Lerner zum *Vokabellernen* nach den Resultaten früherer Forschungen?

#### 3.1 Was ist Lernen?

Im Allgemeinen kann das Lernen als ein relativ dauerhafter Erwerb oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung bezeichnet werden. Der Lernprozess selbst kann nicht beobachtet werden, aber die daraus folgenden Verhaltensänderungen schon. Der Prozess des Lernens führt schließlich zum Neuerwerb oder zur Veränderung psychischer Dispositionen, d. h. zur Bereitschaft und Fähigkeit, bestimmte Leistungen zu erbringen. Lernen an sich ist ein sehr vielfältiger Prozess, der unter verschiedenen äußeren und inneren Bedingungen abläuft. (Mayer 2005: 102–103) Lernen ist immer individuell, und die Effektivität des Lernens hängt von der Entwicklungsstufe und Lebenslage des Individuums ab (Rintala/Ahonen/Cantell/Nissinen 2005: 26). Es gibt viele Faktoren, die das Lernen und den Lernprozess beeinflussen. Diese sind u. a. Alter, muttersprachliche Sozialisation, Begabung, Motivation und Einstellungen, persönliche Eigenschaften, Lernstile und Lernstrategien. (Huneke/Steinig 2005: 9)

Lernen kann un gelenkt und ohne Absicht oder gezielt und gelenkt geschehen (Mayer 2005: 102–103). In dieser Hinsicht wird zwischen *Erwerb* (*aquisition*) und *Lernen* (*learning*) unterschieden (Runte 2015: 6). Beispielsweise wird der Wortschatz der Muttersprache ungesteuert erworben. So etwas nennt man *Wortschatzerwerb*. (Mayer 2005: 102–103) Eine Fremdsprache kann auch erworben werden. Das geschieht, wenn der Spracherwerb vorwiegend unbewusst verläuft und der Erwerbsprozess somit Parallelen

zum Erwerb der Erstsprache bzw. Muttersprache aufweist. (Runte 2015: 6) Zum Beispiel lernt der Lerner neue Vokabeln zufällig, indem er fremdsprachige Texte liest oder fremdsprachige Fernsehsendungen bzw. Filme sieht (Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2008: 9). In Bezug auf das unbewusste Lernen wird auch der als Synonym verwendete Begriff *inzidenzielles Lernen* hervorgebracht. Ähnlich wie das unbewusste Lernen bedeutet inzidenzielles Lernen, dass wir uns bestimmte sprachliche Kenntnisse aneignen, ohne dass wir uns darauf konzentrieren. Zum Beispiel verbessert sich der potenzielle und produktive Wortschatz durch das Lesen von Texten. Die Wörter werden dabei beiläufig gelernt. (Bohn 2000: 80)

Vom Lernen einer Fremdsprache wird dagegen dann gesprochen, wenn der Lerner sich die Regeln der Fremdsprache aneignet (Runte 2015: 6). Das kann entweder selbstgesteuert oder fremdgesteuert passieren. Von *Wortschatzarbeit* spricht man, wenn die Fremdsprache durch den Lehrer vermittelt wird, während der Lerner die vom Lehrer präsentierten Informationen aufnimmt. (Mayer 2005: 102–103) Die Lehrperson präsentiert die zu lernenden Vokabeln, sorgt für ausreichende Übungen und fördert die Eingliederung der lexikalischen Einheiten in den Sprachbestand des Schülers. In dieser Hinsicht ist das Lernen fremdgesteuert. (Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2008: 9) Wortschatzarbeit hat zwei Subkategorien: *Wortschatzvermittlung* und *Wortschatzlernen*. Wortschatzvermittlung ist aus der Sicht des Lehrenden, dessen Aufgabe die Darbietung von Bedeutungen ist. Wortschatzlernen ist dagegen aus der Sicht des Lernenden, wobei der Schwerpunkt auf Aufnahme und Übung liegt. (Stork 2003: 39) In dieser Hinsicht ist das Lernen *intentional*, d. h. bewusst, und passiert willkürlich (Bohn 2000: 80). Die dritte Form der Wortschatzaneignung, *das Vokabellernen*, ist dagegen selbstgesteuert und wird im Folgenden näher behandelt.

### 3.2 Vokabellernen

Vokabeln sollten gelernt werden, wenn man sich in einer fremden Sprache erfolgreich verständigen will (Bohn 2000: 78). Damit Kommunikation sowohl mündlich als auch

schriftlich gelingen kann, muss den Fremdsprachenlernern eine möglichst große Anzahl von Vokabeln zur Verfügung stehen (Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2008: 9). *Vokabellernen* bedeutet demgemäß das Lernen von lexikalischen Einheiten. Es kann sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts geschehen. (Stork 2003: 38) Scherfer (1994, zit. nach Stork 2003: 16) bezeichnet Vokabellernen als „dasjenige lexikalische Wissen, welches Lerner erwerben müssen, um L2-Wörter<sup>2</sup> verstehen, behalten, abrufen und gebrauchen zu können“. Das Vokabellernen ist oft selbstgesteuert: Es hängt vom Lerner ab, ob er die Vokabeln lernt oder nicht. Die Steuerung liegt beim Lerner, die auch in der Fachliteratur als *autonomes Lernen* bezeichnet wird. (Stork 2003: 38–39) Das autonome Lernen bedeutet, dass die Lernenden die Möglichkeit und die Fähigkeit besitzen, das Lernziel und den Lernweg selbst zu bestimmen sowie das eigene Lernverhalten zu beurteilen. *Autonomes Wortschatzlernen* meint die Fähigkeit, sich die Vokabeln einer Fremdsprache selbstständig anzueignen. (Bohn 2000: 94)

Es ist zu beachten, dass die Übergänge zwischen den Aneignungsformen (Wortschatzerwerb, Wortschatzarbeit und Vokabellernen) fließend sind und vielmehr als ein Kontinuum zwischen ungesteuerter und gesteuerter bzw. fremdgesteuerter und selbstgesteuerter Wortschatzaneignung anzusehen ist (Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2008: 10). Das Vokabellernen ist neben dem Wortschatzerwerb und der fremdgesteuerten Wortschatzarbeit von großer Bedeutung und ergänzt diese. Darüber hinaus ist das Vokabellernen besonders für eine individuell notwendige Auswahl an Vokabeln und für die gezielte Aneignung von weniger häufigen Vokabeln geeignet. (Stork 2003: 37; Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2007: 27)

### 3.2.1 Lexikalische Kompetenz

Nach Goethe-Institut (2016) wird lexikalische Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen als „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, sie zu verwenden“ verstanden. Nach Hirzinger-Unterrainer (2014: 46) kommt der lexi-

---

<sup>2</sup> Wörter bzw. Vokabeln der Zweitsprache/Fremdsprache (DAZ-Lernwerkstatt 2016)

kalischen Kompetenz ein größeres Gewicht seit der kommunikativen Wende zu. Somit wird die Bedeutung des Wortschatzes hervorgehoben. Demnach sollte dem Wortschatz ein bedeutendes Augenmerk im Fremdsprachenunterricht geschenkt werden. Das ist aber nicht immer der Fall. Nach Hinger (2011, zit. nach Hirzinger-Unterrainer 2014: 46) wird der Grammatik mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem Wortschatz: Im zweiten Lernjahr wurde der Grammatik 44,4 % der Unterrichtszeit im Spanischunterricht gewidmet und dem Wortschatz nur 10,1 % der Unterrichtszeit. Daraus lässt sich feststellen, dass das Vokabellernen schon während der Schulzeit der Bereich ist, der am häufigsten aus dem Unterricht ausgelagert wird, obwohl schon festgestellt wurde, dass Verstöße gegen die Lexik schwerer sind als gegen die Grammatik.

Damit eine Vokabel wirklich als gelernt angesehen werden kann, muss der Lerner verschiedene Faktoren über die Vokabel beherrschen. Nation (1990, zit. nach Stork 2003: 18) unterteilt lexikalische Kompetenz in vier Kategorien, die jeweils zwei Aspekte enthalten, die ihrerseits in rezeptive (Hören und Lesen) sowie produktive (Sprechen und Schreiben) Kenntnisse unterschieden sind. In der folgenden Tabelle (Tab. 1) sind die Kenntnisse aufgelistet. Der Buchstaben *R* bedeutet rezeptive und *P* produktive Fertigkeiten. Anhand der Tabelle lässt sich feststellen, dass der Lerner außer der schriftlichen und lautlichen Form noch weitere Faktoren über die zu lernende Vokabel wissen sollte wie z. B. grammatische Muster, Kollokationen (d. h. semantische Einheiten), Frequenz, Angemessenheit, Konzept, aber auch Assoziationen rund um die Vokabel. Auch wenn die Bedeutung einen zentralen Aspekt darstellt, sind zur Beherrschung einer Vokabel die obigen Kenntnisse notwendig (Stork 2003: 22).

**Tab. 1:** Lexikalische Kompetenz (nach Nation 1990, zit. nach Stork 2003: 18)

<b>Form</b>	
Spoken form	R: What does the word sound like? P: How is the word pronounced?
Written form	R: What does the word look like? P: How is the word written and spelled?
<b>Position</b>	
Grammatical patterns	R: In what patterns does the word occur? P: In what patterns must we use the word?
Collocations	R: What words or types of words can be expected before or after the word? P: What words or types of words must we use with this word?
<b>Function</b>	
Frequency	R: How common is the word? P: How often should the word be used?
Appropriateness	R: Where would we expect to meet this word? P: Where can this word be used?
<b>Meaning</b>	
Concept	R: What does the word mean? P: What word should be used to express this meaning?
Associations	R: What other words does this word make us think of? P: What other words can we use instead of this one?

Die lexikalische Kompetenz wird von den Lernenden vor allem mittels Vokabeltests festgestellt. In Vokabeltests werden verschiedene Bereiche des Wortschatzes abgefragt, einerseits Inhaltswörter, andererseits Präpositionen und Artikel. Die konkreten Aufgaben reichen von Übersetzungen aus der Fremdsprache in die Muttersprache oder umgekehrt, Einsetzen der richtigen zielsprachlichen Vokabel in eine Lücke, Auswählen des in der Zielsprache genannten Gegenstands (Bild oder Wort in L1), Benennung des abgebildeten Gegenstands in der Zielsprache bis hin zu Lückentests und Einsetzen der richtigen Präposition in einen vorgegebenen Satz, Auswählen des richtigen bestimmten Artikels und Einsetzen des bestimmten/unbestimmten Artikels in einem Satz. (Missler 1999: 47)

### 3.2.2 Einstellungen zum Vokabellernen

Wie schon festgestellt, werden Vokabeln sehr eng an formale und unterrichtliche Lernkontexte unter Lernenden geknüpft. Die Studien von Knapp-Potthoff (2000) zeigen, dass, wenn es um außerschulische Sprachaneignungs- und -verwendungssituationen geht, deutschsprachige Lerner von Wörtern sprechen, aber in Bezug auf das schulische Lernen sprechen sie von Vokabeln. In ihrer Studie stellt sie auch fest, dass bestimmte Aspekte des Vokabellernens unter Lernern als schwierig empfunden werden: Lange Wörter sind schwieriger als kurze, ungewöhnliche Graphemkombinationen bzw. Laut-Schrift-Zuordnungen erhöhen die subjektiv wahrgenommene Schwierigkeit, und graphematische und phonematische Ähnlichkeiten zur Muttersprache reduzieren die Schwierigkeit. (Knapp-Potthoff 2000: 295–298, 302)

Die größten Schwierigkeiten des Vokabellernens bestehen aber in der Phase des Behaltens. Das verwundert nicht, weil es schwierig ist, für die vielen Vokabeln einer Sprache einen geeigneten Platz zu finden, der die Vokabel auch festhält und an dem sie schnell wieder zu finden ist. Oft wird das Vokabellernen bei den Schülern als negativ gesehen, weil die Vergessensquote relativ hoch ist, was wiederum die Lerner demotiviert. Zum anderen werden die Vokabellernprozesse oft als langweilig, monoton und stupide empfunden, was wiederum das Vergessen fördert. (Neveling 2004: 12) Nach Bohn (2000: 78) besteht das Problem darin, dass wir auch beim besten Willen nicht alle Vokabeln behalten können. Das folgende Zitat fasst den Gedanken zusammen:

Die Menge der Vokabeln ist nicht eigentlich das Problem, sondern das Behalten. Ich behalt's nicht. Ich weiß auch nicht, wie ich sie lernen soll. Ich hab noch nicht rausgefunden, wie ich es am besten lernen soll, die Vokabeln, halt, damit ich sie behalte. (Quetz 1992, zit. nach Morfeld 1998: 15)

Quetz (1992, zit. nach Morfeld 1998: 15) stellt fest, dass Vokabeln als unverstandene Grammatikregeln von Lernern auswendig gelernt werden. Gelernt wird außerdem mehr oder weniger planlos und zu ungünstigen Zeiten. Des Weiteren erschwert die negative Selbsteinschätzung den Lernern häufig den Versuch, eine fremde Sprache zu lernen, weil Lernschwierigkeiten auf eigenes Unvermögen zurückgeführt werden. Gerade in

Anfängerkursen halten sich die Lerner oft für nicht sprachbegabt, und sie glauben, dass sie ein schlechtes Gedächtnis hätten. Sie haben zudem Hemmungen, sich vor der Klasse zu äußern, und fühlen sich deswegen unter Leistungsdruck. Die Lernenden sind auch oft darüber frustriert, wie langsam der Spracherwerb vorstättengeht. (Morfeld 1998: 16)

Stork (2003: 108) konstatiert, dass Einstellungen parallel zu Motivation, Fremdspracheneignung bzw. Intelligenz, Sprachstand, Alter, Geschlecht, individuellem Lernstil, kulturellem Hintergrund, Sprachlernerfahrungen, Zielsprache und Lernkontext ein möglicher Faktor bei der Wahl von Vokabellernstrategien sein kann. Die Lerner haben aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen eine Reihe von Prioritäten entwickelt, die sich in ihren Lernstrategien widerspiegeln. Die Studien von Oxford und Nyikos (1989, zit. nach Missler 1999) haben gezeigt, dass diejenigen Probanden, die der Überzeugung waren, sie seien gute Sprachlerner, mehr Lernstrategien einsetzen als diejenigen, die sich für eher schlechte Sprachlerner halten. Die Verwendung von angemessenen Strategien führt zu einer besser wahrgenommenen und tatsächlichen Leistung, die wiederum ein höheres Selbstwertgefühl bei dem Lerner weckt. Das höhere Selbstwertgefühl sorgt für eine hohe Motivation, die ihrerseits den stärkeren Einsatz von Lernstrategien nach sich zieht. (Missler 1999: 87, 179–180)

## 4 MENTALE PROZESSE

Mentale Prozesse spielen beim Vokabellernen eine wichtige Rolle, und sie ermöglichen das Lernen und Behalten von Vokabeln. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel die Begriffe *Gehirn*, *Gedächtnis* und *mentales Lexikon* kurz erläutert.

### 4.1 Gehirn

Das Gehirn des Menschen wird gewöhnlich in das Rautenhirn, das Mittelhirn und das Vorderhirn eingeteilt, wobei das Vorderhirn beim Menschen der größte und am höchsten entwickelte Gehirnabschnitt ist. Es ist in zwei Hälften aufgeteilt: in eine linke und eine rechte Hemisphäre. Nach der Lokalisationstheorie sind spezifischen Hirnregionen einzelne Funktionen zugeordnet. Weithin akzeptiert ist die Annahme, dass die linke Hemisphäre auf logische, analytische Weise und die rechte auf ganzheitliche, synthetische Weise arbeitet. Der linken Gehirnhälfte werden analytische und sprachliche Aktivitäten zugeordnet, während der rechten Kreativität, Emotionen und Bilder zugeordnet werden. Die Hemisphärenspezialisierung ist als Kontinuum zu sehen, weil beide Gehirnhälften die Fähigkeit besitzen, viele Aufgaben zu lösen. Sie unterscheiden sich nur in Vorgehensweisen und Leistungsfähigkeit. (Stork 2003: 44–45)

Wenn Informationen gleichzeitig in beiden Gehirnhälften aufgenommen werden, ist es wahrscheinlicher, dass sie vom Ultrakurzzeitgedächtnis in den Kurzspeicher und schließlich – bei geeignetem Vorgehen des Lernens – auch in den Langzeitspeicher des Gedächtnisses (vgl. Kapitel 4.2) übergehen (Bergemann 2005: 16).

### 4.2 Gedächtnis

Während sich das Gehirn in verschiedene Teile gliedern lässt, ist dies bei dem Gedächtnis nicht der Fall. Es kann nicht in einer bestimmten Hirnregion lokalisiert werden, sondern Gedächtnisfunktionen verteilen sich auf mehrere Orte des Gehirns. (Stork 2003:

55) Nach Klusendick (2007: 110) ist das charakteristische Merkmal des Gedächtnisses die Fähigkeit, Informationen über Sinnesorgane (Auge, Ohr, Nase, Haut und Zunge) aufzunehmen, sie zu behalten, zu ordnen und später wieder abzurufen. Die Fähigkeit, Wissen zu einem späteren Zeitpunkt zu nutzen, setzt das Ablaufen von drei geistigen Prozessen voraus: Enkodieren, Speichern und Abrufen (Stork 2003: 55).

*Enkodieren* ist die erstmalige Verarbeitung von Informationen und führt zu einer Repräsentation im Gedächtnis. Dabei wandeln sich die durch Sinnesorgane erworbenen Informationen in eine andere Form um, damit das Gedächtnis sie annehmen und verarbeiten kann. *Speichern* ist die Aufbewahrung des enkodierten Materials über die Zeit hinweg. Speichern verlangt sowohl langfristige als auch kurzfristige Veränderungen in den Gehirnstrukturen. *Abrufen* bedeutet das Wiederauffinden der schon gespeicherten Informationen zu einem späteren Zeitpunkt, was innerhalb von Sekundenbruchteilen passiert. Obwohl diese drei Gedächtnisvorgänge als voneinander getrennt definiert werden, hängen sie eng miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. (Stork 2003: 55–56)

Um Struktur und Funktionen des Gedächtnisses und die verschiedenen Arten der Informationsverarbeitung beschreiben und erklären zu können, wird in der Gedächtnispsychologie mit Gedächtnismodellen gearbeitet. Das bekannteste und einflussreichste Modell der Gedächtnispsychologie ist das sogenannte *Mehrspeichermodell*, das das Gedächtnis in *das sensorische Gedächtnis*, *Arbeits-* und *Langzeitgedächtnis* einteilt. (Runte 2015: 71–74)

#### 4.2.1 Sensorisches Gedächtnis

Alle Umweltinformationen werden als Wahrnehmungsreize unbewusst aufgenommen und sehr kurz in einem Teil des Gedächtnisses gespeichert. Dieser Teil wird *sensorisches Gedächtnis* oder auch *Ultrakurzzeitgedächtnis* genannt. Die Speicherdauer variiert je nach eingegangenem Wahrnehmungsreiz, z. B. visuelle Reize werden nur wenige Millisekunden gespeichert, auditive Reize dagegen bis zu vier Sekunden. Die Funktion des sensorischen Gedächtnisses ist die Speicherung aller unbewusst aufgenommenen

Wahrnehmungen, bis die sensorischen Reize zu sinnvollen Einheiten (z. B. Striche zu Buchstaben zu Wörtern usw.) zusammengesetzt und durch einen Filterprozess ausgewählt worden sind. Bei der Filterung werden diejenigen Informationen ausgewählt, die für eine weitere Verarbeitung bzw. Speicherung wichtig sind. Eine Weiterverarbeitung erfolgt erst dann, wenn den wahrgenommenen Reizen Aufmerksamkeit geschenkt wird, d. h. nach Erreichen der sogenannten Bewusstseinschwelle nach mindestens 250 Millisekunden. Informationen, denen keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, gehen einfach verloren. (Runte 2015: 80–81)

Die Fähigkeit von Personen, auf die Reize ihrer Umgebung zu achten, ist beschränkt. Deshalb müssen Lernende ziemlich selektiv sein bei der Auswahl von Informationen, die zu verarbeiten sind. (Seel/Hanke 2010, zit. nach Runte 2015: 81)

Das Herausfiltern von Informationen ist äußerst wichtig für den Menschen, weil ansonsten die Reizüberflutung zu groß wäre. Das Gehirn hat einen begrenzten Vorrat an Ressourcen zur Verfügung, um die Unmengen an sensorischen Informationen zu verarbeiten. (Runte 2015: 82)

#### 4.2.2 Arbeitsgedächtnis

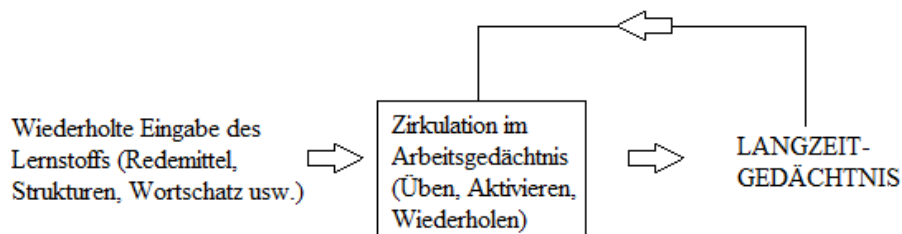
Durch den Filterprozess passiert die Überführung relevanter Wahrnehmungen vom sensorischen Gedächtnis in das Arbeitsgedächtnis. Das Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis) ist als eine Durchgangstation zu sehen, weil Informationen dort zwischengespeichert werden, bevor sie das Langzeitgedächtnis erreichen. Es ist nachgewiesen worden, dass implizites (unbewusstes) Wissen jedoch direkt im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, weil das Arbeitsgedächtnis sich nur auf das zeitweilige Speichern von Informationen, die man bewusst und explizit erinnert, bezieht. (Runte 2015: 82–85)

Die Funktion des Arbeitsgedächtnisses besteht darin, die neuen Informationen so aufzubereiten, dass sie im Langzeitgedächtnis gespeichert werden können, wie auch relevante Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen, mit denen die neuen Informationen verknüpft werden können. Im Arbeitsgedächtnis liegen Informationen vor, die be-

reits durch den Lerner interpretiert worden sind, z. B. beim Lesen wird nicht die Schriftform und der Wortlaut, sondern der Sinn der Wörter bzw. Vokabeln, wahrgenommen. Auch im Arbeitsgedächtnis ist die Aufmerksamkeit fokussiert: Wird der Lerner in diesem Prozess abgelenkt, werden die soeben noch vorhandenen Informationen gelöscht. (Runte 2015: 88)

#### 4.2.3 Langzeitgedächtnis

Die zu lernenden Informationen sollten im Arbeitsgedächtnis eine Weile zirkulieren, damit sie im Langzeitgedächtnis landen (Storch 1999: 38). Je gründlicher sie im Arbeitsgedächtnis elaboriert werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Informationen ins Langzeitgedächtnis gelangen (Klusendick 2007: 110). Dort ist unser gesamtes Wissen gespeichert, und die Speicherkapazität sowie -dauer des Langzeitgedächtnisses sind theoretisch unendlich (Neveling 2015: 4). Die folgende Abbildung (Abb. 1) veranschaulicht, wie Informationen durch Wiederholung und Zirkulation im Langzeitgedächtnis gespeichert werden.

