



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wortschatzerwerb und die Rolle des Wörterbuchs  
im Spanischunterricht“

verfasst von / submitted by

Raffaella Schwab

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

Magistra der Philosophie (Mag. Phil)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 333 353

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon



# Inhaltsverzeichnis

<b><u>1. EINLEITUNG.....</u></b>	<b><u>1</u></b>
<b><u>2. DAS MENTALE LEXIKON.....</u></b>	<b><u>4</u></b>
2.1. DEFINITIONEN.....	4
2.2. DIE ORGANISATION DES MENTALEN LEXIKONS.....	6
2.3. DIE FUNKTIONSWEISE.....	9
<b><u>3. DAS GEDÄCHTNIS – MODELLE UND SPEICHERPROZESSE.....</u></b>	<b><u>12</u></b>
<b>3.1. DAS MEHRSPICHERMODELL.....</b>	<b>13</b>
3.1.1. DER SENSORISCHE SPEICHER.....	14
3.1.2. DAS KURZZEITGEDÄCHTNIS.....	16
3.1.3. DAS LANGZEITGEDÄCHTNIS.....	18
<b>3.2. DAS ARBEITSGEDÄCHTNISMODELL NACH BADDALAY UND HITCH.....</b>	<b>21</b>
<b>3.3. GEDÄCHTNISPROZESSE.....</b>	<b>24</b>
3.3.1. ENKODIERUNG.....	25
3.3.1.1. Elaborierende Wiederholung.....	25
3.3.1.2. Assimilation.....	26
3.3.2. ERINNERN UND VERGESSEN.....	27
<b><u>4. DER WORTSCHATZ – ERWERB UND VERMITTLUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. 28</u></b>	
<b>4.1. WORTSCHATZERWERB IN DER MUTTERSPRACHE.....</b>	<b>28</b>
4.1.1. ERWERB DES EINSPRACHIGEN LEXIKONS.....	31
4.1.2. ERWERB DES ZWEISPRACHIGEN LEXIKONS.....	32
<b>4.2. WORTSCHATZERWERB IN DER FREMDSPRACHE.....</b>	<b>34</b>
4.2.1. UNGESTEUERTER L2 - ERWERB.....	35
4.2.2. SELBSTGESTEUERTER L2 – ERWERB.....	37
4.2.3. INSTITUTIONALISIERTER L2 – ERWERB.....	38
4.2.4. FORMEN DES WORTSCHATZERWERBS IM L2 - ERWERB.....	40
<b>4.3. LEXIKALISCHE KOMPETENZ.....</b>	<b>41</b>
<b>4.4. WORTSCHATZARBEIT IM UNTERRICHT.....</b>	<b>43</b>
4.4.1. DEFINITION UND ZIEL DER WORTSCHATZARBEIT.....	43
4.4.2. PHASEN DER WORTSCHATZARBEIT.....	44

4.4.3.	STRATEGIEN ZUR WORTSCHATZVERMITTLUNG .....	47
<b>5.</b>	<b><u>DAS WÖRTERBUCH IM SPANISCHUNTERRICHT .....</u></b>	<b>50</b>
<b>5.1.</b>	<b>ARTEN VON WÖRTERBÜCHER – EIN ÜBERBLICK .....</b>	<b>50</b>
5.1.1.	DAS LERN- BZW. LERNERWÖRTERBUCH.....	52
5.1.2.	AUSWAHLKRITERIEN FÜR FREMDSPRACHIGE WÖRTERBÜCHER .....	54
<b>5.2.</b>	<b>NUTZUNG VON WÖRTERBÜCHERN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....</b>	<b>55</b>
5.2.1.	VERWENDUNG VON EINSPRACHIGEN WÖRTERBÜCHERN.....	57
5.2.2.	VERWENDUNG VON ZWEISPRACHIGEN WÖRTERBÜCHERN .....	59
<b>5.3.</b>	<b>WÖRTERBUCHARBEIT IM ÖSTERREICHISCHEN LEHRPLAN DER AHS .....</b>	<b>60</b>
<b>5.4.</b>	<b>DIE STANDARDISIERTE REIFEPRÜFUNG .....</b>	<b>63</b>
<b>6.</b>	<b><u>UMFRAGEN .....</u></b>	<b>64</b>
6.1.	RELEVANZ .....	64
6.2.	UMFRAGETEILNEHMER.....	64
6.3.	UMFRAGEFRAGEN.....	65
6.4.	CONCLUSIO UND ZUSAMMENFASSUNG .....	80
<b>7.</b>	<b><u>LITERATURVERZEICHNIS .....</u></b>	<b>85</b>
<b>8.</b>	<b><u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u></b>	<b>89</b>
<b>9.</b>	<b><u>ANHANG .....</u></b>	<b>90</b>
	<b><u>RESUMEN EN ESPAÑOL .....</u></b>	<b>90</b>
	<b><u>ABSTRACT .....</u></b>	<b>98</b>

## 1. Einleitung

*„The difference between the right word  
and the almost right word is the difference  
between lightning and a lightning bug.“*

Mark Twain

Wörter sind ein essentieller Bestandteil unserer Sprache. Ohne sie wäre Kommunikation weder schriftlich noch mündlich möglich.

Das Erlernen von Wörtern, das in der Muttersprache in den meisten Fällen und unter unbeeinträchtigten Umständen komplett automatisiert abläuft, muss beim Fremdsprachenlernen einen eigenen Platz eingeräumt bekommen.

Obwohl die Aneignung eines entsprechenden Wortschatzes eine wichtige Rolle spielt, wurde das Thema auch von der Forschung lange Zeit nur als Randthema behandelt (vgl. Teymoortash 2010, 82). Mittlerweile wurde die Wichtigkeit der Wortschatzarbeit von Lehrenden wie Lernenden von Fremdsprachen erkannt (Haudeck 2008, 13), dennoch wird der Wortschatzerwerb von vielen immer noch mit dem Auswendiglernen von inhaltlich wahllos, aneinandergereihten Vokabellisten verglichen (vgl. Kersten 2010, 1). Das zeigt auch, dass die Erkenntnisse der letzten Jahre bei vielen Fremdsprachenlehrenden noch keinen Zugang gefunden haben.

Forscher sind sich einig darüber, dass die Vermittlung von Wörtern eine besonders wichtige Aufgabe der Lehrenden ist, da man eine große Anzahl von Wörtern kennen muss, um sich in einer Sprache verständigen zu können. Auch stellt dies die Lernenden vor eine große Herausforderung, weil sie diese Menge an Wörtern meist unter schulischen Bedingungen zu bewältigen haben, die oft nicht die ideale Lernumgebung bieten (vgl. Haudeck 2008, 46).

Mit der vorliegenden Arbeit soll gezeigt werden, wie wissenschaftliche Theorien und Ergebnisse im schulischen Bereich helfen können, um den Wortschatzerwerb für Lehrende wie Lernende zu verbessern bzw. zu vereinfachen.

Der Fokus liegt hierbei auf einer theoretischen Ausführung zum Wortschatzerwerb in der Mutter- und Fremdsprache sowie der Rolle des Wörterbuches im Spanischunterricht, da das Wörterbuch meist nur als Hilfsmittel zur Produktion schriftlicher Texte verwendet wird, aber auch eine zentrale und unterstützende Rolle beim Wortschatzerwerb spielen sollte.

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit dem mentalen Lexikon. Hier soll erläutert werden, welche kognitiven Voraussetzungen notwendig sind, um Sprache grundsätzlich zu erlernen. Da das Beherrschen der eigenen Muttersprache eine große Rolle für das Erlernen weiterer Sprachen spielt, soll auch dieser Bereich in der vorliegenden Diplomarbeit abgedeckt werden.

Im zweiten Kapitel sollen die Speicherprozesse näher erläutert werden. Welche Schritte müssen durchlaufen werden, bevor ein neues Wort im Gedächtnis – am besten dauerhaft - eingespeichert ist. Wie funktioniert dies? Welche Modelle gibt es?

Das dritte Kapitel beleuchtet den Wortschatz näher. Was ist der Wortschatz? Wie wird der Wortschatz in der Muttersprache bzw. in der Fremdsprache erworben? Welche Unterschiede ergeben sich hierbei? Auf die Beantwortung dieser Fragen wird das Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegen.

Das folgende Kapitel behandelt theoretische Ausführungen zum Wörterbuch. Es wird geklärt, welche Arten von Wörterbüchern es gibt und wie diese im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Gibt es

Vorgaben im Lehrplan? Auch die Rolle des Wörterbuchs beim Wortschatzerwerb soll beleuchtet werden.

Inhalt des vierten Kapitels werden die durchgeführten Umfragen mit Spanischlehrenden sein. Die Kernaussagen dieser Interviews werden zusammengefasst und erläutert. Ziel der Interviews ist, herauszufinden, welche Rolle die Spanischlehrenden dem Wörterbuch im Unterricht zuschreiben und warum das Wörterbuch für sie einen großen oder geringen Anteil im schulischen Sprachunterricht einnimmt. Auch soll darauf eingegangen werden, wie Lehrende konkret mit dem Wörterbuch arbeiten und den Wortschatzerwerb der Lernenden unterstützen.

#### *Anmerkung zur wissenschaftlichen Form dieser Arbeit*

Es wurde versucht, die Inhalte der im Text genannten Werke aus erster Hand wiederzugeben. Wo dies nicht möglich war, sind sie als Sekundärzitate gekennzeichnet.

Sinngemäße Zitate wurden so klar wie möglich markiert, indem am Ende des Absatzes oder Satzes der Autor und die Jahreszahl des Werkes inklusive der jeweiligen Seitenangaben zu finden sind. Direkte Zitate sind kursiv und je nach Länge eingerückt gedruckt.

#### *Lesefluss*

Um den Lesefluss nicht zu stören, wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, sprachliche Begriffe zu verwenden, die beide Geschlechter einschließen. In manchen Fällen wurden jedoch die maskulinen Formen personenbezogener Nomen verwendet, welche die weiblichen Personen miteinbeziehen sollen.

In indirekten Zitaten wird aus Gründen der leichteren Lesbarkeit und besseren Verständlichkeit stets der Indikativ anstelle des Konjunktivs verwendet.

## 2. Das mentale Lexikon

### 2.1. Definitionen

Das mentale Lexikon spielt in Bezug auf Sprache eine zentrale Rolle. Damit ist das System bzw. der Ort gemeint, in bzw. an dem alle Wörter, die ein Mensch versteht bzw. verwendet, im menschlichen Gehirn gespeichert werden.

Trotz des Begriffes sollte man das mentale Lexikon nicht mit einer alphabetisch geordneten Vokabelliste verwechseln, da es Punkte, wie z.B. die Flexibilität des Zugriffs, Vorgang von Speicherung und Abruf, gibt, die gegen diese Vorstellung sprechen. Es ist eher als ein System zu verstehen, welches die Gesamtheit aller Wörter, die die jeweilige Person kennt, enthält (vgl. Pfaffenberger 2012, 4).

Nach Nezhad (2012, 24-25) gibt es in Bezug auf den Begriff zwei unterschiedliche Lesarten. Eine der beiden wird der allgemeinen Sprachwissenschaft zugeordnet, wobei das mentale Lexikon hier als „Gesamtheit des mental repräsentierten Wissens eines Sprachteilhabers über die Wörter seiner Sprache(n)“ (Nezhad 2012, 24) verstanden wird. Die andere Lesart betrifft die Lexikologie, Sprachtheorie, Lexikographie und Computerlinguistik. Hier wird das mentale Lexikon als Teil des kognitiven Systems gesehen, in welchem sich das lexikalische Wissen befindet, verknüpft und verarbeitet wird.

Schwarz (1992, 81) definiert wie folgt: *„[...] gilt das mentale Lexikon als derjenige Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind.“*

Schwarz und Chur (2007, 225) definieren das mentale Lexikon folgendermaßen: *„[...] Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem alle Informationen über die Wörter einer Sprache gespeichert sind. Diese Informationen sind in Form von sogenannten Lexikoneinträgen organisiert.“*

Die Summe an Definitionen und Vorstellungen des mentalen Lexikons *„verbildlicht einerseits sehr treffend den Charakter eines ‚Sammelortes‘ von Wörtern;*

andererseits suggeriert sie fälschlicherweise eine Form separat und simpel (weil alphabetisch) geordneter sowie numerisch begrenzter Einträge, die darüber hinaus statisch und [...] unauslöschlich fixiert sind“ (Neveling 2004, 23).

Andere wiederum versuchen das mentale Lexikon im Hinblick auf seine Rolle in der Sprachfähigkeit und Sprachverarbeitung zu definieren. Nach Rickheit und Strohner (1993, 56) bezeichnet das mentale Lexikon „eine zentrale Einheit des Sprachproduktionsprozessors“. Die folgende Abbildung verbildlicht diesen Definitionsversuch.

