

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku

Iva Maljuna

Wörter lernen und behalten

Diplomski rad

Mentorica: dr.sc. Maja Häusler

Zagreb, ožujka 2013.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Wortschatz	3
3. Wortschatzerwerb	3
4. Wortschatzlernstrategien	5
4.1. Abdeckmethode	8
4.2. Aktive Verwendung	9
4.3. Erschließung der Bedeutung aus dem Kontext	10
4.4. Wörterbuchgebrauch	10
4.5. Wörteranalyse	11
4.6. Form-Bedeutung Beziehung	11
4.7. Vokabelheft	12
4.8. Vokabelkarteikarten	12
4.9. Visuelle und auditive Lernhilfen	12
4.10. „Gute Freunde“	13
4.11. TPR	13
4.12. ICH-Wortschatz	14
4.13. Multimedia	14
4.14. Wortfelder (Mindmapping)	15
5. Vermittlung von Lernstrategien für den Wortschatz	16
6. Methoden der Erforschung von Lernstrategien	17
7. Untersuchung	18
7.1. Teilnehmer	18
7.2. Vorgehensweise und Materialien	20
7.3. Untersuchungsergebnisse	21
7.4. Ergebnisauswertung	26
8. Schlussfolgerung	29
Literaturverzeichnis	31
Zusammenfassung	33
Anhang	34

1. Einleitung

Je mehr Wörter wir kennen und verwenden können, umso besser können wir die Sprache gebrauchen. Wir können uns genauer ausdrücken und erfolgreicher kommunizieren. Wir lernen dauernd neue Wörter, schon allein dadurch, dass wir ständig neue Erfahrungen machen und neue Sachen kennen lernen. Beim Erwerb einer neuen Sprache lernt man einen eingeschränkten Wortschatz, der jedoch funktionsfähig im Hinblick auf unsere Verwendung dieser Sprache sein soll. Um sich neue Wörter anzueignen, verwenden die Lerner verschiedene Lernstrategien, die sie bis dahin entwickelt haben. Um diesen Wortschatz zu festigen und zu erweitern, können Lehrende den Lernern helfen, sich ihrer Lernstrategien bewusst zu werden, die Lerner anregen, nach neuen zu suchen, und sie können ihnen auch weitere Strategien beibringen.

In meiner Diplomarbeit will ich erfahren, wie Germanistikstudenten und Gymnasiasten den deutschen Wortschatz lernen und welche Lernstrategien für den Wortschatz sie am meisten benutzen. Außerdem interessiert mich, ob der Wortschatzlernstrategiegebrauch mit dem Lernerfolg, dem Alter, der Dauer des Deutschlernens, dem Lernen anderer Fremdsprachen und den Erfahrungen mit der Vermittlung von Lernstrategien für den Wortschatz zusammenhängt. Anhand von Untersuchungsergebnissen werde ich die Schlussfolgerung ziehen, ob eine Notwendigkeit zu Strategievermittlung und Strategietraining besteht. Für die Untersuchung habe ich eine Umfrage verwendet, während ich für den theoretischen Teil Fachliteratur konsultierte.

Die Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen. In dem ersten Teil werde ich mich mit den theoretischen Grundlagen zum Thema Wortschatz beschäftigen. Zuerst werde ich Schlüsselpunkte hinsichtlich des Wortschatzerwerbs und der Wichtigkeit der Wiederholung beim Lernen von Vokabeln erwähnen. Dann werde ich mich mit Lernstrategien im Allgemeinen und deren Untergruppe, Wortschatzlernstrategien befassen. Im Anschluss an Lernstrategien werde ich das Konzept vom autonomen Lernen erklären. Zuletzt werde ich mich mit Vermittlung von Lernstrategien für den Wortschatz und Untersuchungsmethoden beschäftigen. Im zweiten Teil der Diplomarbeit werde ich die Untersuchung beschreiben, beziehungsweise das Ziel, die Teilnehmer, die Vorgehensweise und Materialien und die Untersuchungsergebnisse. Im Abschnitt „Ergebnisauswertung“ werde ich die Ergebnisse analysieren und sie mit theoretischen Grundlagen in Beziehung setzen. Schließlich werde ich Schlussfolgerungen aus meiner Untersuchung ziehen.

2. Wortschatz

Der Wortschatz umfasst alle Wörter einer Sprache. Der deutsche Wortschatz beispielsweise hat ungefähr zwischen 300 000 und 500 000 Wörtern (Heyd: 91). Er wird oft als zentraler Bestandteil von Sprache bezeichnet, weil ohne Wortschatz keine Kommunikation gelingt. Bei der Gliederung des Wortschatzes unterscheidet man in der Sprachdidaktik den Mitteilungswortschatz, den Verstehenswortschatz und den potenziellen Wortschatz (Bohn: 23). Der Mitteilungswortschatz umfasst alle Wörter, die der Lerner produktiv verwenden kann, beziehungsweise beim Sprechen und Schreiben aktiv benutzt. Zum Mitteilungswortschatz gehören Funktionswörter wie Präpositionen, Konjunktionen und Inhaltswörter wie Substantive und Verben. Was die Menge des Mitteilungswortschatzes angeht, unterscheidet man drei Stufen: Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Die Grundstufe oder Anfängerstufe erfordert die Kenntnis von ca. 2000 lexikalischen Einheiten. Zur Mittelstufe zählt man Lerner, die zwischen 3000 und 4000 lexikalische Einheiten beherrschen, während fortgeschrittene Lerner über mindestens 6000 lexikalische Einheiten verfügen.

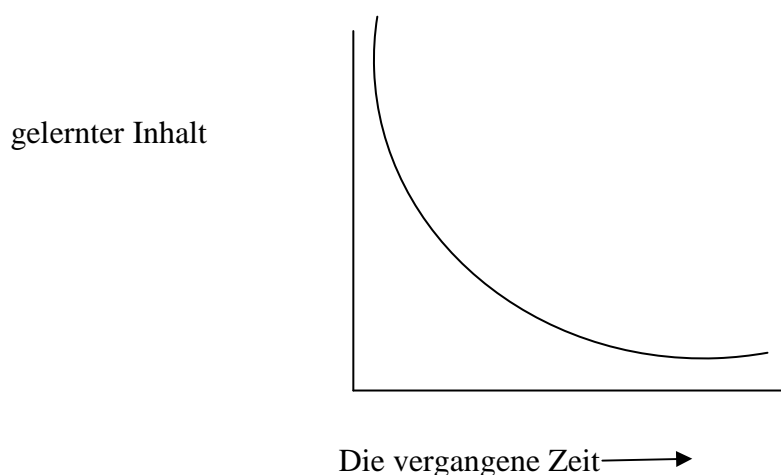
Der Verstehenswortschatz bezieht sich auf Wörter, die der Lerner versteht und beim Lesen oder Hören erkennt, aber nicht produktiv verwenden kann. Letztlich versteht man unter potenziellem Wortschatz alle zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter, die der Lerner nicht bewusst kennt, aber die Bedeutung des Wortes anhand seiner Bestandteile erschließen kann (Bohn: 24)

3. Wortschatzerwerb

Der Wortschatz wird als ein dynamisches System bezeichnet, weil der Erwerbsprozess nie zum Abschluss kommt. Diese Eigenschaft des Wortschatzes bezieht sich nicht nur auf die ständige Erweiterung des Wortschatzes, sondern auch auf das Vergessen der Wörter oder Teilaspekte des Wortwissens (Daniel: 28, 33). Der Wortschatzerwerb ist unter dem Einfluss von sowohl außersprachlichen Faktoren wie die Muttersprache des Lerners, Motivation, Alter, Bildungserfahrung als auch innersprachlichen Faktoren wie phonetisch-phonologische, morphologische, semantische, grammatische Merkmale von Wörtern. Da man verschiedene Teilaspekte eines Wortes nicht gleich erwirbt, spricht man vom stufenweisen Wortschatzerwerb (Pavičić Takač: 10). Daraus lässt sich folgern, dass man Wörter mehrmals verwenden soll, um sie zu lernen. Beim Wortschatzerwerb spielt das Gedächtnis eine wichtige

Rolle. Das Ziel des Wortschatzerwerbs ist, lexikalische Einheiten nach Absicht und Situation verfügbar, sicher und schnell abrufbar zu machen (Bohn: 34). Demzufolge ist es notwendig, entsprechend der Verarbeitung von Informationen im Gehirn zu lernen und gegen Vergessen zu kämpfen. Das Gedächtnis wird als: „eine universelle menschliche Fähigkeit verstanden, Informationen zu verarbeiten, zu speichern (und zu vergessen!)“ (Bohn: 80, 1999). Da man vom menschlichen Gehirn wie von einem System von neuronalen Netzen spricht, glaubt man, dass die Informationen in unserem Gehirn auch wie ein Netzwerk gespeichert sind. Das gilt auch für den Wortschatz. Wörter sind gleichzeitig Elemente verschiedener Teilnetze, die den Teilaspekten des Wortwissens entsprechen, wie zum Beispiel semantische, morphologische, syntaktische, phonetische Netze, usw. Das heißt, Wörter sind in unserem Kopf strukturiert und nach gemeinsamen Eigenschaften geordnet, was das Abrufen erleichtert. Deshalb wird das Gedächtnis auch „mentales Lexikon“ genannt (Bohn: 83).

Da beim Lernen im Kopf Verbindungen entstehen, die Netzwerke bilden, ist es erforderlich, Wörter zu wiederholen, weil so diese Verbindungen stärker werden. Je mehr der Lernstoff durch verschiedene Übungen verändert und verarbeitet wird, desto besser prägt er sich ein. Die wichtigsten Arbeitsformen sind Ordnen, Klassifizieren, Strukturieren, Gruppieren, Hierarchisieren (Bohn: 147), die später durch einzelne Lernstrategien geklärt werden. Um ein Wort zu lernen, sollte man zwischen 5 und 16 Mal ein Wort wiederholen (Schmitt: 831). Lerntheorien empfehlen, dass man nach der Lernphase nicht gleich mit der Wiederholung beginnt, weil der Vergessensprozess gleich nach dem Lernen einsetzt. Dies wird durch „das Typische Muster des Vergessens“ (Schmitt: 832) veranschaulicht.