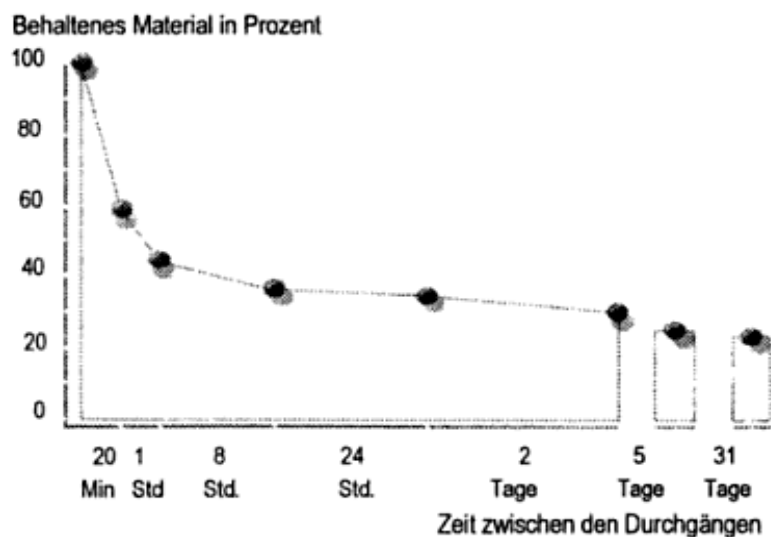


**Abb. 1.** Einfaches Lernmodell (Storch 1999: 38)

Rohrer (1990, zit. nach Bergemann 2005: 15–16) unterscheidet zwischen dem aktiven Langzeitspeicher (*Leiharchiv*) und dem inaktiven Langzeitspeicher (*Präsenzarchiv*). In dem aktiven Speicher werden Informationen gespeichert, die für den Abruf bereitgehalten werden sollen, während der passive Speicher diejenigen Informationen speichert, die lediglich für das Wiedererkennen benötigt werden. Informationen, die nicht häufig genug abgerufen werden, können vom aktiven in den inaktiven Langzeitspeicher überge-

hen. Um Informationen wiedererkennen zu können, reicht meistens das Speichern eines bedeutenden Merkmals oder Details. Die Schwierigkeit des Lernens besteht gerade darin, gespeicherte Informationen wiederzufinden. Für das „richtige“ Abrufen muss jedoch die komplette Information „ordentlich“ gespeichert werden. Damit man die Informationen nicht völlig vergisst, sollte man den Gedächtnisinhalt häufig und in möglichst kurzen Abständen wiederholen, weil die dadurch erreichte Aktivierung des Inhaltes die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit des Zugriffs auf die Information reguliert (Klusendick 2007: 109–111).

Neveling (2004) stellt fest, dass Gedächtnisspuren beim Fremdsprachenlernen keineswegs unauslöschlich sind. Zum Beispiel können bereits gelernte Vokabeln vergessen oder vorübergehend beim Abruf gestört werden. Wenn Vokabeln nicht ständig verwendet werden, zerfallen die als Gedächtnisspuren modellierten Konzeptknoten mit ihren geknüpften Verbindungen im Gedächtnis. Bei dem gänzlichen Verlust der Vokabeln können sie nicht mehr produziert werden, sondern sie sind nur rezeptiv abrufbar. (Neveling 2004: 52–53) Die Abbildung unten (Abb. 2) schildert das Vergessen von Informationen in einer Zeitspanne von 31 Tagen, wonach nach 31 Tagen nur ungefähr 20 % des Lernstoffes im Gedächtnis geblieben ist.



**Abb. 2.** Behaltenskurve von Informationen (Neveling 2004: 53)

#### 4.2.4 Steigerung der Behaltensleistung des Gedächtnisses

Nach Bergemann (2005: 16) gibt es empirisch abgesicherte Möglichkeiten zur Steigerung der Behaltensleistung. So wird Ungewöhnliches, Absurdes und Humorvolles, Phantasie Anregendes und Übertriebenes sehr gut im Gedächtnis behalten. Rohrer (1990, zit. nach Bergemann 2005: 16) stellt fest, dass Informationen zur Steigerung der Behaltensleistung bedeutungshaltig sein müssen, über einen längeren Zeitraum verteilt gelernt werden und in einem Sinnzusammenhang mit bereits gelernten Informationen stehen sollten. Der Lernstoff soll beim Üben so strukturiert und geordnet sein, dass Assoziationen innerhalb des Lernstoffs entstehen, d. h. dass assoziative Verbindungen zwischen dem bereits Gelernten und dem noch zu lernenden Material aufgebaut werden. Die dabei entstandenen assoziativen Vernetzungen stellen gegenseitige Gedächtnisstützen dar, und sie begünstigen eine geordnete und assoziationsreiche Ablage im Gedächtnis. In einigen Kulturkreisen wird nur das rein mechanische Auswendiglernen praktiziert. Dabei besteht die Gefahr, dass der Lerner das Gelernte nicht ordentlich verstanden hat. Cudzich (2012: 99) hat jedoch bewiesen, dass das Auswendiglernen für das effiziente und schnelle Einprägen von ein paar Vokabeln geeignet ist, aber wenn der Lerner 20 lexikalische Einheiten auf einmal lernen soll, sinkt die Effizienz des Auswendiglernens.

Darüber hinaus prägt sich das Konkrete, das sowohl verbal als auch bildhaft wahrgenommen werden kann, sehr gut ein. Die zu lernenden Informationen sollen für den Lerner auch von persönlicher Bedeutung sein und dadurch ihn persönlich ansprechen. Damit der Wortschatz gefestigt werden kann, sollte er:

- in sinnvollen Kontexten gelernt werden.
- bei Lernen sinnvoll strukturiert werden, so dass begriffliche Zusammenhänge entstehen.
- in möglichst vielen Bezugssystemen abgespeichert werden.
- extensiv (verteilt) und nicht intensiv (massiert) gelernt werden.
- mit bildhaften Vorstellungen verknüpft werden.
- mit Humorvollem oder Absurdem verknüpft werden.
- sowohl kognitiv als auch unter Berücksichtigung der Sinne verarbeitet werden.
- mit persönlichen Inhalten gefüllt werden. (Bergemann 2005: 16)

### 4.3 Das mentale Lexikon

In der Psycholinguistik gibt es eine Vielzahl von Definitionen, die zu erklären versuchen, wo die Sprache eigentlich gespeichert wird. Aitchison (1997, zit. nach Vinzentius 2007: 87) nennt den Ort *das mentale Lexikon*. Schwartz (1992, zit. nach Neveling 2004: 23) bezeichnet das mentale Lexikon als „de[n] Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“. In diesem Sinn ist es ein Sammelort von Wörtern. (Neveling 2004: 23) Das mentale Lexikon, auch das mehr oder weniger bi- oder auch trilinguale von Fremdsprachenlernern, ist ein Teilsystem der Grammatik einer Sprache. Es erfasst systematisch die Lexeme einer Sprache sowie die Regeln und Prinzipien ihrer Bildung, ihres Verstehens, ihrer Gedächtnisfixierung sowie ihrer Produktion und Verwendung. Lexeme sind im mentalen Lexikon als komplexe Datenstrukturen repräsentiert, welche die Art des gedächtnisfixierten lexikalischen Wissens spezifizieren. (Scherfer 1995: 165)

Nevelings (2005) Netzwerkmodell zufolge sind Wortkonzepte im mentalen Lexikon untereinander mehrfach verknüpft und gleichen einem Netz aus vielen Knoten und Strängen. Die Konzepte sind mehr und weniger engmaschig verknüpft, und ihre Verbindungen folgen bestimmten Organisationsprinzipien. Wenn ein Wort für die Sprachproduktion gebraucht wird, durchläuft ein Suchimpuls das Netzwerk bis hin zum gewünschten Konzept. Linguistische Untersuchungen haben die lexikalisch-semanticen Relationen erklärt, nach denen die Wortkonzepte geordnet zu sein scheinen. Diese Relationen werden in sieben Ordnungsprinzipien zusammengefasst:

1. räumlich, zeitliche Kontiguität, Meronymie (= Teil-Ganzes-Beziehung), logische Zusammenhänge
2. (Ko)Hyponyme
3. Synonyme, Antonyme
4. Satzteile, Kollokationen
5. Derivata, Komposita
6. Homophone, Reime
7. emotional belegte Assoziationen. (Neveling 2005: 28)

Das mentale Lexikon ist offen, vielfach und vielfältig vernetzt, und es ist dynamisch, d. h. es verändert seine Netzwerkstruktur permanent, wenn ein neues Wort gelernt wird (Neveling 2005: 29). Bleyh (2005: 25) stellt fest, dass je mehr Wörter man weiß, desto einfacher es ist, neue dazuzulernen. Die Möglichkeiten, neue Wörter einzuordnen und unterzubringen, werden mit wachsendem Wortschatz immer vielfältiger und damit auch leichter. Je dichter das Netz wird, desto sicherer, schneller und einfacher ist das Behalten und Erinnern von Wörtern. Das mentale Lexikon von einem Fremdsprachenlerner ist je nach Sprachniveau mehr oder weniger lückenhaft und instabil, aber schnell veränderbar und permeabel. In dieser Hinsicht können leicht Elemente hinzutreten oder andere verloren gehen, wenn sie nicht fest genug im Netz eingebunden sind. Vokabeln werden umso besser behalten, je mehr sie mit anderen Vokabeln nach möglichst vielen der sieben Ordnungsprinzipien vernetzt werden, insbesondere wenn der Lerner bewusst und eigenständig kognitiv arbeitet. (Neveling 2005: 29)

## 5 VOKABELLERNSTRATEGIEN

Inzwischen gibt es eine Vielzahl an Definitionen von Lernstrategien. Nach Storch (2001) lassen sich *Lernstrategien* als mentale Verfahren bestimmen, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern. Sie sind handlungsbezogen und werden oft gezielt zur Bewältigung von Problemen beim Lernen und Kommunizieren angewendet. (Storch 2011: 21) Lernstrategien sind nicht immer beobachtbar, und sie unterstützen das Lernen direkt oder indirekt (Stork 2003: 81–82). Bimmel und Rampillon (2000: 64) konstatieren, dass Lernstrategien nicht nur rein kognitive Funktionen sind wie z. B. Analysieren von Sätzen oder Einprägen von Wortbedeutungen, sondern sie umfassen auch andere Bereiche wie die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (metakognitiv), den emotionalen (affektiven) Bereich und den sozialen Bereich, z. B. Zusammenarbeit. Die Anwendung von Lernstrategien kann dazu führen, dass Fremdsprachenlernen effektiver wird. Zur Erhöhung der Kompetenz im Bereich Wortschatz sollten Lernstrategien zur Verbesserung der Effektivität des mentalen Lernlexikons trainiert werden. Darüber hinaus kann das Erkennen und Anwenden der Lernstrategien zur Förderung der Individualisierung des Lernprozesses, zum Abbau des Leistungsstressses und zur Steigerung von Motivation und Selbstvertrauen angewendet werden. (Stork 2003: 81–82)

In Bezug auf die Lernstrategien wird eine Reihe von Bezeichnungen in der Fachliteratur aufgeführt, die entweder synonym gebraucht werden oder die sich nur unwesentlich voneinander unterscheiden: *study skills*, *Lernstrategien*, *Primärstrategien*, *Interaktionsstrategien*, *Arbeitstechniken*, *Lerntaktiken*, *Lernverfahren*, *Lernmethoden*, *Stützstrategien*, *language awareness*, *Lerntechniken*, *Lernerstrategien*, *autonomes Lernen*, *allgemeine Strategien* und *Kommunikationsstrategien*. Je nach Autor variiert die Verwendung dieser Begriffe. Zum Beispiel ist Morfeld (1998: 42) der Meinung, dass Lernstrategien als Techniken, Pläne, Operationen, Herangehensweisen, Handlungen, Prozesse oder Verhalten bezeichnet werden können. In Hinsicht auf das Vokabellernen wird bisweilen zwischen Techniken und Strategien unterschieden. Lerntechniken sind Verfahren, die vom Lernenden absichtlich und planvoll verwendet werden, um das eigene fremdsprachliche Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren. Somit ist eine

Lernstrategie ein mentaler Plan, der verschiedene Lernschritte und Lerntechniken enthält und der sich von Fall zu Fall verändern kann. (Stork 2003: 83) Auf diese Definition stützt sich auch diese Arbeit. Deswegen wird nur über Lernstrategien gesprochen, nicht z. B. über Lerntechniken, weil sie schon in der Definition selbst inbegriffen sind.

Es ist nicht einfach, eine Definition für Vokabellernstrategien zu finden, weil z. B. Neveling (2004) von *lexikalischen Strategien*, Morfeld (1998) von *Strategien zum Einprägen von lexikalischen Einheiten* und Stork (2003) von *Vokabellernstrategien* spricht. Es wurde entschieden, den Begriff *Vokabellernstrategien* zu verwenden, weil er am einfachsten zu verstehen ist. Foß und Pude (2001) verstehen unter der Benutzung einer Vokabellernstrategie „eine Handlung [...], durch die Lernende die Entdeckung und Speicherung von oder den Zugriff auf Komponenten einer Vokabel planen bzw. durchführen“ (Foß/Pude 2001: 7). Das Ziel des Gebrauchs der Vokabellernstrategien ist der Transfer des bereits erschlossenen Vokabulars in das Langzeitgedächtnis, sodass dieses Vokabular sowohl rezeptiv als auch produktiv verfügbar ist (Morfeld 1998: 16).

Lernstrategien kommen häufig vor allem im Bereich Vokabellernen zum Einsatz. Zum Beispiel hat Chamot (1987, zit. nach Stork 2003: 81) herausgefunden, dass Englischlerner der amerikanischen Highschool mehr Strategien zum Vokabellernen verwendeten als für andere Aktivitäten. Dazu hat Börner (2000, zit. nach Stork 2003) drei Gründe aufgeführt (Stork 2003: 81):

1. Beim Vokabellernen handelt es sich um gut überschaubare Lernprobleme.
2. Die häufige Verlagerung in häusliche Einzelarbeit fordert den Lerner zur Selbststeuerung auf.
3. Lerner kennen die Wichtigkeit von Vokabellernen und fühlen sich selbst dafür verantwortlich.

Stork (2006: 98) konstatiert, dass in der Fremdsprachendidaktik weithin Konsens darüber herrscht, dass es keine für alle Lerner gleichermaßen wirksamen Vokabellernverfahren gibt und dass das der immensen Zahl an Einflussfaktoren geschuldet ist. Daher wird zumeist empfohlen, den Lernern eine möglichst große Vielfalt an Vokabellernstrategien zu vermitteln. Daraus können sie die für sie individuell geeigneten Lernstrategien

auswählen. Mit der Vermittlung der Vokabellernstrategien soll erreicht werden, dass die Lerner die Verantwortung für ihr Vokabellernen selbst übernehmen. Der Fremdsprachenlehrer sollte dabei die Schüler nicht allein lassen, sondern sie unterstützen und begleiten. Immer wiederkehrende Aufträge der Art *bis Morgen lernt ihr die Vokabeln dieser Lektion* sind weder angemessen noch ausreichend. (Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2008: 10) Die Lerner werden hierbei oft mit dem Auftrag allein gelassen, die Vokabeln aus dem Buch abzuschreiben und zum nächsten Tag zu lernen. Das führt zu einem ineffektiven Abschreiben und Memorieren, das trotz des hohen Zeitaufwandes häufig dürftige Ergebnisse und Frustration bei den Lernern zur Folge hat. (Bergemann 2005: 15)

Lerner müssen sich ihrer Vokabellernstrategien bewusst werden, alternative Strategien sowie deren Nutzen, Anwendungs- und Übertragungsmöglichkeiten kennen lernen, ausprobieren und evaluieren. So können sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, ihr individuelles Repertoire an Vokabellernstrategien erweitern und das Vokabellernen effektiver gestalten. (Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2008: 10) In der fremdsprachendidaktischen Literatur existieren zum einen Beiträge, die Tipps zum Vokabellernen geben, und zum anderen Klassifikationen geordneter Sammlungen von Vokabellernstrategien (Stork 2006: 98). Im Folgenden werden sie näher betrachtet.

### 5.1 Übersicht über Vokabellernstrategien

Nach Targónska (2014: 176–177) sind in der deutschsprachigen Forschungsliteratur unterschiedliche Klassifikationen von Vokabellernstrategien zu finden, weil Forscher verschiedene Auffassungen darüber haben. In dieser Arbeit werden jedoch nur die im deutschsprachigen Raum entstandenen Vokabellernstrategien behandelt, die sich direkt auf das Lernen von Vokabeln beziehen, weil ansonsten die Arbeit zu umfangreich wäre. Bei einigen Forschern werden nur ein paar Strategien zum Vokabellernen erwähnt wie z. B. Rampillon (1985) und Bimmel und Rampillon (2000). Weil sie sich nicht eingehender auf Vokabellernstrategien konzentrieren, werden sie in dieser Arbeit nur als Nebenquellen genutzt. Einige Forscher konzentrieren sich nur auf Vokabellernstrategien wie Morfeld (1998), Foß und Pude (2001) und Neveling (2004). Ihre Strategien werden

als Basis für die Arbeit verwendet. In der folgenden Tabelle (Tab. 2) findet sich eine Übersicht über die Vokabellernstrategien. Danach werden die Vokabellernstrategien nach Autoren abgehandelt und mit weiteren Quellen ergänzt.