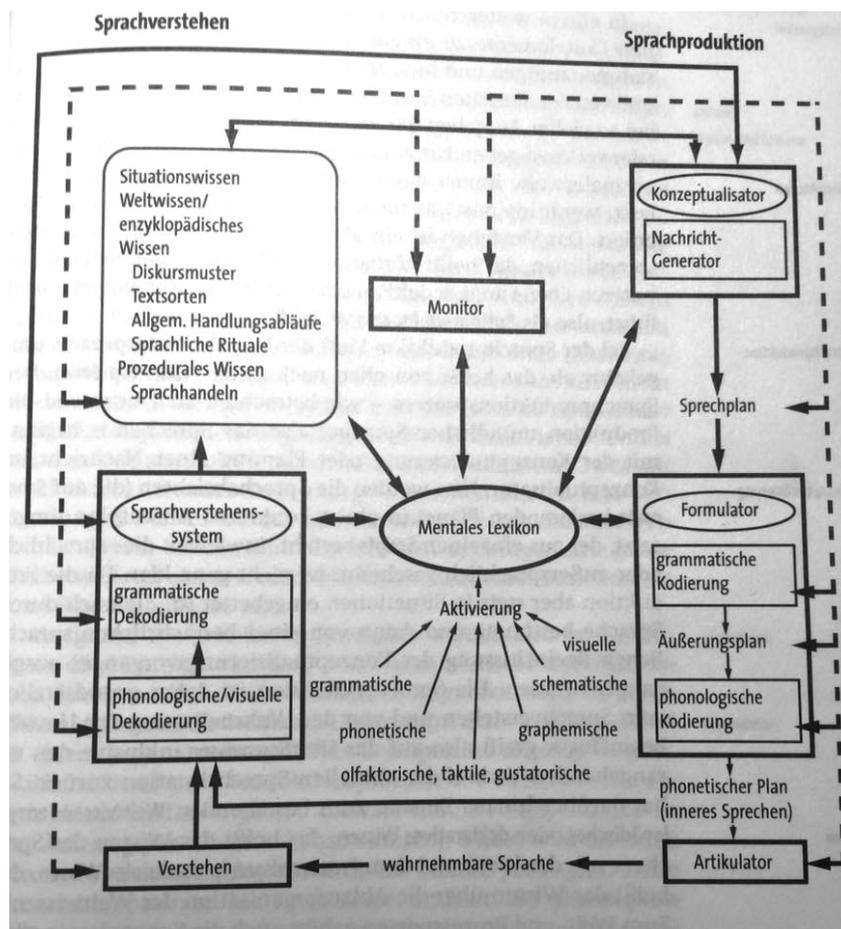


Abbildung 1: Modell der Sprachverarbeitung

Die Wissenschaftler sind sich einig, dass die Wörter im mentalen Lexikon in irgendeiner Form strukturiert und geordnet sind. Auch haben viele Definitionen gemein, dass das Langzeitgedächtnis eine zentrale Rolle

spielt, worauf im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit eingegangen werden soll.

Es gibt aber auch Kritik am Begriff des mentalen Lexikons. Wolff (2000, 102) meint: „[...] er suggeriert vor allem die strukturellen und funktionalen Merkmale eines konventionellen Wörterbuches [...]. Das mentale Wörterbuch geht aber weit darüber hinaus.“ Aitchison (2003, 250) formuliert das folgendermaßen: „The term ‚the mental lexikon‘ may give a false impression of rigidity. The human mind is concerned with links not locations, with cores not peripheries, with outline frameworks not fixed structures.“

Kritisiert wird vor allem, dass aufgrund des Begriffes davon ausgegangen werden könnte, dass das mentale Lexikon eine mentale Ausgabe eines Wörterbuches ist, das diesem in Struktur und Organisation ähnelt. Zu den Ähnlichkeiten zwischen mentalem Lexikon und Wörterbuch zählen, dass beide Informationen in Bezug auf Schreibweise, Aussprache, Bedeutung und Wortart zu Wörtern einer oder mehrerer Sprachen beinhalten. Betrachtet man die Unterschiede, wird deutlich, dass das mentale Lexikon im Gegensatz zum gedruckten Wörterbuch über einen uneingeschränkten Speicher verfügt und permanent neue Informationen aufnehmen kann, was es zu einem dynamischen und sich ständig verändernden System macht. In Bezug auf die Geschwindigkeit des Wortsuchens lassen sich weitere Unterschiede feststellen. Braucht man für das Nachschlagen im Wörterbuch einige Zeit, passiert der Prozess des Wortfindens im mentalen Lexikon in Bruchteilen einer Sekunde. Konkreter betrachtet werden in der Muttersprache bei normalen Sprechtempo zwei bis drei Wörter pro Sekunde bzw. 100 bis 300 Wörter pro Minute produziert. Auch durch die Organisation ergeben sich Unterschiede zum gedruckten Wörterbuch (vgl. Nezhad 2012, 27-29).

## 2.2. Die Organisation des mentalen Lexikons

Wie in Kapitel 1.1 gezeigt, haben die meisten Definitionen und Vorstellungen gemein, dass das mentale Lexikon jegliche Informationen

über ein Wort speichert und diese miteinander verknüpft. Es herrscht jedoch Uneinigkeit darüber, wie das mentale Lexikon strukturiert ist. Man sollte bedenken, dass das mentale Lexikon „*in seiner Funktionsweise nicht direkt beobachtbar*“ (Haudeck 2008, 54) ist und die vorhandenen Modelle daher nur hypothetische Theorien darstellen.

Es gibt sowohl Ansichten darüber, dass das mentale Lexikon Ähnlichkeiten mit einem handelsüblichen Lexikon hat, als es auch Meinungen gibt, die besagen, dass es wie ein Netzwerk organisiert ist (vgl. Rickheit/Weiss 2010, 37).

Nach Nezhad (2012, 28 - 29) ist das mentale Lexikon anders organisiert als das gedruckte Wörterbuch. Die Einträge können nicht alphabetisch angeordnet sein, da bei alphabetischer Anordnung bei Wortvertauschungen die eigentlich beabsichtigten Wörter durch benachbarte Wörter ersetzt werden würden. Die Erfahrungen aus dem persönlichen Sprachgebrauch und psycholinguistische Experimente zeigen jedoch, dass dies nicht der Fall ist.

Nach Rickheit und Weiss (2010, 37) gehen die meisten Ansätze jedoch von zwei unterschiedlichen Informationsarten der Lexikoneinträge im mentalen Lexikon aus:

- **Lemma**-Informationen: Hier befinden sich die semantischen und syntaktischen Formen aller Wörter.
- **Lexem**-Informationen: In diesem Bereich werden die lautlichen und morphologischen Realisierungsformen der betroffenen Wörter gespeichert.

In Bezug auf die Lemmata lässt sich beobachten, dass diese wegen ihrer semantischen Funktion dafür verantwortlich sind, einen Lexikoneintrag mit anderen Lemmata zu verbinden. Studien der Psycholinguistik konnten zeigen, dass auf Wörter, die häufiger verwendet werden, schneller zugegriffen werden kann als auf Wörter, die man seltener benutzt. Unter

Lexemen versteht man die einzelne, bestimmte Wortform. Diese werden im Normalfall von Sprechern richtig verwendet. Fehler würden in der Regel zwar auffallen, aber die Kommunikation bzw. Verständigung im Alltag nicht hindern. Im Gegensatz dazu würde die Wahl eines falschen Lemmas zu Kommunikations- und Verständigungsproblemen führen (vgl. Rickheit/Weiss 2010, 37).

Um den Unterschied zwischen Lemma und Lexem zu verdeutlichen, soll ein Beispiel helfen. Das Wort ‚Baum‘ ist semantisch gesehen eine große Pflanze, die einen Stamm, Äste, Zweige und Blätter bzw. Nadeln trägt. In Bezug auf die Syntaktik handelt es sich um ein maskulines Nomen, dessen Plural ‚Bäume‘ lautet. Ein Beispielsatz könnte folgendermaßen aussehen: Der Baum hat viele Blätter. Morphologisch betrachtet handelt es sich bei diesem Wort um einen einzelnen Baustein, aus dem andere Wörter wie z.B. Baumhaus, Baumkrone gebildet werden können, in Bezug auf die Phonologie wird ‚Baum‘ lautgetreu ausgesprochen wird.

Sollte man nun ein fehlerhaftes Lexem wählen und z.B. ‚Der Bäume hat viele Blätter‘ sagen, würde man verstehen, was der Sprecher mitteilen will. In Bezug auf das Lemma wäre eine falsche Wortwahl mit Verständnisproblemen verbunden: ‚Der Flaschenhals hat viele Blätter‘.

Dass diese beiden Teile, Lemma und Lexem, im Gehirn getrennt gespeichert werden, zeigt auch das tip-of-the-tongue-Phänomen. Die Trennung zwischen lautlicher und graphischer also formaler und semantischer Information führt dazu, dass wir zu einem Konzept in unserem Kopf manchmal kein Wort finden, obwohl es uns sprichwörtlich auf der Zunge liegt (vgl. Schmidt 2008, 77 – 78). Auch Ergebnisse aus neuropsychologischen Experimenten unterstützen die Vorstellung der geteilten Repräsentation im mentalen Lexikon. So können Menschen, die an Bedeutungstauheit leiden, Wörter vorlesen bzw. Vorgesagtes nachsprechen, aber nicht die Bedeutung der jeweiligen Wörter erläutern (vgl. Nezhad 2012, 49-50).

Mithilfe von Experimenten mit unbeeinträchtigten Sprechern und anderen Personengruppen, die z.B. an Sprach-/Sprechstörungen leiden, wird versucht mehr über den Aufbau und die Organisation des mentalen Lexikons und seine Untergliederung zu erfahren. Sprachstörungen gelten als Hinweise dafür, wie das mentale Lexikon strukturiert ist (vgl. Vater 2002, 207).

### 2.3. Die Funktionsweise

Wieso wählen wir einen bestimmten Begriff, um etwas zu beschreiben oder zu benennen? Was führt uns dazu, dass wir diesen Ausdruck wählen und nicht einen anderen, der vielleicht dasselbe bedeutet? Es wäre möglich, einen Baum beispielsweise als Baum zu bezeichnen. Man könnte aber auch Eiche, Buche, Tannen-, Nadel-, Laubbaum etc. sagen. Genauer betrachtet bezeichnet jeder Begriff eine andere Art von Baum bzw. geht auf einen bestimmten Aspekt des Baumes ein. Inhaltlich unterscheiden sich die Begriffe durchaus. Doch was führt dazu, dass wir uns für einen bestimmten Begriff entscheiden?

Das mentale Lexikon kann über verschiedene Sinneseindrücke aktiviert werden, wie z.B. über die Wahrnehmung eines bestimmten Lautes. Nimmt ein Sprecher z.B. die Silbe ‚au‘ wahr, kommt es im mentalen Lexikon zur Aktivierung von Wörtern mit ‚au‘ im Anlaut, z.B. Auto, autonom, auch, auf etc. Die Stärke der Aktivierung ist vom inhaltlichen Zusammenhang abhängig, weshalb darauf geschlossen werden kann, dass inhaltliche Aspekte bei der Auswahl eine wichtige Rolle spielen. Die Funktionsweise ist mit einem Netz vergleichbar, wobei zentrale Elemente bzw. Knoten stärker aktiviert und entferntere schwächer aktiviert bzw. ko-aktiviert werden (vgl. Roche 2013, 75).

„Beim Suchen nach passenden Wörtern für die Konzepte werden somit gleichzeitig benachbarte, das heißt über verschiedene semantische Beziehungen verbundene Konzeptknoten mitaktiviert.“ (Roche 2013, 75)



Die Wortproduktion wird von Alario (u.a.) (2003, 373) in Bezug auf eine Aufgabe zur Bildbenennung folgendermaßen zusammengefasst:

- Beim ersten Schritt handelt es sich um die Konzeptualisierungsphase. In dieser Phase findet die Identifizierung des Objektes statt und es kommt zur Aktivierung des entsprechenden Konzeptes und damit unterschiedlicher lexikalischer Einträge.
- In weiterer Folge kommt es zur Lexikalisierungsphase, in dieser das Wort ausgewählt wird, welches das entsprechende Objekt am besten widerspiegelt. An dieser Stelle werden die lexikalischen Eigenschaften aus dem mentalen Lexikon abgerufen.
- Als Letztes tritt die Produktionsphase ein, in der das entsprechende Wort mündlich oder schriftlich wiedergegeben wird.

### **3. Das Gedächtnis – Modelle und Speicherprozesse**

Damit auf Wörter zugegriffen werden kann, muss dieses Wissen vorab dauerhaft gespeichert werden. In Hinblick auf diese Speicherprozesse werden in diesem Kapitel unterschiedliche Modelle vorgestellt, die helfen sollen, den Prozess des (Wortschatz-)lernens zu verstehen und nachzuvollziehen.

Der Lernprozess lässt sich in unterschiedliche Phasen unterteilen: Enkodierung, Speicherung und Dekodierung von Informationen. Abhängig von der Kodierung und dem Gedächtnissystem, das aus unterschiedlichen Teilen besteht, kommt es zur dauerhaften Speicherung. Neben der Sicherung von Wissen ist v.a. beim Fremdspracherwerb wichtig zu wissen, wo man extern Informationen zu beispielsweise grammatikalischen Regeln finden kann (vgl. Runte 2015, 70).