„das Typische Muster des Vergessens“ (Schmitt: 832, 2007)

Dementsprechend ist es empfehlenswert, das gelernte Vokabular in immer größeren zeitlichen Abständen zu wiederholen, wie zum Beispiel nach 15 Minuten, nach einer halben Stunde, nach einer Stunde, nach zwei Stunden, nach einem Tag, nach einer Woche, usw. (Nation: 76). Der Umfang des Vergessens hängt auch davon ab, wie Wörter vom Lehrer präsentiert, erklärt und geübt werden (Bohn: 146).

Obwohl man den Wortschatz auf verschiedene Weisen erwerben kann, denken einige Autoren, dass man am besten lernt, wenn man alle Sinne beim Wortschatzlernen aktiviert. Unter mehrkanaligem Lernen versteht man die Einbeziehung verschiedener Sinne wie Sicht, Gehör, Geschmacks- und Tastempfindung, Mimik, Gestik beim Lernen (Bohn: 87). Auf diese Weise werden neue Wörter vieldimensional im Gedächtnis verankert (Storch: 56).

Lernen durch	Behalten	Vergessen
Hören	20%	80%
Sehen	30%	70%
Hören und sehen	50%	50%
Sprechen	70%	30%
Hören, sehen und handeln	90%	10%

Lernen über verschiedene Kanäle (Storch: 56, 2008)

Abhängig davon, welcher Sinn an der Wahrnehmung besonders beteiligt ist, unterscheidet man vier Lernertypen: visuelle Lernertypen, auditive Lernertypen, haptische Lernertypen, olfaktorische Lernertypen. Visuelle Lernertypen lernen und behalten Informationen etwas schneller und besser, wenn sie das zu Lernende sehen, während auditive Lernertypen etwas schneller lernen, wenn sie Informationen hören. Haptische Lernertypen lernen besser über Anfassen/Berühren, während olfaktorische Lernertypen etwas schneller erfassen, wenn sie es riechen oder schmecken (Bohn: 87). Laut Forschungsergebnissen gehören die meisten Lerner zur Kategorie der visuellen Lernertypen (Dörnyei: 140).

4. Wortschatzlernstrategien

Um das Phänomen der Lernstrategien für den Wortschatz zu verstehen, muss man zuerst Lernstrategien erklären. In der Fachliteratur gibt es eine Vielfalt von Versuchen, Lernstrategien zu definieren. Jedoch wird folgende Definition von mehreren Autoren

akzeptiert: „Lernstrategien sind mentale Verfahren, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern“ (Storch: 21, 2008). Beim Fremdsprachenlernen werden sie als Verfahren bezeichnet, die dem Lerner helfen, eine Fremdsprache möglichst schnell und erfolgreich zu lernen (Storch: 21). Lernstrategien gehören zu den individuellen Eigenschaften jedes Lerner, wie auch Motivation, Persönlichkeit, Alter, Talent, usw. (Dörnyei: 7), und werden als einer der Kernpunkte der kognitiven Lerntheorie genannt. Die kognitive Lerntheorie beschäftigt sich mit den mentalen Prozessen, die beim Lernen verlaufen. Sie definiert Zweitspracherwerb als eine komplexe kognitive Fähigkeit, die die Benutzung der Lernstrategien einbezieht. Nach der kognitiven Lerntheorie werden Lerner als aktive Teilnehmer am Lernprozess beschrieben, die bewusst Lernstrategien benutzen. In empirischen Studien wurde bewiesen, dass erfolgreiche Lerner eine Vielfalt von Lernstrategien beim Sprachenlernen einsetzen (Bimmel: 5). Viele Forscher glauben, dass die Benutzung von Lernstrategien zum erfolgreichen Zweitspracherwerb beiträgt (Pavičić Takač: 30).

Seit den 1970er Jahren wurde der Begriff der Lernstrategien ein Bestandteil der L2 – Forschung. Es gibt verschiedene Ansätze, Lernstrategien zu klassifizieren. Die bekanntesten Lernstrategietaxonomie sind von Oxford und von O’Malley und Chamot (Bimmel, Rampillon: 64). Die beiden Versuche der Klassifikation von Lernstrategien unterscheiden zwei Hauptkategorien: direkte (kognitive) und indirekte (metakognitive) Lernstrategien. Die Taxonomie von O’Malley und Chamot teilt Lernstrategien in kognitive, metakognitive, soziale und affektive ein (Dörnyei: 169), während Oxfords Taxonomie diesen vier Kategorien noch zwei hinzufügt: gedächtnisstützende Strategien und Kompensationsstrategien (Storch: 22). Die beiden zusätzlichen Strategien nach Oxford gehören zu direkten Strategien.

Direkte Strategien

1. Kognitive Lernstrategien umfassen die Transformation und Manipulation des Lernmaterials im Kopf, wie zum Beispiel Zusammenfassung, Wort- und Ausdruckanalyse, Regelanwendung, Sprachvergleich, usw.
2. Gedächtnisstützende Strategien tragen zur Herstellung mentaler Bezüge zwischen Wörtern, wie zum Beispiel Assoziationenbildung, Bilderverwendung (Visualisierungen), Wortgruppen, Vokabelkartei, Reim, Wiederholung bei.

3. Kompensationsstrategien beziehen sich auf Verfahren, die der Lerner benutzt, um ein sprachlich schwieriges Problem zu bewältigen, wie zum Beispiel Einsatz von Gestik und Mimik, Erraten von Bedeutungen aus dem Kontext.

Indirekte Strategien

4. Metakognitive Lernstrategien beziehen sich auf die Planung des Lernens, Monitoring von Lernprozessen (Selbstbeobachtung), Zielsetzung, Bewertung von Lernen. Diese Lernstrategien beruhen auf der Bewusstheit von Lernstrategieverwendung und dem Wissen über Spracherwerb, bzw. metakognitivem Wissen.
5. Soziale Lernstrategien beziehen sich auf die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Muttersprachlern, Lehrern, Mitschülern, Kommilitonen, usw.
6. Affektive Lernstrategien sind nicht direkt mit dem Lernprozess verbunden. Sie beziehen sich auf die Kontrolle der Emotionen, wie zum Beispiel Stressabbau.

Lernstrategien sind eng mit dem Begriff des autonomen Lernens verbunden und stellen die wichtigste Voraussetzung dafür dar (Bimmel, Rampillon: 33). In den vergangenen zwanzig Jahren ist Lernerautonomie zum Schlüsselbegriff der Fremdsprachendidaktik geworden (Bimmel: 7). Unter dem Begriff autonomes Lernen versteht man die Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess beziehungsweise selbständiges Lernen. Der Lerner initiiert, steuert, organisiert und evaluiert sein Lernen selbst (Storch: 23) beziehungsweise er entscheidet selbst, welche Materialien und Hilfsmittel er verwendet, welche Lernstrategien er einsetzt, wie er seine Lernzeit einteilt, ob er allein oder mit anderen lernen will, wie er seine Leistung kontrollieren wird, usw. Das autonome Lernen beziehungsweise Eigenständigkeit beim Lernen setzt Selbstdisziplin und Willenskraft des Lerners voraus. Obwohl es große Unterschiede zwischen Lernern gibt, glaubt man, dass alle Menschen über Fertigkeiten und Fähigkeiten der Selbstbildung verfügen, und daher wird dieses Konzept oft als Versuch verstanden, die Natur des menschlichen Lernens zu berücksichtigen (Storch: 23). Autonomes Wortschatzlernen bedeutet, „die Fähigkeit, sich Wörter einer fremden Sprache selbstständig anzueignen“ (Bohn: 94, 1999). Deshalb bildet das Wissen um und die Kenntnis der Wortschatzlernstrategien den Kernpunkt des autonomen Wortschatzlernens. Die Rolle des Lehrers wird dabei nicht ganzheitlich aus dem Lernprozess ausgeschlossen, sondern sie wird ein bisschen verändert. Der Lehrer übernimmt die Rolle der Anreger und Berater bei den Schüleraktivitäten (Tönshoff: 322), die die Schüler zu Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit

motivieren sollen. Im Bezug auf die lernerorientierte Unterrichtsgestaltung nimmt die Forderung nach Lernerautonomie (Bohn: 94), und damit dem Training von Lernstrategien zu.

Viele Lerner benutzen Lernstrategien beim Wortschatzlernen, weil sie ihnen ermöglichen, den Wortschatz selbstständig, außerhalb des Klassenzimmers zu lernen. Wortschatzlernstrategien sind Verfahren, mit denen der Lerner möglichst schnell und erfolgreich den Wortschatz einer Sprache lernt, wie zum Beispiel Abdeckmethode, Wörterbuch, Wörteranalyse, Assoziationenbildung, usw. Laut Cohen und Apek (Schmitt: 838) hängt die Lernstrategiewahl von Kompetenzstufen ab. Ihre Studie zeigte, dass sich Wortlisten für Anfänger eignen, während in verschiedene Kontexte eingebettete Wörter eher für Fortsetzer geeignet sind (Schmitt: 838). Daneben zeigten andere Studien, dass die Verwendung von komplexen Strategien, die tiefe innige Verarbeitung im Gedächtnis einbeziehen wie zum Beispiel Assoziationenbildung, lange Speicherung von Wörtern zum Ergebnis hat (Schmitt: 837). Daher würde es sich lohnen, den Schülern komplexe kognitive Strategien beizubringen, die zum erfolgreichen Lernen führen würden. Solche komplexe Strategien werden Mnemotechniken genannt. Mnemotechniken sind Wortschatzlernstrategien, die kognitive Prozesse zugrunde legen und die Speicherung von Vokabeln verbessern, wie zum Beispiel die Verbindung von Wörtern und Bildern, Erstellung von Wortgruppen, usw. (Pavičić Takač: 59). Sie werden auch als bewusst benutzte Verstehenshilfen bezeichnet, die dem Lerner als eine Alternative zum traditionellen Vokabelpauken dienen (Bohn: 102).