**Tab. 2:** Klassifikationen von direkten Vokabellernstrategien (adaptiert nach Neveling 2004: 74; Targónska 2014: 177)

<b>Klassifikationen von direkten Vokabellernstrategien</b> in ausgewählten empirisch ausgerichteten deutschsprachigen Forschungsarbeiten		
Morfeld (1998)	Foß/Pude (2001)	Neveling (2004)
	<b>I. Entdeckungsstrategien</b> 1. externe Informationen (Quellenbenutzung, Nachfragen) 2. intern Bedeutung erschließen bzw. Form analysieren	<b>I. Verstehensstrategien</b> 1. direktes Erfassen der Bedeutung 2. Hypothesen bilden/Inferenz
<b>I. Wiederholen/Einprägen</b>  <b>II. Elaborieren</b> 1. Assoziieren 2. Kontextualisieren 3. Differenzieren 4. Kontrastieren 5. Visualisieren 6. Mehrkanalig lernen  <b>III. Strukturieren</b>	<b>II. Speicherungsstrategien</b> <b>1. mentale Verbindung schaffen</b> a) neue Vokabeln im Kontext einbetten b) Gruppieren <b>2. Nutzung von (geistigen) Bildern und Klang</b> a) klangorientierte Speicherung b) visuell orientierte Speicherung c) Keyword-Methode d) Semantic Mapping <b>3. Aktion ausführen</b> a) Benutzung von mechanischen Techniken b) Benutzung des Körpers <b>4. Analysieren und Schlussfolgerungen</b> a) intralinguale Analyse b) interlinguale Analyse c) Vermeidung von Wort-zu-Wort-Übersetzungen	<b>II. Speicherstrategien</b> <b>1. Ordnungsstrategien (Feld/Netz)</b>  <b>2. Elaborationsstrategien</b> a) kinästhetisch b) emotional c) episodisch/kontextuell d) sensorisch  <b>3. Einpräg- und Wiederholungsstrategien</b>
	<b>III. Zugriff</b> 1. gründliche Wiederholung 2. Üben	<b>III. Abrufstrategien</b> 1. interaktiv 2. non-interaktiv
<b>IV. Anwenden</b>		<b>IV. Produktionsstrategien</b>

## 5.2 Vokabellernstrategien nach Morfeld (1998)

Morfeld (1998: 17, 49–50) versteht unter *Wiederholen* und *Einprägen* die mehr oder weniger mechanische Wiederholung der sprachlichen Objekte zum Zweck des Einprägens, d. h. der automatischen Reproduktion dieser Objekte. Die Wiederholung kann über unterschiedliche sensorische Modalitäten (visuell-verbal, motorisch-episodisch und

akustisch) stattfinden. Das Einprägen von Vokabeln geschieht in der Regel durch äußere Handlungen. So prägen sich viele Lerner Vokabeln dadurch ein, dass sie sie mehrmals aufschreiben. Zu den Wiederholungsstrategien gehören:

- Wort und Übersetzung auswendig lernen
- die Vokabeln laut vor sich hinsprechen
- Vokabeln auf einen Kassettenrekorder sprechen, abhören und nachsprechen<sup>3</sup>
- verschiedene Modalitäten berücksichtigen (Morfeld 1998: 49–50)

*Elaborieren* bedeutet nach Morfeld (1998) die Integrierung des neuen Wissens in die bestehende kognitive Struktur. Sie unterteilt es in *Assoziieren*, *Kontextualisieren*, *Differenzieren*, *Kontrastieren*, *Visualisieren* und *mehrkanaliges Lernen*. Zu den assoziativen Strategien gehören u. a., Vokabeln mit räumlichen, zeitlichen und anderen Vorstellungen zu verknüpfen und Antonym/Synonym zu suchen. Vor allem das Erlernen von Antonymen ist von großem Nutzen bei der Wortschatzerweiterung (Kristiansen 2001: 71). Während Assoziationen in der Regel auf der Wortebene gebildet werden, findet die kontextuelle Elaboration auf der Satz- und Textebene statt, wodurch die lexikalische Einheit in einen situativen Zusammenhang gestellt wird. Studien haben gezeigt, dass, wenn die zu lernenden Nomen mit einem Verb verknüpft werden, die Behaltensquote rasant steigt, aber der Satz soll jedoch vom Lerner selbst erfunden sein, damit er sich daran auch erinnert (Kristiansen 2001: 55–56). Ein Beispiel von *Kontextualisieren* ist die Einbettung von Vokabeln in eine typische Alltags- und Gesprächssituation. Andere Kontextualisierungsstrategien sind u. a. das Erfinden einer Geschichte oder eines Dialogs zu zusammenhängenden Vokabeln, das Verbinden der Vokabeln mit eigenen Erlebnissen, das Bilden eines Satzes mit der zu lernenden Vokabel, das Lernen von Vokabeln in einer typischen Wortumgebung (Kollokationen) und die Nutzung von Eselsbrücken. (Morfeld 1998: 50–51, 55–56)

*Differenzieren* bedeutet die Abgrenzung des Gedächtnisinhaltes von einem anderen, indem die individuellen Merkmale beider herausgearbeitet werden. Dies geschieht in erster Linie in der Zielsprache. Der Lerner kann z. B. die Vokabeln in einer Skala oder

---

<sup>3</sup> Bei dieser Strategie ist es heutzutage wahrscheinlicher, dass der Lerner sich auf neuere Technik stützt.

gestuft anordnen, eine Vokabel definieren, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen ähnlichen Begriffen herausarbeiten, eine Vokabel umschreiben oder ein Beispiel für die Verwendung eines Wortes geben. *Kontrastieren* bezeichnet die weitergehende Semantisierung eines Begriffs unter Bezugnahme der Mutter- oder anderer Fremdsprachen. Der Lerner kann Vokabeln auf Kongruenz und Äquivalenz hin untersuchen und sie sich partiell mit Hilfe der Muttersprache und/oder anderer Fremdsprachen bewusst machen. (Morfeld 1998: 51, 56) Ringbom (1978, zit. nach Missler 1999: 46) hat festgestellt, dass Finnen beim Fremdsprachenlernen Einflüsse bei der Lexik vor allem aus dem Schwedischen wahrnehmen. Beim Kontrastieren sollte man jedoch vorsichtig sein und auf *falsche Freunde* achten, weil die hinter den Vokabeln stehenden Konzepte nicht immer identisch mit der L1-Sprache sind (Bimmel/Rampillon 2000: 69–70).

*Visualisieren* ist eine Form von Elaboration, bei der das zu lernende Material mit mentalen oder realen Bildern oder mit graphischen Mitteln verbunden wird. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass die Behaltensquote für Vokabeln höher ist, die zusammen mit einer Abbildung des von ihnen bezeichneten Gegenstandes dargeboten werden. Zu den Visualisierungsstrategien gehören:

- den Wortinhalt graphisch repräsentieren
- Vokabeln mit einer Zeichnung, einem Bild usw. versehen
- besondere Eigenschaften, Schwierigkeiten usw. durch farbige Markierung, Unterstreichung usw. hervorheben
- verbale Informationen mit einem Gedankenbild kombinieren
- Locitechnik<sup>4</sup>
- Kennworttechnik<sup>5</sup>
- Schlüsselwortmethode<sup>6</sup> (Morfeld 1998: 52, 56)

---

<sup>4</sup> Bei der *Locitechnik* wählt man sich z. B. einen Weg aus, an dem gut bekannte und markante Orte liegen. Die zu lernenden Begriffe werden dann durch eine bildliche Vorstellung mit den einzelnen Orten verbunden. (Lernenheute 2015a)

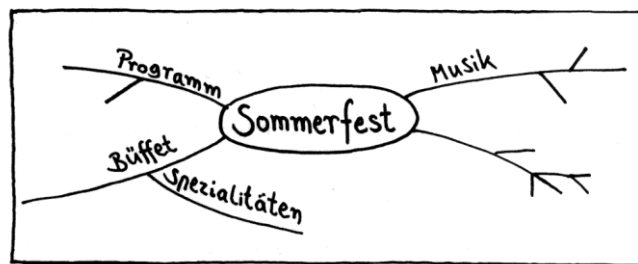
<sup>5</sup> Bei der *Kennworttechnik* werden die zu lernenden Begriffe an bereits vorhandenes Wissen gekoppelt, z. B. mit Hilfe von Wortlisten, die mit den Buchstaben des Alphabets beginnen (Lernenheute 2015b).

<sup>6</sup> Das muttersprachliche Wort, das ähnlich der zu lernenden Vokabel klingt, ist das *Schlüsselwort*, das durch akustische Ähnlichkeit an den fremdsprachigen Begriff gebunden wird. Gleichzeitig wird eine bildhafte Assoziation zwischen dem Schlüsselwort und der Übersetzung der Vokabel hergestellt. (Lernenheute 2015c)

Beim *mehrkanaligen Lernen* werden Vorstellungen von Klängen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüchen, Geschmacks- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik erzeugt, die mit dem zu lernenden Item assoziiert werden. Der Unterschied zum Einprägen über verschiedene Sinneskanäle liegt darin, dass dort die Wiederholung in der Realität durchgeführt wird, während hier das zu lernende Item durch die Kraft der Imagination angereichert wird. (Morfeld 1998: 52)

Beim *Strukturieren* werden Detailinformationen zu größeren Einheiten zusammengefasst und gruppiert, damit sie kognitiv leichter handhabbar sind. Zum Beispiel kann der Lerner eine Mind-Map zu einem Wortfeld oder einer Sachgruppe erstellen oder Vokabeln nach semantischen, funktionalen, grammatischen, phonologischen, graphemischen und subjektiven Merkmalen gruppieren. Die Vokabeln können auch hierarchisch und kausal gruppiert werden. (Morfeld 1998: 52, 56–57)

**Beispiel 31**



Lemcke u. a. (1996), 49

**Abb. 3.** Mind-Map (Lemcke u. a 1996, zit. nach Bimmel/Rampillon 2000: 147)

Beim *Anwenden* geht es darum, dass das zu lernende Material in einem natürlichen Kontext angewendet wird. Dazu gehört z. B. das Lesen oder Hören von Texten in der Zielsprache. Diese Texte können Zeitungen, Bücher, Radioprogramme, Lieder, Fernsehsendungen und Filme sein. Der Lerner kann auch Briefe, kurze Botschaften, Notizen, Einkaufszettel in der Zielsprache schreiben oder Vokabeln in entsprechenden Situationen ausprobieren. (Morfeld 1998: 53)

### 5.3 Vokabellernstrategien nach Foß/Pude (2001)

Die Vokabellernstrategien von Foß und Pude (2001: 12, 29) basieren auf einer Auswahl von Strategien Oxfords (1990). Sie teilen die Kategorien in die Bereiche *Entdeckung*, *Speicherung* und *Zugriff* ein. Die Voraussetzung für das Vokabellernen ist das Erkennen, dass eine unbekannte Vokabel vorliegt, und das nachfolgende Verstehen der Bedeutung und/oder der Form der neuen Vokabel. Die Kategorie *Entdeckung* beinhaltet demgemäß Strategien, die verwendet werden, um beim ersten Kontakt mit einer neuen Vokabel Informationen über ihre Bedeutung oder Form zu bekommen. Der Lerner kann externe Informationen über die zu lernende Vokabel durch Quellenbenutzung und Nachfragen bekommen oder die Bedeutung der neuen Vokabel intern erschließen bzw. ihre Form analysieren. Die Entdeckung kann entweder nicht linguistisch oder linguistisch sein und mittels Nutzung von Hinweisen aus dem Kontext geschehen.

Die *Speicherungskategorie* enthält Strategien, bei denen eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit der neuen Vokabel und dem bereits vorhandenen Wissen stattfindet, wobei das neue Wissen mit dem bereits vorhandenen verbunden wird. Durch die Speicherungsstrategien wird ein erstes Behalten gewährleistet, welches unterschiedliche Informationen einer Vokabel (z. B. Phonologie, Morphologie, Syntax und Syntagmatik) betreffen kann. Zu den Speicherungsstrategien lassen sich folgende Strategien zählen:

1. **Mentale Verbindung schaffen:** neue Vokabeln in einen Kontext einbetten, Gruppieren
2. **Nutzung von (geistigen) Bildern und Klang:** klangorientierte Speicherung, visuell orientierte Speicherung, Keyword-Methode,<sup>7</sup> Semantic Mapping<sup>8</sup>
3. **Aktion ausführen:** Benutzung von mechanischen Techniken, Benutzung des Körpers
4. **Analysieren und Schlussfolgern:** intralinguale Analyse, kontrastive Analyse (interlingual), Vermeidung von Wort-zu-Wort Übersetzungen. (Foß/Pude 2001: 12, 29)

---

<sup>7</sup> Synonym für die *Schlüsselwortmethode*.

<sup>8</sup> Unter *Semantic Mapping* versteht man die Strategie, die eine Vokabel bzw. Phrase mit den zusammenhängenden Vokabeln bzw. Konzepten visuell verbindet (Power up what works 2015).

In der Kategorie *Zugriff* werden Lernstrategien zusammengefasst, die der Automatisierung von Wortschatzwissen dienen und einem Vergessen entgegenwirken sollen. Dabei geht es um die Anwendung der schon gespeicherten Vokabeln, und dies kann in Form von strukturiertem Wiederholen (gründliche Wiederholung), Üben und/oder Anwenden geschehen (formales Üben von Klangeigenschaften, funktioneller Sprachgebrauch). Bei der Klassifizierung sollte man jedoch beachten, dass es zwischen den obengenannten Kategorien graduelle Unterschiede gibt, d. h. dass generell alle Strategien aus der Speicherkategorie auch bei den Zugriffstrategien verwendet werden können. Zum Beispiel kann das strukturierte Wiederholen auch in Form von Visualisierungen stattfinden. Bei der Klassifizierung geht es demgemäß eher um ein idealisiertes Konstrukt. (Foß/Pude 2001: 13, 29)

#### 5.4 Vokabellernstrategien nach Neveling (2004)

Neveling (2004) kategorisiert Vokabellernstrategien in *Verstehensstrategien*, *Speicherstrategien*, *Abrufstrategien* und *Produktionsstrategien*, wobei die Speicherstrategien in *Ordnungsstrategien*, *Elaborationsstrategien* und *Einpräg-/Wiederholungsstrategien* unterteilt sind (vgl. Tab. 2). Bei der ersten Kategorie, *Verstehensstrategien*, handelt es sich um das Verhalten des Fremdsprachenlernenden im Kontakt mit einer dem Lerner unbekanntem Vokabel. Es geht um Strategien des Verstehens, Erkennens und der Bedeutungserschließung. Zu ihnen gehören das direkte Erfassen der Bedeutung und das Bilden von Hypothesen. Die Wortbedeutung oder -form kann direkt erfasst werden (Wörterbuch, Worterklärungen erfragen oder selbst geben, *code switching*<sup>9</sup> o. Ä.), oder die fehlende Bedeutung wird inferiert<sup>10</sup> bzw. die fehlende Wortform wird produktiv konstruiert. Beides geschieht auf Basis des Bildens und Testens von Hypothesen. (Neveling 2004: 71–73; Targónska 2014: 177–178)

---

<sup>9</sup> *Code switching* bedeutet das Wechseln der Sprache innerhalb einer Konversation (Universität Bochum 2015).

<sup>10</sup> Beim *Inferieren* werden Informationen durch aktiviertes Vorwissen ergänzt, Schlussfolgerungen gezogen und ein kohärenter Sinnzusammenhang hergestellt (Universität Bremen 2015).

*Speicherstrategien* beziehen sich auf die aktive Beschäftigung mit der Vokabel und dem Ziel, diese in das mentale Lexikon so zu integrieren, dass ihre Form und Bedeutung schnell behalten und abgerufen werden können (Targónska 2014: 178). Zur Unterkategorie *Ordnungsstrategien* gehören das Kontrastieren und Gruppieren nach Merkmalen, Herstellen von Kausalität zwischen Vokabeln, Kontextualisieren, Neukombinieren und Übersetzen. Ferner können die Vokabeln nach Synonymen, Antonymen, Kollokativität, Wortbildungsaspekten und Registerzugehörigkeit geordnet werden. *Elaborationsstrategien* unterstützen wiederum den Speicherprozess von schwer speicherbaren Vokabeln durch Hinzufügen von merkmalsgebundenen Vokabeln, Verbindungen und anderen Elementen wie z. B. den oben genannten Eselsbrücken. (Neveling 2004: 75)

Elaborationsstrategien werden in *kinästhetische, emotionale, episodische/kontextuelle* und *sensorische* Strategien eingeteilt. Bei den kinästhetischen Aktivitäten werden Verknüpfungen zwischen motorischen und kognitiven Aktivitäten geschaffen, z. B. Bewegung, pantomimische Gesten und Rollenspiele, sowie auch das Aufschreiben der Vokabeln in der eigenen Schrift. Zum Beispiel können Verben durch Ausführung oder illustrierende Bewegungen<sup>11</sup> und Nomen durch eine entsprechende Handlung verdeutlicht werden (Stork 2003: 125). Wie schon früher festgestellt worden ist, ist das Verknüpfen von Vokabeln mit emotionalen Erlebnissen sehr behaltensdienlich. Diese sogenannten Motivationswörter können klanglich angenehm oder für den Lerner besonders nützlich sein. Episodische Strategien verknüpfen Vokabeln sequentiell bzw. kontextuell. Dies kann durch folgende Strategien geschehen: Nacherzählungen, Phantasiegeschichten, Flussdiagramme, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Notizenmachen, Fragen beantworten und Neustrukturierung von Sätzen. Vokabeln können auch mit sensorischen Speichereinheiten verbunden werden. Der Lerner kann eine Verbindung zwischen der neuen Vokabel und einem bestehenden Lautknoten herstellen und Vokabeln mit ähnlichen Anfangslauten bzw. -silben und rhythmischen Intonationsmustern speichern. Besonders Musik- und Reimeffekte sind behaltensdienlich. (Neveling 2004: 74–76)

---

<sup>11</sup> Die *Total Physical Response*-Methode beschäftigt sich mit dem Ausführen von Bewegungen beim Wortschatzerwerb. Dabei werden Sätze pantomimisch-gestisch semantisiert und von den Lernern ausgeführt. (Stork 2003: 123)

Visuelle Strategien funktionieren über das Betrachten oder Anfertigen von Bildern, und zum Beispiel abstrakte Vokabeln können mit konkreten verbunden werden, z. B. das französische *liberté* – Freiheitsstatue. Farben können beim Einprägen eingesetzt werden, damit Aufmerksamkeit und Speicherintensität erhöht werden: „Farblose“ Vokabeln können mit „farbigen“, also lebhaften, interaktiven, bizarren, verrückten, unmöglichen, unlogischen und absurden, verknüpft werden. Andere visuelle Strategien sind die Benutzung von Abkürzungen, Akronymen und Klebezetteln und die Visualisierung der orthographischen Form. (Neveling 2004: 74–77) Bei der Klebezettelstrategie kann man die schwierigen Vokabeln auf einen Zettel aufschreiben und sie überall zu Hause hinkleben, damit man sie jeden Tag sieht (Hanke 2012: 30).

Für ein rezeptives Wörtererkennen sind ungefähr drei Wiederholungen nötig und für die Produktion zehn bis zwölf oder sogar zwanzig. Verteiltes Lernen ist sinnvoller als massives, und dies in immer größeren Intervallen. Zu den *Einpräg- und Wiederholungsstrategien* gehören das intensive Anschauen, das laute und/oder leise Aussprechen der Vokabeln und schließlich das wiederholte Aufschreiben oder Abfragenlassen. (Neveling 2004: 77)

*Abrufstrategien* dienen wiederum dazu, Blockaden beim Abruf bestimmter Vokabeln abzuschaffen und die eventuelle inkorrekte Aktivierung im mentalen Lexikon zu korrigieren (Targóńska 2014: 178). Neveling (2004: 77) konstatiert, dass der Lerner nach der fehlenden L2-Form in interaktiver Kommunikation fragen oder warten kann, bis sie im Fortgang der Diskussion wieder auftaucht. Beim nicht-interaktiven Lernen kann der Lerner der Vokabel Aufmerksamkeit schenken.

Bei *Produktionsstrategien* versucht der Lerner, anstatt der Vokabel, über die er in der Kommunikation nicht verfügt, Vokabeln in der Situation zu schaffen, die er am geeignetsten findet (Targóńska 2014: 178–179). Dabei geschieht ein interlingualer Transfer (bei L1 bzw. L3-Sprache) mittels Lehnwörter, Internationalismen und *cognates*, d. h. verwandte Wörter. Auf der L2-Ebene werden die fehlenden Vokabeln produktiv durch Wortbildungen und rezeptiv durch Inferenz geschaffen. (Neveling 2004: 71, 73)

## 5.5 Weitere Vokabellernstrategien

Es gibt weitere Vokabellernstrategien außer den oben genannten, aber nicht alle können in der Arbeit präsentiert werden. Hier werden noch Vokabellernstrategien verschiedener deutscher Autoren genannt, die noch nicht behandelt wurden, aber von mir als hilfreich empfunden worden sind. Nach Stork (2003: 114–115) werden Vokabeln gut mittels Wortlisten und Karteikarten fixiert. Die Vokabeln können bei diesen Strategien einsprachig oder zweisprachig (bzw. mehrsprachig) aufgeschrieben werden. Zumeist werden Vokabeln als Wortpaare notiert, an denen mindestens zwei Sprachen beteiligt sind: Das sind die Erstsprache (L1) und die Zweitsprache (L2, d. h. die zu lernende Sprache), aber es können auch weitere Sprachen an den Wortlisten beteiligt sein. Für ein erstes Behalten scheint das Auswendiglernen von zweiseitigen Vokabelgleichungen und bestimmten Abwandlungen davon, z. B. einsprachige Vokabellisten mit Definitionen und/oder Erklärungen, Listen von Vokabeln in typischen Kontexten, notwendig und erfolgreich zu sein (Runte 2015: 119). Auf Dauer scheint das funktionelle Kombinieren von Vokabeln fünfmal effizienter zu sein als das Auswendiglernen von einzelnen Vokabeln (Kristiansen 2001: 56).