Metzig und Schuster (2006, 5) formulieren das wie folgt:

*Ein immer größerer Teil der Gedächtniskapazität wird von der Kenntnis, wo man eine Information suchen kann, besetzt. Unser Gedächtnis findet durch Bücher, speziell Wörterbücher und Lexika bzw. Lehrbücher und Handbücher von Wissensgebieten, eine wichtige externe Erweiterung.*

Je nachdem wie oft bestimmtes Wissen gebraucht wird, kommt es zur Speicherung an einem bestimmten Ort. Das bedeutet, dass Wörter einer Fremdsprache, die man oft braucht, im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Wissen, das nicht zum Standardrepertoire zählt, sollte man beispielsweise in Wörterbüchern, sogenannten externen Speichern, nachschlagen (vgl. Metzig/Schuster 2006, 6). Das hebt die Wichtigkeit des systematischen Wortschatzerwerbs in Bezug auf den Fremdspracheunterricht hervor und zeigt auch, dass Wörterbücher als externe Wissensspeicher eine wichtige Rolle im Fremdspracherwerb spielen (vgl. Runte 2015, 70).

### 3.1. Das Mehrspeichermodell

Erst in den 60er Jahren wurde das Gedächtnis und seine Funktion wieder vermehrt untersucht. Durch verschiedene Untersuchungen wurde gezeigt, dass Informationen im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden, bevor sie ins Langzeitgedächtnis gelangen, während andere Informationen vergessen werden. Diese Zweispeichermodelle wurde später um den sensorischen Speicher zu Dreispeichermodellen erweitert. Das populärste und bekannteste Gedächtnismodell ist das Mehrspeichermodell, welches von Richard Atkinson und Richard Shiffrin in den 1960er Jahren entwickelt wurde. Nach diesem Modell besteht das Gedächtnissystem aus drei unterschiedlichen Speichern: dem Ultrakurzzeit-, dem Kurzzeit- und dem Langzeitgedächtnis (vgl. Runte 2015, 73f.).

Zusammenfassend wird ein Reiz empfangen. Dieser wird für nicht länger als eine Sekunde im sensorischen Speicher oder Ultrakurzzeitgedächtnis gespeichert. Dort wird er nach akustischen oder visuellen Merkmalen untersucht. Sollte der Reiz für den Empfänger wichtig sein, wird er im Kurzzeitspeicher, der auch als Kurzzeitgedächtnis oder Arbeitsspeicher bezeichnet wird, abgelegt. Wenn der Reiz unwichtig ist, geht er unwiderruflich im Ultrakurzzeitgedächtnis verloren. Im Kurzzeitgedächtnis bleibt der Reiz für ca. 15 – 60 Sekunden. In dieser Zeit kann der Reiz auf unterschiedliche Arten vom Empfänger gespeichert werden, da das Kurzzeitgedächtnis die dauerhafte Speicherung nur vorbereitet. Nicht nur der zeitliche Verbleib des Reizes im Kurzzeitgedächtnis ist begrenzt, sondern auch der Speicherraum auf ca. sieben Einheiten. Durch Wiederholen der Information kann der zeitliche Verbleib im Kurzzeitspeicher jedoch verlängert werden, da die Informationen so vor dem Vergessen wieder in den Arbeitsspeicher gelangen. Um langfristig im Langzeitgedächtnis abgelegt zu werden, müssen die Reize entsprechend kodiert werden. Ansonsten fällt das Wissen aus dem Kurzzeitspeicher

heraus und man kann sich später nicht mehr daran erinnern (vgl. Bayerlein, 23f.).

Das Mehrspeichermodell wird durch die folgende Abbildung veranschaulicht.

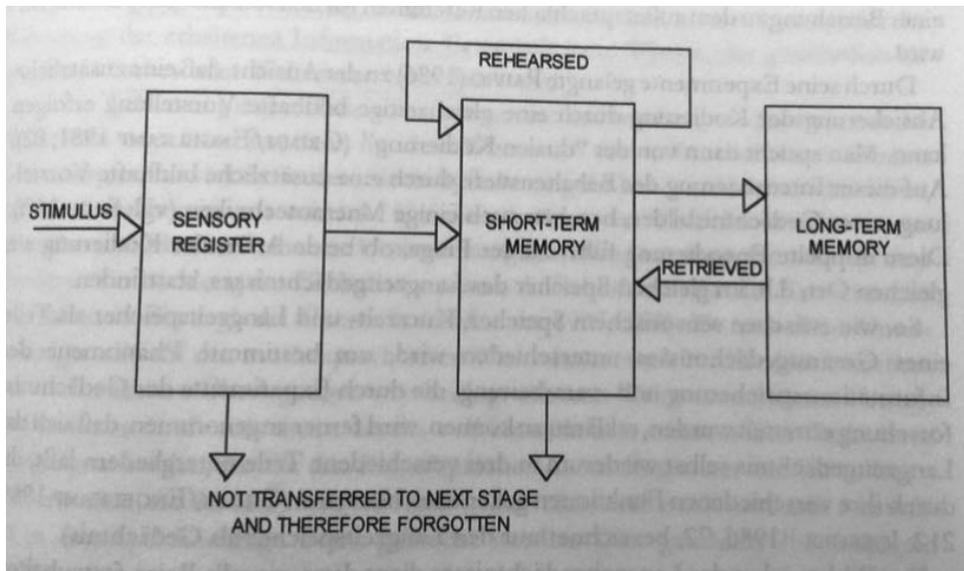


Abbildung 3: Das Mehrspeichermodell von Atkinson und Shiffrin.

Kintsch beurteilt die Dreiteilung des Gedächtnissystems wie folgt:

Die Dreiteilung zwischen sensorischem, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis ist günstig für die Gliederung eines Buches, aber es wäre falsch, sie als 3 separate Gedächtnissysteme zu betrachten – wie 3 Kästen, in die man Information speichern und von einem zum anderen transferieren kann. Es ist unmöglich, über sensorisches Gedächtnis zu reden, ohne Kurz- oder Langzeitgedächtnis einzubeziehen. Die Wahrnehmung, z.B. eines Wortes umfaßt im Prozeß von Identifikation und Benennung notwendigerweise das Langzeitgedächtnis; ebenso wird das Kurzzeitgedächtnis besser als aktiver, bewußter Teil des Langzeitgedächtnisses beschrieben als eine separate Funktion. (zit. n. Pflieger 1986, 27).

### 3.1.1. Der sensorische Speicher

Der sensorische Speicher oder das Ultrakurzzeitgedächtnis ist die erste Station für alle sensorischen Reize. In weniger als einer Sekunde wird entschieden, ob diese Reize für den Empfänger relevant sind.

Durch unterschiedliche Experimente wurde gezeigt, dass das sensorische Gedächtnis über einen sehr großen Speicher verfügt. Alle Wahrnehmung aus der Umwelt gelangen zuerst einmal hierher, bevor innerhalb weniger als einer Sekunde entschieden wird, ob sie weiterverarbeitet werden. Je nach Sinnesorgan, das den Reiz liefert, wird zwischen unterschiedlichen sensorischen Speichern unterschieden. Aktuell sind vor allem der visuelle sensorische Speicher und der auditorische sensorische Speicher Gegenstand von Untersuchungen. Wenig Wichtigkeit wurde bisher den sensorischen Speichern von Tast-, Geruchs- und Geschmackswahrnehmungen beigemessen (vgl. Runte 2015, 80).

Straßenlärm oder Gesichter von Fußgängern werden aussortiert, da sie unter unwichtige Reize fallen. Wichtige Informationen wie z.B. die Inhalte eines Grammatikkapitels werden kurzfristig festgehalten, damit sie zur weiteren Verarbeitung an den Kurzzeitspeicher weitergeleitet werden können (vgl. Sperber 1989, S. 60f.).

Zur Weiterverarbeitung kommt es nur, wenn den wahrgenommenen Stimuli auch Aufmerksamkeit geschenkt wird und somit die sog. Bewusstseinschwelle nach mindestens 250 Millisekunden erreicht wurde (vgl. Schwarz 2008, 102 zit. n. Runte 2015, 81). Alle anderen Informationen gehen unwiederbringlich verloren.

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, 53 zit n. Runte 2015, 81).

Da Informationen im sensorischen Gedächtnis nur sehr kurz gespeichert werden, fällt Mietzel für Unterrichtsgestaltung und Lernplanung folgende Konsequenz: „Schüler müssen Aufmerksamkeit aufwenden, um relevante Informationen aus diesem Register abzulesen, bevor die Inhalte gelöscht werden.“ (Mietzel 2007, 206 zit. n. Runte 2015, 83). Daraus kann gefolgert werden, dass Informationen, die die Bewusstseinschwelle nicht

erreichen, nicht wahrgenommen werden und daher nicht weiter transportiert sondern vergessen werden (vgl. Runte 2015, 83).

Aus diesem Grund sollte das lernpsychologische Wissen auch von Lehrenden umgesetzt werden, um Lernenden die größtmögliche Unterstützung beim Lernprozess zu bieten. Aufmerksamkeit könnte z.B. durch Lernmaterial erregt werden, dass durch Farben, Einbindung von Medien etc. die zu behaltenden Inhalte besonders hervortreten. Auch die individuellen Interessen der Schüler und ein vielfältiges Angebot sollten beachtet werden, da so die Aufmerksamkeit auch über längere Dauer erhalten bleibt. Das Thematisieren von Mnemotechniken kann die Aufmerksamkeit der Lernenden erhöhen und damit auch helfen, die Aufmerksamkeit auf den Lernstoff zu fokussieren (vgl. Runte 2015, 83).

### 3.1.2. Das Kurzzeitgedächtnis

Wie bereits beschrieben muss, damit die Informationen aus dem sensorischen Speicher in das Kurzzeitgedächtnis gelangen, dieser Reiz für die Person relevant sein. Es wird auf die Information reagiert, sie wird klassifiziert, bezeichnet, verschlüsselt oder assoziiert (vgl. Pflieger 1986, 34). In weiterer Folge werden die transferierten Informationen im Kurzzeitgedächtnis innerhalb weniger Sekunden weiter bearbeitet und kodiert, damit sie an das Langzeitgedächtnis weitergegeben werden können (vgl. Sperber 1989, 60f.).

Aufgrund des limitierten Speicherumfanges im Kurzzeitgedächtnis muss die Menge der Informationen, die an das Kurzzeitgedächtnis weitergegeben werden soll, verringert werden (vgl. Pflieger 1986, 34).

Miller forschte in den 1960er Jahren im Bereich des Speicherumfanges des Kurzzeitgedächtnisses und erkannte, dass dieser sich auf 7 +/- 2 Informationseinheiten (auch *chunks* genannt) beschränkt, was er in seinem Aufsatz ‚the magical number seven‘ darstellte. Grundlage seiner

Erkenntnis waren Pollacks Experimente in den 1950er Jahren. Im Rahmen dieser Experimente kam heraus, dass die Probanden nur bis zu sechs verschiedene Töne unterscheiden konnten (vgl. Sperber 1989, 60f.).

Laut Miller kann es sich um sieben Zeichen, sieben Buchstaben, sieben Wörter oder auch sieben Sätze handeln. Das macht für das Kurzzeitgedächtnis keinen Unterschied. Das Kurzzeitgedächtnis kann mit Schubladen verglichen werden, in welche zur selben Zeit immer nur ein Gegenstand Platz findet. Es können aber auch Elemente miteinander in Verbindung gebracht werden, um den Speicher maximal auszunutzen (vgl. Metzlig/Schuster 2006, 13f.).

Bei Experimenten, in denen Lautstärken, Farbtöne und Dislozierung von Markierungen zwischen zwei Punkten differenziert werden sollten, wurden vergleichbare Ergebnisse erreicht. Die Dislozierung konnte die größten Differenzierungswerte erreichen, da die Probanden zwischen zehn und 15 Dislozierungen unterscheiden konnten. Aufgrund dessen wird angenommen, dass das visuelle Gedächtnis im Vergleich mit dem akustischen zu einer höheren Leistung fähig ist (vgl. Sperber 1989, 63).

Kroll führte in den 1970er Jahren ein Experiment durch, um zu zeigen, dass im Kurzzeitgedächtnis auch visuelle Informationseinheiten abgelegt werden. Im Rahmen dieses Experiments wurden von einer Frauenstimme Buchstabenreihen vorgelesen. Die Probanden sollten diese Buchstaben nachsprechen, damit sie ihre volle Aufmerksamkeit darauf richteten und ein Behalten des Buchstabens verhindert werden konnte. Der Buchstabe, der behalten werden sollte, wurde von einer Männerstimme vorgetragen oder visuell dargestellt. Nach Ablauf von einer Sekunde wurde der Buchstabe, der zu behalten war, gleich gut behalten wie die anderen Buchstaben, die auf andere Art und Weise repräsentiert wurden. Nach 25 Sekunden wurde aber der visuell dargestellte Buchstabe häufiger behalten als die akustisch dargestellten (vgl. Pflieger 1986, 38).

### 3.1.3. Das Langzeitgedächtnis

Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis werden nach 2 – 3 Minuten vergessen, sofern sie nicht in das Langzeitgedächtnis transferiert wurden. Das Langzeitgedächtnis ist der Ort, der Wissen auf Dauer speichert und sehr stabil ist. Im Vergleich mit dem Kurzzeitgedächtnis und dessen akustischer Kodierungsform handelt es sich beim Langzeitgedächtnis um einen semantischen Speicher. Man unterscheidet deswegen auch zwischen *episodischem* und *semantischem* Gedächtnis (vgl. Pflieger 1986, 43).

Bredenkamp meint dazu:

Wenn Informationen, die in einer bestimmten Lernsituation dargeboten worden sind, zu einem späteren Zeitpunkt wiedergegeben werden sollen, dann ordnen wir die behaltenen Informationen einem episodischen Gedächtnis zu (zit. n. Pflieger, 1986, 43).