4.1. Abdeckmethode

Untersuchungen zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler die Abdeckmethode oder das Paar-Assoziations-Verfahren verwendet (Bohn: 78). Diese Strategie wird instinktiv von Lernenden benutzt, besonders von Anfängern (McCarthy: 120). Die Abdeckmethode gehört zu zweisprachigen Verfahren, weil man fremde Wörter durch muttersprachliche Übersetzung lernt. Die Wörter werden in zwei Spalten beziehungsweise als zwei Wörterlisten nebeneinander aufgeschrieben. In der einen Spalte werden die fremdsprachlichen Wörter aufgeschrieben und daneben die Übersetzung in der Muttersprache. Beim Lernen wird eine Spalte abgedeckt und entweder die fremdsprachlichen Wörter oder die Übersetzungen werden aus dem Gedächtnis abgerufen.

uvijek
ići
kuhati
pas



immer
gehen
kochen
Hund

Doch es gibt viele Nachteile des Vokabellernens in Form von solchen Wörterlisten. Was man den Lernenden sofort klar machen sollte, ist die Tatsache, dass die Anzahl von Wörtern mit tatsächlichen Bedeutungsentsprechungen zwischen L1 und L2 gering ist (Nation: 304). Außerdem werden bei dieser Lernstrategie Wörter in Isolation gelernt, also ohne Kontext, was gegen die Prinzipien des gehirngerechten Lernens verstößt. Weiterhin fehlen oft in solchen Listen syntaktische Eigenschaften der Wörter wie zum Beispiel Genus, Pluralformen, Genitivendungen bei Nomina (z.B. der Ball, -es, Bälle), Tempusformen bei Verben (z.B. gehen, ging, i. gegangen), usw. (Bohn: 78). Zuletzt gilt diese Strategie in der Didaktik seit einigen Jahren als altmodisch.

4.2. Aktive Verwendung

Methoden wie die Abdeckmethode fördern das Wörterlernen in Isolation beziehungsweise außerhalb des Kontextes, während viele Experten der Meinung sind, dass eben der Kontext für das Behalten von Wörtern entscheidend ist. Im Bezug auf den Wortschatzerwerb und die Entwicklung von Netzwerken im Gehirn kann man behaupten, dass das Wörterlernen im Kontext das gehirngerechte Lernen (Bohn: 80) unterstützt, das heißt der Wortschatz wird in paradigmatischen und syntagmatischen Vernetzungssystemen

verankert (Storch: 57). Es wäre am besten, wenn wir Wörter in neuen Kontexten durch alle vier Fertigkeiten verwenden würden (Pavičić Takač: 75). Und wie werden Wörter im Kontext gelernt? Es ist logisch, neue Wörter in einem Kontext zu lernen beziehungsweise in einem Satz oder in einer Kollokation, weil wir auch nicht isolierte, inhaltlich unverbundene Wörter verwenden, wenn wir kommunizieren.

4.3. Erschließung der Bedeutung aus dem Kontext

Wie schon erwähnt, sollten die Wörter in Kontexte oder Situationen eingebettet sein, weil alles, was Beziehungen zwischen Wörtern herstellen kann, das Behalten fördert. Verschiedene Teilaspekte von Wörtern können aus dem Kontext gelernt werden, wie zum Beispiel Wortart oder Kollokationen, die das Wortwissen des Lernalers erweitern. Wörterlernen durch Erschließung der Bedeutung aus dem Kontext ist ein kumulativer Prozess, das heißt das Wortwissen wird allmählich vergrößert. Um die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen, sollte man Schlussfolgerungen ziehen, die auf dem Weltwissen und den gesammelten Erfahrungen beruhen (McCarthy: 125). Eine Studie von Prince (Nation: 241) zeigte, dass sowohl erfolgreiche als auch weniger erfolgreiche Lerner bessere Leistungen erreichten, als sie Wörter mit ihren Übersetzungen gelernt hatten, anstatt die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen. Lehrer können Lese- und Hörmaterialien für ihre Schüler finden, sie ermutigen, mehr zu lesen, ihnen dabei Hilfe bieten, um die Leistungen dieser Strategie zu verbessern (Nation: 250). Trotzdem gewährleiten ausgiebige Mengen von Lesematerialien kein richtiges Erraten (Pavičić Takač: 18).

4.4. Wörterbuchgebrauch

Wenn Lerner nicht wissen, was ein Wort bedeutet, schlagen sie oft, abhängig vom Lernniveau, in einem ein- oder zweisprachigen Wörterbuch nach. Das Nachschlagen in Wörterbüchern ist eine der wichtigsten Fertigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen. Wörterbücher sind noch immer die am häufigsten benutzten Hilfsmittel zur Bedeutungserschließung (Bohn: 56). Laut Lupescu und Day (Pavičić Takač: 62) erleichtern Wörterbücher beim Lesen unbekannter Texte das Textverstehen und tragen zum Erlernen unbekannter Wörter bei. Außerdem werden Wörterbücher für andere Zwecke benutzt, wie zum Beispiel um Vermutungen zu bestätigen, Rechtschreibung und Aussprache zu überprüfen, Wörter zum Lernen auszuwählen, neue fürs Schreiben oder Sprechen gebrauchte Wörter zu finden, usw. (Nation: 281). Die Auswahl des richtigen Wörterbuchs ist durch das Lernniveau bedingt. Während Anfänger zweisprachige Wörterbücher verwenden, lernen die

Fortgeschrittenen mit einsprachigen Wörterbüchern. Doch verfügen nicht alle Lernenden über diese Fertigkeit, in Wörterbüchern nachzuschlagen, was dann Stress und Enttäuschung verursacht. Der Umgang mit einem Wörterbuch muss gelernt werden, das heißt man muss wissen, wie die Wörter angeordnet sind, wo sie stehen, wie man sie findet (Bimmel, Rampillon: 122).

4.5. Wörteranalyse

Morphologisches Wissen kann auch dazu dienen, die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen. Die Analyse von Wörtern oder das „Zerlegen“ von Wörtern ist eng mit der Wortbildung verbunden. Lerner befinden sich oft in Situationen, in denen sie die Bedeutung der Wörter nicht entschlüsseln können, obwohl sie zum Beispiel den Wortstamm kennen. Aus diesem Grund sollten sie Wortbildungsregeln anwenden, um dieses Problem zu lösen. Wörter, die oft Probleme für manche Lerner darstellen, sind Zusammensetzungen und Ableitungen. Zusammensetzungen sind Wörter, die entweder von zwei Nomina (z.B. Familienname), von Verb und Nomen (z.B. das Fernsehen), von Verb und Adjektiv (z.B. lesefreundlich) oder von zwei Adjektiven (z.B. hellblau) bestehen. Ableitungen auf der anderen Seite bestehen aus dem Wortstamm und Vor- oder Nachsilben, zum Beispiel ungesund, arbeitslos, Unabhängigkeit (Bimmel, Rampillon: 114). Diese Strategie erhebt die Bewusstheit des Lerners von morphologischen Eigenschaften von Wörtern und trägt dazu bei, dass Lerner Wörter als Mitglieder einer Wortfamilie betrachten (Nation: 47).

4.6. Form-Bedeutung-Beziehung

Viele Lernende kennen entweder die Form oder die Bedeutung eines Wortes, aber bringen oft diese Zwei nicht in Beziehung, was wesentlich für das Abrufen von Wörtern aus dem Gedächtnis ist. Falls die Form-Bedeutung-Beziehung stark ist, kann der Lernende das eine oder das andere mühelos abrufen, wenn er das Wort hört oder sieht. Während einige Lerner Wörter entweder laut oder still wiederholen, um sie zu behalten, schreiben die anderen Wörter auf. Wenn man davon ausgeht, dass heutzutage das Spracherwerbsziel kommunikative Kompetenz ist, wäre es logisch, Wörter laut zu wiederholen, um sie zu lernen und zu behalten. Nach Seibert (Nation: 307) ist laute Wiederholung der Wörter weitaus besser als stille Wiederholung oder das Aufschreiben von Wörtern. Eine andere Studie zeigte, dass Lernende, die Wörter aufgeschrieben haben, um sie zu lernen, nur die schriftliche Form von Wörtern gelernt haben, aber die Form-Bedeutung-Beziehung nicht verstärkt haben (Nation: 308).

4.7. Vokabelheft

Eine Strategie, die die oben genannten Aspekte des Wortes (Form und Bedeutung) verbindet, ist das Vokabelheft. Das Vokabelheft ist ziemlich praktisch zu halten, weil man es überall mit sich tragen kann und jederzeit aktualisieren und daraus lernen kann (McCarthy: 127). Vokabelhefte bestehen normalerweise aus zwei Spalten, wo man die Form und die Bedeutung der Wörter in L1 aufschreibt. Die Übersetzung von Wörtern erleichtert den Lernenden, entweder die Form oder die Bedeutung von Wörtern abzurufen (Nation: 306).

4.8. Vokabelkarteikarten

Die letzte Strategie, die sich sowohl auf Form als auch auf die Bedeutung konzentriert, sind Vokabelkarteikarten. Vokabelkarteikarten sind als Lernhilfe und Lernstrategie unter Lernenden ziemlich unbekannt (Bimmel, Rampillon:107). Den Grund dazu kann man vielleicht im Aufwand finden, den man einsetzen soll, um die Karteien zu machen. Auf die Vorderseite der Karte schreibt man das deutsche Wort, während auf die andere Seite die Übersetzung in der Muttersprache notiert wird. Auf die Vorderseite kann man auch Kollokationen, Beispielsätze, Lautschrift, Zeichnungen, usw. hinschreiben. Es gibt viele Möglichkeiten des Lernens und Wiederholens mit Vokabelkarteikarten. Die Vokabeln, die man nicht behalten kann, sollte man aussortieren und für kurze Zeit nur mit diesen arbeiten. Man sollte sowohl mündlich als auch schriftlich die Vokabeln wiederholen. Bei späteren Wiederholungen kann man zu jeder Karte Sätze bilden und sich sogar eine Geschichte ausdenken (Bimmel: 92). Die Karteikarten können entweder alphabetisch oder nach Themen geordnet werden (Bimmel, Rampillon:108). Wegen ihrer Komplexität soll diese Strategie gut erklärt und eingeübt werden.