When vocabulary is learned in lists, an item often consists of a pair of words, namely a foreign word form and its meaning which is usually a translation. Thus, one item in a list is referred to as a word pair. (Nation 1982, zit. nach Stork 2003: 115)

Bei den Vokabelgleichungen sollte man vorsichtig vorgehen, weil es keine genauen Entsprechungen zwischen den Wörtern zweier Sprachen gibt, vor allem deswegen, weil sie kulturelle, stilistische oder grammatische Differenzen beinhalten. Das bedeutet aber längst nicht, dass Wortpaare zum Lernen nicht geeignet sind. Die Übersetzung der zu lernenden Vokabel kann viele Assoziationen beim Lerner beim Erlernen einer neuen Vokabel wecken, und dadurch kann die Vokabel bedeutsamer für den Lerner werden. (Stork 2003: 115–116)

Vokabelgleichungen können anhand von verschiedenen Hilfsmitteln angeordnet werden, aber die gebräuchlichsten sind Vokabelheft und Vokabelkartei, wobei das Voka-

belheft stark kritisiert worden ist. Weil die zufällige figurale Konstellation der Liste mitgeübt wird, sind einzelne Elemente später nur im Rahmen dieser Kombinatorik aufrufbar (Positionseffekt). Deswegen kann nicht gesagt werden, welche Vokabeln gelernt sind und welche nicht. Mit Hilfe des Vokabelhefts kann man sich der Abdeckmethode zuwenden: Zuerst die fremdsprachlichen Vokabeln und muttersprachlichen Übersetzungen anschauen und dann die andere Spalte mit fremdsprachlichen Vokabeln abdecken und sich dadurch die Vokabeln einprägen (Erzbischöfliche Ursulenschule Köln 2015). Karteikarten bieten dagegen Vorteile, weil es auf ihnen auch Platz für die Kontextualisierungen gibt. Natürlich kann der Lerner auch den Kontext im Vokabelheft aufführen, aber bei Karteikarten kann jede Vokabel umgruppiert und ungeordnet gelernt werden. Karteikarten werden so beschriftet, dass auf der einen Seite die fremdsprachige Wendung und auf der anderen die muttersprachliche Entsprechung steht. (Stork 2003: 116–117)

Nach Rampillon (1985: 35–36) kann der Lerner die Bedeutung der Vokabel durch das Erschließen entdecken und erraten. Das kann entweder in Bezug zur Muttersprache, weiteren Fremdsprachen, der Zielsprache oder internationalen Fremdwörtern geschehen und auf Sprachentwicklungs- und Wortbildungsgesetzen basieren, wenn nur das Einzelwort ohne den situativen Zusammenhang gelernt wird. Das Zerlegen der Vokabel in Einheiten (Vor- und Nachsilben, Substantivkomposita usw.) kann bei der Bedeutungserschließung hilfreich sein (Neuner-Anfindsen 2012: 14). Diese Strategie ist besonders nützlich bei zusammengesetzten und abgeleiteten Vokabeln, z. B. *das Eisenbahnknotenpunkthinundherschieberhäuschen*, und das Zerlegen der Vokabeln hilft dabei, die Bedeutung zu erschließen oder sich ihr zumindest anzunähern (Bimmel/Rampillon 2000: 69–70). Soll die situative Bedeutung der Vokabel zudem gelernt werden, kann der Lerner sie in Bezug zu naheliegenden Fotos und Zeichnungen, dem Gesamtkontext und der Kommunikationssituation und mit Hilfe von Lern- und Kommunikationsgesetzen erschließen.

## 6 VOKABELLERNSTRATEGIEN VON A1- UND A2-DEUTSCHLERNERN

Es gibt einige Untersuchungen über den Gebrauch von Vokabellernstrategien bei Fremdsprachenlernern, aber es besteht immer noch der Bedarf, weitere Forschungen darüber zu machen. Gerade danach wird in dieser Arbeit gestrebt: Es wird vor allem untersucht, was für Vokabellernstrategien die Deutschlerner in der Praxis verwenden. Zudem wird in der Arbeit nach Antworten auf folgende Fragen gesucht:

- Welche Einstellungen haben die Deutschlerner zum Vokabellernen?
- Wie oft wiederholen sie Vokabeln vor einem Vokabeltest?
- Werden Vokabellernstrategien nach der Meinung der Deutschlerner im Unterricht behandelt?

Zuerst wird jedoch eine kurze Übersicht über frühere Untersuchungen gegeben. Des Weiteren werden das zu untersuchende Material und die Datenerhebung präsentiert und die Resultate der Interviews analysiert. Schließlich werden sie zusammengefasst und mit den Hypothesen verglichen. In den Anhängen finden sich der Einwilligungsbogen und die Leitfragen der Untersuchung.

### 6.1 Frühere Untersuchungen über das Thema

An dieser Stelle werden diejenigen Untersuchungen präsentiert, deren Zweck die Erforschung der von Fremdsprachenlernern verwendeten Vokabellernstrategien gewesen ist. Zum Beispiel hat Schmitt (1997) eine Studie durchgeführt, an der japanische Englischlerner unterschiedlicher Lernkontexte teilgenommen haben. Dabei hat er festgestellt, dass die am meisten gebrauchten Vokabellernstrategien in absteigender Reihenfolge sind: *bilingual dictionary, guess from textual context, ask classmates for meaning, verbal repetition, written repetition, study the spelling, say a new word aloud, take notes in class, study the sound of the word* und *word lists*. Die am seltensten gebrauchten Vokabellernstrategien sind *check for L1-cognate, teachers check flash cards for accuracy, use semantic maps, use cognates in study* und *use physical action*. (Stork 2003: 100–

101) Cudzich (2012: 101) hat in seiner Studie nachgewiesen, dass *Auswendiglernen, Schreiben von zweispaltigen und -sprachlichen Listen, lautes Vorlesen der Vokabeln, Beschreibung der Welt auf Deutsch, Aufschreiben der schwierigsten Vokabeln, Ordnen von Vokabeln nach Synonymen und Sachfeldern, Generierung von vertrauten Bildern beim Lernen von konkreten Vokabeln und Benutzung von deutschsprachigen Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, Fernsehen, Lieder und Filme) gebräuchlich unter den Befragten sind. Folgende Strategien werden selten eingesetzt: (lautes) Sprechen im Kontext bei festen Ausdrücken, Aufschreiben von Beispielsätzen, Ordnen von Vokabeln nach Wortfamilien und Antonymen, Aufnehmen der Vokabeln auf Kassette oder CD, Überprüfung der Aussprache und Betonung, Führen eines Vokabelheftes oder einer Vokabellernkartei, Erfindung von (komischen) Geschichten beim Lernen der nicht zusammenhängenden Vokabeln und Ausführen von Bewegung beim Lernen von Vokabeln, die diese Bewegung bezeichnen.*

O'Malley (1985) hat die Lernstrategien von beginnenden und fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern gegenübergestellt und festgestellt, dass beide eine Vorliebe für die Strategien *Wiederholen, Aufschreiben, Kooperation* und *clarification* gefunden haben. Bei den geübten Lernern rangierten *Wiederholen* und *Übersetzen* in der Beliebtheitsskala ganz vorn. Medani (1989) hat festgestellt, dass die Benutzung bestimmter Strategien abhängig von jeweiligem Sprachniveau ist: Je größer die Lernerfahrung in der Fremdsprache, desto mehr nähern sich die verwendeten Strategiekomplexe der Anfänger denen der fortgeschrittenen Lernern an. (Morfeld 1998: 18) Das Gleiche hat Schmitt (1997) festgestellt: Der Gebrauch von Vokabellernstrategien kann sich abhängig von der Reife und Sprachbeherrschung verändern. Viele der sogenannten tieferen Strategien (z. B. *use semantic maps* und *associate words with its coordinates*) sind populärer, je weiter die Lerner in ihrem Sprachlernprozess sind. Krawczyk-Neifar (2002) ist auch zu dem gleichen Schluss gekommen: Die fortgeschrittenen Lerner verwenden komplexere und kognitiv anspruchsvollere Strategien beim Lernen als weniger erfahrene Lerner. (Stork 2003: 102)

Was die Erforschung der Einstellungen zum Vokabellernen betrifft, hat Neveling (2004: 190, 193) festgestellt, dass sogar 60 % der Schüler Vokabeln ungern lernen, weil es

mühselig und zeitaufwändig ist oder es ihnen keinen Spaß macht. Darüber hinaus hat sie festgelegt, dass 70 % der Schüler die bereits „gelernten“ Vokabeln vergessen und den Wortschatz als ihr größtes Problem beim Lernen sehen. Deswegen wird das Vokabellernen als monoton, langweilig und lästig von ihnen empfunden, was hauptsächlich auf das Paarassoziationslernen zurückgeführt werden kann: 53 % der Schüler erstellen hauptsächlich zweisprachige Listen, die sie zur Wiederholung verwenden. Cudzich (2012: 101) hat in seiner Studie das Gegenteil bewiesen: 78 % der befragten Deutschlerner lernen Vokabeln gern. Zu den wichtigsten Motivationsfaktoren gehören Möglichkeit zur Wortschatzerweiterung, pragmatische Gründe (z. B. Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse, schönere Ausdrucksweisen, bessere und einfachere Kommunikation) und Spaß beim Lernen. Der restliche Teil lernt Vokabeln ungern, weil dies nach ihrer Einschätzung ein langweiliges und ineffektives Verfahren ist, dem man viel Zeit widmet, und dennoch werden viele Vokabeln schnell vergessen.

Was die Wiederholungsgewohnheiten der Deutschlerner betrifft, werden Vokabeln in der Studie von Cudzich (2012: 101–102) vor allem mündlich (von 88 % der Befragten) und nur manchmal (von 61 % der Befragten) wiederholt. Das nochmalige Aufschreiben von Vokabeln in veränderter Reihenfolge findet von der Mehrheit der Befragten selten (über ein Drittel) oder gar nicht (23 %) Anwendung. Fast ein Drittel hat angegeben, dass sie diese Strategie manchmal verwenden, und nur bei 15 % passiert das sehr oft. Noch seltener findet das Abfragen statt: selten (40 %), manchmal (28 %), nie (20 %) und sehr oft (12 %). Zwei Drittel der Probanden haben gesagt, dass sie Vokabeln unregelmäßig lernen, und nur 13 % lernen sie regelmäßig. Bei 19 % der Probanden findet das regelmäßige Vokabellernen nur vor dem Test statt. Die Studie von Cudzich (2012) hat gezeigt, dass die Probanden über manche Vokabellernstrategien verfügen. Ob das ausreichend und zufriedenstellend ist, bleibt unter den Probanden offen: 46 % der Probanden sehen ihren Erfolg als hinreichend, 41 % als groß und 6 % als verbesserungswürdig. Dies deutet auf die Notwendigkeit hin, sich mit Vokabellernstrategien im Fremdsprachenunterricht bekannt zu machen, was auch auf ihre Unbekanntheit zurückzuführen ist.

## 6.2 Untersuchungsgruppe

Die zu untersuchenden Personen lernen Deutsch im zweiten Schulhalbjahr an der gymnasialen Oberstufe *Puolalanmäen lukio* in Turku. Die Gruppe umfasst 23 Personen, die im Alter von 17–18 Jahren sind und die Deutsch entweder als A1- oder A2-Sprache lernen. Das heißt, dass die Gruppe Deutschlerner beider Stufen beinhaltet. Nach dem finnischen Unterrichtswesen (2011) ist die A1-Sprache obligatorisch und beginnt in der dritten Klasse der finnischen Gesamtschule. Im Jahr 2009 wählten nur 1,3 % der Drittklässler der finnischen Gesamtschule Deutsch als A1-Sprache. In diesem Sinn scheint ein Teil der zu untersuchenden Gruppe in einer Sonderstellung zu sein. Die A2-Sprache dagegen beginnt spätestens in der fünften Klasse und ist fakultativ. Im Gegensatz zu der A1-Sprache haben 5,4 % der Drittklässler der finnischen Gesamtschule Deutsch als A2-Sprache gewählt. (Opetushallitus 2011: 8–10)

Die Deutschlerner sind gut im Fach Deutsch, weil sie Deutsch schon acht bzw. sechs Jahre in der Schule lernen. Nach Takala (2003) sollte bei Deutsch als A-Sprache die Stufe von B1.1–B1.2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens am Ende des Studiums an der gymnasialen Oberstufe erreicht werden. Nach diesem Prinzip können die Lerner in der Fremdsprache relativ gut argumentieren und kommunizieren. Zudem ist ihre Sprachaufmerksamkeit (*language awareness*) im Laufe der Schulzeit höher geworden. Darüber hinaus ist ihr Wortschatz ziemlich breit, um im Alltag zurechtzukommen (Opetushallitus 2004: 5–6).

Alle Deutschlerner haben Finnisch als Muttersprache, aber die zu untersuchende Gruppe ist dadurch geprägt, dass acht (8) Deutschlerner eine deutschsprachige Sprachklasse (*kieliluokka*) in der Grundschule besucht haben. Das heißt, dass sie schon an deutschsprachigem Unterricht in anderen Fächern als Deutsch teilgenommen haben. Der fremdsprachige Unterricht hat bei ihnen durch die Klassen 1–9 gedauert. Zwei (2) Lerner haben darüber hinaus einen deutschen Hintergrund: Sie haben in ihrer Kindheit in Deutschland gewohnt, oder ein Elternteil spricht Deutsch als Muttersprache. Das heißt, dass Deutsch auch teils zu Hause gesprochen wird.

### 6.3 Datenerhebung

Bei der Erforschung von Vokabellernstrategien werden oft verschiedene Verfahren eingesetzt: Beobachtung, Interviews, Fragebögen, Experimente, Auswertungen von Lernstagebüchern und Introspektion (Stork 2003: 100). Nach Missler (1999: 150) werden retrospektive Äußerungen und Antworten auf eine Reihe von Fragen durch ein Interview erhoben. In einem Interview können sich die Fragen z. B. auf die Gefühle von Lernern oder die Techniken zur Bewältigung von Lernproblemen richten. Interviews werden mit einzelnen Personen oder in kleinen Gruppen durchgeführt. In dieser Arbeit werden Interviews als Grundlage der Datenerhebung benutzt, weil an Hand der Forschungsliteratur herausgefunden wurde, dass bei den Fragebogenuntersuchungen nicht klar ist, ob die Lerner die Strategien tatsächlich gebrauchen, die sie angeben, und bestenfalls spiegeln die Antworten die Strategien wider, die die Lerner anzuwenden glauben (vgl. Stork 2003: 103). Deswegen werden Interviews bei dieser Untersuchung eingesetzt, damit wirklich herausgefunden werden kann, ob die Lerner auch die Strategien in der Praxis verwenden. Darüber hinaus ist es in einem Interview leichter, die Lerner nach konkreten Beispielen zu fragen und gegebenenfalls zusätzliche Fragen zu stellen, wenn etwas Interessantes auftaucht oder wenn etwas nicht klar ist.

Die Befragungen wurden mittels Paarinterviews durchgeführt. Erstens spart das etwas Zeit, zweitens wird danach gestrebt, dass die Untersuchungssituation gemütlich für die Lerner ist. Wenn der Lerner an dem Interview mit einem Freund teilnehmen darf, dann brauchen die beiden keine Angst vor dem Interview zu haben. Ein weiteres Ziel des Paarinterviews ist, dass sowohl die Befragten als auch die Interviewerin zu Wort kommen und den Sachverhalt gemeinsam diskutieren. Aus der Diskussion können bei den Befragten neue, die Untersuchungsergebnisse positiv beeinflussende Ideen entstehen. Zudem kann dadurch das Engagement der Befragten für das Interview gesteigert werden. Nur ein Interview konnte wegen der ungeraden Anzahl der Teilnehmer nicht als Paarinterview durchgeführt werden. Das heißt, dass an dem letzten Interview drei Deutschlerner teilgenommen haben.

In der Arbeit wird eine Auswahl von Vokabellernstrategien behandelt, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. Es wurden bestimmte Kategorien (unten) geformt, die unterschiedliche Vokabellernstrategien beinhalten. Die Schwerpunkte der Untersuchungsfragen liegen auf folgenden Aspekten:

- Auf welche Weise lernt man (Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen oder etwas Anderes)?
- Hilfsmittel beim Vokabellernen
- visuelle und auditive Techniken
- andere Sprachen als Hilfe, v. a. beim Entdecken der Vokabeln
- Gruppieren und Ableiten der Vokabeln mit Hilfe von Wortbildungsgesetzen
- Begegnung einer fremden Vokabel
- Assoziationen um die Vokabel und Eselsbrücken als Gedächtnisstützen

Die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung ist eine Art *thematisches Interview*, das auch *halbstrukturiert* genannt wird. Das thematische Interview passt gut zu solchen Untersuchungen, in denen nicht so übliche Themen behandelt werden. Typisch für das thematische Interview ist die Methode, sich auf bestimmte Themen zu konzentrieren, die dann mittels bestimmter Fragen tiefer behandelt werden. In einem thematischen Interview werden thematische Bereiche eingeführt, die dann im Laufe des Interviews mit Fragen operationalisiert werden. (Hirsjärvi/Hurme 1980: 49–50, 55) Die Untersuchungsfragen eines thematischen Interviews sind üblicherweise eine Kombination von erzählgenerierenden Fragen und strukturierenden Nachfragen (Langenbacher-König 2004).

Weil die Untersuchung qualitativ, also beschreibend, von der Art her ist, werden die Resultate als Beschreibungen vorgestellt. Der Schwerpunkt der Resultate liegt also nicht auf genauen Zahlen, sondern die Resultate werden als thematische Einheiten in Form von Beschreibungen präsentiert.

Der erste Teil der Untersuchung besteht aus Fragen, die die Einstellungen der Deutschlerner zum Vokabellernen darlegen. Der zweite Teil besteht seinerseits aus Fragen in Bezug auf Vokabellernstrategien. In dem dritten Teil wird danach gefragt, wie oft die Lerner Vokabeln vor einem Vokabeltest wiederholen und was für Vokabeln ihrer

Meinung nach schwer einzuprägen sind. Der vierte Teil besteht aus Fragen, die Antwort darauf suchen, ob Vokabellernstrategien nach Meinung der Deutschlerner im Unterricht behandelt werden. Die Leitfragen der Untersuchung (Anhang 2) sind offen erstellt worden, damit die Befragten leicht auf sie antworten können (z. B. *Auf welche Weise lernst du Vokabeln?*). Ausgehend von den Antworten werden im Laufe des Interviews zusätzliche Fragen an die Befragten gerichtet, z. B. *Schreibst du die Vokabeln als zweisprachige Wortlisten auf?* Weil die zusätzlichen Fragen von der jeweiligen Situation abhängen und von einem Interview zu einem anderen variieren können, sind die Resultate nicht bei allen Lernern immer gleich. Das bedeutet aber längst nicht, dass sie nicht plausibel sind. Die Resultate schildern ja die Meinungen bestimmter Deutschlerner an einer bestimmten Schule, was typisch für eine *Fallstudie* ist. Bei einer Fallstudie wird der Fall ja in seinem eigenen Kontext betrachtet.

Die Resultate stammen aus 10 Paarinterviews und einem Interview, an dem drei (3) Befragten teilgenommen haben. Die Interviews wurden von 22. Januar bis 1. Februar 2016 durchgeführt. Jedes Interview dauerte zwischen 15–30 Minuten. Die Interviews wurden mit einem Rekorder aufgenommen. Nach der Aufnahme wurden sie schließlich transkribiert, d. h. dass das Gesprochene auf dem Tonband aufgeschrieben wurde. Insgesamt wurden rund 62 Seiten transkribiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews präsentiert und analysiert.

#### 6.4 Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse sind in vier Kategorien eingeteilt: *Vokabellernstrategien*, *Einstellungen zum Vokabellernen*, *Wiederholen von Vokabeln* und *Vokabellernstrategien im Unterricht*. Die Resultate der Interviews werden unter diesen Aspekten betrachtet und anhand von Beispielen analysiert. Alle Resultate werden anonym vorgestellt, und die

Deutschlerner<sup>12</sup> werden mit dem Buchstaben *L* und der jeweiligen Nummer gekennzeichnet, z. B. L1 steht für den als erstes befragten Deutschlerner.

#### 6.4.1 Vokabellernstrategien

In diesem Kapitel werden die von den Deutschlernern gebrauchten Vokabellernstrategien behandelt. Es kann festgestellt werden, dass die üblichsten Strategien unter den Befragten das *Aufschreiben der Vokabeln* und das *Lesen des Vokabulars* sind. Weitere Strategien belaufen sich insgesamt auf 18. Daraus lässt sich feststellen, dass die Lerner schon viele Vokabellernstrategien kennen. Im Folgenden werden sie näher und als Einheiten betrachtet.

##### 6.4.1.1 Aufschreiben und Lesen

Wie schon vermutet, neigen Lerner dazu, die Vokabeln auf ein Papier aufzuschreiben und/oder das Vokabular im Lehrbuch zu lesen. Das Aufschreiben der Vokabeln auf ein Papier findet bei zehn (10) Lernern statt. Hier sind einige Kommentare zum Aufschreiben:<sup>13</sup>

L1: Ich lerne meistens durch das Aufschreiben und das Lesen, weil ich [...] visuell besser lerne.

L3: Wenn ich zu Hause lerne, dann mag ich es, sie [Vokabeln] aufzuschreiben.

L5: Naja, ich schreibe alle Vokabeln auf, sonst kann ich mich nicht an sie erinnern.

L6: Ja, ich mag es, sie aufzuschreiben, damit ich die Rechtschreibung lerne.

L7: Falls es um schwierige Vokabeln geht, dann schreibe ich sie auf.

L11: Ich schreibe oft alle Vokabeln im Vokabelheft auf.

---

<sup>12</sup> Auch hier wird die maskuline Form für die Einheitlichkeit der Arbeit bevorzugt. Die möglichen Variationen im Gebrauch der Vokabellernstrategien auf Basis von Geschlecht werden in der Arbeit außer Acht gelassen.

<sup>13</sup> Die Übersetzungen der Antworten stammen von mir.

L13: [...] das Aufschreiben scheint mir das Beste zu sein, weil ich mich auf diese Weise an die Vokabeln erinnern kann.

L14: [...] die langen und schwierigen Vokabeln schreibe ich oft auf, weil man sich einfach daran gewöhnt.

L21: Oft lese ich sie, aber bei einer schwierigen Vokabel hilft es, sie aufzuschreiben, und wenn ich sie mehrmals aufschreibe, dann behalte ich sie leichter [...].

Die Lerner geben auch Gründe dafür, warum das Aufschreiben ihnen beim Vokabellernen hilft (z. B. *visuell lernt man besser, ohne das Aufschreiben kann man sich nicht an die Vokabeln erinnern, durch das Aufschreiben lernt man die Rechtschreibung oder man gewöhnt sich daran, lange und schwierige Vokabeln aufzuschreiben*). Vier (4) Lerner machen beim Aufschreiben Wortlisten, bei denen eine Spalte finnischsprachig und die andere deutschsprachig ist. Die Erstellung von Wortlisten ist jedoch unter den Befragten nicht so üblich. Wahrscheinlich ist der Grund dafür, dass die Technik das traditionelle Aufschreiben ersetzt hat, weil man bei den Vokabeltrainingsapplikationen wie z. B. *Quizlet* (s. S. 57) auch Wortlisten erstellen kann. Wie schon im Kapitel 4.2.4 festgestellt, sollten Vokabeln in einem Sinnzusammenhang bzw. Kontext gelernt werden, aber das macht nur ein Deutschlerner.