Das bedeutet, dass man im episodischen Gedächtnis Wissen behält, von dem man weiß, wann, wie und wo man es zum ersten Mal wahrgenommen hat. Alle anderen Informationen, wie z.B. dass ein Hund bellt oder das Blätter grün sind, finden im semantischen Gedächtnis einen Platz (vgl. Pflieger, 43).

Das episodische und semantische Gedächtnis sind Untersysteme des ‚deklarativen Gedächtnisses‘. Daneben gibt es noch ein ‚Non-deklaratives Gedächtnis‘, in welchem sich Wissen befindet, das unbewusst und automatisiert angewendet wird (vgl. Runte 2015, 90 – 92).

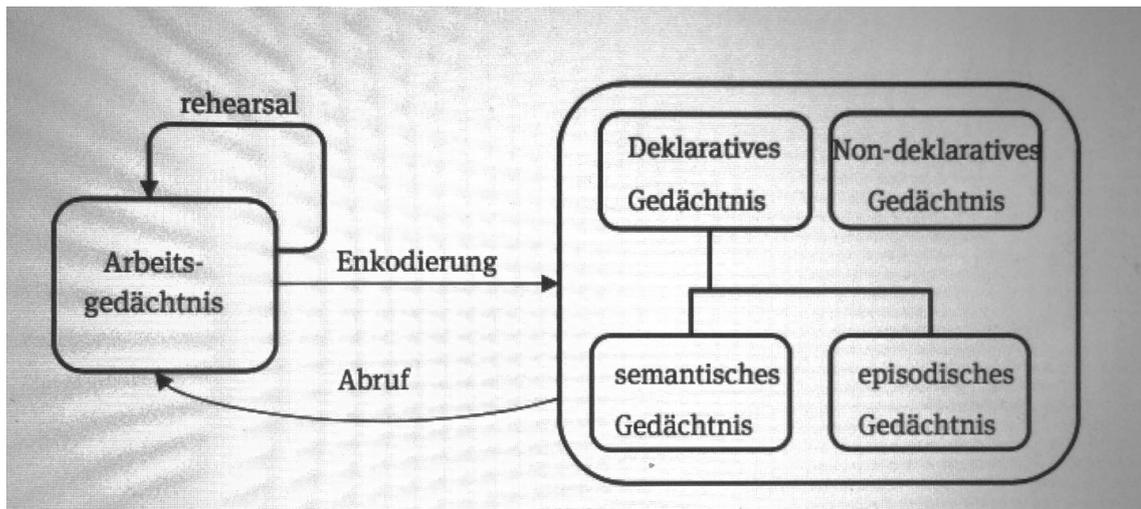


Abbildung 4 Arbeits - und Langzeitgedächtnis

Neben dem Behalten ist auch das Abrufen der Informationseinheiten ein wichtiger Punkt, da man nichts von dem Wissen hat, wenn man nicht darauf zugreifen kann.

Von großer Wichtigkeit ist die Abrufbarkeit einer Information, denn das Merken alleine ist zu wenig, wenn man im Nachhinein keinen Zugang zur Information hat. Hier spielt die ‚elaborative Kodierung‘ eine Rolle:

[...] die Anforderungen des Langzeitspeichers darin besteht, willkürliche Informationselemente auf die eine oder andere Art zu einem Sinn zu führen. Dies bezeichnet man im allgemeinen als „elaborative“ Kodierung. Der Information wird etwas hinzugefügt, sie wird elaboriert, um so besser in die „Fächer“ des Langzeitspeichers hineinzupassen (Metzig/Schuster 2006, 18).

Neben der ‚elaborativen Kodierung‘ gibt es auch die ‚reduktive Kodierung‘. Das bedeutet, dass neue Informationseinheiten mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft wird, damit die Menge der Informationen, die neu behalten werden soll, reduziert wird (vgl. Metzig/Schuster 2006, 19).

Die Speicherkapazität des Langzeitgedächtnisses ist unbegrenzt, was die Aufnahme von Informationen betrifft. Auch die Dauer, die gespeicherte Informationseinheiten im Langzeitgedächtnis verbleiben, kennt kein zeitliches Limit, was Arbeiten von Lindsay und Norman, Rohrer und Vester in den 1970er und 1980er Jahren zeigen (vgl. Sperber 1989, 64).

Problematisch kann der Zugriff auf die gespeicherten Informationen werden, da die Organisation des Langzeitgedächtnisses sehr wichtig ist, damit das gesicherte Wissen mit den passenden Reizen aufgerufen werden kann. Deshalb ist der Vergleich mit einer Bibliothek naheliegend, da man bestimmte Mechanismen braucht, um Informationen in einzelnen Büchern zu finden (vgl. Toth 2013, 29).

Bowen geht im folgenden Zitat auf den Vergleich des Gedächtnisses mit einer Bibliothek ein und zeigt, dass es dem menschlichen Gedächtnis nur im Ansatz gerecht wird:

*Many educated [...] persons know enough of at least four languages, Latin, French, German or Italian, and English, to be able to read any common book in either of them with about equal facility. [...] Among the treasure of memory in such a mind, therefore, must be recognized at least 10,000 more words. [...] What a countless multitude of individual facts and familiar truths in science and ordinary life are either wrapped up in these words, or exist side by side with them, in any well-informed mind! Certainly such a mind is far more richly stocked with words and ideas than the British Museum is with books. That admirably managed institution, suffering from an embarrassment of riches, maintains a full staff of well-trained librarians; and each of them, after rummaging the catalogue and the shelves for perhaps ten minutes, will triumphantly produce any volume that may be called for. But the single invisible librarian, who awaits our orders in the crowded chambers of memory, is far more speedy and skillful in his service. A student reads a page of French or German in a minute, and for each of the two or three hundred groups of hieroglyphics printed on it, 'the Unconscious' instantly furnishes us whatever we call for, either its meaning, or its etymology, or its english equivalent, or its grammatical relations to other groups in the same sentence, or any of the associated ideas in a little world of knowledge of which this one word forms the center. (Zit n. Sperber 1989, 65)*

Man unterscheidet im Langzeitgedächtnis zwischen verbalem, visuellem und akustischem Gedächtnis. Dies konnte im Rahmen mehrerer Untersuchungen durch unterschiedlich gespeicherte Informationen nachgewiesen werden. Auch muss es verschiedene Möglichkeiten der Speicherung geben, da nicht alle Erlebnisse oder Erfahrungen mit Worten wiedergegeben werden können, wie z.B. der Geruch einer Person oder der Klang einer Stimme. Die Stimme von Personen oder bestimmte Geräusche werden im akustischen Langzeitspeicher abgelegt. Ohne diesen könnte

man Stimmen nach kürzester Zeit nicht wiedererkennen. Der visuelle Speicher funktioniert nach demselben Prinzip (vgl. Pflieger 1986, 44).

Bowen geht in seinem Zitat hauptsächlich auf die verbale Information ein. Aber das Gedächtnis nimmt auch Informationen wie Gerüche, Bilder, Klänge wahr, sodass man sich z.B. aufgrund eines Geruches an eine bestimmte Situation erinnert und die Details dazu genau abrufen kann. Deshalb ist in Bezug auf die visuelle Speicherung die Unterscheidung von verbaler und nicht-verbaler Information wichtig. Unter verbaler Information versteht man Geschriebenes (wie Wörter, Sätze oder Texte). Visuelle Darstellungen, wie z.B. Bilder, Zeichnungen, Sinneswahrnehmungen der Augen, fallen unter nicht-verbale Informationen. Ist es möglich, dass diese beiden Informationsarten von einem System verarbeitet werden? (Vgl. Sperber 1989, 65).

Dass es mindestens zwei Systeme zur Verarbeitung geben muss, beweisen die folgenden Beispiele. Bei der Frage nach der Anzahl der Fenster in der eigenen Wohnung wird man im Kopf die Wohnung abgehen. Insofern erreicht man über die visuelle Vorstellung der Wohnung eine verbale Antwort. Anders wäre es, wenn man sich die Zahlen von 1 – 100 vorstellen sollte. Man muss sich die Zahlen zuerst gedanklich vorsprechen, um zu einer visuellen Vorstellung zu gelangen (vgl. Sperber 1989, 72).

### 3.2. Das Arbeitsgedächtnismodell nach Baddalay und Hitch

Das von Atkinson und Shiffrin entwickelte Modell des Kurzzeitgedächtnisses (vgl. Kapitel 3.1.2.) ist später stark verändert worden, da man davon ausgeht, dass das Kurzzeitgedächtnis, in dem Stimuli (wie z.B. visuelle oder akustische Reize) aufgenommen und kurzfristig gespeichert werden, nur ein Teil des Arbeitsgedächtnisses ist (vgl. Runte 2015, 75). Auch ist inzwischen erkannt worden, dass implizites

Wissen von den Lernenden nicht bewusst wahrgenommen und ohne Zwischenspeicherung im Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis transferiert wird: „Das Kurzzeitgedächtnis bezieht sich jedoch nur auf das zeitweilige Speichern von Informationen, die man bewußt und explizit erinnert.“ (Zimbardo/Gerrig 1999, 240 zit. n. Runte 2015, 84).

Das menschliche Arbeitsgedächtnis arbeitet ähnlich wie der Arbeitsspeicher eines Computers. Informationen aus dem Langzeitgedächtnis werden abgerufen und die neu aufgenommenen Informationseinheiten mit dem bereits vorhandenen Wissen verbunden. Im Vergleich zum Kurzzeitgedächtnis handelt es sich hierbei um einen aktiven Prozess und keine passive Speicherung (vgl. Runte 2015, 75f.).

Den Anstoß zur Weiterentwicklung des Mehrspeichermodells hat 1974 ein Experiment von Alan Baddeley und Graham Hitch gegeben. Durch dieses Experiment wurde gezeigt, dass die Versuchspersonen zwei Aufgaben gleichzeitig lösen können und die Leistung des Kurzzeitgedächtnisses dadurch nicht deutlich verringert wird. Wichtig war aber, dass die Aufgaben zwei unterschiedliche Sinne angesprochen haben, wie z.B. das Nachsprechen von Buchstaben und das Lösen einer Denkaufgabe. Das zeigt, dass das Arbeitsgedächtnis in unterschiedliche Subsysteme gegliedert ist, die Informationen auf unterschiedliche Arbeiten verarbeiten können. Aus diesem Grund propagiert Baddeley eine Überarbeitung des Mehrspeichermodells, im Zuge derer ein Arbeitsspeicher, der aus mehreren Modulen besteht, hinzugefügt wird. Später hat Baddeley dem Arbeitsgedächtnis noch ein weiteres Subsystem hinzugefügt: den Ereignisspeicher, der als Zwischenablage von Informationen aus Arbeits- und Langzeitgedächtnis gilt. Hierzu gibt es bisher noch keine intensiveren Forschungen (vgl. Runte 2015, 75 – 77).

In weiterer Folge lag der Fokus der experimentellen Psychologie darauf herauszufinden, wie groß die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses ist. Dies passierte durch Versuche zur Gedächtnisspanne, wobei hier nicht die

Speicherdauer gemessen wird, sondern wie viele Lerneinheiten (chunks) der Proband nach einer Zeit richtig wiedergeben kann (vgl. Runte 2015, S. 84).

Im Zuge dieser Experimente hat man auch untersucht, welche Bedeutung das Einprägen von Information hat. Die Ergebnisse dieser Untersuchung waren, dass man Informationen später besser abrufen konnte, wenn man die Information davor umso öfter wiederholt hatte. Neben der Wiederholungsrate spielt aber auch der Zeitraum, in dem die Informationen im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, eine Rolle in Bezug auf die Tiefe der Verarbeitung. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Art des Lernmaterials. Wenn das Lernmaterial für den Lernenden Bedeutung hat, kann er den Lernstoff besser aufnehmen und länger speichern (vgl. Runte 2015, 85).

Ein weiteres Ergebnis dieser Experimente war der ‚Reihenpositionseffekt‘. Dieser besagt, dass die Stellung einer Information aus einer Informationsreihe bei der Abfrage aus dem Arbeitsgedächtnis eine wichtige Rolle spielt. Der Mensch kann am einfachsten und besten die ersten und letzten Elemente speichern. Diesen Effekt sollte man als Lehrperson sowie als Lernender beachten, da einem besonders die erste und letzte Phase eines Lernprozesses im Gedächtnis bleibt (vgl. Runte 2015, 86 – 87).

In Bezug auf die Wiederholung von Informationen kann nach diesen Versuchen gesagt werden, dass mehrmaliges Wiederholen von Informationen, die man behalten möchte, die Speicherdauer im Arbeitsgedächtnis verlängert. Kommt es allerdings zu einer Störung der Wiederholungsphase fällt das Erinnerungsvermögen signifikant ab. Auch konnte dadurch bewiesen werden, dass das mehrmalige Wiederholen nicht automatisch zur Speicherung im Langzeitgedächtnis führt. Dieses sogenannte ‚passive Wiederholen‘ sollte nicht als zuverlässige Lernmethode angesehen werden. Auf die förderliche Form von Wiederholung wird in Kapitel 3.3.1.1. eingegangen (vgl. Runte 2015, 87).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Arbeitsgedächtnis dafür sorgt, dass neue Informationen für die Speicherung im Langzeitgedächtnis passend aufbereitet werden und dass entsprechende Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden, um sie mit neuem Wissen zu verknüpfen.