4.9. Visuelle und auditive Lernhilfen

Der Lernprozess wird durch verschiedene Impulse in Gang gesetzt - visuelle, auditive oder kinästhetische (Dörnyei: 140). Visuelle Assoziationen wie zum Beispiel Bilder, Arbeitsblätter, Diagramme, physische Objekte, usw. helfen besonders denjenigen Lernertypen, deren Erinnerungsvermögen auf den visuellen Impulsen beruht. Die Direkte Methode basiert auf der Verbindung eines neuen Wortes mit einem passenden Bild (Carter, McCarthy: 66), und laut Forschungsergebnissen resultieren solche Assoziationenbildungen in tiefer inniger Verarbeitung im Gedächtnis (Nation: 310). Sehr bekannt sind auch die Wortschatz-Memories, bei denen Bild- und Begriffskarten einander zugeordnet werden. Noch

besser wäre, wenn die Lernenden ihre eigenen Zeichnungen machen würden, weil Farben das Erinnern stützen (Bohn: 101). Doch können auch bei den Visualisierungen Probleme auftauchen. Nicht alle Wörter können durch ein Bild erklärt werden, was besonders bei Abstrakta und Funktionswörtern der Fall ist (Bohn: 63). Auditive Lernertypen auf der anderen Seite lernen besser, wenn sie akustische Hilfen benutzen, wie zum Beispiel Reime oder Merkverse (Bimmel, Rampillon: 106). Die Zahl der Merkverse für den Wortschatz ist gering, zum Beispiel: „-chen und -lein machen alles klein“ (Bohn: 98), aber das bedeutet nicht, dass sich die Lernenden Merkverse nicht ausdenken dürfen.

4.10. „Gute Freunde“

Im Gegensatz zu den „falschen Freunden“ beziehungsweise Wörtern, die in der L1 und L2 formal gleich oder ähnlich sind aber eine andere Bedeutung haben, helfen die „guten Freunde“ beim Erlernen der fremden Wörter. „Gute Freunde“ sind Wörter, die zwischen Sprachen lautliche, grafische und semantische Ähnlichkeiten (Bohn: 101) aufweisen.

akustisch		grafisch	
deutsch	englisch	deutsch	englisch
<i>Schuh</i>	<i>shoe</i>	<i>Theater</i>	<i>theatre</i>
<i>Bier</i>	<i>beer</i>	<i>Natur</i>	<i>nature</i>

Wortähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen (Bohn: 69, 1999)

Lerner bilden Assoziationen aufgrund akustischer und grafischer Eigenschaften zwischen Wörtern, weil das manchmal eine ähnliche oder die gleiche Bedeutung signalisiert. Diese Strategie ist besonders unter Anfängern und leistungsschwachen Schülern beliebt und stellte sich als sehr nützlich heraus (McCarthy: 110).

4.11. TPR

Im Gegensatz zu visuellen und auditiven Lernertypen ist TPR besonders für solche Lerner geeignet, die besser in der Schule oder zu Hause lernen, wenn sie am Lernprozess aktiv teilnehmen. TPR oder Total Physical Response ist eine Lernstrategie, der körperliche Bewegungen und Lernen durch Handeln zugrunde liegt. Assoziationen zwischen Wortschatz und körperlichen Bewegungen, wie zum Beispiel Gestik und Mimik, zeigten positive

Wirkungen auf die Aufbewahrung von Wörtern (Carter, McCarthy: 67). Gestik und Mimik sind auch mit dem Begriff des mehrkanaligen Lernens verbunden, weil man auf diese Weise ganzheitlich, mit dem ganzen Körper lernt (Bohn: 92). Diese Lernstrategie fördert die Lernmotivation und lockert das lästige Lernen auf.

4.12. ICH-Wortschatz

Aus eigener Erfahrung her wissen wir, dass wir besser und schneller lernen, wenn wir am Thema interessiert sind. Das gilt auch für den Wortschatz. Wörter, die für uns persönlich bedeutsam sind, behalten wir besser (Bohn: 104). Stellen wir uns vor, dass ein Lerner kochen mag, und irgendwo (in der Schule, auf dem Internet) auf das Verb „rühren“ stößt. Um dieses Wort zu behalten, würde er, höchstwahrscheinlich, an das eigene Kochen denken, was positive Emotionen hervorrufen und seine Motivation stärken würde. Wenn man persönliche Bedürfnisse und Ziele mit dem Lernen in Verbindung bringt, übernimmt man gleich die Verantwortung für den Lernprozess (Nation: 227).

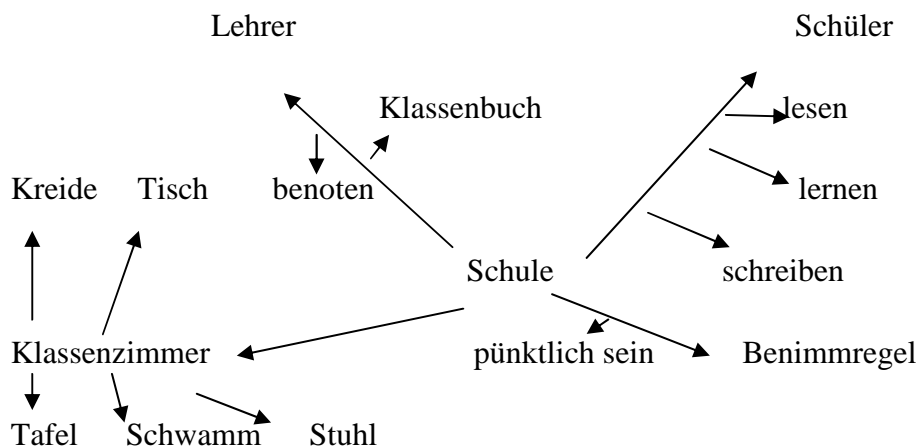
4.13. Multimedia

Alles, was Multimedia betrifft, ist den Lernenden immer interessant, so auch das Lernen durch den Medieneinsatz wie zum Beispiel das Fernsehen, den Computer, Internet, Computerspiele, usw. Wenn Lerner deutsche Filme mit oder ohne Untertitel schauen, deutsche Musik hören, deutsche Internetseiten surfen, setzen sie sich bewusst oder unbewusst den Quellen des Sprachen-Inputs aus, was ausschlaggebend für den Wortschatzerwerb ist. Dabei lernen sie aber inzidenziell oder unbewusst. Das unbewusste Lernen bedeutet, dass man sich Kenntnisse beziehungsweise Wörter und Wortbedeutungen aneignet, ohne sich darauf zu konzentrieren (Bohn: 80). Auf der anderen Seite werden diejenigen lexikalischen Einheiten, die unbewusst per Computer gelernt worden sind, schnell vergessen, falls zusätzliche Anstrengungen nicht eingesetzt werden (Pavičić Takač: 63).

Videos und Computer beziehungsweise Computerprogramme, die neben der Schrift auch Bild und Ton haben, bedienen gleichzeitig mehrere Kanäle (Bohn: 90), und tragen so zum mehrkanaligen Lernen bei. Lernen durch den Medieneinsatz ermöglicht den Lernenden, den Lernprozess zu kontrollieren und das Tempo des Lernens zu bestimmen (Pavičić Takač: 63). Die Arbeit mit dem Computer führt zum selbstbestimmten beziehungsweise autonomen Lernen, weil man auch willig im Internet surft, Computerspiele spielt, usw.

4.14. Wortfelder (Mindmapping)

Diese Lernstrategie wurde zuerst als Textverarbeitungstechnik verwendet und erst später diente sie als Wortschatzlernstrategie (Bohn: 103). Die Aufgabe der Schüler ist, den Wortschatz systematisch zu ordnen, weil der Behaltenseffekt auf der kartografischen Anordnung der Wörter beruht. Man nimmt ein Wort und ergänzt Begriffe, die zu diesem Wort passen. Dann findet man einen Oberbegriff für alle Wörter (Rampillon: 96). Wortfelder, Mindmaps oder Gedächtniskarten sind der Struktur der verschiedenen Netzwerke im Gehirn ähnlich (Bohn: 84), und deswegen als Lernstrategie empfehlenswert. Aus diesem Grund werden Wörter aus einem Wortfeld beziehungsweise Wörter, die inhaltlich zusammengehören, nach längerer Zeit ohne Schwierigkeit abrufbar (Bohn: 104). Diese Strategie bereitet die Lerner darauf vor, die Vokabeln in echten Gesprächen anzuwenden (Rampillon: 96). Beispiel eines Wortfeldes:



Welche Verben passen zu welchem Körperorgan?