L23: Manchmal schreibe ich ganze Sätze von den Vokabeln.

L5: Nein, [ich schreibe keine Beispielsätze], weil ich das Gefühl habe, dass ich das nicht kann.

Grundsätzlich sollte man sich nicht so negativ gegenüber das Aufschreiben stellen, weil festgestellt worden ist, dass das Aufschreiben die Informationsspeicherung besser fördert als das Tippen von Informationen z. B. am Computer (vgl. Müller/Oppenheimer 2014). Beim Aufschreiben besteht jedoch die Gefahr, dass der Prozess nur mechanisch abläuft, d. h. dass der Lerner sich die Vokabeln aus dem Buch nur abschreibt und sie weiter nicht analysiert. Dabei bleibt die Behaltensleistung des Gedächtnisses niedrig, weil die Informationen beim reinen Abschreiben nicht langfristig im Gedächtnis gespeichert werden. Ein paar Lerner sind der gleichen Meinung, dass durch das Aufschreiben

die zu lernenden Vokabeln nicht gespeichert werden, weil die Vokabel nicht sozusagen verinnerlicht wird:

L18: Ja, das Aufschreiben scheint mir nichts zu sein. Ich kopiere quasi die Vokabeln und präge sie mir deswegen nicht ein.

Was das Lesen betrifft, geben acht (8) Deutschlerner an, die Vokabeln im Vokabular des Lehrbuches zu lesen. Hier ist es ziemlich schwer, die genaue Anzahl festzulegen, weil natürlich beim Aufschreiben die Vokabeln auch beifällig gelesen werden. Das Lesen an sich ist ja gut, aber wenn es isoliert passiert, d. h. dass die Vokabeln nur rein auswendig und ohne Zusammenhänge gelernt werden, bleiben die Vokabeln nicht im Gedächtnis (vgl. Kapitel 4.2.4). Aus ein paar Aussagen lässt sich der Schluss ziehen, dass das Lesen der Vokabeln als anstrengend empfunden wird, weil es mit dem Verb *päntätä* (auf Deutsch *pauken*) beschrieben wird, das eher einen negativen Klang hat:

L12: Ich nehme mir das Vokabelheft in die Hand und decke die finnisch- oder deutschsprachige Spalte damit ab und versuche so, die Vokabeln zu *pauken* [Hervorhebung von J. L.].

L2: Immer wenn ich einer neuen Vokabel begegne, dann schaue ich sie im Vokabular nach und versuche sie zu *pauken* [Hervorhebung von J. L.].

Vokabellernstrategien sind selten als isoliert zu betrachten, weil sie sich oft überschneiden und zusammen mit anderen Strategien auftreten. Das ist auch der Fall bei den Beispielen aus den Interviews. Ein paar von denjenigen, die angeben, das Vokabular zu lesen, kombinieren das Lesen mit anderen Strategien, z. B. mit der *Abdeckmethode*. Das heißt, dass eine Spalte des Vokabulars (in diesem Fall entweder die finnisch- oder die deutschsprachige Spalte) abgedeckt wird, und zwar oft mit dem Vokabelheft.

L8: Wenn ich so richtig will, dann lese ich die Vokabeln ordentlich, decke die andere Spalte ab und wiederhole so lange die Vokabeln, bis ich sie kann.

L9: Halt durch das Lesen und durch das Abdecken der deutsch- oder finnischsprachigen Vokabel, worauf ich versuche, sie abzurufen.

Ein Deutschlerner übersetzt die Vokabeln, während er die andere Spalte des Vokabulars aufdeckt:

L21: Oft lese ich so, dass ich die finnischsprachige [Spalte] aufdecke und dann versuche ich, sie aus dem Deutschen ins Finnische zu übersetzen und dann umgekehrt.

#### 6.4.1.2 Anschauen, Markieren, Aussprechen und Aussortieren

Andere Strategien, die beim Lesen des Vokabulars verwendet werden, sind das intensive *Anschauen der Vokabeln*, die *Verwendung von Markierungen* und das *Aussprechen der Vokabeln*. Die Verwendung von Markierungen scheint die beliebteste Strategie von diesen drei zu sein. Zu den Markierungen lassen sich vor allem Unterstreichungen und Farben zählen. Unterstreichungen oder andere Markierungen kommen oft zum Einsatz bei schwierigen Vokabeln, wie etwa bei unregelmäßigen Verben oder bei Artikeln. Farben werden bei Adjektiven und Substantiven benutzt, um sie im Vokabular hervorzuheben, weil sie von einigen Lernern als schwierig empfunden werden. Ein Deutschlerner gruppiert die Vokabeln nach Farben und markiert z. B. die Vokabeln mit dem Artikel *der* mit einer bestimmten Farbe. Ein Deutschlerner legt seine Strategie folgendermaßen dar, was die Verwendung von Markierungen angeht:

L11: Also ich lese zuerst die finnischsprachigen Vokabeln und dann die deutschsprachigen. Dann prüfe ich, welche ich wusste und welche nicht. Diejenigen, die ich nicht wusste, markiere ich mit roter Farbe. Falls ich es komplett falsch gemacht habe, dann streiche ich sie [Vokabel] aus und schreibe sie richtig.

Darüber hinaus hat ein Deutschlerner gesagt, dass er einige Vokabeln sozusagen aussortiert und nicht versucht, alle Vokabeln auf einmal einzuprägen. Wie schon im Kapitel 4.2.4 festgestellt, sollte der Lernstoff verteilt und nicht massiv gelernt werden, d. h. dass die Vokabeln in kleineren Abschnitten gelernt werden sollten. Nur zwei (2) Deutschlerner haben angegeben, dass sie die Vokabeln in kleineren Abschnitten lernen.

L18: Ich lese die Vokabeln in kleinen Abschnitten und versuche sie auszusprechen.

L20: Ich lese sie im Buch und wähle eine solche Anzahl von Vokabeln, die ich mir einprägen kann.

#### 6.4.1.3 Hilfsmittel verwenden

Obwohl nur weniger als die Hälfte der Befragten (10 von 23) angeben, dass sie Vokabeln aufschreiben, muss man dabei eine Sache jedoch anmerken: Heutzutage lernen viele Lerner Vokabeln mit Hilfe von digitaler Technik (z. B. am Computer oder Handy). Neun (9) Deutschlerner sagten, dass sie sich an eine über das Handy oder den Computer erreichbare Vokabelapplikation namens *Quizlet* beim Vokabellernen wenden und Vokabeln elektronisch aufschreiben. Damit erhöht sich die Anzahl derjenigen, die die Vokabeln aufschreiben, und zwar auf 19 Deutschlerner.

*Quizlet* ermöglicht das Lernen von Inhalten (in diesem Zusammenhang Vokabeln) auf eine lustige Weise. Man kann selbst sogenannte *flash cards* (Karteikarten) oder Wortlisten auf der Webseite erstellen oder schon vorhandene Tests und Lernspiele spielen. Sogar die Lehrkraft kann das Spiel im Unterricht einsetzen und Wortschatzübungen für die Lerner erstellen, damit sie sich auf diese Weise auf den Vokabeltest vorbereiten können (gerade das hat auch die Lehrerin der Deutschlerner ein paar Mal gemacht). Ein anderer Vorteil von *Quizlet* ist, dass man es auch unterwegs spielen kann. (Quizlet 2016) Ein Deutschlerner hat mitgeteilt, das Spiel im Bus auf dem Weg zur Schule zu spielen. Im Prinzip sind diejenigen, die die Applikation beim Vokabellernen verwenden, sehr zufrieden mit der Strategie:

L19: Es [*Quizlet*] fragt mich nach der Vokabel auf Finnisch, und ich schreibe sie auf Deutsch, und falls die Vokabel falsch ist, dann soll ich sie nochmals schreiben. [...] Das finde ich gut.

L13: Wenn ich mich auf den Vokabeltest vorbereite, dann benutze ich *Quizlet*, wovon ich gerade erst gehört habe, und das finde ich ganz gut.

Darüber hinaus haben einige Deutschlerner festgestellt, dass die zu lernenden Vokabeln bei *Quizlet* nicht in der gleichen Reihenfolge auftauchen wie im Vokabular des Lehrbuches, was von Vorteil ist. Auf diese Weise lernt man nicht nur die Reihenfolge der Vo-

kabeln (*Positionseffekt*). Ein Deutschlerner ist jedoch der Meinung, dass die Reihenfolge beim Schreiben der Vokabeln vom Nutzen ist, weil sie ihm dabei hilft, Vokabeln zu memorieren:

L7: Ich habe ein ziemlich gutes Bildgedächtnis, und ich setze die Vokabeln halt in dieselbe Reihenfolge [wie im Vokabular], damit ich sie im Vokabeltest kann.

Einige sind jedoch der Meinung, dass es zeitaufwändig ist, *Quizlet* zu benutzen und dass es das Gleiche sei, die Vokabeln im Lehrbuch zu lesen. Ein Deutschlerner findet die Applikation auch nicht so gut, weil ihm das Aufschreiben der Vokabeln von Hand wichtig ist:

L21: Bei den schwierigen Vokabeln hat man von *Quizlet* nicht so viel Nutzen, weil man sie nicht selbst aufschreiben kann. Man muss [die Vokabeln] halt mit der eigenen Hand schreiben.

Was die anderen Hilfsmittel beim Vokabellernen betrifft, scheinen die Lerner vor allem Online-Wörterbücher oder Übersetzungsservices zu verwenden, um die neuen Vokabeln nachzuschlagen. Online-Wörterbücher werden auch für das Feststellen der Deklination und des Artikels verwendet. Das üblichste Online-Wörterbuch ist *Sanakirja.org*<sup>14</sup> und der üblichste Übersetzungsservice *Google Übersetzer*. Diese Webseiten werden vor allem auf dem Handy benutzt, weil man das Handy sowieso immer dabei hat. Andererseits wird auch das Vokabular bei den Lehrbuchtexten aktiv verwendet, aber wenn es um komplexere und andere Texte als die des Lehrbuches geht, dann kommen die Online-Wörterbücher zum Einsatz. Ein weiterer Grund dafür, Online-Wörterbücher zu verwenden, ist die Tatsache, dass die gedruckten Wörterbücher ziemlich viel kosten. Die Deutschlerner scheinen Vernunft bei der Verwendung von Internetquellen aufzuweisen, weil viele feststellen, dass der *Google Übersetzer* nicht so gut beim Übersetzen ist und dass er eher nur für das Nachschlagen einzelner Vokabeln ist. Ein Deutschlerner hat gesagt, dass die gedruckte Information glaubwürdiger ist als die, die im Internet zu finden ist. Deswegen hat er ein eigenes gedrucktes Wörterbuch zu Hause.

---

<sup>14</sup> *Sanakirja.org* ist ein Online-Wörterbuch einer finnischen Firma namens *Sanakirja.org Solutions* (Sanakirja.org 2016).

Vokabeln werden vor allem dann nachgeschlagen, wenn sie mehrmals in einem Text vorkommen. Das gibt dem Leser das Gefühl, dass die Vokabel wichtig für das Verstehen ist. Gerade das Verstehen haben viele Deutschlerner in den Interviews betont: Das Wichtigste ist, dass der Text verstanden wird. Deswegen sollte man nicht alle unbekanntes Vokabeln nachschlagen. Einige Vokabeln lassen sich auch aus dem Kontext oder mit Hilfe einer anderen Sprache (s. S. 64) erraten, man braucht sie also nicht nachzuschlagen. Ein Deutschlerner hat zudem gesagt, dass das Nachschlagen von Hand einen positiven Beitrag für den Speicherungsprozess leistet.

Wie schon früher festgestellt, werden Vokabeln auch oft im Handy nachgeschlagen. Eine besonders interessante Lernweise, die das Handy einbezieht, hat ein Deutschlerner dargelegt:

L19: Wenn es wirklich schwierige Vokabeln gibt, dann mache ich sie zu meinem Handy-Background. Ich schreibe sie im Handy auf, mache ein Screenshot davon und stelle ihn als mein Background, weil wenn ich das Handy einschalte, dann sehe ich sie, und sie werden dadurch automatisch eingepägt.

Nicht nur Handys und Technik im Allgemeinen sind von großem Nutzen beim Vokabellernen. Man braucht nur seine Phantasie einzusetzen, weil je verrückter die Strategie, desto besser der Lernstoff auch behalten wird (vgl. Kapitel 4.2.4):

L20: Mein Schwedischlehrer hat gesagt, dass man Zettel mit Vokabeln auf die Wand des Klos hängen sollte – ein paar Vokabeln auf einen Zettel [schreiben], und wenn man im Klo ist [liest man sie] – aber ich habe nie – naja, einmal habe ich [das gemacht], aber eigentlich habe ich keine Lust darauf.

#### 6.4.1.4 Hören und Sprechen

Vokabeln können auch auditiv, also durch das Hören und Sprechen, gelernt werden. Es wurde herausgefunden, dass es ein paar auditive, also den Hörsinn bevorzugende, Lerner in der untersuchten Gruppe gibt. Bei ihnen werden Vokabeln von einem Elternteil, einem Freund, einem Geschwister oder, wie bei einem Deutschlerner, von der Großmutter abgefragt, obwohl das Abfragen bei ihnen in der Unterstufe öfter der Fall gewesen

ist. Wahrscheinlich wird das Abfragen in der Pubertät als dumm empfunden, und deswegen passiert das nicht so oft in der gymnasialen Oberstufe (17–18-jährige Befragte). Das Gleiche könnte auch für das Aufnehmen der Vokabeln z. B. aufs Handy gelten, weil es als stupide von vielen Befragten empfunden wird, da ihnen ihre eigene Stimme nicht gefällt. Das könnte seinerseits mit Unsicherheit verbunden sein, die bei Jugendlichen in der Pubertät vorkommen kann.

L6: Ich habe versucht, meine Rede bei einigen Schulfächern aufzunehmen, aber dann bin ich wegen meiner Stimme ins Lachen gekommen, und daraus ist schließlich nichts geworden.

Nur ein Deutschlerner hat festgestellt, dass er die Vokabeln gern aufnimmt und sie gleichzeitig beim Lesen des Vokabulars hört. Bei den meisten Lernern scheint das Aufnehmen der Vokabeln aber keine Hilfe zu sein:

L7: Ich habe schon versucht [Vokabeln aufzunehmen], aber ich kann mich irgendwie nicht darauf konzentrieren, wenn ich auf die Vokabeln höre. Es ist nun mal so, dass die Vokabel leichter im Kopf bleibt, wenn ich sie sehe.

L19: Ich habe das [Aufnehmen] einmal probiert, aber ich habe das dumm gefunden. Und wenn man sich nicht darauf konzentriert – ich kann mich darauf nicht konzentrieren. Ich soll entweder an die Wand starren und sie [Vokabeln] hören, also lerne ich sie besser mit einer Applikation oder durch Aufschreiben.

Mehrere Deutschlerner geben an, deutschsprachige Musik zu hören oder deutsche Fernsehserien und Filme zu schauen. Aber es scheint so zu sein, dass das Erlernen neuer Vokabeln nicht der Hauptgrund dafür ist. Sie möchten nur Musik auf Deutsch hören oder Filme auf Deutsch schauen. Vokabeln werden zwar inzidentuell dabei gelernt, aber bewusst scheint das bei den Befragten nicht der Fall zu sein. Ein paar Deutschlerner haben jedoch gesagt, dass sie vom Musikhören profitieren, was den Wortschatzerwerb betrifft:

L8: Ja, ich höre mir deutsche Musik an. [...] und ich schaue oft Liedtexte im Internet, höre das Lied zur gleichen Zeit und lese den Text – man lernt gleichzeitig neue Vokabeln.

L13: Naja, eigentlich habe ich gerade angefangen, deutsche Musik zu hören gerade deswegen, weil ich bemerkt habe, dass – wenn ein Lied im Kopf spielt, dann kann man sich daran erinnern, wie die jeweilige Satzstruktur oder Grammatik so sein sollte – und [man lernt] neue Vokabeln auch [...].

Beim Anschauen von Filmen oder Serien können die Untertitel einen Beitrag zum Vokabellernen leisten. Dadurch kann man den gehörten Satz mit der Übersetzung vergleichen:

L21: Ich schaue mir manchmal deutsche Filme an. Ich verstehe ja etwas. Wenn ich den Satz da auf Finnisch sehe und auf Deutsch höre, dann verstehe ich ja etwas und verbinde es mit dem Wissen, das ich schon habe [...].

Was das Vokabellernen in Form von Sprechen betrifft, profitieren diejenigen Deutschlerner, bei denen zu Hause Deutsch gesprochen wird, weil neue Vokabeln auch in einem Gespräch gelernt werden können. Das bedeutet, dass der Sprachgebrauch sich nicht nur auf die Schule begrenzt, sondern die Sprache wird auch außerhalb der schulischen Umgebung aktiv verwendet. Solche Deutschlerner gibt es zwar nur einen (1), aber in der Gruppe findet sich auch ein Deutschlerner, der seine Kindheit in Deutschland verbracht hat. In diesem Sinne hat er einen längeren Hintergrund mit der deutschen Sprache als diejenigen, die damit erst in der Grundschule angefangen haben, d. h. die Mehrheit der zu untersuchenden Gruppe. Ein Deutschlerner hat angegeben, dass er Deutsch immer mit seiner finnischen Großmutter spricht, wenn sie vorbei kommt. Viele Lerner geben aber zu, dass sie Angst davor haben, Deutsch zu sprechen, weil die Aussprache ihnen Probleme bereitet oder weil sie nicht genügend Vokabeln kennen, um sich zu äußern. Die Gründe dafür können sehr vielfältig sein: schlechte Erfahrungen mit der Sprache, niedriges Selbstvertrauen, gar keine Erfahrung mit dem Aussprechen oder mündlichem Sprachgebrauch im Allgemeinen, kein Schwerpunkt auf kommunikativem Sprachgebrauch im Rahmens des Unterrichts usw. In Bezug auf die ursprünglichen Gründe kann an dieser Stelle nur spekuliert werden.

Das reine Aussprechen von Vokabeln kommt demgemäß selten bei den Befragten vor, weil nur zwei Deutschlerner direkt angeben, Vokabeln auszusprechen. Die Mehrheit

scheint also die Vokabeln lieber aufzuschreiben. Diejenigen, die die Vokabeln aussprechen, kombinieren noch andere Strategien mit dem Aussprechen:

L15: Zuerst gehe ich durch die Vokabeln, die ich nicht direkt erkenne und dann unterstreiche ich sie. Dann lese ich sie einmal durch, schreibe die unterstrichenen Vokabeln ins Vokabelheft und unterstreiche noch diejenigen mit roter Farbe, die ich noch nicht kann oder deren Teile ich noch nicht kann, z. B. den Artikel. Dann spreche ich sie noch laut vor mir hin, weil ich dadurch sehr leicht lerne.

L22: Oft lerne ich durch das Sprechen, wenn ich allein bin. Ich decke [die Spalten mit Vokabeln] nicht ab, aber ich spreche [die Vokabeln] oft laut vor mich hin. Wenn ein Freund oder ein Elternteil da ist, dann bitte ich sie darum, sie bei mir abzufragen.

#### 6.4.1.5 Verbindungen schaffen

Wie schon früher festgestellt, sollte der Lernstoff mit Verbindungen bereichert werden, damit die Behaltensleistung höher ist. Recht wenige der Befragten geben an, Verbindungen zwischen Vokabeln zu schaffen. Viele haben gesagt, dass das beim Lernen irgendwie stört:

L1: Es verwirrt mich, die zu lernende Vokabel mit anderen Sachen zu verbinden.

Gedächtnisstützen (wie etwa Eselsbrücken) und Wortnetze (Mind-Maps, Wortigel usw.) sind gute Mittel, Verbindungen zwischen Lerninhalten zu schaffen. Viele Deutschlerner haben jedoch angegeben, dass sie keine Eselsbrücken kennen, weil sie ihnen nicht weiter helfen oder weil der Erfindungsprozess von Eselsbrücken recht viel Zeit von den Lernern verlangt. Ein Deutschlerner hat jedoch angegeben, dass er andere Personen und ihre Namen bzw. Hobbys als Gedächtnisstützen verwendet:

L8: Ich erfinde Eselsbrücken, wenn es um schwierige Vokabeln geht, die ich schon mehrmals versucht habe zu erlernen. Wenn ich mich an sie [eine Vokabel] nicht erinnern kann, dann [erfinde] ich – also ganz verrückte oder aus der Luft gegriffene [Eselsbrücken], oder dann versuche ich zuzuhören, ob sie wie eine andere Vokabel, ein Personennamen oder ein Hobby klingt, oder ob sie irgendwie mit einem Hobby verbunden ist [...].