### 3.3. Gedächtnisprozesse

In den folgenden Kapiteln soll der Speicher – bzw. Lernprozess näher dargestellt werden. Damit Informationen jederzeit nutzbar sind, müssen vorher drei geistige Prozesse ablaufen, die Enkodierung, Speicherung und Dekodierung genannt werden (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, 235).

In Bezug auf diese Prozesse spielen vor allem das Arbeits- und Langzeitgedächtnis eine Rolle. Die Informationseinheiten werden durch den Transfer vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis kodiert. Wenn sie vom Langzeitgedächtnis ins Arbeitsgedächtnis abgerufen werden, werden sie dekodiert (vgl. Runte 2015, 102).

Zusammengefasst können die Prozesse folgendermaßen beschrieben werden (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, 235):

Die Enkodierung meint die erstmalige Verarbeitung von Informationseinheiten, wodurch eine mentale Repräsentation aufgebaut wird.

Die Speicherung stellt dar, wie das enkodierte Wissen über eine bestimmte Zeitdauer hinweg behalten wird.

Der Abruf / Die Dekodierung zeigt, wie im Langzeitgedächtnis gespeichertes Wissen wieder aufgefunden wird.

### 3.3.1. Enkodierung

Hierbei versteht man die Aufnahme von Informationen durch die Sinnesorgane und die Verarbeitung in eine Form, die eine weitere Bearbeitung möglich macht. Wichtig für die Speicherung ist, wie Informationen wahrgenommen und verarbeitet werden. Es gibt auch Techniken, die die Verarbeitung unterstützen (vgl. Runte 2015, 104 - 105). Der Prozess der Enkodierung startet, wenn ein Reiz wahrgenommen wurde und endet sobald dieser Reiz nicht mehr präsent ist. Dazwischen werden im Gedächtnis Spuren gebildet, wodurch die Informationen kodiert werden. In diesem Moment werden kurzfristig alle Informationen abgespeichert, die wahrgenommen wurden. Dies erklärt, warum beim Abrufen von Informationen ähnliche Lernorte und –situationen von Vorteil sein können, weil manche Informationen unbewusst mitaufgenommen werden (vgl. Runte 2015, 104 – 106).

*Damit Informationen überhaupt aus dem Arbeits- ins Langzeitgedächtnis übertragen werden können, ist zunächst eine aufarbeitende Wiederholung (Elaboration) des Lernstoffs bzw. die Eingliederung der neuen Informationen in das Vorwissen (Assimilation) und damit in einem sinnvollen Zusammenhang notwendig. Die beiden wichtigsten Bedingungen für die erfolgreiche und effiziente Speicherung. (Runte 2015, 105f.)*

#### 3.3.1.1. Elaborierende Wiederholung

Im Zuge der aufarbeitenden Wiederholung (Elaboration) beschäftigt sich der Lernende intensiv und aktiv mit dem zu lernenden Stoff. Dadurch wird der Umfang des Lernstoffes zuerst vergrößert, da wichtige Informationen ergänzt bzw. in unterschiedlichen Formen dargestellt werden. In dieser Phase sollte auf das bewusste Aktivieren von Vorwissen, unterschiedliche Strukturierungsformen und verschiedene Visualisierungsmöglichkeiten geachtet werden (vgl. Runte 2015, 106).

Die unterschiedlichen Kodierungsformen spielen für den späteren Abruf eine große Rolle, da das Wissen leichter und schneller abrufbar ist, wenn es mehr Abrufreize gibt (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, 245).

Auch die These der Verarbeitungstiefe von Craik und Lockhard (1972) kann an dieser Stelle Bedeutung zugemessen werden. Man kann sich Lernstoff besser merken, wenn er gründlich verarbeitet wurde, d.h. die Verarbeitung in die Tiefe gegangen und nicht oberflächlich geblieben ist, wozu das einfache Wiederholen des Stoffes zählt (vgl. Schmidt 2008, 62).

Als Lehrperson kann man durch entsprechende Aufgabenstellungen die Tiefe der Informationsverarbeitung beeinflussen. Wenn Lernende z.B. einen Text nur lesen sollen, ist die Informationstiefe eher gering. Besser wäre es, wenn die Lernenden den Text mit eigenen Worten wiedergeben müssten, wodurch die Informationstiefe signifikant zunimmt. Inwiefern der Lernenden die aufarbeitende Wiederholung einsetzt, hängt von der individuellen Leistungsfähigkeit wie auch vom Alter ab. Das Vorgehen wird einfacher, umso mehr Erfahrungen und Vorwissen genutzt werden kann (vgl. Runte 2015, 107).

#### *3.3.1.2. Assimilation*

Neben dem elaborierenden Wiederholen spielt auch das Vorwissen und die Integration von neuen Informationen in bereits vorhandenes Wissen. Bei diesem Vorgang soll der Lernende bewusst Verknüpfungen zwischen neuem und altem Wissen herstellen. Dadurch wird das spätere Erinnern erleichtert, da es mehr Anknüpfungspunkte gibt. Auch in Bezug auf die Verarbeitungstiefe spielt die Assimilation eine Rolle, da sie weiter verstärkt wird, wenn der Lernende das neue Wissen mit eigenen Erfahrungen verknüpfen kann. Grundsätzlich ist es wichtig, dass der Lernende Interesse am Lernstoff hat, damit der Lernstoff besser behalten werden kann. (vgl. Runte 2015, 108 – 109).

### 3.3.2. Erinnern und Vergessen

Um das Erinnern zu erleichtern, wird beim Abrufen von Informationen im Gehirn nach Hinweisen gesucht. Wie bereits erwähnt ist der Abruf leichter, wenn beim Enkodieren des neuen Wissens so viele Abrufreize wie möglich mit der Information gespeichert wurden. Damit man sich an Lernstoff gut erinnern kann, sollte er klar strukturiert und geordnet sein. Die Einordnung in einen passenden Kontext spielt auch eine Rolle (vgl. Schmidt 2008, 64).

Wenn die Bedingungen bei der Enkodierung nicht erfüllt wurden, kann das dazu führen, dass Informationen vergessen werden. Auch die ‚Interferenz‘ hilft bei der Erklärung des Vergessens, falls ein Abrufreiz mit mehreren Gedächtnisinhalten verknüpft ist. Das ist z.B. der Fall, wenn man zwei Fremdsprachen lernt und diese Inhalte sich gegenseitig stören. Auch wenn Informationen nicht wiederholt werden, gehen sie aus dem Arbeitsspeicher verloren (vgl. Schmidt 2008, 65).

## 4. Der Wortschatz – Erwerb und Vermittlung im Fremdsprachenunterricht

Im Vorfeld des Kapitels soll eine Unterscheidung und Definition der Begriffe ‚Erwerben‘ und ‚Lernen‘ sowie ‚Zweit-‘ und ‚Fremdsprache‘ erfolgen.

Vom *Erwerben* einer Sprache wird dann gesprochen, wenn das Aneignen der Fremdsprache wie bei der Erstsprache größtenteils unbewusst stattfindet. Das *Lernen* einer Fremdsprache bezeichnet das bewusste Aneignen von Regeln von Lernenden, die bereits eine Erstsprache in fortgeschrittenem Maße erworben haben (vgl. Runte 2015, 6).

Eine *Zweitsprache* wird in einem Land erworben, in dem sich der Lernende aufhält und in dem diese Sprache gesprochen wird. Eine *Fremdsprache* wird in einem Land gelernt, in dem diese Sprache nicht offizielle Standardsprache ist (vgl. Runte 2015, 6-7).

*Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb sind gleichsam ‚natürliche‘ Prozesse, d.h. sie beruhen auf den uns von der Natur gegebenen Mechanismen der Sprachverarbeitung und den Prinzipien, die sie steuern. Der Fremdspracherwerb ist demgegenüber ein Versuch, auf diesen Prozess auf Grund gewisser Überlegungen oder auch praktischer Erfahrungen steuernd von außen einzuwirken, um ihn so zu optimieren.* (Klein 2001 zit. n. Runte 2015, 8)

Im Folgenden kann für Erstsprache auch ‚L1‘ und für alle weiteren erworbenen und/oder gelernten Sprachen ‚L2‘ stehen.

### 4.1. Wortschatzerwerb in der Muttersprache

Es gibt drei sogenannte formale linguistische Ebenen: die Ebene der Sprachlaute/phonetisch-phonologische Ebene, die Ebene der Grammatik/morphologisch-syntaktische Ebene und die Ebene des Wortschatzes/lexikalisch-semantische Ebene. Ein Kind muss auf allen genannten Ebenen Kompetenzen erwerben. Neben der Fähigkeit Sprachlaute einer gewünschten Sprache zu realisieren, muss das Kind

auch lernen, dass es morphologische und syntaktische Regeln gibt, denen man folgen sollte. Auch lernt ein Kind, dass bestimmte Wörter für bestimmte Dinge in der Welt stehen. Damit ein Kind sich verständigen kann, muss es also über einen ausreichend großen Wortschatz verfügen und sowohl beim Verstehen wie auch beim Sprechen rasch darauf zugreifen können (vgl. Ptok/Kühn 2014, 258).

Normalerweise ist ein Kind um dem 12. Lebensmonat herum fähig, erste Wörter zu produzieren. Um den 9. Lebensmonat herum erkennt man Protowörter, die Gefühle deutlich machen sollen oder verwendet werden, um nach bestimmten Gegenständen zu fordern. Ihr Gegenstandsbezug ist aber noch nicht eindeutig. Die ersten Wörter sind im Vergleich dazu referentiell, phonetisch konsistent, semantisch kohärent und symbolisch autonom. Um den 24. Lebensmonat umfasst der Wortschatz eines Kindes ca. 50 Wörter, wobei dies individuell sehr schwankt. In den meisten Fällen handelt es sich bei diesen Wörtern um Einwortsätze, die sich in über 60% der Fälle auf einen Gegenstand in der realen Welt beziehen (vgl. Ptok/Kühn 2014, 258).

In Bezug auf die Wortarten befinden sich v.a. Wörter, die sich auf Objekte beziehen (wie z.B. Auto) oder Wörter, die Aktionen bezeichnen (wie z.B. essen) neben Wörtern wie ‚hallo‘, ‚nein‘, die als soziale Wörter bezeichnet werden, im Wortschatz (vgl. Ptok/Kühn 2014, 258).

Im 2. Lebensjahr kommt es zur Wortschatzexplosion (oder Vokabelspurt), sofern einige Bedingungen erfüllt sind. Kinder müssen wissen, dass ein Objekt auch vorhanden ist, wenn es nicht mehr in ihrem Blickfeld ist, d.h. sie müssen das Verständnis für die Objektpermanenz erworben haben. Weiters sollten sie wissen, dass bestimmte Objekte bestimmte Namen tragen (Symbolbewusstsein) und die Fähigkeit zur Kategorisierung und Segmentierung erworben haben. Der Grundwortschatz sollte zu diesem Zeitpunkt 50 – 100 Wörter betragen. Unterstützend kommt hinzu, dass

Kinder nun meist zwei oder mehr Wörter zu kurzen Sätzen bilden. Auch können sie sich zunehmend besser artikulieren (vgl. Ptok/Kühn 2014, 259). Zuerst kann es noch zu Übergeneralisierungen kommen, wenn z.B. alle vierbeinigen Tiere als Katze bezeichnet werden. Auch Unterdehnungen sind möglich, wenn z.B. nur schwarze Katzen als Katzen benannt werden. Ab dem 4. Lebensjahr konnte eine Neuorganisation der lexikalischen Einträge festgestellt werden, wodurch es auch zu einer Dekontextualisierung kommt. Mit ca. 6 Jahren umfasst der aktive Wortschatz in der Erstsprache bereits 2000 – 3000 Wörter. Umso größer der Wortschatz ist, desto einfacher werden grammatische Regeln erworben. Auch muss man festhalten, dass der Wortschatzerwerb zu keinem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist und der Mensch sein Leben lang neue Wörter erwerben kann (vgl. Ptok/Kühn 2014, 259).

Es gibt unterschiedliche Theorien und Modelle, wie der Wortschatzerwerb beim unbeeinträchtigten Kind abläuft. Gemein haben sie, dass beim Speichern eines neuen Wortes der Bedeutungsinhalt vom Kind erfasst werden muss. Hierauf bezieht sich z.B. die Theorie der semantischen Merkmale. Das bedeutet, dass die Bedeutung eines Wortes aus einer Summe von semantischen Merkmalen besteht. Semantische Merkmale zu ‚Katze‘ wären z.B. vierbeinig, hat ein Fell, miaut. Kinder lernen zuerst verringerte semantische Merkmale von Bedeutungen. Daraus lässt sich auch die Überdehnung erklären, da das jeweilige Konzept noch aus verringerten Merkmalen besteht. Erst im Laufe der Zeit werden diese hinzugefügt und Überdehnungen nehmen ab. Der Vorgang der Unterdehnung kann jedoch mit dieser Theorie nicht erklärt werden (vgl. Ptok/Kühn 2014, 260).