Anfassen, ansehen, beobachten, blicken, fühlen, hören, sehen, greifen, riechen

- a) mit den Händen: anfassen, fühlen, greifen
- b) mit den Augen: ansehen, beobachten, blicken, sehen
- c) mit den Ohren: hören
- d) mit der Nase: riechen

Ein lineares Wortfeld (Bohn: 85, 1999)

5. Vermittlung von Lernstrategien für den Wortschatz

Die Strategien zum Wortschatzlernen ermöglichen dem Lerner, den Wortschatz einer Fremdsprache leichter zu meistern. Trotzdem gibt es Strategien (Vokabelkarteikarten, Wortgruppen, Erraten aus dem Kontext), die zusätzliches Training verlangen, weil sich Lerner auch in diesem Bereich sehr unterscheiden. Hier spielen die Lehrkräfte eine wichtige Rolle, weil es von ihnen abhängt, ob Schüler mit Lernstrategien bekannt gemacht werden. Lehrer denken oft, dass die Art und Weise, wie sie unterrichtet wurden, die beste Weise ist, und vernachlässigen so die Bedürfnisse der Schüler. Da nicht jede Strategie für jeden Lernenden nützlich oder geeignet ist, sind Lehrer verpflichtet, den Schülern zu zeigen, welche Strategien sie benutzen können, um besser zu lernen. Die Vermittlung solcher Strategien nützlich, weil sie den Lerner dazu bringt, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, sie befähigt ihn also zum autonomen Lernen (Storch: 22). Dadurch steigt auch die Bewusstheit des Lerners von Lernstrategien, Lerner können aus dem Strategiespektrum Strategien auswählen, sie erhalten die Gelegenheit, Strategien durch Übungen zu erproben und während einer anschließenden Analyse Rückmeldung über Strategiegebrauch zu geben (Tönshoff: 334). Es gibt mehrere Unterrichtsvorschläge zur Strategievermittlung, allerdings liegt den meisten Vorschlägen ein vierschrittiges Muster zugrunde: Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten, Präsentation der Strategien, Erprobung der Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und bei der häuslichen Eigenarbeit und zuletzt Evaluation der Erprobungserfahrungen (Tönshoff: 333). In der ersten Phase werden zuerst Erfahrungen von Schülern über Lernstrategien entweder in Gruppen oder im Plenum ausgetauscht. In dieser Phase können Lernerfahrungen durch von Lehrern erarbeiteten Fragebögen oder durch Partnerinterviews gesammelt werden. In der zweiten Phase erklären die Lehrkräfte, die motiviert und ausgebildet sein müssen, einzelne Strategien und wann, warum, wie man sie einsetzen kann. Dann demonstrieren (modellieren) die Lehrer einzelne Strategien, indem sie „laut denken“, das heißt, Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte verbalisieren. Das sogenannte Modellieren ist besonders für leistungsschwache Lernende entscheidend (Haukas: 25). Daran schließt sich Reflexion über Strategien an und letztlich übernehmen die Lerner die Rolle des Lehrers, um ihren Mitlernern Strategien zu beschreiben, zu erläutern und zu demonstrieren. In der dritten Phase erproben die Schüler Strategien durch verschiedene Übungsaktivitäten mit Hilfe von Kurzhinweisen ihrer Lehrkräfte. Während dieser Phase ist es wichtig, dass die Lernenden viel Unterstützung und Ermunterung erhalten (Haukas: 26). In der letzten vierten Phase wird über

Erprobungserfahrungen diskutiert. Dieser Erfahrungsaustausch sollte gleich nach der Aufgabenbearbeitung folgen. Es wäre auch vorteilhaft, wenn Lerner die Ergebnisse ihrer Selbstbeobachtung in Evaluationsbögen oder Lerntagebücher eintragen würden, um die Bewusstheit über Strategieanwendung zu erhöhen (Tönshoff: 333). Zahlreichen empirischen Studien nach ist Strategievermittlung am wirkungsvollsten, wenn Lernstrategien in den Unterricht integriert sind, das heißt im Unterricht vermittelt und geübt werden, wenn Lerner ausführlich über Strategien informiert werden, wenn Lerner genug Gelegenheiten erhalten, die Strategien anzuwenden und darüber zu diskutieren (Tönshoff: 334). Strategievermittlung wird nur dann zum integralen Bestandteil des Unterrichts gemacht, wenn sie ihren Weg zu Lehrplänen findet. Der Erfolg der Strategievermittlung wird auch von außerschulischen Variablen beeinflusst, wie Motivation der Lerner, ihrem soziokulturellem Hintergrund und ihren Lernerfahrungen (Tönshoff: 334). Obwohl darüber diskutiert wird, ob die eingesetzte Zeit und Aufwand für Strategievermittlung gerechtfertigt wird, zeigte eine Studie, dass diejenigen Schüler, die der Strategievermittlung widerstanden, weniger erfolgreich waren als andere Schüler (Schmitt: 838). Deshalb ist es wichtig, Strategievermittlung in den Unterricht zu integrieren.

6. Methoden der Erforschung von Lernstrategien

Forscher können den Gebrauch von Lernstrategien für den Wortschatz verschiedenartig untersuchen: durch Fragebögen, Lerntagebücher, Video- und Audioaufnahmen, Unterrichtsbeobachtung, usw. Das Hauptproblem liegt darin, dass viele Strategien mentale Handlungen sind, die man nicht direkt beobachten kann (Bimmel: 4). Jedes Verfahren hat seine Vor- und Nachteile, und keine Methode überwiegt in der derzeitigen Forschung. Der Fragebogen ist eine populäre Untersuchungsmethode im Bereich der Lernstrategieforschung (Pavičić Takač: 87). Fragebögen bestehen aus Fragen/Aussagen, die im Voraus vorbereitet werden. Die wichtigsten Merkmale eines guten Fragebogens sind seine Struktur, was den Inhalt angeht, die Reihenfolge von Fragen/Aussagen und sorgfältige Formulierung von Aussagen. Mit dieser Untersuchungsmethode ist es einfach, eine statistische Analyse durchzuführen, und die Ergebnisse können generalisiert werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass man Fragebögen an großen Mengen von Menschen in kurzer Zeit verteilen kann. Auf der anderen Seite zeigen die gesammelten Daten, was die befragten Personen glauben, und nicht, was eigentlich passiert, wenn sie lernen (Nation: 224). Trotzdem nimmt man an, dass die Untersuchenden ehrlich sind, da die Fragebögen meistens anonym sind.

7. Untersuchung

Das Ziel meiner Untersuchung ist, die am häufigsten benutzten Wortschatzlernstrategien der Germanistikstudenten und Deutsch lernender Gymnasiasten zu identifizieren und zu erfahren, wie sie den deutschen Wortschatz lernen. Weiterhin interessiert mich, ob es Korrelationen zwischen dem Gebrauch von Lernstrategien für den Wortschatz einerseits und dem Lernerfolg, dem Alter, der Dauer des Deutschlernens, dem Lernen anderer Fremdsprachen und den Erfahrungen mit der Vermittlung dieser Strategien andererseits gibt.

7.1. Teilnehmer

An meiner Untersuchung waren 50 Personen beteiligt. Es gab 27 Germanistikstudenten aus dem dritten Studienjahr der Universität Zagreb und 23 Gymnasiasten aus der dritten Klasse eines Zagreber Gymnasiums. Da es unter den Teilnehmern 38% Männer und 62% Frauen gab, war die Zusammensetzung der befragten Personen nicht ausgeglichen. Das durchschnittliche Alter der Studenten ist 21,2 Jahre und bei den Gymnasiasten 16,7 Jahre. Die häufigste Note der Teilnehmer ist ausgezeichnet (5) (siehe Tabelle 1.). Unter den Studenten ist 4,2 die durchschnittliche Note, während unter den Gymnasiasten die durchschnittliche Note 4,8 ist.

Note				
Note	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
3	2	4,0	4,0	4,0
Gültig 4	20	40,0	40,0	44,0
5	28	56,0	56,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Tabelle 1. Notendurchschnitt der Teilnehmer

Bei der Zusammensetzung von Teilnehmern bemerkt man, dass die meisten Teilnehmer Deutsch durchschnittlich 8 Jahre lernen, 18% der Teilnehmer lernen Deutsch im Durchschnitt 11 Jahre, und 16% der Teilnehmer lernen es durchschnittlich 12 Jahre (siehe Tabelle 2). Wenn man Studenten getrennt von Gymnasiasten betrachtet, bemerkt man, dass Studenten durchschnittlich 13,2 Jahre Deutsch lernen, während Gymnasiasten im Durchschnitt 7,86 Jahre Deutsch lernen.

Dauer der Deutschlernens

Jahre	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
5	2	4,0	4,0	4,0
6	1	2,0	2,0	6,0
7	2	4,0	4,0	10,0
8	16	32,0	32,0	42,0
9	2	4,0	4,0	46,0
10	2	4,0	4,0	50,0
11	9	18,0	18,0	68,0
Gültig 12	8	16,0	16,0	84,0
14	1	2,0	2,0	86,0
15	2	4,0	4,0	90,0
18	2	4,0	4,0	94,0
20	1	2,0	2,0	96,0
22	1	2,0	2,0	98,0
24	1	2,0	2,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Tabelle 2. Dauer des Deutschlernens der Teilnehmer

Alle Teilnehmer lernen oder sprechen mindestens zwei Sprachen. Noch eine Fremdsprache neben Deutsch lernen 56% der Teilnehmer, 34% der Teilnehmer lernen noch zwei Fremdsprachen neben Deutsch und 10% von ihnen lernen noch 3 Sprachen neben Deutsch (siehe Tabelle 3).

Sprachen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
noch 1	28	56,0	56,0	56,0
Gültig noch 2	17	34,0	34,0	90,0
noch 3	5	10,0	10,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Tabelle 3. Prozent der Teilnehmer, die noch eine, zwei und drei Sprachen neben Deutsch lernen

Diejenigen, die nur noch eine Fremdsprache neben Deutsch lernen, lernen Englisch. Diejenigen, die noch zwei Fremdsprachen lernen oder sprechen, lernen Englisch und

entweder Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Russisch, Esperanto oder Albanisch. Fünf von ihnen lernen Englisch und Italienisch, vier von ihnen lernen Englisch und Russisch, und Englisch und Französisch. Was andere Sprachkombinationen betrifft, gibt es einen Teilnehmer pro Sprachkombination. Es gibt 5 Teilnehmer, die neben Deutsch noch drei Fremdsprachen lernen oder sprechen. Bei allen ist Englisch eine der drei zusätzlichen Sprachen (siehe Tabelle 4).

Sprachen	Prozent der Teilnehmer
Englisch, Spanisch, Japanisch	2%
Englisch, Spanisch, Russisch	2%
Englisch, Italienisch, Slowenisch	2%
Englisch, Französisch, Italienisch	2%
Englisch, Französisch, Mandarin	2%

Tabelle 4. Teilnehmer, die noch 3 Sprachen neben Deutsch lernen (sprechen)

Wenn wir Gymnasiasten mit Studenten vergleichen, was das Fremdsprachenlernen betrifft, lernen Studenten 1,8 Sprachen pro Kopf, während Gymnasiasten 1,3 Sprachen pro Kopf lernen.