Das Gleiche kann man auch bei den Artikeln machen. Einige Deutschlerner assoziieren den Artikel mit einer Sache, die entweder maskulin, feminin oder neutral ist, z. B. wird *der Fußball* unter den Lernern als eine männliche Sportart und *das Haus* als das Zuhause von allen Lebewesen, also neutral, angesehen. Ein Deutschlerner hat aber gesagt, dass es zu viele Vokabeln gibt, die man lernen sollte, also macht es keinen Sinn, Eselsbrücken für jeden Artikel zu erfinden, weil das unheimlich viel Zeit verlangt. Gedächtnisstützen werden im Allgemeinen von den Befragten als nicht so effektiv angesehen, weil sie nicht unbedingt die absolute Wahrheit bedeuten, vor allem was die Artikel betrifft: Es gibt immer Ausnahmen, vgl. *die Blume*, aber *der Löwe*, obwohl beide auf *-e* enden und somit feminin sein sollten. Die Erschließung der Artikel mittels Endungen, z. B. die Endung *-ung* steht für das Femininum, scheint für die Deutschlerner bekannt zu sein. Einige geben an, sich an gerade diese Endungen beim Erlernen von Artikeln zu wenden. Obwohl die Endungen keine absolute Wahrheit beinhalten, hat ein Deutschlerner gesagt, dass er bei mehrmaligen Fehlern bei Artikeln anfängt, zu verallgemeinern, dass z. B. etwas mehr eine Männersache als eine Frauensache ist und umgekehrt.

Ein paar Deutschlerner haben echte Situationen als Gedächtnisstützen verwendet, in denen sie z. B. ein Lied auf Deutsch gehört haben, und mit Hilfe von diesem Lied können sie sich an die jeweilige Vokabel bei einem Vokabeltest erinnern. Ein Deutschlerner hat gesagt, dass er an seine Deutschlandreise denkt, wenn er z. B. etwas in einem Restaurant auf Deutsch bestellen soll. Das hilft ihm, sich an die richtigen und passenden Vokabeln sowie Satzstrukturen zu erinnern.

Was das Erstellen von Wortnetzen betrifft, scheinen die Deutschlerner sie nicht auf ein Papier zu zeichnen. Nur ein Deutschlerner hat angegeben, dass er manchmal Vokabeln mit Hilfe von Mind-Maps gruppiert. Nach den Deutschlernern seien Mind-Maps seien jedoch besser für andere Fächer wie etwa Geschichte geeignet, bei denen größere Lerninhalte gleichzeitig vorkommen.

L4: Naja, ich habe vielleicht einmal [ein Wortnetz gemacht], aber daran bin ich aber nicht gewöhnt [...].

#### 6.4.1.6 Gruppieren

Das Gruppieren der Vokabeln scheint auch nicht so beliebt unter den Deutschlernern zu sein. Die meisten kennen keine Strategien, wie die Vokabeln gruppiert werden könnten. Ein Deutschlerner hat das Folgende zum Thema gesagt:

L1: Eigentlich habe ich keine Zeit dafür [für das Gruppieren], weil ich sehr langsam beim Lernen bin. Ich kann mich aber an einige [Strategien] erinnern, wie etwa Vokabeln mit *ver*-Präfix bedeuten, dass die Aktion sich weg vom Sprecher bewegt.

Ein paar Lerner sagen, dass sie nur die schwierigsten Vokabeln (z. B. unregelmäßige und regelmäßige Verben) manchmal gruppieren, aber sie geben zu, dass es schon sinnvoll wäre, sie z. B. nach den Artikeln zu teilen. Die Lust auf das Gruppieren hängt anscheinend davon ab, was für Vokabeln ein Kapitel im Lehrbuch hat. Ein Deutschlerner gruppiert Adjektive, Substantive und andere Kleinwörter, was ihm enorm beim Abrufen von diesen Vokabeln hilft. Er listet die Vokabeln nacheinander auf, und vor allem die Artikel helfen ihm, sich an die richtigen Vokabeln zu erinnern, weil er seiner Meinung nach ein sehr gutes Bildgedächtnis hat. Ein anderer Deutschlerner sagt, dass die Lehrerin ihn vor dem Vokabeltest dazu ermuntert hat, Vokabeln zu gruppieren, aber daraus ist schließlich nichts geworden, weil er das System nicht ordentlich verstanden hat. Die Lerner brauchen anscheinend klare Regeln und Beispiele für Vokabellernstrategien.

#### 6.4.1.7 Ableiten und Zerlegen

Das Ableiten von neuen Vokabeln passiert auch selten bei den Befragten. Ein Deutschlerner sagt jedoch, dass neue Vokabeln mit Hilfe von schon bekannten Vokabeln abgeleitet werden können, wie z. B. *Ausbildung* aus *Bildung*. Zusammengesetzte Vokabeln können auch als Hilfe eingesetzt werden:

L10: Ich selbst [lerne] nicht mit Präfixen und Suffixen. Ich lerne mehr aus zusammengesetzten Vokabeln wie z. B. *Fahrstuhl*.

Beispielsweise kann das Zerlegen der Vokabeln in kleinere Einheiten hilfreich sein:

L14: [...] falls die Vokabel lang ist, dann denke ich darüber nach, weil sie [Vokabeln] ja aus kleineren Teilen bestehen können, also denke ich darüber nach, wie ich mich auf Grund dieser Bestandteile an sie besser erinnern könnte.

#### 6.4.1.8 Verwendung einer anderen Sprache als Hilfe

Eine andere Strategie, die den Deutschlernern recht bekannt ist, ist die Verwendung einer anderen Sprache als Hilfe. Die schwedische Sprache scheint eine Hilfe beim Erlernen deutschsprachiger Vokabeln zu sein, wahrscheinlich deswegen, weil das Schwedische auch zu den germanischen Sprachen gehört und daher ein ähnliches Vokabular hat wie das Deutsche.

L9: [...] mit Hilfe von Schwedischkenntnissen kann man [deutschsprachige] Vokabeln erraten [...].

L13: Es ist nett zu bemerken, dass ich in der Schwedischstunde mittels *Erfahrenheit* [hat eigentlich *Erfahrung* gemeint] an die Vokabel *erfarenhet* [*Erfahrung* auf Schwedisch] erinnern kann.

Auch das Englische hat einem Deutschler beim Vokabellernen geholfen:

L11: [...] das Englische hilft mir [beim Vokabellernen], weil ich es gut beherrsche. [...] zum Beispiel das Wort *zu* ähnelt dem englischen Wort *to*. Die klingen ja ähnlich.

Das Schwedische bringt jedoch einen Nachteil mit sich. Es gibt mehrere Deutschler, die der Meinung sind, dass das Schwedische dem Erlernen deutschsprachiger Vokabeln stört. Der Grund dafür ist, dass die deutsche Orthographie sich der schwedischen sehr ähnelt, und deswegen kann man leicht die Bedeutung der Vokabeln verwechseln wie auch bei „falschen Freunden“:

L4: [...] das [Schwedische] stört im Allgemeinen. Oder bei einigen Vokabeln auf jeden Fall, wenn sie sich in schriftlicher Form finden, und was die [deutsche und schwedische] Grammatik betrifft, verwechsle ich sie leicht miteinander.

L20: Wenn ich eine Vokabel auf Deutsch kenne, dann kann ich das auch auf Schwedisch, weil die [Vokabeln] so ähnlich sind. Das hilft unheimlich viel. Aber die Vokabel *fast* auf Schwedisch und auf Deutsch bedeutet nicht das Gleiche.

Wie viel das Schwedische das Deutschlernen stört, scheint davon abzuhängen, auf welchem Niveau der Lerner sich in der jeweiligen Sprache befindet. Wenn das Niveau höher ist, dann verwechselt man die Sprachen nicht so oft, weil die Sprachbewusstheit sich schon mit der Erfahrung entwickelt hat.

#### 6.4.1.9 Erschließen, Erraten und Fragen

Die Begegnung einer fremden Vokabel hängt eng mit der Erschließung der Vokabel zusammen, weil einige Vokabeln sich auf Grund einer anderen Sprache erraten lassen, etwa deutsche Vokabeln, die denen der schwedischen Sprache ähnlich sind. Die Vokabeln werden zudem auf Grund des Kontextes von den Deutschlernern erschlossen.

L1: Naja, ich versuche – falls sie [die Vokabel] in einem Text vorkommt, versuche ich sie auf Grund des Kontextes zu erraten und dann schlage ich im Wörterbuch oder im Vokabular nach, ob die Bedeutung richtig ist.

Wie schon früher festgestellt, werden neue Vokabeln in den Wörterbüchern und in Online-Übersetzungsservices nachgeschlagen. Eine andere Strategie, die Bedeutung einer fremden Vokabel zu erraten, ist das Fragen. Man kann immer eine andere Person nach der Bedeutung der Vokabel fragen (soziale Strategie), und oft ist es der Lehrer oder bei einigen Fällen die Eltern, falls zu Hause Deutsch gesprochen wird:

L3: In unseren Deutschlehrbüchern kommen sowieso keine fremden Vokabeln vor, aber falls es so sein sollte, dann kann man die Lehrerin nach der Bedeutung fragen.

L6: Ja oder dann frage ich meine Mutter und meinen Vater, falls ich sie [Vokabel] nicht weiß.

Die meisten Deutschlerner stimmten zu, dass das Wichtigste ist, das Gesagte zu verstehen, also müssen nicht immer alle Vokabeln verstanden werden. Man pflückt sozusagen

die wichtigsten Vokabeln beispielsweise aus dem Text oder aus dem Gespräch und versucht, ihn oder es an Hand der schon der bekannten Vokabeln und/oder des Erratens zu verstehen. Das bedeutet, dass die fremden, unnötigen Vokabeln übersprungen werden, was sich als eine Strategie rechnen lässt. Auf die fremden Vokabeln kann der Lerner auch später zurückkommen. Nach der Meinung einiger Deutschlerner ist es nicht wichtig, alle fremden Vokabeln in einem schweren Text nachzuschlagen, aber bei einem leichteren Text werden die fremden Vokabeln leichter nachgeschlagen als bei schweren Texten. Falls die Vokabel sich im Text oder später irgendwo wiederholt, dann ist es wahrscheinlicher, dass sie auch im Wörterbuch nachgeschlagen wird.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die meisten Deutschlerner die Vokabeln lieber aufschreiben oder sie mit der Applikation *Quizlet* üben. Es wurde herausgefunden, dass die Deutschlerner die neuen Möglichkeiten der digitalen Technik als ein Teil des Lernens angenommen haben und sich beim Vokabellernen auf sie stützen. Es war auch kein Wunder, dass sie viele Online-Wörterbücher beim Nachschlagen der Vokabeln benutzen. Obwohl die Technik sich beim Lernen schrittweise einsetzen lässt, ersetzt sie noch lange nicht andere Vokabellernstrategien. Einem Lerner passt eine bestimmte Strategie und einem anderen eine andere Strategie. Wir lernen ja nicht auf die gleiche Weise. Weil viele Deutschlerner das Vokabular lesen und die Vokabeln aufschreiben und dazu auch noch *Quizlet* verwenden, bedeutet das, dass die traditionellen Weisen, sich Vokabeln durch Lesen und Aufschreiben anzueignen, noch im Gebrauch und gültig sind. Damit die Vokabeln auch später aus dem Gedächtnis abrufbar sind, wäre es gut, den Vokabellernprozess mit anderen, effizienten und möglichst vielseitigen Lernstrategien zu ergänzen.

#### 6.4.2 Einstellungen zum Vokabellernen

Wenn es um das Vokabellernen geht, verteilen sich die Einstellungen der Befragten positiv und negativ, aber die meisten Lerner sehen den Prozess als langweilig an. Es gibt mehrere Lerner, denen das Vokabellernen einfach nicht gefällt. Meistens vergessen solche Lerner die Vokabeln, weil ihnen die Motivation für das Vokabellernen fehlt. Das führt dazu, dass man sich die Vokabeln am letzten Abend einprägt.

L5: Es [Vokabellernen] ist ziemlich langweilig. Man soll die Vokabeln mehrmals pauken. Und trotzdem vergesse ich sie.

L7: Ähm, es [Vokabellernen] ist ja nicht so gemütlich, aber wenn man in Gang kommt, dann ist es eher Wiederholung. Es ist ja ein bisschen langweilig, aber es ist nun mal halt so.

L8: Ja, es macht mir nicht so viel Spaß, aber man lernt ja neue Vokabeln, wenn man einen Text liest, und dann entdeckt man eine Vokabel, die man gerade gelernt hat und dadurch ihn [den Text] versteht. Ich weiß, dass das nützlich ist, aber manchmal ist es nervig.

L9: Es ist ja anstrengend und nicht so angenehm. Ich bin nicht immer dazu motiviert, die Vokabeln zu lernen.

L10: Nein, anstrengend ist es nicht, aber langweilig schon. Gerade das, wenn man immer die gleichen Vokabeln benutzt. Es ist langweilig.

L11: Langweilig, weil es viel Zeit verlangt, wenn man – wie ich oft – am letzten Abend schnell [die Vokabeln lernen] soll. Deswegen hat man keine Lust auf das Vokabellernen.

L12: Ja, es ist nun mal so, dass man die Vokabeln am letzten Abend quasi paukt.

L23: Oft ist es langweilig. Es gefällt mir einfach nicht, aber wenn das Thema interessant ist, also so ein Thema, das mich interessiert, dann ist es doch gemütlicher und die Vokabeln bleiben auch im Kopf.

Nicht alle Lerner stehen dem Vokabellernen ganz negativ gegenüber. Manchmal hängt das Ganze vom jeweiligen Zustand ab.

L15: Es ist ja ein bisschen langweilig, weil man nicht schnell vorankommt, und falls es viele [Vokabeln] gibt, dann verwechsle ich sie leicht, aber ich weiß, dass es nützlich ist und wenn man die Sprache so richtig lernt, also wenn man sprechen kann, dann fühlt es sich so gut an, dass man die Vokabeln gelernt hat.

L17: Es hängt davon ab, falls man sie [Vokabeln] pauken mag, dann ist es ja leichter, aber es hängt auch vom jeweiligen Zustand ab.

Das Vokabellernen sei nach der Meinung ein paar Befragten ein wichtiger Teil vom Sprachenlernen, weil man sich ohne Vokabeln nicht äußern oder nichts schreiben kann. Man soll sich nur positiv gegenüber dem Vokabellernen einstellen, obwohl es nicht immer angenehm ist, und dann ist der ganze Prozess auch leichter. Spaß macht das Vo-

kabellernen bei den meisten Befragten zwar nicht, aber es scheint jedoch in Ordnung zu sein. Es wurde jedoch herausgefunden, dass das Vokabellernen einem Lerner wirklich gefällt.

L4: Das Vokabellernen für die Vokabeltests – ähm, macht mir nicht so viel Spaß, aber im Prinzip ist es in Ordnung, aber falls ich noch dazu die Pluralformen lernen soll, dann ist es echt nervig.

L20: Meiner Meinung nach ist das Vokabellernen eine der besten Sachen, weil man dabei nicht so viel verinnerlichen soll, wie es z. B. bei den Grammatikregeln der Fall ist.

Dann gibt es auch solche Lerner, die der Meinung sind, dass das Vokabellernen dann lästig ist, wenn sie zu viele fremde Vokabeln lernen sollen. Auch die Gesellschaft trägt dazu bei, wie das Vokabellernen empfunden wird.

L13: Es hängt davon ab – wenn ich bemerke, dass es viele schon bekannte Vokabeln gibt, aber falls alle fremd sind, dann ist es lästig und dann habe ich keine Lust darauf.

L14: Wenn ich zusammen mit meiner Mutter oder so lerne, dann kann es [Vokabellernen] auch Spaß machen, aber wenn ich schwierige Vokabeln alleine zu pauken versuche, dann ist es nur rein lästig.

L18: Es hängt von den Vokabeln ab, also falls es solche Vokabeln gibt, die ich schon mehrmals früher gehört habe, dann ist es [Vokabellernen] ganz okay, weil es quasi Wiederholung ist, aber falls viele neue Vokabeln zu lernen sind, dann wird es – dann ist es nur Pauken.

Diejenigen Lerner, die schon in Deutschland gewesen sind oder einen längeren Hintergrund im Deutschen haben (z. B. der eine Elternteil ist aus Deutschland), haben eine äußerst positive Einstellung zum Lernen deutschsprachiger Vokabeln. Der Grund dafür ist höchstwahrscheinlich, dass sie schon daran gewohnt sind, Deutsch in der Praxis zu verwenden, und deswegen sind ihre Deutschkenntnisse auch auf höherem Niveau als die der restlichen Befragten, die noch keinen direkten Kontakt zu Deutschland haben. Wenn die Sprachkenntnisse schon gut sind, dann ist es auch leichter, neue Vokabeln zu lernen, weil die Bestandteile der Sprache dem Lerner schon bekannt sind, was seinerseits die Verbindungen zwischen den schon gelernten Lernstoffen verstärkt.

L6: Also, ich bin ja halb Deutsche, also für mich ist es sehr leicht, [neue Vokabeln] zu lernen. Ich quasi wiederhole sie und erinnere mich schnell an neue Vokabeln.

Wenn es um die Einstellungen zur deutschen Sprache im Allgemeinen geht, variieren die Gedanken von der Nützlichkeit bis zur Annehmlichkeit der deutschen Sprache. Die meisten Befragten finden Deutsch einfach nützlich, also lohnt es sich, Deutsch zu lernen. Nach der Meinung einiger Befragten kann der Fakt, dass man Deutsch kann, einen Arbeitsplatz in der Zukunft garantieren. Einige könnten sich auch vorstellen, in der Zukunft nach Deutschland umzuziehen.

L1: Deutschland ist wohl ein sehr entwickeltes Land – sehr entwickelt in der Industriebranche, so falls man nicht in Deutschland leben sollte, kann die Sprache echt nützlich sein.

L2: Ich denke auch so, weil eine Möglichkeit schon wäre, nach Deutschland umzuziehen.

L17: Es [Deutsch] ist am nützlichsten in einem kaufmännischen Beruf, weil Deutsch in jener Branche wichtig ist.

Das Beste sei, dass man die Sprache auch außerhalb der Schule benutzen kann:

L4: Zum Beispiel war ich Reiseleiter im letzten Sommer und da habe ich auch Deutsch mehrmals gesprochen, weil da unheimlich viele Deutsche waren [...]

L11: Meiner Meinung nach wäre es geil, nach Deutschland zu fahren, und wenn man da so ist und alle mit dir Deutsch reden, lernst du sie [die Sprache] ordentlich im Gegensatz zum Klassenzimmer. Das ist ganz anders da.

L20: Wir werden nach Köln fahren, und jeder hat einen deutschen Partner und wenn man so mit denen Deutsch gesprochen hat, war es echt erfreulich zu bemerken, dass die Vokabeln wirklich von Nutzen sind.

Ein Deutschlerner hat gesagt, dass je mehr man Sprachen kann, desto besser sich der Blick erweitert:

L8: Manchmal habe ich so ein Gefühl, dass ich mit ihm [Deutschlernen] aufhören sollte, aber ich habe das nicht gemacht, weil ich weiß, dass es von Nutzen ist

und Sprachkenntnisse sowieso so wichtig sind [...]. Meiner Meinung nach ist es sehr wichtig. Diejenigen, die außer Englisch und Schwedisch keine weiteren Sprachen lernen, kapieren es wahrscheinlich nicht, was sie eigentlich verpassen.

Die Hälfte der Befragten hat gesagt, dass sie die Vokabeln für die Zukunft lernt und nicht nur für den Vokabeltest, damit sie die Vokabeln auch später, z. B. in der Arbeit, benutzen kann. Das Wichtige dabei sei, dass die Vokabeln auch nützlich sind.

L7: Natürlich ist es ja leichter, im Test gut abzuschneiden und es ist halt gut, dass man die Sprache kann. Man hat ein gutes Gefühl, dass man die Sprache sprechen kann. Also [lerne ich] nicht nur für die Vokabeltests.

L13: Deutsch ist ja eine gewöhnliche Sprache, also es ist ein großer Bonus, dass man Deutsch unter seinen Sprachkenntnissen im Lebenslauf auflisten kann.

L14: Die Werft von Turku ging ja neulich in deutschen Besitz über, und wenn ich mich jetzt für die Werft um Arbeit bewerben würde, dann könnte ich mir vorstellen, dass ich Arbeit leichter bekäme, weil ich Deutsch kann.

L15: Im Moment kann man das Gefühl haben, nur für den Test zu lernen, aber es macht das Ganze auf die Dauer leichter, wenn man solche Vokabeln lernt, die sehr wichtig sind. [...] Aber Vokabeln, die man auf der Reise oder im Restaurant verwenden kann, sind sehr wichtig, wenn man unterwegs ist.

Nach der Meinung der Befragten sei das Problem dabei nur, dass man nicht genug Zeit für alle Schulfächer hat, also auch nicht für Deutsch. Man kann sich die Vokabeln nicht ordentlich einprägen, weil man nicht genug Zeit für das Sprachenlernen hat. In der gymnasialen Oberstufe hat man nämlich auch andere Sprachen zu lernen (Englisch und Schwedisch sind obligatorisch in Finnland), und einige Lerner haben gesagt, dass man deswegen nicht viel Zeit für Deutsch hat.

Die andere Hälfte der Lerner ist der Meinung, dass sie die Vokabeln nur für die späteren Vokabeltests oder Kursklausuren lernt. An dieser Stelle konnte jedoch keine direkte Korrelation zwischen der Einstellung zum Vokabellernen und der Lernmotivation festgestellt werden, weil auch diejenigen, die gern deutschsprachige Vokabeln lernen, nur für die späteren Vokabeltests und Prüfungen lernen.

L6: Es ist ja obligatorisch, also die Vokabeln zu pauken, aber Gott sei Dank gibt es Vokabeltests, so lernt man die Vokabeln für die Tests.