Ein weiteres interessantes Phänomen in Bezug auf den kindlichen Wortschatzerwerb ist das sogenannte ‚fast-mapping‘. Dieser Prozess bezeichnet das rasche Aufnehmen und Speichern von Wörtern in das

Lexikon, auch wenn Kinder einen Begriff erst ein oder zweimal gehört haben (vgl. Ptok/Kühn 2014, 261).

Weiters gibt es prinzipienorientierte Theorien (wie z.B. ‚type assumption‘, ‚whole object assumption‘ etc.), kognitive Theorien, intentionalistische Theorien und das emergentist-coalition-Modell, die den Wortschatzerwerb beim Kind zu erklären versuchen (vgl. Ptok/Kühn 2014, 262), auf die im Rahmen dieser Arbeit aber nicht weitergegangen wird, da dies den Umfang sprengen würde.

#### 4.1.1. Erwerb des einsprachigen Lexikons

Mit dem Beginn des Sprechens versuchen Kinder, Dinge und Prozesse aus ihrer Umwelt zu erkennen, voneinander zu unterscheiden und zu benennen. Dafür wählen Kinder Wörter oder Wortfetzen, die sie besonders häufig wahrnehmen oder die von besonderer Wichtigkeit für sie sind, wie z.B. Mama, Papa, Ball. Der wichtigste Faktor ist jedenfalls die Bedeutung, d.h. die Semantik der Begriffe. Im ersten Schritt sammeln die Kinder einen gewissen Umfang von Inhaltswörtern. In weiterer Folge fügen sie diesen Funktionswörter wie Präpositionen, Endungen oder Artikel hinzu. Der Wortschatz wird dabei durch Interaktion mit ihrer Umgebung erworben. Dies nennt man inzidentelles Lernen (vgl. Roche 2013, 77).

In Bezug auf die Inhaltswörter, die im ersten Schritt erworben werden, ist festzuhalten, dass diese aus Wortteilen oder auch Eigenkreationen (wie z.B. wauwau oder Schlaganzug anstelle von Schlafanzug) bestehen können, da die Kinder diese Wörter so wahrnehmen oder noch nicht zielgerichtet wiedergeben können. Anfangs- und Endlaute von Wörtern sind für Kinder beim Wortschatzerwerb am auffälligsten und werden daher auch besser gespeichert. Dies gilt auch für den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen, wobei sich hier die Begriffe und das Erwerbstempo vom kindlichen Erwerb stark unterscheiden. Trotzdem treten auch in diesem Bereich Abkürzungen, Neuschöpfungen etc. auf (vgl. Roche 2013, 77).

#### 4.1.2. Erwerb des zweisprachigen Lexikons

Im Folgenden soll dargestellt werden, welchen Einfluss das einsprachige mentale Lexikon auf den Erwerb des fremdsprachigen Lexikons hat. Es soll geklärt werden, ob sich die beiden Systeme stören, ergänzen oder unterstützen.

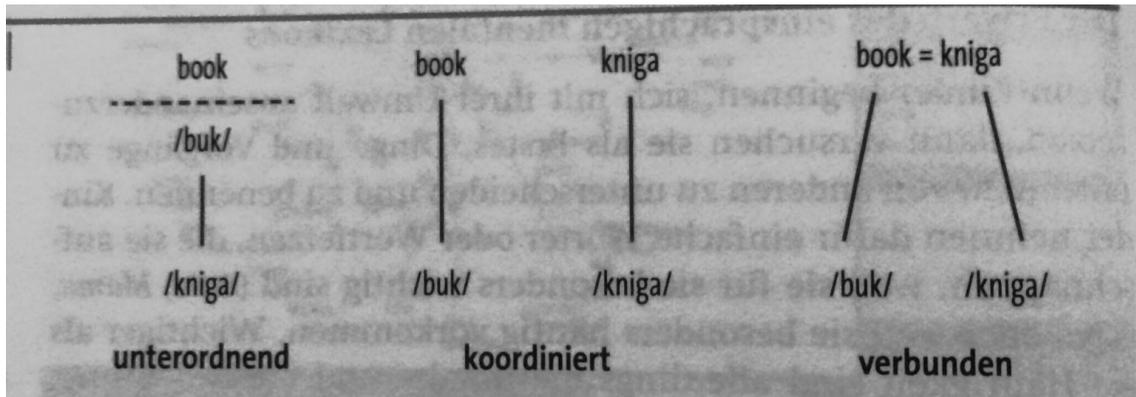


Abbildung 5 Die drei klassischen Modelle der Organisation des bilingualen Lexikons

Unter der *unterordnenden Organisation* versteht man, dass ein Begriff aus einer Fremdsprache dem bereits bekannten Begriff in der Erstsprache direkt zugeordnet wird. In der oben dargestellten Abbildung wird das russische Wort für Buch dem englischen Wort für denselben Begriff direkt zugeordnet. Das entspricht der klassischen Wortassoziation (vgl. Roche 2013, 78).

Im *Modell des koordinierten Bilingualismus* werden die Konzepte der Erst- und Fremdsprache voneinander unabhängig dargestellt. In diesem Modell müsste von einer parallelen Speicherung und Verarbeitung von Begriffen ausgegangen werden (vgl. Roche 2013, 78).

Im *Modell des verbundenen Bilingualismus* liegt der Fokus auf einer gemeinsamen Konzeptquelle, aus der zwei unterschiedliche Benennungsmöglichkeiten hervorkommen. Im oben dargestellten Beispiel bedeutet das also, dass das Konzept ‚Buch‘ Merkmale verschiedener Kulturen beinhaltet. Man sagt daher, dass das Konzept im Vergleich mit

dem einsprachigen Lexikon erweitert ist. Wenn das Konzept in einer Sprache gebraucht wird, werden vorrangig die für diese Sprache typischen semantischen Merkmale aktiviert, was aber nicht ausschließt, dass auch das semantische Feld des anderen Begriffes mitaktiviert wird. Durch dieses Modell haben Sprecher einen erweiterten Wortschatz und eine größere Wortauswahl. Dies kommt vor allem Bilingualen oder Übersetzern und Dolmetschern zu Gute, da diese rasch aus den beteiligten Sprachen Wörter entnehmen und einsetzen können (vgl. Roche 2013, 78 – 79).

Untersuchungen haben gezeigt, dass Schüler, die eine Fremdsprache und ihren Wortschatz in der Schule vor allem durch Wortassoziationen gelernt haben, selten über die unterordnende Form des bilingualen Lexikons hinauskommen. Das zeigt, dass diese Form des Lernens dazu führt, dass die Fremdsprache nur als Übersetzung der Erstsprache verarbeitet und gespeichert wird. Im Gegensatz dazu dominiert bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, oder Personen, die im Laufe ihres Lebens in einem mehrsprachigen Kontext leben, die verbundene Organisation des bilingualen Lexikons (vgl. Roche 2013, 79).

Menschen, die erst später eine Fremdsprache in einer mehrsprachigen Umgebung erwerben, starten ihren Zweitspracherwerb im unterordnenden Modell. Im Erwerbsverlauf kann sich der Modus vom unterordnenden über den koordinierten zum verbundenen Modus entwickeln, sofern die Sprache entsprechend gebraucht wird. Dies wurde durch Aufnahmen der beteiligten Gehirnzentren bestätigt, die zeigen, dass die beherrschten Sprachen stärker verbunden sind und eine stärkere Ko-Aktivierung aufweisen, sofern die Mehrsprachigkeit ausgeglichen ist. In diesem Fall ist das auch beobachtbar, wenn in diesem Moment nur eine der Sprachen in Gebrauch ist (vgl. Roche 2013, 80).

## 4.2. Wortschatzerwerb in der Fremdsprache

Grundsätzlich geht man beim Fremdsprachenlernen von einer Unterrichtssituation in einem Land, in dem die Fremdsprache keine Umgebungssprache ist, aus. Im Vergleich zum L1-Erwerb herrschen ganz andere Voraussetzungen. Daher ist der Unterschied bzw. die Ähnlichkeit dieser beiden Prozesse immer wieder Diskussionsgegenstand in der Forschung (vgl. Kehrein 2013, 20).

Eine divergierende Meinung herrscht darüber, ob die durch den L1-Erwerb vorhandenen mentalen Konzepte und Bedeutungsknoten beim Erlernen einer Fremdsprache übertragen werden können. Es gibt Aussagen, die den Transfer dieser Konzepte zwischen L1 und L2 als wahrscheinlich beurteilen. Fraglich ist, inwieweit diese Übertragung eine Erleichterung für den Lernenden darstellt, da passieren kann, dass die Herausbildung des Netzwerks in der L2 abgekürzt wird (vgl. Kehrein 2013, 20 – 21). Einen Überblick über die vorherrschenden Modelle in Bezug auf den Einfluss des einsprachigen mentalen Lexikons auf das bilinguale Lexikon gibt Kapitel 4.1.2. dieser Diplomarbeit.

In den folgenden Kapiteln soll überblicksmäßig auf die unterschiedlichen Erwerbssituationen eingegangen werden, wobei der Fokus auf der institutionalisierten Form liegt, da dieser im Rahmen der vorliegenden Arbeit die größte Rolle spielt. Es wird darauf hingewiesen werden, dass sich die unterschiedlichen L2 – Erwerbsformen auch kombinieren lassen und nicht strikt voneinander getrennt ablaufen müssen.

Über allen Formen des Erwerbs steht aber das Ziel, dass sich die Lernenden einen ausreichend großen Wortschatz aneignen, um sich in der Zweit- oder Fremdsprache gut verständigen zu können. Es kann nicht das Ziel sein, einen ebenso großen Wortschatz wie ein Muttersprachler zu erreichen, da dies aufgrund mehrerer Aspekte wie z.B. des Umfangs des Wortschatzes, der Fachsprachen, der Soziolekte, der Varietäten nicht möglich ist. Aufgrund dessen spielt auch das Wörterbuch als Hilfsmittel

eine Rolle, da L2 – Lernende damit fehlende Aspekte ausgleichen können (vgl. Runte 2015, 11).

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass ein Grundwortschatz erworben werden sollte, welcher systematisch weiter ausgebaut wird, damit eine problemlose Verständigung in der Fremdsprache möglich ist. Wichtig ist, den Lernenden von Anfang an Lernstrategien und –techniken vorzustellen, die dabei helfen dieses Ziel auch mittels selbstständigem Lernen zu erreichen. Genauso wie der Umgang mit Hilfsmittel wie Grammatiken oder Wörterbüchern von Anfang an eine Rolle im Unterricht spielen sollte, damit die Lernenden während aller Prozesse darauf zurückgreifen können (vgl. Runte 2015, 11f.).

Auf den Umgang und die Rolle des Wörterbuchs im Fremdsprachunterricht wird in Kapitel 5 genauer eingegangen.

#### 4.2.1. Ungesteuerter L2 - Erwerb

Man spricht vom ungesteuerten L2 – Erwerb, wenn eine Zweit- oder Fremdsprache in dem Land erworben wird, in dem sie Amts- bzw. Standardsprache ist. Wichtig ist auch, dass der Erwerb durch die Interaktion mit Sprechern dieser Sprache passiert. Daraus ergibt sich, dass der Lernende täglich mit der Sprache in Kontakt ist, was einerseits eine ständige Übungsmöglichkeit darstellt und andererseits bedeutet, dass man in dieser Sprache kommunizieren muss, um verstanden zu werden, wie z.B. im Berufsleben. (vgl. Runte 2015, 7-9).

Charakteristisch für den ungesteuerten L2 – Erwerb ist neben dem Ort und dem ständigen Kontakt mit den Sprechern der Sprache auch, dass es keinerlei Einfluss in Bezug auf die Steuerung des Prozesses von außen gibt und der Vorgang unbewusst abläuft. Der Sprecher erkennt an erfolgreich absolvierten Gesprächssituationen mit den Sprechern der Sprache, ob sein Lernen voranschreitet und erfolgreich ist. Es ist

nachgewiesen, dass es zu einem Stillstand auf einem gewissen Niveau kommen kann, weil der Lernende das Gefühl hat, die Verständigung liefe bereits problemlos. Das wird auch als ‚Fossilierung‘ bezeichnet (vgl. Runte 2015, 8f.).

In Bezug auf die Lexik ist es schwierig im Rahmen des ungesteuerten Erwerbs Aussagen zu treffen, da dieser Prozess unbewusst und meist unbeobachtet abläuft. Mit Hilfe von Befragungen und Untersuchungen zum Lernstand der Lernenden lassen sich in diesem Bereich noch die besten Ergebnisse erzielen, wobei man festhalten muss, dass der ungesteuerte Fremdspracherwerb erst in den letzten 20 Jahren Gegenstand von Untersuchungen wurde und diese Untersuchungen sehr aufwendig für die Lernenden sind (vgl. Runte 2015, 12f.).

Grundsätzlich kann man aus den bereits realisierten Untersuchungen ableiten, dass der ungesteuerte Wortschatzerwerb keiner Systematik folgt. Da Alltagssituationen und –gespräche in diesem Bereich dominieren, wird v.a. eine merkmalsarme Lexik erworben. Differenzierter Wortschatz wird sich nur sehr schwer angeeignet. Lernende können sich relativ rasch gut verständigen, was darauf zurückzuführen ist, dass in kurzer Zeit relativ viel Basis – Vokabular erworben wird, wobei die grammatischen Strukturen noch eher einfach gehalten sind. Der passive Wortschatz nimmt oftmals an Umfang zu, während der aktive Wortschatz ab einem gewissen Niveau klar dahinter bleibt. Wie beim kindlichen L1 – Erwerb eignen sich die Lernenden zuerst Inhaltswörter an. Erst danach folgt die Verwendung von Artikel, Konjunktionen oder Pronomen. Ähnlich verläuft der Erwerb von Wortbedeutungen. Hier lässt sich feststellen, dass zuerst Kernbedeutungen gelernt werden, wobei die im Verlauf des fortschreitenden Erwerbsprozesses erweitert werden, was auch dem kindlichen L1 – Erwerb ähnelt.