7.2. Vorgehensweise und Materialien

Nachdem ich den Fragebogen erstellt hatte, wurde er an Germanistikabsolventen ausprobiert. Der Fragebogen war klar genug, aber ein bisschen zu lang. Nach der Korrektur des Fragebogens habe ich die Untersuchung mit Germanistikstudenten aus dem dritten Studienjahr und Gymnasiasten aus der dritten Klasse durchgeführt. Die Untersuchungsteilnehmer brauchten 10 bis 12 Minuten, um den Fragebogen auszufüllen.

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen (siehe Anhang). Im ersten Teil befanden sich 27 Fragen beziehungsweise Aussagen zu den einzelnen Wortschatzlernstrategien, die der Fragebogen Vocabulary Learning Strategy Questionnaire Used for Elementary Schools (VLSQUES) enthält (Pavičić Takač: 157, 158). Neben jeder Aussage befand sich eine Dreipunkteskala, wo „1“ für niemals stand, „2“ für manchmal und „3“ für immer. Das Ziel des ersten Teils des Fragebogens bestand darin, die Häufigkeit der Verwendung einzelner

Wortschatzlernstrategien zu identifizieren. Der zweite Teil des Fragebogens umfasste Fragen zu Lerngewohnheiten und demografischen Angaben wie Alter, Geschlecht, Lernerfolg, usw.

Die Fragebögen wurden mit dem SPSS Programm ausgewertet. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Programm dient zur statistischen Analyse von Daten.

7.3. Untersuchungsergebnisse

Die Fragebogenanalyse zeigt, dass die befragten Personen für den Wortschatz folgende Lernstrategien am häufigsten verwenden: „Wenn ich das Wort nicht verstehe, schlage ich im Wörterbuch nach“, „Im Kopf verbinde ich das Wort mit dem Gegenstand, das es bezeichnet“, „Ich verbinde neue Wörter mit denen, die ich schon kenne“, „Mehrere Male wiederhole ich ein Wort still, um es zu behalten“, „Ich versuche, die Bedeutung des Wortes aus dem Text oder der Situation zu erraten“, „Ich bemerke, dass ich Wörter aus dem Fernsehen behalte“, „Ich merke mir Wörter leichter, wenn ich sie mit meiner eigenen Erfahrung in Verbindung bringe“, „Beim Lernen decke ich die Wortliste in der Fremdsprache ab und versuche, die Bedeutung aus dem Gedächtnis abzurufen (oder umgekehrt)“ (siehe Tabelle 5).

Wortschatzlernstrategien	Teilnehmer
Wenn ich das Wort nicht verstehe, schlage ich im Wörterbuch nach.	72%
Im Kopf verbinde ich das Wort mit dem Gegenstand, das es bezeichnet.	52%
Ich verbinde neue Wörter mit denen, die ich schon kenne.	46%
Ich wiederhole mehrmals ein Wort still, um es zu behalten.	46%
Ich versuche, die Bedeutung des Wortes aus dem Text oder der Situation zu erraten.	52%
Ich bemerke, dass ich Wörter aus dem Fernsehen behalte.	48%
Ich merke mir Wörter leichter, wenn ich sie mit meiner eigenen Erfahrung in Verbindung bringe.	48%
Beim Lernen decke ich die Wortliste in der Fremdsprache ab und versuche, die Bedeutung aus dem Gedächtnis abzurufen (oder umgekehrt).	58%

Tabelle 5. Die am häufigsten benutzten Wortschatzlernstrategien unter Untersuchungsteilnehmern

Die folgenden Wortschatzlernstrategien wurden unter Untersuchungsteilnehmern **nie** verwendet: „Ich lerne Wortdefinitionen auswendig“, „Im Voraus mache ich einen Plan zum Vokabellernen“, „Ich schreibe ein Wort mehrmals auf, um es zu behalten“, „Ich mache Vokabelkarteikarten“, „Ich teile Wörter in Gruppen ein (nach Bedeutung oder Wortart)“, „Ich höre deutsche Musik und versuche den Liedtexte zu verstehen“, „Ich demonstriere die Wortbedeutung“, „Ich schreibe Wörter ins Vokabelheft“, „Wenn ich in meiner Freizeit deutsche Bücher oder Zeitungen lese, notiere ich unbekannte Wörter“ (siehe Tabelle 6).

Wortschatzlernstrategien	Teilnehmer
Ich lerne Wortdefinitionen auswendig.	64%
Im Voraus mache ich einen Plan zum Vokabellernen.	64%
Ich schreibe ein Wort mehrmals auf, um es zu behalten.	66%
Ich mache Vokabelkarteikarten.	76%
Ich teile Wörter in Gruppen ein (nach Bedeutung oder Wortart).	56%
Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen.	46%
Ich demonstriere die Wortbedeutung.	84%
Ich schreibe Wörter ins Vokabelheft.	50%
Wenn ich in meiner Freizeit deutsche Bücher oder Zeitungen lese, notiere ich unbekannte Wörter.	70%

Tabelle 6. Wortschatzlernstrategien, die **nie** verwendet wurden

Wortschatzlernstrategien, die manchmal von mehr als 50% der Teilnehmer benutzt wurden, sind: „Ich benutze ein Wort in einem Satz, um es zu behalten“ (60%), „Neue Wörter verbinde ich mit ihren Synonymen und Antonymen“ (58%), „Ich suche nach akustischen und semantischen Ähnlichkeiten zwischen kroatischen und deutschen Wörtern“ (54%), „Neue Wörter benutze ich im Gespräch oder durch Schreibaktivitäten“ (54%).

Was die Häufigkeit des Vokabellernens betrifft, lernen 66% der Teilnehmer die Vokabeln vor der Prüfung, 22% der Teilnehmer lernen Vokabeln regelmäßig, während 12% von ihnen sie fast niemals lernen (siehe Tabelle 7).

Wann lernen sie				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	regelmäßig	11	22,0	22,0
	vor Prüfung	33	66,0	88,0
	fast nie	6	12,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Tabelle 7. Häufigkeit des Vokabellernens unter den Teilnehmern

Wie schon erwähnt, muss man Vokabeln wiederholen, um sie schneller und länger zu behalten. Die Untersuchungsergebnisse zeigen einen hohen Grad der Bewusstheit von dem Lernprozess, weil die Mehrheit der Teilnehmer den Wortschatz wiederholt, und zwar 64% der Teilnehmer machen es zwischen 1 und 4 Mal, 22% der Teilnehmer machen es zwischen 5 und 10 Mal, 4% machen es 11 Mal oder mehr und 10% der Teilnehmer wiederholen den Wortschatz überhaupt nicht (siehe Tabelle 8).

Wiederholung				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	5	10,0	10,0
	1-4 Mal	32	64,0	74,0
	5-10 Mal	11	22,0	96,0
	11 -	2	4,0	100,0
	Gesamt	50	100,0	100,0

Tabelle 8. Häufigkeit der Vokabelwiederholung unter den Teilnehmern

Über die Erfahrungen mit der Vermittlung von Strategien berichteten 76% der Teilnehmer, keine solchen Erfahrungen zu haben, während 24% Erfahrungen haben (siehe Tabelle 9). Von Studenten bestätigten 3 Befragte solche Erfahrungen,

unter den Gymnasiasten war dies bei 9 der Fall.

Erfahrungen mit Strategievermittlung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	12	24,0	24,0	24,0
Gültig nein	38	76,0	76,0	100,0
Gesamt	50	100,0	100,0	

Tabelle 9. Erfahrungen mit Strategievermittlung

Was die Häufigkeit von Strategieverwendung und Geschlecht betrifft, gibt es auch Unterschiede. Weibliche Teilnehmerinnen berichteten, zwei Wortschatzlernstrategien („Ich analysiere Zusammensetzungen und Ableitungen, um die Bedeutung zu erschließen“, „Ich merke mir Wörter leichter, wenn ich sie mit meiner eigenen Erfahrung in Verbindung bringe“) häufiger als männliche Teilnehmer zu benutzen. Männliche Teilnehmer berichteten, eine Wortschatzlernstrategie („Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen“) häufiger als weibliche Teilnehmerinnen zu benutzen.

Wenn man Strategieverwendung von Germanistikstudenten und Gymnasiasten betrachtet, sieht man statistisch bedeutsame Unterschiede (siehe Tabelle 10). Studenten berichteten, die Strategien „Ich verbinde neue Wörter mit denen, die ich schon kenne“, „Ich stelle mir eine Situation vor, in der ich das neue Wort verwenden kann, um es leichter zu behalten“, „Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen“, „Ich bemerke, dass ich Wörter aus dem Internet behalte“ wesentlich häufiger als Gymnasiasten zu benutzen. Auf der anderen Seite berichteten Gymnasiasten, die Strategien „Ich wiederhole mehrmals ein Wort laut, um es zu behalten“, „Ich suche nach akustischen und semantischen Ähnlichkeiten zwischen kroatischen und deutschen Wörtern“, „Wenn ich ein Wort nicht verstehe, frage ich jemanden“, „Beim Lernen decke ich die Wortliste in der Fremdsprache ab und versuche, die Bedeutung aus dem Gedächtnis abzurufen (oder umgekehrt)“ wesentlich häufiger als Studenten zu verwenden.

Wortschatzlernstrategien	Häufiger benutzt unter
Ich verbinde neue Wörter mit denen, die ich schon kenne.	Studenten
Ich stelle mir eine Situation vor, in der ich das neue Wort verwenden kann.	Studenten
Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen.	Studenten
Ich bemerke, dass ich Wörter aus dem Internet behalte.	Studenten
Ich wiederhole mehrmals ein Wort laut, um es zu behalten.	Gymnasiasten
Ich suche nach akustischen und semantischen Ähnlichkeiten zwischen kroatischen und deutschen Wörtern.	Gymnasiasten
Wenn ich ein Wort nicht verstehe, frage ich jemanden.	Gymnasiasten
Beim Lernen decke ich die Wortliste in der Fremdsprache ab und versuche, die Bedeutung aus dem Gedächtnis abzurufen (oder umgekehrt).	Gymnasiasten

Tabelle 10. Strategieverwendungsunterschiede zwischen Studenten und Gymnasiasten

Korrelationen zwischen Noten beziehungsweise Lernerfolg und Häufigkeit der Strategieverwendung sind interessant, weil sie sowohl negativ als auch positiv sind. Negative Korrelation, d.h. je mehr man eine Wortschatzlernstrategie benutzt, desto niedrigere Note hat man, stellt sich bei der Strategie „Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen“ heraus. Auf der anderen Seite wird positive Korrelation, d.h. je mehr man eine Strategie verwendet, desto bessere Note hat man, bei der Strategie „Ich schreibe Wörter ins Vokabelheft“ gefunden.