L10: Oft lerne ich sie [Vokabeln] nur für die Vokabeltests, aber ich versuche, mich auch später an sie zu erinnern.

L11: Also oft denke ich nur an den Vokabeltest [...]. So spannend ist das Vokabellernen nicht, dass man das auch in der Freizeit machen würde.

L12: Ja, so ist es im Moment vor dem Vokabeltest. Da paukt man die Vokabeln gerade für den Test.

L13: Ich werde wohl kaum in der Zukunft Vokabular im Bereich *Nordic Walking* brauchen.

L19: Ja, sie [Vokabeln] sind ja in der Zukunft wichtig, aber ich würde sie nicht lernen, falls wir keine Tests hätten.

Bis auf ein paar Ausnahmen wird Deutsch im Allgemeinen als eine ziemlich leichte Sprache von den Befragten empfunden. Das Vokabular sei einfach, aber die Grammatik schwer. Die Pluralformen und Artikel sind nach der Meinung der Deutschlerner schwierig, weil sie nicht immer logisch sind. Obwohl eine Vokabel auf *-e* endet, kann es sein, dass eine andere Vokabel auf *-en* endet. Das Gleiche gilt für die Artikel: Eine männliche Sache kann ein Femininum sein und umgekehrt.

Auch die Verben und vor allem die schwachen und starken Verben (regelmäßige und unregelmäßige Verben) scheinen Schwierigkeiten zu bereiten, weil man auch wissen sollte, welches Verb unregelmäßig und welches regelmäßig ist. Ein Lerner hat sehr negative Erfahrungen wegen der unregelmäßigen Verben gemacht, weil der Deutschlehrer in der Unterstufe diejenigen, die die Verben im jeweiligen Test nicht konnten, nicht aus dem Klassenzimmer rausgelassen hat, bevor sie die richtigen Formen sagen konnten. Auch die zusammengesetzten Verben sind nach der Meinung der Befragten schwierig, aber auch Kleinwörter wie *ja*, *etwa*, *wohl* und Vokabeln, die ähnlich miteinander sind, wie etwa schwedische Vokabeln im Vergleich zu den deutschen (*nog* vs. *noch*). Im Deutschen gibt es auch ziemlich lange Vokabeln (vor allem zusammengesetzte Vokabeln) wie auch im Finnischen, und das scheint ein paar Lernern Schwierigkeiten zu be-

reiten. Es gibt jedoch ein paar Lerner, die sich besonders gut an die langen Vokabeln erinnern, vor allem deswegen, weil sie diesen Vokabeln viel Aufmerksamkeit schenken.

L13: Ja, wenn ich eine lange Vokabel sehe, die schwierig aussieht, dann fange ich an, zu denken: „Das soll man im Kopf behalten.“ Dann erinnere mich auch an sie, sogar leichter als an die sozusagen kürzeren Vokabeln.

L22: Also wenn man denkt, dass die Vokabel lang ist, dann erinnert man sich an sie besser.

Die fremden Konsonantenkombinationen (-sch-, -ch-, -zt, -tz) erschweren das Schreiben, weil sie im Finnischen nicht verwendet werden. Vor allem die Vokabel *der Arzt* bereitet viele Probleme, weil die Konsonanten -zt mit der Endung -tz leicht verwechselt werden. Dabei erinnert sich ein Lerner an die richtige Form mit Hilfe des Englischen: Die englischsprachige Vokabel *art* endet auf -t wie auch *der Arzt*. Auch die Sibilanten wie -sch- und -ch- (*waschen* vs. *wachsen*), sind für die Lerner schwierig zu erkennen, was auch für die Setzung vom doppelten s und ß gilt. Deutsch wird zudem nicht so geschrieben, wie es ausgesprochen wird. In der finnischen Sprache ist es anders, weil Vokabeln so ausgesprochen werden, wie sie geschrieben sind, was die Lerner vielleicht verwirren kann. Die Aussprache an sich wird von ein paar Lernern als schwierig angesehen, weil sie nicht wissen, wie die jeweilige Vokabel ausgesprochen wird.

L6: Ja, auch für mich ist das Schreiben sehr schwer, weil sie [Vokabeln] auf eine andere Weise ausgesprochen werden als sie geschrieben werden, also bereitet mir das einige Probleme.

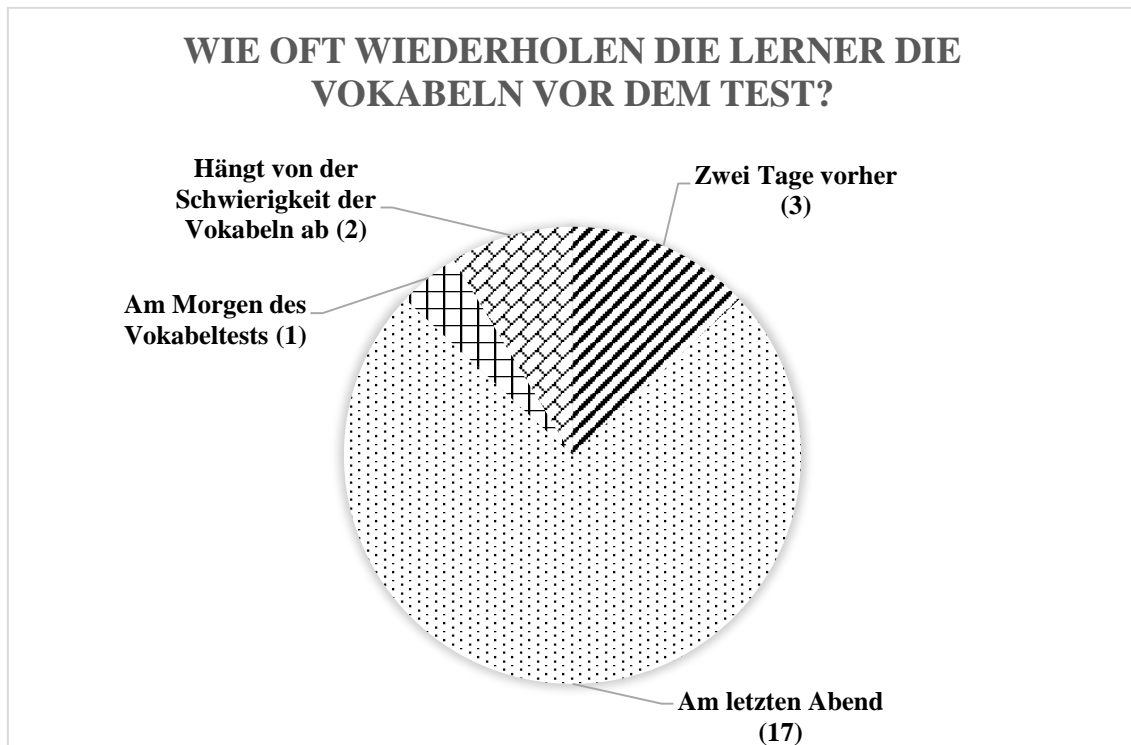
Es gibt ein paar Lerner, die Deutsch als eine schwierige Sprache ansehen. Vor allem bereitet ihnen die Grammatik Herausforderungen. Die Kasusformen, wie etwa Akkusativ und Dativ verwirren sie, aber die Wortstellung scheint auch Schwierigkeiten hervorzurufen. Die Grammatik sei ihrer Meinung nach kompliziert. Ein Lerner hat sich dazu geäußert, dass man so selten Deutsch hört und verwendet, dass man die Sprache leicht vergisst, im Gegensatz zum Englischen, das man heutzutage fast jeden Tag hört (vor allem durch das Internet und andere Medien). Das Schwedische komme auch öfter vor als das Deutsche, also sind die Lerner auch an Schwedisch gewöhnt.

Die Einstellungen der Befragten sind im Ganzen dem Vokabellernen gegenüber ziemlich negativ. Viele denken, dass das Vokabellernen langweilig und lästig sei, wie auch Neveling (2004) in ihrer Studie festgestellt hat. Nur ein paar Lerner sind der Meinung, dass ihnen das Vokabellernen Spaß macht. Die Gründe für die negativen Einstellungen liegen darin, dass die Lerner keine Motivation haben und dass es zu viele fremde Vokabeln gibt, die man lernen sollte. Wenn zu viele fremde Vokabeln auf einmal kommen, kann es lästig sein, sich diese einzuprägen.

Die Hälfte der Befragten lernen die Vokabeln für die Zukunft und die andere Hälfte für die Vokabeltests und Kursprüfungen. Deutsch wird als eine nützliche Sprache empfunden, weil Deutschkenntnisse nach der Meinung der Befragten ein Vorteil im Arbeitsleben sind. Keiner hat gesagt, dass Deutsch nicht vom Nutzen wäre, aber unter ein paar Lernern wurde es als eine schwierige Sprache angesehen. Die meisten Probleme bestehen in der Grammatik. Es gibt jedoch Lerner, die Deutsch als eine ziemlich leichte Sprache empfinden. Das Vokabular an sich sei einfach, obwohl es auch viele lange Vokabeln im Deutschen gibt.

#### 6.4.3 Wiederholen von Vokabeln

Bei dieser Sektion wurde den Befragten die Frage gestellt, wie oft sie die Vokabeln lernen. Nach der Fragestellung haben sie eine Woche Zeit, für den Test zu lernen und auf Basis von dieser Information sollten sie antworten, wie oft sie die Vokabeln vor dem Vokabeltest lernen. Das Ziel war zu untersuchen, ob sie die Vokabeln regelmäßig vor dem Vokabeltest lernen oder ob sie das nur am letzten Abend machen. Im Folgenden sind die Resultate dargestellt.



**Abb. 4.** Wiederholen von Vokabeln

Wie aus der Abbildung (Abb.4) festzustellen ist, lernen die meisten Befragten (17) die Vokabeln am Abend vor dem Vokabeltest. Drei Lerner (3) lernen die Vokabeln zwei Tage vor dem Test und ein (1) Lerner am Morgen des Vokabeltests im Bus auf dem Weg zur Schule. Zwei (2) Lerner haben gesagt, dass das Wiederholen von der Schwierigkeit der Vokabeln abhängt. Wenn es viele fremde Vokabeln gibt, dann kann es sein, dass die Lerner zwei bis drei Tage vorher anfangen, die Vokabeln zu lernen. Die negativen Einstellungen der Lerner (Kapitel 6.4.2) korrelieren mit dem Wiederholen von Vokabeln: Die Einstellungen zum Vokabellernen sind im Allgemeinen negativ zum Vokabellernen, was seinerseits bedeutet, dass die Vokabeln am letzten Abend gelernt werden, weil die Motivation dazu einfach fehlt. Man habe keine Lust auf das Vokabellernen. Manchmal braucht man nur externe Motivation, z. B. zwingt die Oma eines Lerners ihn, die Vokabeln mit ihr zusammen zu lernen.

Ein anderer Grund für das Wiederholen der Vokabeln am letzten Abend ist der Zeitmangel: Man hat nicht genug Zeit für alle Schulfächer, und das bedeutet, dass die Lerner auch keine Zeit fürs Lernen deutschsprachiger Vokabeln haben. Nach der Meinung ein paar Lerner haben sie mehr Zeit für Englisch und Schwedisch. Natürlich haben einige Lerner noch weitere Sprachen (Spanisch, Französisch und Italienisch), also muss man auch für andere Vokabeltests lernen, was Zeit in Anspruch nimmt.

Vokabeln werden auf unterschiedliche Weisen wiederholt, aber meistens lesen die Lerner das Vokabular intensiv und tippen die Vokabeln bei *Quizlet* ein. Andere Strategien sind das intensive Anschauen der Vokabeln, das Aufschreiben der Vokabeln im Heft und die Verwendung von Markierungen. Ein Lerner wählt einen Teil der Vokabeln vor dem Test und schaut ihn intensiv an und hofft, dass gerade diese Vokabeln im Test vorkommen. Die meisten Lerner kommen nach dem Vokabeltest nicht mehr auf die Vokabel zurück. Wenn sie auf sie zurückkommen, ist es nur für den Zweck, sich an die Vokabeln in der Kursprüfung zu erinnern.

#### 6.4.4 Vokabellernstrategien im Unterricht

Im Folgenden wird diskutiert, ob Vokabellernstrategien aus dem Blickwinkel der Deutschlerner ein Teil des Unterrichts sind. Hier geht es also nur um die Meinungen der befragten Deutschlerner, nicht um die der Lehrkraft. Die meisten sind der Meinung, dass Vokabellernstrategien nicht im Unterricht behandelt werden. Das Thema ist demgemäß mehreren Lernern völlig unbekannt. Ein paar Lerner haben auch gesagt, dass sie während des Interviews zum ersten Mal von Vokabellernstrategien gehört haben. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Vokabellernstrategien nicht genug im Rahmen des Unterrichts behandelt werden.

So schwarz-weiß sind die Resultate jedoch nicht, weil die Lerner anscheinend an den Unterricht, den sie zu jener Zeit besucht haben, während des Interviews gedacht haben. Vielleicht hat der jeweilige Lehrer der Befragten keine (neuen) Vokabellernstrategien eingeführt, weil die Lerner schon fortgeschritten sind, so dass er angenommen hat, dass

sie Strategien schon kennen. Die vorherigen Lehrer und sogar Schülerberater seien begeistert gewesen, bei den befragten Lernern Lernstrategien einzuführen:

L1: Zwei Jahre habe ich Deutsch in der Mittelstufe gelernt, und der Schülerberater hat uns Lernstrategien gezeigt, also ist das Thema bekannt.

L10: Ja, das [Gruppieren] wurde schon in der Unterstufe präsentiert [...].

L13: Eigentlich hatte mein Lehrer in der Mittelstufe mir eine Kopie gemacht, [...] wo er sie [Vokabeln] gruppiert hatte, und ich erinnere mich noch daran, dass ich mich an sie [Vokabeln] besser erinnere, also setze ich das auch hier [in der gymnasialen Oberstufe] fort.

L14: In der Mittelstufe schon, aber nicht mehr in der gymnasialen Oberstufe.

L19: Ja, genau das, dass man die Post-It-Zettel auf Sachen aufkleben kann oder dass man sie [Vokabeln] aufschreibt – oder ein Lehrer hat auch von *Quizlet* erzählt.

Vor allem Eselsbrücken und Merkhilfen, aber auch Gruppieren seien in den niedrigeren Klassen behandelt worden, aber die meisten Strategien haben sie vergessen. Die Applikation *Quizlet* wurde den Lernern in der Mittelstufe bekannt:

L17: In der Mittelstufe wurden wir in ein paar Techniken eingeführt, aber in keine neuen. Sowas schon, dass man sie [Vokabeln] im Heft schreibt, aber *Quizlet* wurde auch vom Lehrer [in der Mittelstufe] präsentiert.

Fast alle Lerner sind der Meinung, dass Vokabellernstrategien im Unterricht behandelt werden sollten. Die Lerner haben festgestellt, dass man den Vokabellernstrategien im Unterricht nicht zu viel Aufmerksamkeit schenken sollte, weil der Prozess auch automatisch und individuell sowieso gehen sollte, was auch einige gemacht haben.

L1: Ja, es wäre schon gut, sie [Vokabellernstrategien] zu wiederholen, aber es ist ja keine solche Sache, die viel Zeit braucht. Es sollte schon bisher quasi individuell gehen.

L4: Ja, ich bin der gleichen Meinung. Es ist ja gut, Strategien im Unterricht zu behandeln, aber man soll nicht viel Zeit dafür verschwenden, weil ich glaube, dass jeder sich schon seine eigenen und passenden Lerntechniken findet.

L16: Eigentlich nicht. Ich habe sie [Vokabellernstrategien] selbst entdeckt.

Ein Vorteil der Einführung der Vokabellernstrategien in den Unterricht wäre, dass die Lerner sich die Vokabeln auf vielfältigere Weise einprägen könnten, weil nicht alle auf dieselbe Weise lernen. Eine Strategie passt einem Lerner und eine andere einem anderen Lerner usw. Ein paar Lerner sind der Meinung, dass, wenn Vokabellernstrategien im Unterricht präsentiert würden, sie vielleicht mehr Ideen für die Entwicklung des eigenen Lernens bekommen würden. Aber nicht alle sind von der Idee begeistert, Vokabellernstrategien in den Unterricht einzuführen:

L5: Nein, weil es schon klar ist, dass diejenigen, die sich für das Thema interessieren, ihre Lernweisen finden.

Aus den Aussagen lässt sich ableiten, dass die Vokabellernstrategien eher in den niedrigeren Klassen ein Thema im Unterricht gewesen sind. Vokabellernstrategien werden in der gymnasialen Oberstufe auf dem fortgeschrittenen Niveau nicht behandelt, aber das Ganze hängt vom Lehrer ab, ob es diese in den Unterricht einführt.

## 6.5 Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen anhand der Hypothesen präsentiert. Der ersten Hypothese nach lernen die meisten Deutschlerner Vokabeln durch Aufschreiben und das mehrmalige Lesen des Vokabulars. Wie schon festgestellt wurde, lesen und schreiben die meisten Lerner die Vokabeln tatsächlich auf. An dieser Stelle wird das Tippen der Vokabeln in der Vokabellernapplikation *Quizlet* auch als Aufschreiben angesehen. In diesem Sinn wurde die erste Hypothese als richtig bewiesen, aber nicht völlig, weil auch angenommen wurde, dass die Lerner keine weiteren Vokabellernstrategien kennen. Die Resultate zeigen jedoch, dass die Lerner über vielerlei Vokabellernstrategien verfügen (vgl. die Liste unten). Besonders beliebt unter den Befragten ist die Vokabellernapplikation *Quizlet*, was zeigt, dass die digitale Technik heutzutage ein Teil

des Vokabellernens ist. Hier sind weitere Vokabellernstrategien aufgelistet, die die Lerner sich beim Vokabellernen anwenden. Es lassen sich 18 auflisten:

- Aufschreiben finnisch-/deutschsprachiger Wortlisten
- Hilfsmittel (Online-Wörterbücher, Computer, Handy, Zettel)
- Abdeckmethode
- Übersetzen
- Intensives Anschauen
- Verwendung von Markierungen
- Aussprechen
- Aussortieren
- Abfragen lassen
- Vokabeln aufnehmen
- Medien (Musik, Filme und Fernsehserien mit Untertiteln)
- Sprechen
- Verbindungen schaffen (Eselsbrücken, Assoziationen zu Artikeln und echten Situationen, Mind-Map)
- Gruppieren
- Ableiten und Zerlegen
- Verwendung einer anderen Sprache als Hilfe
- Erraten und Erschließen
- Fragen

Die zweite Hypothese lautete, dass die Deutschlerner dem Vokabellernen positiv gegenüber stehen, weil sie schon lange Deutsch lernen und auch andere deutschsprachige Klassen in anderen Schulfächern besucht haben. Diese Hypothese wurde jedoch widerlegt, weil die meisten Lerner negative Einstellungen zum Vokabellernen haben. Das Vokabellernen sei langweilig, und es mache keinen Spaß. Der Grund, warum das Vokabellernen als langweilig und lästig empfunden wird, ist, dass es zu viele schwierige Vokabeln zu lernen gibt. Ein paar Lerner stehen jedoch dem Vokabellernen ziemlich positiv gegenüber, weil sie denken, dass das Vokabellernen ein wichtiger Teil des Sprachenlernens ist: Ohne die Vokabeln kann man nicht kommunizieren. Es konnte eine Korrelation zwischen positiver Einstellung zum Vokabellernen und guten Sprachkenntnissen festgestellt werden, weil diejenigen, die schon daran gewohnt sind, Deutsch auch außerhalb der Schule zu sprechen (zu Hause oder in der Kindheit in Deutschland), eine positivere Einstellung zum Vokabellernen haben als diejenigen, die keinen Kontakt zur deutschen Sprache außerhalb der Schule haben.

Im Allgemeinen wird Deutsch von den Befragten als eine nützliche Sprache empfunden. Die Hälfte der Lerner hat gesagt, dass sie die Vokabeln für die Zukunft und nicht nur für den Vokabeltest oder für die Kursprüfung lernt, weil Deutsch ein Vorteil im Arbeitsleben sein kann. Die andere Hälfte ist der Meinung, dass sie die Vokabeln nur für Vokabeltests und Kursprüfungen lernt. Hier konnte keine Korrelation zwischen Lernmotivation und guten Sprachkenntnissen festgestellt werden, weil auch die fortgeschrittenen Lerner der Meinung sind, dass sie nur für die Vokabeltests und/oder Kursprüfungen lernen. Mit ein paar Ausnahmen wird Deutsch von den Befragten als eine ziemlich leichte Sprache empfunden. Das Vokabular sei einfach, aber die Grammatik schwer. Die Pluralformen und Artikel sind nach Meinung der Deutschlerner schwierig, wie auch die schwachen und starken Verben, fremde Konsonantenkombinationen sowie fremde Laute.

Der dritten Hypothese zufolge wiederholen die Lerner die Vokabeln am Abend vor dem Vokabeltest. Diese Hypothese wurde auch als richtig bewiesen, weil 17 von 23 Deutschlernern die Vokabeln tatsächlich am letzten Abend lernen. Der hauptsächliche Grund dafür ist der Zeitmangel: Man habe keine Zeit für Deutsch, weil man viel mit den anderen Hausaufgaben der anderen Schulfächer zu tun hat.