Über die Rolle von Wörterbüchern und aus welchen Gründen und in welcher Häufigkeit Lernende Hilfsmittel nutzen, ist erst sehr wenig bekannt (vgl. Runte 2015, 13-15).

#### 4.2.2. Selbstgesteuerter L2 – Erwerb

Der Fokus des selbstgesteuerten L2 – Erwerbs liegt auf den Entwürfen der Materialien, mit denen der Lernende sich die Sprache aneignen soll. In diesem Fall müssen diese Unterrichtsunterlagen so gestaltet sein, dass ein Lernen ohne jegliche Anwesenheit einer Lehrperson stattfinden kann. Das bedeutet, dass der Lernende selbst entscheiden kann, wann er lernt, da er zeitlich und örtlich unabhängig ist (vgl. Runte 2015, 9f.).

Maren Runte (2015, 10) meint hierzu:

*Wichtiges Merkmal des autonomen Fremdsprachenlernens ist die Eigenverantwortung für den Lernprozess, die der Lernende übernimmt – dies kann auch im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenerwerbs erfolgen (z.B. in Form von selbstdurchgeführten Lernkontrollen).*

Hier zeigt sich, dass die Formen des L2-Erwerbs kombinierbar sind, da der selbstgesteuerte L2-Erwerb auch im institutionalisierten Rahmen (siehe Kapitel 4.2.3.) eine Rolle spielen kann. Auch weil das autonome Lernen im Rahmen des institutionalisierten Unterrichts immer größere Bedeutung erhält.

Dies zeigt sich auch im Lehrplan<sup>1</sup> der AHS für die erste bzw. zweite lebende Fremdsprachen in der Oberstufe, der auf das autonome Lernen eingeht:

*Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden*

---

<sup>1</sup> Aktueller österr. Lehrplan der AHS Oberstufe aufgerufen auf der Homepage des BMBWF [https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_os\\_lebende\\_fs\\_11854.pdf?4dzgm2](https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2) (aufgerufen am 15.5.2016)

*autonomen Sprachenlernens zu erschließen. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.*

Beim selbstgesteuerten Fremdspracherwerb, der nicht in einem institutionalisierten Rahmen abläuft, besitzen die Lernenden eine hohe Eigenmotivation bzw. einen motivierenden Grund, warum sie diese Fremdsprache lernen möchten. Aufgrund dieser hohen Motivation ist es den Lernenden überhaupt möglich sich z.B. einzelne Wortschatzgebiete selbst zu erarbeiten, die sie vorher auch selbst auswählen. Im Rahmen des selbstgesteuerten Erwerbs bietet sich der Wortschatzbereich gut an, da eine Kontrolle durch Lehrpersonen nicht unbedingt notwendig ist, und man auch ohne deren Anwesenheit gute Erfolge erzielen kann. Gerade hier spielt das Wörterbuch eine große Rolle, weil die Lehrperson, die ansonsten bei der Vermittlung der Lexik Hilfe leistet, nicht greifbar ist, weshalb der Lernende auf ein Wörterbuch zurückgreifen muss (vgl. Runte 2015, 15-17).

#### 4.2.3. Institutionalisierte L2 – Erwerb

Wie vom Begriff ableitbar, ist notwendig, dass das Aneignen der Sprache in einem institutionalisierten Rahmen geschieht. Darunter kann jede Institution von Schule über Universität fallen. Insofern bezieht man sich hiermit nicht nur auf die schulische Situation oder die Ausbildung an einer Universität, sondern meint auch Angebote an Volkshochschulen oder ähnlichen Instituten, die von allen Personen wahrgenommen werden können. Charakteristisch für den institutionalisierten Sprachunterricht sind die Anwesenheit eines Lehrenden, das Vorhandensein eines Lehrplans mit Lehr- und Lernzielen (abhängig von der Institution) sowie Lernstandskontrollen durch die Lehrperson.

In Bezug auf den institutionalisierten Unterricht sollte die Vermittlung von Wortschatz eine große Rolle im Anfangsunterricht spielen. Oft lässt sich aber beobachten, dass Schülern das fremdsprachige Vokabular rein

assoziativ mithilfe der erstsprachlichen Übersetzungen lernen. Dies wird als ‚Paarassoziationslernen‘ bezeichnet (vgl. Runte 2015, 17f.). Dies ist keine gewinnbringende Form und sollte auf keinen Fall die alleinige Art und Weise sein, wie Schüler Wortschatz erwerben.

Folgendes sagt der Lehrplan der AHS zur lebenden Fremdsprache in der Oberstufe aus:

*Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen (...).*

Der Wortschatz wird im Lehrplan folgendermaßen erwähnt:

*Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft.*

*Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern.*

Weiters heißt es:

*Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie zB Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste).*

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass der Lehrplan ein Lernziel vorgibt. So ist am Ende des Lehrplans mittels GERS angegeben, welches Niveau in den jeweiligen Fertigkeiten nach drei bzw. vier Lernjahren Spanisch erreicht werden sollte. Der Weg zu diesem Ziel wird der Lehrperson aber relativ offengelassen. In Bezug auf die Lexik bzw. den Wortschatz lauten die Vorgaben, dass der rezeptive bzw. passive Wortschatz größer sein soll

als der produktive bzw. aktive Wortschatz, und dass der Wortschatz möglichst systematisch in Zusammenhang mit einem spezifischen Kontext vermittelt wird. Im Sinne des autonomen Lernens wird dargestellt, dass Schüler fremdsprachige Texte bzw. Werke eigenständig lesen sollen, um ihren Wortschatz zu erweitern. Etwas später findet sich dann noch eine Aussage zu Themenbereichen, die zur Erweiterung des lexikalischen Umfangs bearbeitet werden sollen.

#### 4.2.4. Formen des Wortschatzerwerbs im L2 - Erwerb

Eine Form des Wortschatzerwerbs ist der *inzidentelle Wortschatzerwerb*. Hierbei soll der Bedeutungsinhalt von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext erschlossen werden (vgl. Kersten 2010, 67). Nach Haudeck (2008, 66) ist diese Form des Wortschatzerwerbs vor allem in der Freizeit angesiedelt. Wenn sich ein Lernender aber bewusst und gezielt darum kümmert, die Bedeutung eines Wortes herauszufinden, kommt es laut Haudeck zur Vermischung mit dem expliziten Wortschatzerwerb.

Inzidenteller Wortschatzerwerb findet sich im institutionalisierten Rahmen, wenn die Schüler z.B. eine Übung ausführen, dessen Ziel nicht die Wortschatzerweiterung ist, und sie Begriffe aus der jeweiligen Übung unbewusst in ihr fremdsprachiges Lexikon aufnehmen. Da der Wortschatz in der Erstsprache inzidentell erworben wird, kann man daraus schließen, dass dies auch beim Erwerb des fremdsprachigen Lexikons eine zielführende Methode ist (vgl. Kersten 2010, 67).

Beachten muss man jedoch, dass der institutionalisierte Unterricht möglicherweise zu wenig Zeit bietet, um genügend Input zu geben, da Wörter hierfür immer wieder auftauchen müssten. Ansonsten kommt es zu keiner langfristigen Speicherung. Auch muss ein ausreichend großer Wortschatz vorhanden sein, damit eine Bedeutungserschließung aus dem Kontext funktionieren kann (vgl. Kehrein 2013, 21f.).

In Bezug auf den *expliziten Wortschatzerwerb* kann man sagen, dass es auch hier Nachteile gibt, v.a. in Bezug auf den Zeitaufwand, da man sich auf die Wörter konzentrieren muss, was die Chance erhöht, dass die Wörter dauerhaft gespeichert werden, aber eben auch zeitaufwändig ist. Es lässt sich jedenfalls darauf schließen, dass auf eine Balance zwischen inzidentellem und explizitem Wortschatzerwerb im institutionalisiertem Rahmen geachtet werden sollte (vgl. Kehrein 2013, 22).

#### 4.3. Lexikalische Kompetenz

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERS) definiert *lexikalische Kompetenz* als „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (Trim, North & Coste, 2001, 111, zit. n. Hirzinger-Unterrainer 2014, 46).

Unter lexikalischen Elementen werden feste Wendungen wie z.B. ‚Sehr erfreut‘, idiomatische Wendungen wie z.B. ‚den Löffel abgeben‘, Kollokationen wie z.B. ‚eingefleischter Junggeselle‘, Funktionsverbgefüge wie z.B. ‚zur Sprache bringen‘ aber auch Einzelwörter verstanden. In Bezug auf die grammatischen Elemente werden Elemente wie z.B. Artikel, Pronomen etc. gemeint (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014, 46).

Ab der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren wurde der lexikalischen Kompetenz mehr Bedeutung geschenkt. Lewis erklärt z.B. im Rahmen des Lexical Approach, dass das Augenmerk nicht auf der Grammatik, sondern auf der Kommunikation liegen sollte, was einen ausreichend großen Wortschatz voraussetzt. Damit die Kommunikation im Zentrum des Sprachenlernens stehen kann, muss der Wortschatz im Fremdsprachunterricht eine größere Rolle spielen (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014, 46).

Eine Studie von Hinger (2011 zit. n. Hirzinger-Unterrainer 2014, 46f.) zeigt, dass diese Erkenntnis im Fremdsprachenunterricht bis heute nur bedingt umgesetzt wird. Hinger stellt fest, dass im Spanischunterricht in einem 2. Lernjahr in 19 von 20 Unterrichtsstunden, die beobachtet wurden, Grammatik gelehrt wurde, aber in nur 12 Stunden der Wortschatz eine Rolle spielte. In Summe entfielen im 2. Lernjahr 44,4% der Unterrichtszeit auf Grammatik, während nur 10,1% der Zeit dem Wortschatz gewidmet wurden. Im 3. Lernjahr wurden 35,4% der Unterrichtszeit für Grammatik verwendet und nur mehr 8,8% dem Wortschatz. Das zeigt deutlich, dass zu viel Unterrichtszeit für Grammatik aufgewendet wird und dass das Vokabellernen vor allem außerhalb des Unterrichts stattfindet. Die häufigste Form des Vokabellernens ist das Paarassoziationslernen, wonach von den Schülern eine zweisprachige Liste gelernt wird. Auch Neveling (2004) hat im Rahmen Ihrer Dissertation zu lexikalischen Strategien Beobachtungen zum Vokabellernen durchgeführt (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014, 46f.).

An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass es unmöglich scheint, die Unterrichtszeit, die gewissen Bereichen zu Gute kommt, auf eine Kommastelle genau abzubilden, da beispielsweise auch im Grammatikunterricht implizit Wortschatz vermittelt werden kann.

Neveling (2004, 190) erhob mit Hilfe einer Umfrage bei Französisch-Schülern folgende Ergebnisse:

- 60% der Schüler erachten das Vokabellernen als mühsam und zeitaufwändig.
- 47% versuchen die Vokabel ohne jegliche schriftlichen Unterlagen zu erlernen, die restlichen 53% versuchen es mit zweisprachigen Listen („Paarassoziationslernen“).
- 70% der Schüler meinen, dass sie gelernte Wörter wieder vergessen und dass dies in Bezug auf den Wortschatz ihr größtes Problem sei.

Daraus folgt, dass die Schüler, um Freude am Vokabellernen zu erlangen, unterschiedliche Vokabellernstrategien brauchen und im Fremdsprachenunterricht ein Bewusstsein für andere Strategien geschaffen werden muss. Das Paarassoziationslernen geht auf die behavioristische Tradition zurück und gilt heute nicht mehr als zeitgemäße Strategie. Trotzdem lernt ein Großteil der Schüler immer noch auf diese Art und Weise (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014, 47).

#### 4.4. Wortschatzarbeit im Unterricht

Anhänger der Wortschatzwende stellten in den 1980er Jahren fest, dass eine gelungene Kommunikation in einer fremden Sprache vorrangig von einem ausreichend großen Wortschatz abhängig ist und nicht von der Beherrschung grammatikalischer Regeln, da Kommunikation auch mit sehr geringen Grammatikkenntnissen möglich ist. Das führt zur Annahme, dass der Fremdsprachenunterricht den Fokus auf das Vermitteln von Wortschatz legen muss. Grammatik soll weiterhin gelehrt werden, aber nicht im Mittelpunkt stehen (vgl. Nezhad 2012, 96).

Im Folgenden soll auf die konkrete Wortschatzarbeit im institutionalisierten Rahmen eingegangen werden.