Weiterhin habe ich die Häufigkeit der Strategieverwendung und Dauer des Deutschlernens verglichen. Negative Korrelation zwischen der Strategie „Ich wiederhole mehrmals ein Wort still, um es zu behalten“ und der Dauer des Lernens weist darauf hin, dass diese Strategie unter denjenigen Teilnehmern benutzt wird, die Deutsch kürzer als andere lernen.

Eine positive Korrelation wurde auch zwischen Häufigkeit der Strategieverwendung und Anzahl der erlernten Fremdsprachen gefunden. Anders ausgedrückt, zeigt die

Fragebogenanalyse, dass diejenigen Teilnehmer, die Strategie „Ich schreibe Wörter ins Vokabelheft“ benutzen, mehr Fremdsprachen lernen als andere.

Positive Korrelationen ergeben sich auch aus dem Vergleich der Häufigkeit des Strategiegebrauchs und Erfahrungen mit der Vermittlung von Strategien. Mit anderen Worten, es stellte sich heraus, dass diejenigen Teilnehmer, die Strategien wie „Ich verbinde neue Wörter mit denen, die ich schon kenne“, „Ich merke mir Wörter leichter, wenn ich sie mit Bildern verbinde“, „Ich merke mir Wörter leichter, wenn ich sie mit meiner eigenen Erfahrung in Verbindung bringe“ benutzen, Erfahrungen mit der Vermittlung von Strategien zum Wortschatzlernen haben.

7.4. Ergebnisauswertung

Wortschatzlernstrategien, die sich unter den Teilnehmern als populär herausstellen, beziehen Wörterbuchgebrauch, Erraten der Bedeutung aus dem Kontext, Abdeckmethode, Assoziationen zwischen Wörtern und Gegenständen, die sie bezeichnen, stilles Wiederholen, Assoziationen zwischen Wörtern und eigener Erfahrung, inzidenzielles Lernen durch Medieneinsatz (Fernsehen) und Verbindung der neuen Vokabeln mit den schon erworbenen ein. Da die meisten Teilnehmer Deutsch mindestens 8 Jahre lernen, kann ich sie als Fortsetzer bezeichnen, und dementsprechend die Wahl der Strategien analysieren. Der Wörterbuchgebrauch ist die einzige Strategie in dem Fragebogen, die alle Untersuchungsteilnehmer benutzen, entweder manchmal oder immer. Obwohl viele Lerner Hilfe beim Umgang mit Wörterbüchern brauchen, ist das hier nicht der Fall, weil die Teilnehmer auf einem Lernniveau sind, wo man das Wörterbuch unbehindert verwenden kann und muss, besonders was die Studenten angeht. Außerdem wird das Wörterbuch als eine der am häufigsten benutzten Hilfsmittel bezeichnet. Eine Strategie wie Erraten aus dem Kontext, die viel Training und Erfahrung verlangt, ist unter den Teilnehmern auch beliebt. Hinsichtlich des Alters der Teilnehmer nehme ich an, dass sie schon genug Weltwissen gesammelt haben und daher gerne nach dieser Strategie greifen. Was überrascht, ist die Tatsache, dass die Abdeckmethode, die besonders unter Anfängern beliebt ist und viele Nachteile hat, auch in dieser Teilnehmerzusammensetzung eine der am häufigsten benutzten Strategien ist. Da das Vorführen von Realien als die beste Methode der Bedeutungsvermittlung gilt, und daher das Lernen leichter macht, verwundert es nicht, dass die Teilnehmer beim Lernen oft Assoziationen zwischen Gegenständen und Wörtern, die sie bezeichnen, bilden. Ob diese Vermittlungsmethode von ihren Lehrkräften oft benutzt worden ist, und damit die Ergebnisse

zusammenhängen, sollte man weiter erforschen. Untersuchungsteilnehmer ziehen stilles Wiederholen dem lauten vor, obwohl durch Studien bestätigt wurde, dass lautes Wiederholen wesentlich besser ist. Um sich Zeit für zahlreiche Assoziationen zu sparen, verbinden die Teilnehmer oft neue Wörter mit eigener Erfahrung, um sie zu behalten, was auch als eine der einfachsten Lernmethoden gilt, die auch die Lernmotivation erhöht. Medien sind eine wichtige Quelle des Sprachen-Inputs und es ist empfehlenswert, durch Medieneinsatz neue Vokabeln zu erlernen. Untersuchungsteilnehmer berichteten, diese Strategie oft zu benutzen, was bedeutet, dass sie in ihrer Freizeit oft fernsehen und so zusätzlichen Input-Quellen ausgesetzt sind, was sich als positiv ergibt. Die letzte Strategie, die unter den Teilnehmern immer verwendet wurde, ist die Verbindung neuer Wörter mit den schon erworbenen. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmer Wörter wahrscheinlich im Gehirn ordnen, was einen starken Behaltenseffekt hat und das gehirngerechte Lernen unterstützt.

Strategien, die von der Mehrheit der Teilnehmer manchmal benutzt wurden, beziehen aktive Verwendung neuer Wörter ein, was aus meiner Erfahrung die beste Wortschatzlernstrategie ist, Verbindung neuer Wörter mit Synonymen und Antonymen, was auch eine Art des Ordnen ist und „Gute Freunde“, die unter Anfängern oft benutzt wurde aber trotzdem als hilfreich gilt.

Strategien, die nie verwendet wurden, wie Vokabelkarteikarten, Vokabelheft, Wortfelder, usw. wurden vielleicht nie von Lehrkräften demonstriert und vermittelt, aber das kann ich nicht mit Sicherheit behaupten, daher sollte man es weiter erforschen.

Die Untersuchungsteilnehmer haben leider keine guten Lerngewohnheiten, weil nur 22% von ihnen regelmäßig Vokabeln lernen, während 12% von ihnen sie fast nie lernen, was vielleicht mit der Tatsache zu tun hat, dass einige Teilnehmer Muttersprachler sind. Die Tatsache, dass die Mehrheit vor der Prüfung den Wortschatz lernt, weist darauf hin, dass die Vokabeln kurz im Gedächtnis bleiben beziehungsweise schnell vergessen werden. Was die Wiederholung des Wortschatzes angeht, gibt es hier auch diejenigen, die es überhaupt nicht machen, während die Mehrheit der Teilnehmer Vokabeln zwischen 1 und 4 Mal wiederholen, obwohl man es nach Lerntheorien zwischen 5 und 16 Mal machen sollte, um einen längeren Behaltenseffekt zu erreichen.

Frauen gelten als begabter im Vergleich zu Männern, was das Sprachenlernen angeht. In der Untersuchung wurde diese Behauptung bestätigt, weil weibliche Teilnehmerinnen öfter Grammatikregeln beim Wortschatzerwerb verwenden („Ich analysiere Zusammensetzungen

und Ableitungen, um die Bedeutung zu erschließen“) als die männlichen Teilnehmer, die öfter als Frauen durch Medieneinsatz lernen („Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen“). Frauen gelten auch als das emotionale Geschlecht, was sich auch durch Ergebnisse meiner Untersuchung teilweise bestätigt hat. Weibliche Teilnehmerinnen bringen öfter Vokabeln mit der eigenen Erfahrung in Verbindung als männliche Teilnehmer.

Beim Vergleich der Strategieverwendung von Gymnasiasten und Studenten bin ich auf Unterschiede gestoßen, die mir zeigen, dass das Alter und die Dauer des Lernens die Strategiewahl beeinflussen, was auch in einer Studie von Pavičić bestätigt wurde (Pavičić Takač: 73). Studenten aus der Teilnehmerzusammensetzung benutzen kognitive („Ich verbinde neue Wörter mit denen, die ich schon kenne“, „Ich stelle mir eine Situation vor, in der ich das neue Wort verwenden kann“) Strategien und diejenigen Strategien, die zu inzidenziellem Lernen beitragen („Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen“, „Ich bemerke, dass ich Wörter aus dem Internet behalte“) öfter als Gymnasiasten, die eher nach einfachen, mechanischen (Schmitt: 837) Strategien, wie laute Wiederholung, „Guten Freunden“, Abdeckmethode und sozialen Strategien greifen. Außerdem zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass diejenigen, die Deutsch kürzer als andere lernen, oft still den Wortschatz wiederholen. Die Ergebnisse können mit der Tatsache zusammenhängen, dass Studenten mehr Sprachen pro Kopf lernen als Gymnasiasten, und wahrscheinlich die kognitiven Strategien in anderen Sprachkursen gelernt haben. Viele Autoren behaupten, dass die Lernerstile den Ausbildungshintergrund beziehungsweise schulische Erfahrungen widerspiegeln (Peacock: 5).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Strategie „Ich schreibe Wörter ins Vokabelheft“ zum Lernerfolg beiträgt, weil nur zwischen dieser Strategie und den Noten eine positive Korrelation gefunden wurde. Diese Strategie wurde besonders von denjenigen Teilnehmern benutzt, die mehr Sprachen als andere lernen. Auf der anderen Seite stellt sich heraus, dass inzidenzielles Lernen beziehungsweise die Strategie „Ich höre deutsche Musik und versuche Liedtexte zu verstehen“ nicht genug für das Behalten von Wörtern ist, weil nur zwischen dieser Strategie und den Noten eine negative Korrelation gefunden wurde. Vielleicht sind diese Ergebnisse mit der Übereinstimmung und Nichtübereinstimmung zwischen Schulaufgaben und der eingesetzten Strategie verbunden.

Letztlich gibt es eine Menge von kognitiven Strategien, die oft von denjenigen Teilnehmern benutzt wurden, die Erfahrungen mit der Vermittlung von Lernstrategien für den

Wortschatz haben. Daraus lässt sich schließen, dass die Vermittlung von Lernstrategien die Strategiewahl positiv beeinflusst. Im Bezug dazu zeigten einige Studien, dass Lehrstrategien die Wahl der Lernstrategien beeinflussen können (Pavičić Takač: 130).