Es kann nicht bestätigt werden, ob die vierte Hypothese als völlig richtig bewiesen wurde. Die Lerner sind tatsächlich der Meinung, dass das Thema *Vokabellernstrategien* zu selten im Unterricht auftaucht, aber wie schon festgestellt, sind die Resultate nicht eindeutig. Einige Lerner haben ja gesagt, dass einige frühere Lehrer sie über Vokabellernstrategien informiert haben, nicht aber der jetzige. Die meisten Lerner haben vielleicht im Interview an den jetzigen Lehrer gedacht, aber ein paar Lerner haben gesagt, dass vor allem Lehrer in der Mittelstufe über Vokabellernstrategien berichtet haben, was an der großen Anzahl der Vokabellernstrategien, die die Lerner in der Tat kennen, zu sehen ist.

Alles in allem sind die Resultate befriedigend, weil sie auf die Untersuchungsfragen antworten. Es wurde Interessantes herausgefunden: Die Lerner verfügen über vielseitige Vokabellernstrategien und sie haben eine gute Weise gefunden, neue Vokabeln zu ler-

nen, und zwar mit Hilfe der Applikation *Quizlet*. Das zeigt, dass die digitale Technik beim Lernen eingesetzt wird. Zweitens war es ziemlich alarmierend herauszufinden, dass die Einstellungen zum Lernen deutschsprachiger Vokabeln so negativ sind – auch auf dem fortgeschrittenen Sprachniveau. Den Lernern sollte gezeigt werden, dass das Vokabellernen eine wichtige Sache ist, wovon man später im Leben profitieren kann. Die ganze schulische Umgebung und die Gesellschaft sollten sich dafür einsetzen, die Wichtigkeit der Sprachen hervorzuheben und es den Lernern transparent zu machen.

## 7 ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Arbeit ging es um Vokabellernstrategien von A1- und A2-Deutschlernern des zweiten Schulhalbjahrs an der gymnasialen Oberstufe *Puolalanmäen lukio* in Turku. Das Ziel war herauszufinden, was für Vokabellernstrategien die Lerner beim Vokabellernen verwenden und welche Einstellungen sie zum Vokabellernen haben. Zudem wurde erforscht, wie oft die Lerner die Vokabeln vor einem Vokabeltest wiederholen und ob ihrer Meinung nach Vokabellernstrategien ein Teil ihres Sprachunterrichts sind. Die Untersuchung wurde mittels Paarinterviews durchgeführt.

Eine gute Weise, sich Informationen vielfältiger einzuprägen und sein mentales Lexikon zu erweitern, ist die Verwendung von *Lernstrategien*. Sie sind mentale Verfahren, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern. *Vokabellernstrategien* sind Strategien zum Einprägen lexikalischer Einheiten. Vokabellernstrategien lassen sich zahlreich auflisten, aber in dieser Arbeit wurden die im deutschsprachigen Raum entstandenen Vokabellernstrategien behandelt, die das Vokabellernen direkt beeinflussen.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind interessant. Wie vermutet, neigen die meisten Lerner dazu, die Vokabeln aufzuschreiben und mehrmals in der Vokabelliste zu lesen. Besonders interessant dabei war herauszufinden, dass viele Lerner eine Vokabellernapplikation für das Handy gefunden haben und sie intensiv beim Vokabellernen verwenden. Es war auch interessant zu erfahren, dass die Lerner auch andere Vokabellernstrategien kennen und benutzen. Es lassen sich 18 andere Strategien auflisten wie z. B. *Abdeckmethode, Wortlisten, Verwendung von Markierungen, Abfragen lassen, Verbindungen mit Eselsbrücken schaffen, Gruppieren, Verwendung einer anderen Sprache als Hilfe* und *Erraten*.

Die meisten Lerner stehen dem Vokabellernen negativ gegenüber, obwohl vor der Untersuchung angenommen wurde, dass die Gruppe gern deutschsprachige Vokabeln lernt, weil sie schon fortgeschrittene Lerner im Fach Deutsch sind. Das wurde jedoch als falsch bewiesen, weil viele Lerner der Meinung sind, dass das Vokabellernen langweilig

und lästig ist. Trotz der negativen Einstellungen wurde Deutsch als eine nützliche Sprache angesehen. Bei den Resultaten zeigte sich eine Korrelation zwischen der Lernmotivation und den Sprachkenntnissen, weil diejenigen, die Deutsch zu Hause sprechen, positivere Einstellungen zum Vokabellernen hatten. Daraus lässt sich grob feststellen, dass je höher der Lerner seine Kenntnisse in einer Sprache einschätzt, desto positiver er dem Vokabellernen gegenüber eingestellt ist.

Die dritte aufgestellte Hypothese wurde als richtig bewiesen. Die meisten Lerner (17 von 23) lernen die Vokabeln am Vorabend des Vokabeltests und nicht über einen längeren Zeitraum. Der Grund dafür sei der Zeitmangel. Nach der Meinung der Befragten gibt es zu viele zu lernende Vokabeln. Die letzte Frage, d. h. ob Vokabellernstrategien im Sprachunterricht nach der Meinung der Lerner ausreichend behandelt werden, war schwer zu interpretieren. Viele Lerner haben an den Sprachunterricht gedacht, den sie zum Zeitpunkt des Interviews besucht haben, und den Prozess nicht als eine Gesamtheit betrachtet. Einige Lerner haben trotzdem angegeben, dass vorherige Lehrer Vokabellernstrategien im Unterricht eingeführt haben. Es ist schwer zu sagen, ob Vokabellernstrategien im Unterricht im Allgemeinen behandelt werden oder nicht, weil die Antworten meistens die Lage des zum Zeitpunkt der Interviews stattgefundenen Unterrichts widerspiegeln. Es scheint sehr vom Lehrer abzuhängen, ob Vokabellernstrategien ein Teil des Unterrichts sind. Viele Lerner haben zwar gesagt, dass sie mehr Vokabellernstrategien lernen möchten. Es mag sein, dass die Vokabellernstrategien in der Zukunft ein fester Teil des Sprachunterrichts werden. Mehr Aufmerksamkeit sollte dem Thema aber auch im heutigen Unterricht geschenkt werden.

Die Forschung in diesem Bereich könnte auf verschiedene Weise erweitert werden. In einer Magisterarbeit sind kaum alle möglichen Aspekte zu behandeln. Beispielsweise könnten den Lernern noch mehr und tiefergreifendere Fragen bezüglich der Vokabellernstrategien gestellt werden, damit herausgefunden werden kann, ob sie noch mehr Vokabellernstrategien kennen. Die Resultate könnten mit einer anderen Gruppe von Deutschlernern verglichen werden, z. B. um zu erfahren, ob Anfänger auch so viele Vokabellernstrategien kennen wie Fortgeschrittene. Dabei könnte auch erforscht werden, ob die Vokabellernstrategien der Anfänger deutlich von denen der Fortgeschritte-

nen abweichen. Auch andere Faktoren neben den Sprachkenntnissen könnten in weiteren Untersuchungen über Vokabellernstrategien in Betracht gezogen werden wie etwa das Geschlecht und Alter, aber auch der kulturelle Hintergrund der Befragten.

Das Gleiche gilt für die Frage bezüglich der Einstellungen. Es wäre interessant zu wissen, ob die Anfänger auch so negativ dem Vokabellernen gegenüber stehen oder ob die Anfänger noch so begeistert vom Sprachenlernen sind, dass sie deswegen Vokabeln gern lernen. Auch hier wäre interessant zu erfahren, ob das Geschlecht, Alter oder der kulturelle Hintergrund einen Einfluss auf die Einstellungen zum Vokabellernen haben. Es könnte zudem erforscht werden, ob Anfänger Vokabeln auch erst am Abend vor dem Vokabeltest lernen und ob sie auch der Meinung sind, dass Vokabellernstrategien ein seltenes Thema im Sprachunterricht sind.

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Stork, Antje (2007): Zum Vokabellernen befähigen: Lernstrategien vermitteln. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6. 27–31.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Stork, Antje (2008): Vokabellernen im modernen Englischunterricht: Erfahrungen mit einer Unterrichtssequenz zur Erprobung von Vokabellernstrategien. In: *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 9. 9–27. Abrufbar unter: <http://keko.amu.edu.pl/sites/default/files/Scripta%20Neophilologica%20Posnaniensia%20IX.pdf> [zitiert am 16.11.2015].
- Bergemann, Nicole (2005): Wörter lernen – Lerntechniken. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1. 15–20.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut. (Fernstudieneinheit 23).
- Bleyh, Werner (2005): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 20–31.
- Bohn, Rainer (2000): *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Goethe-Institut. (Fernstudieneinheit 22).
- Cudzich, Bartosz (2012): Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabellernstrategien. In: *Glottodidactica* 39. 93–104. Abrufbar unter: <http://bit.ly/1QwFY9H> [zitiert am 9.5.2015].
- Daniel, Angelika (2001): *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- DAZ-Lernwerkstatt (2016): *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Abrufbar unter: <http://daz-lernwerkstatt.de/glossar/deutsch-als-zweitsprache-daz/> [zitiert am 9.11.2016].
- Erzbischöfliche Ursulinenschule Köln (2015): *Vokabellernen – gewusst wie!* Abrufbar unter: [http://schule.erzbistum-koeln.de/export/sites/schule/ursulinenschule\\_koeln/realschule/unterricht/Faecher/Englisch/Vokabellernen.pdf](http://schule.erzbistum-koeln.de/export/sites/schule/ursulinenschule_koeln/realschule/unterricht/Faecher/Englisch/Vokabellernen.pdf) [zitiert am 7.12.2015].
- Foß, Pamela/Pude, Angela (2001): Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 63. 7–31.

- Goethe-Institut (2016): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Abrufbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020101.htm> [zitiert am 10.11.2016].
- Hanke, Katja (2012): Mehr Wörter, mehr Sprache! In: *Deutsch Perfekt* 11. 28–32.
- Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren – Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Hirsjärvi, Sirkka/Hurme, Helena (1980): *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva-Maria (2014): Erwerb von lexikalischer Kompetenz. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. In: Kapelari, Suzanne (Hrsg.): *Tagung der Fachdidaktik 2013*. Innsbruck: Innsbruck university press. 45–57. Abrufbar unter: [http://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/tagungsband-der-fachdidaktik/band-1/04\\_hirzinger-unterrainer.pdf](http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/tagungsband-der-fachdidaktik/band-1/04_hirzinger-unterrainer.pdf) [zitiert am 6.1.2016].
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4. akt. u. erg. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Klusendick, Marina (2007): Kognitionspsychologie – Einblicke in mentale Prozesse. In: Naderer, Gabriel/Baltzer, Eva (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis, Methoden und Anwendungen*. Wiesbaden: Gabler Verlag. 103–117. Abrufbar unter: <http://bit.ly/1FcbMi0> [zitiert am 22.4.2015].
- Knapp-Potthoff, Annelie (2000): Vokabeln im Kopf. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 293–307.
- Kristiansen, Irene (2001): *Tehokkaita oppimisstrategioita – esimerkinä kielel*. 3. Aufl. Vantaa: WSOY.
- Langenbacher-König, Regine (2004): *Das problemorientierte/themenzentrierte Interview*. Abrufbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/en/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/interview/problemzentriertesthemenzentrierte-interview.html> [zitiert am 5.1.2016].
- Lernenheute (2015a): *Die Locitechnik*. Abrufbar unter: [http://www.lernenheute.de/technik\\_locitechnik.html](http://www.lernenheute.de/technik_locitechnik.html) [zitiert am 22.11.2015].
- Lernenheute (2015b): *Die Kennworttechnik*. Abrufbar unter: [http://www.lernenheute.de/technik\\_kennworttechnik.html](http://www.lernenheute.de/technik_kennworttechnik.html) [zitiert am 22.11.2015].
- Lernenheute (2015c): *Die Schlüsselwortmethode*. Abrufbar unter: [http://www.lernenheute.de/technik\\_schluesselwortmethode.html](http://www.lernenheute.de/technik_schluesselwortmethode.html) [zitiert am 22.11.2015].

- Lewandowski, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. 3 Bde. 5. überarb. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mayer, Horst O. (2005): *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbepsychologie*. 2. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. Abrufbar unter: <http://bit.ly/1EaTdbO> [zitiert am 19.4.2015].
- Missler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien – eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morfeld, Petra (1998): *Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Abrufbar unter: [https://books.google.de/books?id=JjoSC3\\_GHzcC&pg=PA3&hl=de&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.de/books?id=JjoSC3_GHzcC&pg=PA3&hl=de&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false) [zitiert am 2.11.2015].
- Müller, Pam/Oppenheimer, Daniel (2014): The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. In: *Psychological Science* 6. 1159–1168.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2012): Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen. In: *Fremdsprache Deutsch* 46. 11–17.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen: Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neveling, Christiane (2005): Die Konstruktion von Wörternetzen – eine Speicherstrategie nach dem mentalen Lexikon. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1. 28–32.
- Neveling, Christiane (2015): *Wie sieht unser Gehirn aus? Wie funktioniert unser Gedächtnis? Was müssen wir für ein erfolgreiches Wörterlernen bedenken?* Abrufbar unter: <http://www.uni-leipzig.de/~didakrom/pdf/Diss-C.Neveling.pdf> [zitiert am 22.4.2015].
- Opetushallitus (2004): *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. Abrufbar unter: <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/taitotasoasteikko.doc> [zitiert am 12.11.2015].
- Opetushallitus (2011): *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Abrufbar unter: [http://www.oph.fi/download/138072\\_Kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf) [zitiert am 12.11.2015].
- Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

- Power up what works (2015): *Semantic Mapping*. Abrufbar unter: <http://powerupwhatworks.org/strategy-guide/semantic-mapping> [zitiert am 2.12.2015].
- Quizlet (2016): *Quizlet – Simple tools that let you study anything, for free*. Abrufbar unter: <https://quizlet.com/> [zitiert am 2.3.2016].
- Rampillon, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch*. München: Max Hueber Verlag.
- Rintala, Pauli/Ahonen, Timo/Cantell, Marja/Nissinen, Anu (Hrsg.) (2005): *Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Runte, Maren (2015): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Sanakirja.org (2016): *Yhteystiedot*. Abrufbar unter: <http://www.sanakirja.org/contact.php> [zitiert am 8.3.2016].
- Scherfer, Peter (1995): Zu einigen Aspekten der Erforschung des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernern. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 165–173.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Stork, Antje (2006): „Ein Bild sagt mehr als Tausend Worte“ – auch beim Vokabellernen? In: *Glottodidactica* 32. 97–108. Abrufbar unter: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2300/1/08%20ANTJE%20STORK,%20Ein%20Bild%20sagt%20mehr%20als%20Tausend%20Worte%20-%20auch%20beim%20Vokabellernen,.pdf> [zitiert am 16.11.2015].
- Takala, Sauli (2003): *Jatkuvuutta ja uusia suuntauksia kielten opetussuunnitelmissa*. Abrufbar unter: [http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen\\_kotimainen\\_ja\\_vieraat\\_kielet/kielten\\_opetussuunnitelmat](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat) [zitiert am 12.11.2015].
- Targónska, Joanna (2014): Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. In: *Lingwistyka Stosowana* 9. 171–200.
- Universität Bochum (2015): *Code-Switching*. Abrufbar unter: [http://www.ruhr-uni-bochum.de/sprachwerk/mam/content/a0\\_asya\\_anna\\_code-switching\\_02.02.2012.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/sprachwerk/mam/content/a0_asya_anna_code-switching_02.02.2012.pdf) [zitiert am 5.12.2015].

Universität Bremen (2015): *Textlinguistik – Glossar 2*. Abrufbar unter: <http://www-user.uni-bremen.de/schoenke/tlgl/tlglldl2.html> [zitiert am 5.12.2015].

Vinzentius, Christian (2007): *Let's sing and rap! Wortschatzarbeit zu Themenfeldern in einem Song und Rap gestützten Englischunterricht der Grundschule*. Abrufbar unter: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/3829/pdf/Diss4.pdf> [zitiert am 14.10.2015].

Wortwuchs (2015): *Vokabel*. Abrufbar unter: <http://wortwuchs.net/vokabel/> [zitiert am 15.4.2015].

## ANHÄNGE

Anhang 1: Einwilligungsbogen mit Informationen über die Untersuchung

**HAASTATTELU A1- JA A2-SAKSAN OPISKELIJOILLE HEIDÄN SANOJEN OPPIMISSTRATEGIOISTAAN JA SUHTAUTUMISESTAAN SANOJEN OPETTELUUN**

Hyvä tutkimukseen osallistuvan nuoren huoltaja,

olen saksan kielen opiskelija Vaasan yliopistossa ja teen pro graduani varten haastattelututkimusta. Tutkimuksen tavoitteena on **kartoittaa A-saksan opiskelijoiden käyttämiä sanojen oppimisstrategioita ja heidän suhtautumistaan sanojen opetteluun**. Olen valinnut haastateltavaksi Puolalanmäen lukion ensimmäisen vuosikurssin A1- ja A2-saksan opiskelijat. Haastatteluun osallistutaan nimettömänä, ja tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Haastattelut suoritetaan **22.1–1.2.2016 välisenä ajanjaksona** Puolalanmäen lukiolla opituntien aikana. Haastattelut ovat parihaastatteluja, ja yksi haastattelu kestää **20–30 minuuttia**. Haastattelut äänitetään mikrofoniin avulla. Haastattelukysymykset löytyvät sivulta kolme (3). Toivon **opiskelijan tutustuvan kysymyksiin kotona hyvissä ajoin ennen haastattelua**. Tarkka haastattelu-aika ilmoitetaan oppilaalle lähempänä ajankohdtaa. Tämän lisäksi pyydän **palauttamaan osallistumisluvan (sivu 2) opettajalle mahdollisimman pian allekirjoitettuna**. Kiitos oikein paljon ja hyvää alkanutta vuotta!

Ystävällisin terveisin,

Jenna Latvala

[jenna.i.latvala@student.uva.fi](mailto:jenna.i.latvala@student.uva.fi)

050-4954250

Saksan kieli ja kirjallisuus

Vaasan yliopisto

**HAASTATTELU A1- JA A2-SAKSAN OPISKELIJOILLE HEIDÄN SANOJEN OPPIMISSTRATEGIOISTAAN JA SUHTAUTUMISESTAAN SANOJEN OPETTELUN****OSALLISTUMISLUPA** (tämä sivu palautetaan opettajalle)

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

saa osallistua ( )

ei saa osallistua ( )

saksan kielen opiskelijoiden sanojen oppimisstrategioita ja asenteita kartoittavaan haastattelututkimukseen.

Paikka \_\_\_\_\_ / tammikuuta 2016

---

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

## Anhang 2: Leitfragen der Untersuchung

### HAASTATTELUKYSYMYKSET

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni! Haastattelun tavoitteena on selvittää, millä tavalla opit ja kertaat saksan kielen sanoja. Lisäksi haastattelussa käydään läpi suhtautumistasi sanojen opetteluun. Haastattelu kestää 20–30 minuuttia, ja se suoritetaan parihaastatteluna. Muistathan, että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia, vaan toivonkin sinun vastaavan kysymyksiin omien tuntemustesi mukaan. Alta löydät haastattelukysymykset. Haastattelut äänitetään, mutta sitä on turha jännittää. Tärkeintä on ottaa mukaan iloinen ja avoin mieli! 😊

Pyydän **tutustumaan alla oleviin kysymyksiin etukäteen mielessäsi**. Kiitos ja tervetuloa haastatteluun! 😊

#### OSIO 1

Suhtautuminen sanojen opetteluun

- Onko sanojen opettelu kivaa/tylsää/helppoa/vaikeaa? Miksi?
- Mikä on helpointa/vaikeinta saksan kielen sanojen opettelussa?
- Opetteletko sanat ulkoa vain sanakokeita varten? Jos kyllä, niin miksi?
- Koetko, että saksan kielen sanojen opettelusta on hyötyä sinulle tulevaisuudessa?

#### OSIO 2

Sanojen opettelustrategiat

- Millä tavalla opettelet uusia sanoja? Kirjoittamalla, lukemalla, kuuntelemalla, puhumalla vai jollain muulla tavalla?
- Käytätkö apuvälineitä sanojen opettelussa? Jos kyllä, niin mitä ja miten?
- Käytätkö sanojen opettelussa visuaalisia tai musiikillisia keinoja? Millaisia?
- Käytätkö muita kieliä apuna saksan sanojen opettelussa? Miten? Anna esimerkkejä! Esim. *helmet* (eng.) → *der Helm* (sak.).

- Käytätkö sanojen opettelussa sanojen ryhmittely- ja johtamistekniikoita? Millaisia? Esim. sanojen ryhmittely artikkeleiden mukaan tai sanojen johtaminen takaliitteiden avulla (*das Buch* → *die Bücherei*).
- Mitä teet, kun kohtaat sinulle vieraan sanan?
- Oletko koskaan kokeillut yhdistää sanaa johonkin asiaan tai toiseen sanaan, jotta muistaisit sen paremmin? Oletko käyttänyt muistisääntöjä? Esim. kaikki *ung-*päätteiset sanat ovat feminiinejä.

### OSIO 3

#### Sanojen kertaaminen

- Miten usein kertaat sanoja? Millä tavalla kertaat sanoja? Kirjallisesti, suullisesti vai jollain muulla tavalla?
- Millaiset sanat on vaikea painaa mieleen?

### OSIO 4

#### Sanojen opettelustrategiat oppitunnilla

- Millaisia sanojen opettelustrategioita oppitunneilla on käyty läpi? Käydäänkö niitä ylipäättään oppitunneilla läpi?
- Jos ei, niin pitäisikö niitä käsitellä oppitunneilla? Miksi?

**KIITOS OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSEENI! 😊**