8. Schlussfolgerung

Wortschatzlernstrategien erleichtern den Wortschatzerwerb. Aber nicht jede Lernstrategie ist für jeden Lernertyp geeignet. Lerner sollten die Möglichkeit haben, aus dem weiten Spektrum der Lernstrategien, die den persönlichen Präferenzen entsprechenden Strategien auszuwählen. Letztendlich lernen nicht alle Schüler Vokabeln. Doch den Untersuchungen zufolge verbessern Mnemotechniken das Lernen und Behalten von Wörtern. In meiner Diplomarbeit wollte ich erfahren, ob es Korrelationen zwischen der Häufigkeit des Gebrauchs von Lernstrategien für den Wortschatz und dem Lernerfolg, der Dauer des Lernens, dem Alter, den Erfahrungen mit der Vermittlung solcher Strategien und der Anzahl der erlernten Fremdsprachen gibt. Da es wenig theoretischen Hintergrund zu diesen Hypothesen gibt, habe ich aus meiner eigenen Untersuchung Schlussfolgerungen gezogen. Zwischen allen Variablen gab es Korrelationen, d.h. dass sowohl der Lernerfolg, die Dauer des Lernens, das Alter als auch die Anzahl der erlernten Fremdsprachen und die Erfahrungen mit der Vermittlung von Strategien den Strategiegebrauch beeinflussen. Obwohl es Korrelationen zwischen den Noten und dem Strategiegebrauch gab, kann ich nicht mit Sicherheit behaupten, dass der Strategiegebrauch selbst die Ursache des Lernerfolgs ist. Was das Alter betrifft, gab es keinen wesentlichen Unterschied in der Menge der gebrauchten Strategien, aber der Typ der Strategien war unterschiedlich. Je älter die Teilnehmer sind, desto öfter verwenden sie komplexere, kognitive Wortschatzlernstrategien und setzen sich verschiedenen Quellen des Sprachen-Inputs aus. Außerdem lernen diejenigen Teilnehmer, die komplexe Wortschatzlernstrategien benutzen, mehrere Fremdsprachen. Im Anschluss an das Alter stellte sich heraus, dass Personen, die Deutsch kürzer als andere lernen, mehr einfachere und weniger komplexere Strategien gebrauchen. Personen, die Erfahrungen mit der Vermittlung von Lernstrategien haben, verwenden mehr kognitive Strategien (Assoziationenbildung), die das längere Behalten von Wörtern unterstützen. Ungeachtet der Tatsache, dass ältere Teilnehmer Mnemotechniken verwenden, besteht die Notwendigkeit zur Strategievermittlung, weil unter den am häufigsten benutzten Strategien der Wörterbuchgebrauch und die Abdeckmethode dominieren.

Allerdings hat diese Untersuchung gewisse Einschränkungen. Zuerst ist die Anzahl der Teilnehmer zu klein, um Ergebnisse zu generalisieren. Zweitens schränkt der Fragebogen als das einzige Untersuchungsmittel die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Antworten ein, daher braucht man auch andere Untersuchungsmittel, um die Daten zu ergänzen. Schließlich sollte man den Einfluss anderer Variablen auf Strategiegebrauch wie Lehrstrategien, Lernmotivation, Lernatmosphäre, Schüler-Lehrer-Verhältnis, Einstellungen zur Fremdsprache in Betracht ziehen und erforschen.

Literaturverzeichnis

- Bimmel, Peter (2012): *Lernstrategien - Bausteine der Lernerautonomie*.
In: « Fremdsprache Deutsch », Heft 46, S. 3-10.
- Bimmel, P./Rampillon, U. (2004): *Lernerautonomie und Lernstrategien: Ferstudieneinheit 23*. Berlin: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit: Ferstudieneinheit 22*. Berlin: Langenscheidt.
- Carter, R./McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London; New York: Longman.
- Daniel, Angelika (1998): *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dörnyei, Zoltan (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: J. Erlbaum Associates.
- Haukas, Asta. (2012): *Gewusst wie! – Die zentrale Rolle der Bewusstmachung*.
In: « Fremdsprache Deutsch », Heft 46, S. 24-26.
- Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- McCarthy, Michael (2000): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavičić Takač, Višnja (2008): *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Peacock, Matthew (2001): *Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL*.
In: «International Journal of Applied Linguistics», 11(1), S.1-20.
- Rampillon, Ute (1999): *Lernen leichter machen*. Ismaning: Max Hueber.
- Schmitt, Norbert (2007): Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In J. Cummins and C. Davison (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching* (pp.827-843). New York: Springer

Storch, Günther (2008): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.

Tönshoff, Wolfgang (2003): *Lernerstrategien*. In: Bausch et al. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 4., vollst. neu bearb. Aufl. S. 331-335.

Zusammenfassung

Jeder Lerner hat seine eigenen Lerngewohnheiten. Für das Wortschatzlernen gibt es viele Strategien. Wortschatzlernstrategien sind Vorgehensweisen, die von Lernern bewusst oder auch unbewusst angewendet werden, um das Lernen und Behalten von Vokabeln zu verbessern. Dazu gehören z.B. der Gebrauch des Wörterbuchs, lautes Sprechen beim Lernen von Wörtern, Assoziationenbildung u. a. Das Wiederholen spielt beim Wortschatzlernen eine sehr wichtige Rolle. Da beim Wortschatzlernen im Gehirn Verbindungen zwischen den Wörtern entstehen, ist das mehrfache Wiederholen von Vokabeln bestimmend für das Behalten. Denn bei jeder neuen Begegnung mit einem Wort werden diese Verbindungen stärker. Mit dem Strategiegebrauch übernehmen die Lernenden die Verantwortung für das eigene Lernen, sie werden sich des Lernprozesses bewusst und können selbst entscheiden, wie, wann und was sie lernen wollen. Doch man darf die Lehrkräfte aus diesem Prozess nicht ausschließen. Die Rolle der Lehrenden ist, den Schülern Strategien zu vermitteln und diese mit ihnen einzuüben. Dabei können sie die besonderen Eigenschaften einzelner Lerntypen berücksichtigen.

Anhang

Upitnik o učenju riječi u njemačkom jeziku

Ovim upitnikom želimo saznati kako učiš riječi. Molimo te da odgovoriš onako kako zaista učiš, a ne kako misliš da bi trebao/la ili kako netko drugi uči. Na ponuđenoj ljestvici uz svaku tvrdnju zaokruži broj koji označava koliko često koristiš navedeni postupak.

1-nikada

2- ponekad

3-uvijek

1. Nove riječi upotrijebim u rečenici da ih zapamtim.	1	2	3
2. Učim definicije riječi napamet.	1	2	3
3. Ako ne razumijem riječ, pogledam u rječnik.	1	2	3
4. Unaprijed napravim plan kako ću učiti riječi.	1	2	3
5. Više puta napišem novu njemačku riječ da zapamtim njezino značenje.	1	2	3
6. Više puta naglas izgovorim novu njemačku riječ da je zapamtim.	1	2	3
7. Riječi ispisujem na posebne kartice.	1	2	3
8. U mislima povezujem riječ s predmetom koji ona označava.	1	2	3
9. Povezujem nove riječi s riječima koje već znam u njemačkom.	1	2	3
10. Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se ta riječ koristila.	1	2	3
11. Više puta u sebi ponovim riječ da je zapamtim.	1	2	3
12. Povezujem riječi s riječima istog ili suprotnog značenja.	1	2	3
13. Riječi pamtim tako da ih podijelim u neke grupe (npr. prema značenju ili vrsti riječi).	1	2	3
14. Pokušavam iz teksta ili situacije pogoditi što znači nova riječ.	1	2	3
15. Složenu riječ rastavim na dijelove(npr.unbekannt) kako bih zaključio/la što ta riječ znači.	1	2	3
16. Primjećujem da pamtim riječi iz filmova i televizijskih programa koje gledam.	1	2	3
17. Slušam pjesme na njemačkom i nastojim razumjeti riječi.	1	2	3
18. Tražim sličnost u zvuku i značenju između hrvatskih i njemačkih riječi (npr.banana - Banane) da pogodim što znače.	1	2	3
19. „Odglumim“ značenje nove riječi da je lakše zapamtim.	1	2	3
20. Riječi koje naučim nastojim što prije koristiti u razgovoru ili pisanju.	1	2	3
21. Lakše zapamtim riječ ako je povežem sa slikama, crtežima ili ilustracijama.	1	2	3
22. Lakše zapamtim riječ ako je povežem s vlastitim iskustvom.	1	2	3
23. Riječi pišem u posebnu bilježnicu samo za riječi.	1	2	3

24. Dok za razonodu čitam knjige ili časopise na njemačkom, bilježim nove riječi.	1	2	3
25. Kad ne razumijem neku riječ pitam nekoga.	1	2	3
26. Kad se ispitujem riječi prekrijem stupac s riječima na hrvatskom i pokušam se sjetiti njemačke riječi (i obrnuto).	1	2	3
27. Primjećujem da pamtim njemačke riječi s interneta.	1	2	3

2. Nove riječi učim:

a) redovito b) prije ispita c) skoro nikada

3. Koliko često ponavljaš riječi?

a) nikada b) 1-4 puta c) 5-10 puta d) 11 i više

4. Jesu li nastavnici u tvom razredu (osnovna škola, srednja škola, škola stranih jezika) radili s vama strategije učenja vokabulara? Zaokruži

DA NE

5. Molimo te da čitko popuniš ovaj dio upitnika i da ne izostaviš niti jedno pitanje.

1) Spol (zaokruži): m - ž

2) Dob _____

3) Koliko dugo učiš njemački? _____

4) Koliko stranih jezika učiš ili govoriš osim njemačkog?

a) Niti jedan

b) Još jedan (napiši koji): _____

c) Još dva (napiši koja): _____

d) Još tri (napiši koja): _____

5) Prosječna ocjena iz njemačkog mi je _____