##### 4.4.1. Definition und Ziel der Wortschatzarbeit

Nezhad (2012, 97) definiert Wortschatzarbeit wie folgt:

*Unter dem Begriff ‚Wortschatzarbeit‘ wird im Allgemeinen der „unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb“ verstanden. Dabei handelt es sich um einen unterrichtlichen Komplex, der aus allen fremd gesteuerten Lehr- und Lernprozessen besteht. Diese Prozesse sollen zur Vermittlung der fremdsprachlichen Vokabeln durch Lehrende und zu deren Aneignung durch Lernende beitragen.*

Im Gegensatz zum ungesteuerten Wortschatzerwerb in der Erstsprache eines Kindes läuft die konkrete Wortschatzarbeit im

Fremdsprachenunterricht gesteuert und systematisch ab. Es handelt sich um einen dynamischen Prozess, der an die Lernenden angepasst werden soll. Aus diesem Grund kann man Wortschatzarbeit auch nicht mit dem klassischen Lernen von zweisprachigen Vokabellisten gleichsetzen. Wortschatzarbeit kann in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts vorkommen. So kann Wortschatzvermittlung auch im Rahmen von Literatur- oder Landeskunde sowie der Grammatikvermittlung eine Rolle spielen (vgl. Nezhad 2012, 97).

Ziel der Wortschatzarbeit ist neben der Transportierung von Bedeutungen auch die dauerhafte Speicherung der neuen semantischen Informationen. Dies soll dazu führen, dass die Schüler fähig sind, Texte in allen vier Fertigkeiten zu verstehen bzw. zu produzieren und Gesprächssituationen zu bewältigen. Das Hauptziel der Wortschatzarbeit ist aber die Entwicklung eines Sprachgefühls, sodass der Lernende ein Gefühl dafür entwickelt, wann welches Wort am besten passt (vgl. Nezhad 2012, 98; vgl. Bayerlein 1997, 31).

#### 4.4.2. Phasen der Wortschatzarbeit

Der Lernenden wird mit drei Aufgaben konfrontiert, wenn ihm ein unbekanntes Wort begegnet. Er soll möglichst rasch, die Aussprache, die Schreibung und die Bedeutung des Wortes aufnehmen und speichern. Es ist nicht möglich, dies beim ersten Zusammentreffen mit dem Wort zu bewerkstelligen. Daher wird der Prozess in mehrere Phasen unterteilt. Nach Galperin handelt es sich um eine Orientierungs-, eine Ausübungs- bzw. Vollzugs- und eine Kontrollphase. Leont'ev meint, dass diese Phasen durch Motivation, Zielstellung und Ausübung charakterisiert sind. Quetz unterscheidet nur zwei Phasen. Aus lernpsychologischer Sicht ist es realistischer bei einem drei phasigen Modell zu bleiben (vgl. Bayerlein 1997, 59f.). Es wird darauf hingewiesen, dass es kein allgemeingültiges

Modell gibt. Im Folgenden wird auf das dreigliedrige Modell nach Bayerlein (1997, 60 – 67) eingegangen.

### *Phase der Orientierung*

In dieser Phase geht es darum die entsprechenden Vokabeln zu präsentieren und zu erklären. Auch sollte die Motivation der Lernenden geweckt werden, in dem man z.B. zeigt, in welchem Kontext diese Vokabel von Bedeutung sind (z.B. bei einer Bestellung im Restaurant). Weiters wichtig ist, dass in dieser Phase die schriftliche wie lautliche Realisierung dargestellt werden. Auch das Wiederholen von bereits gelernten bzw. bekannten lexikalischen Einheiten hilft neue Inhalte zu behalten, z.B. sollten vor der Vermittlung des Bereiches ‚Im Restaurant‘ die Vokabel zu ‚Essen und Trinken‘ wiederholt werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass unterschiedliche Übungsformen verwendet werden, um bereits Bekanntes zu wiederholen. (vgl. Bayerlein 1997, 61-63; Nezhad 2012, 109).

### *Phase der Vermittlung neuer lexikalischer Einheiten*

In dieser Phase soll das lexikalische Wissen vergrößert werden. Neben Schreibung und Aussprache der neuen Vokabel ist auch der Bedeutungsinhalt im Rahmen eines bestimmten Kontextes von großer Wichtigkeit. Das Vermitteln von isolierten Einheiten sollte vermieden werden. Es sollte ein umfassender aktiver Wortschatz erreicht werden, der über das Leseverstehen und Übersetzen hinausgeht. Daher ist es unabdingbar, dass die Lernenden auch außerhalb des Kurses selbstständig weiterlernen. Hierfür sollten ihnen passende und

unterschiedliche Methoden vermittelt werden, damit sie an ihrer Wortschatzvergrößerung arbeiten können (vgl. Bayerlein 1997, 63-65).

Die Semantisierung im Unterricht kann durch unterschiedliche Techniken erreicht werden. Es gibt nichtsprachliche Verfahren, in denen z.B. Gegenstände hergezeigt oder visuelles bzw. akustisches Material genutzt werden. Bei den sprachlichen Verfahren werden z.B. Antonyme oder Synonyme verwendet, um neue Wörter zu erklären. Auch Bedeutungserklärungen in der Fremdsprache können an dieser Stelle genutzt werden. In manchen Situationen kann es hilfreich sein, dass Wort in die Muttersprache der Lernenden zu übersetzen (vgl. Bayerlein 1997, 68-72).

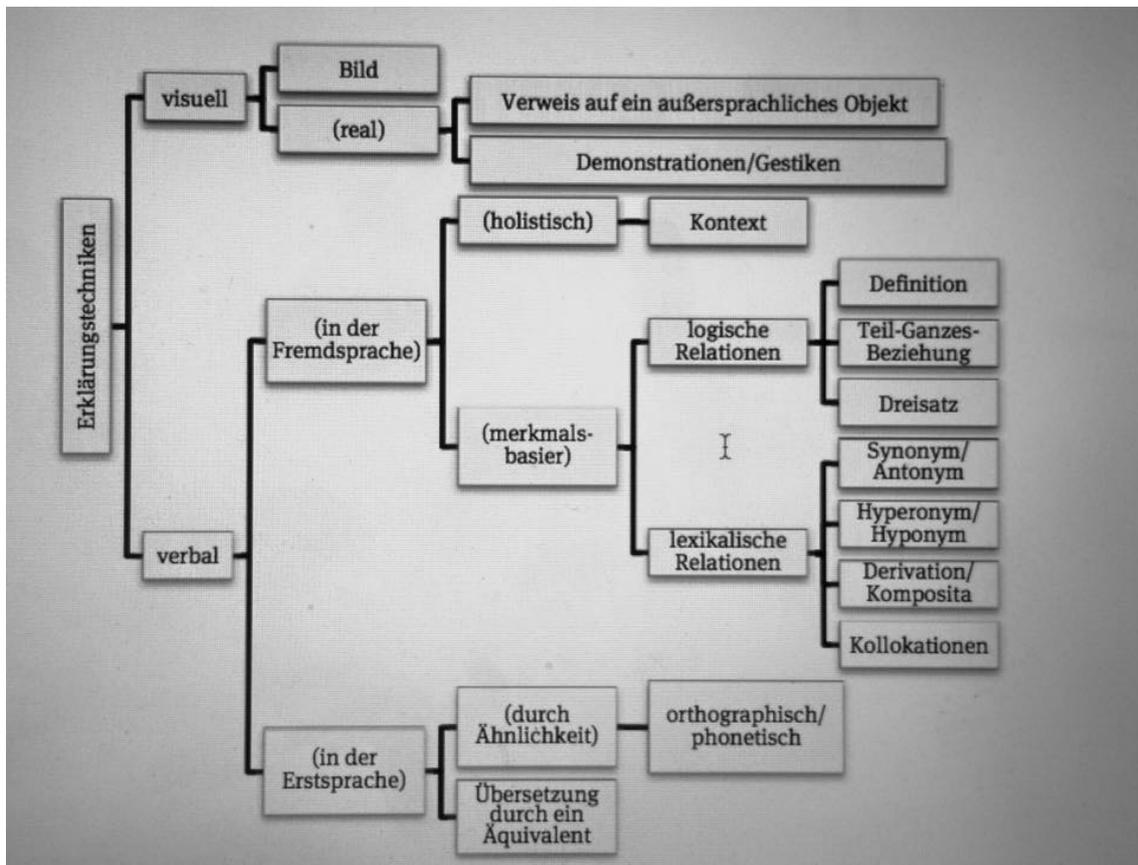


Abbildung 6 Techniken der Einführung neuer lexikalischer Einheiten nach Quetz

In der folgenden Übungsphase sollte sowohl die reflexive wie produktive Wortschatzarbeit eine Rolle einnehmen. In Bezug auf die *reflexive Wortschatzarbeit* sollen Übungen eingesetzt werden, die das mentale

Lexikon erweitern und bei der Differenzierung unterstützen. Es ist auch ein Ziel, das neue lexikalische Wissen in bereits bestehendes einzubinden. Von der *produktiven Wortschatzarbeit* spricht man bei Übungen, die darauf abzielen, dass der neue Wortschatz in adäquaten Textsorten angewendet wird. Weitere Übungstechniken wären z.B. das Sortieren von lexikalischen Listen oder das Erstellen von mind-maps. Diesen Techniken sollte gegenüber dem Paarassoziationslernen der Vorrang gegeben werden (vgl. Runte 2015, 53f.).

### *Phase der Lernkontrolle*

Diese Phase soll die Lerneinheit abschließen und sowohl dem Lernenden wie dem Lehrenden Feedback geben, inwiefern die Inhalte verstanden und behalten wurden. Es soll sich nicht um die (Re-)produktion von einzelnen Wörtern handeln. Die Überprüfung soll „(...) den Grad der Beherrschung der Sprache, in unserem Zusammenhang des vermittelten Vokabulars, anzeigen“ (Bayerlein 1997, 66). Es geht darum, dass die Vokabel im Kontext verstanden werden, und nicht isoliert und ohne Zusammenhang wiedergegeben werden können (vgl. Bayerlein 1997, 66).

#### 4.4.3. Strategien zur Wortschatzvermittlung

Das Wissen aus der Gedächtnisforschung sollte vor allem beim Wortschatzerwerb in einer Fremdsprache Anwendung finden. Bis dato ist das Wissen darüber aber noch nicht sehr verbreitet.

Runte (2015) hat sich mit Lernstrategien beschäftigt, die die lernpsychologischen Erkenntnisse berücksichtigen und unterstützen.

Wichtig für die ungestörte und dauerhafte Speicherung neuer lexikalischer Einheiten ist, dass der Lernende den neuen Inhalten Aufmerksamkeit schenkt. Die Inhalte müssen daher für den Lernenden von Bedeutung sein. Ähnliche Inhalte sollten nicht direkt aufeinander gelernt werden, damit es

zu keinen Störungen kommt. Bei der Enkodierung von Inhalten (vgl. Kapitel 3.3.1.) sollte darauf geachtet werden vielfältige Abrufreize zu schaffen, da dies den Dekodierungsprozess vereinfacht (vgl. Runte 2015, 115f.).

In einem ersten Schritt sollten die unterschiedlichen Vokabellernetechniken durch den Lehrenden genau erläutert und vorgestellt werden. Den Lernenden sollte auch Zeit zum Üben derselben gegeben werden, damit beim autonomen Lernen außerhalb des Fremdsprachunterrichts keine Probleme auftreten (vgl. Runte 2015, 116f.).

Als elaborative Methode gilt z.B. die Schlüsselwortmethode. Hierbei geht es darum mit der lautlichen Realisierung des Wortes in der Fremdsprache eine Verbindung zur Erstsprache herzustellen. So wird z.B. beim englischen Wort ‚fence‘ eine Verbindung zum deutschen Wort ‚Fenster‘ hergestellt. Nun sollen die Lernenden sich ein Bild vorstellen, in dem sie das Schlüsselwort mit dem entsprechenden Bedeutungsinhalt verbinden. Das wäre z.B. das Bild einen Zaun durch das Fenster zu werfen. So würde die phonologische mit der visuellen Kodierung verbunden (vgl. Runte 2015, 120).

Weitere Methoden wären z.B. das Lernen neuer Vokabel mit Hilfe von Wörternetzen, die von den Lernenden erstellt werden. Diese Wörternetze folgen bestimmten Ordnungsprinzipien (wie z.B. Hierarchie, Kontrast, Similarität etc.). Auch gibt es eine Technik, die Wörter mit Bewegungen verbindet. Diese Technik hat vor allem beim Erwerb von Bewegungsverben großen Erfolg. Hierbei wird prozedurales mit semantischem Wissen verbunden (vgl. Runte 2015, 121f.).

Zusammengefasst bieten sich nach Roche (2013, 90-92) die folgenden Strategien nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen für den Unterricht bzw. das Selbststudium neben dem Unterricht an:

- **Assoziogramme** helfen das Vorwissen zu sammeln bzw. zu aktivieren. Hiermit kann das neue Wissen auch an bereits bestehendes angeknüpft werden.
- Im Anfangsunterricht sollte man sich auf einen **Basiswortschatz** beschränken.
- Eine semantische Vernetzung in Form von **Wortfeldern** sowie eine ordnende Vermittlung von Wortschatz ist effektiver als isoliertes Lernen.
- Es sollten **mehrere Kanäle** beim Erlernen von neuem Wortschatz aktiviert werden (Bilder, Lautung, Geschmack etc.).
- Das Vokabular sollte in einen **authentischen Kontext** eingebunden werden wie z.B. in bestimmten Gesprächssituationen. Es geht um die Anwendung des Wissens (**Sprachhandeln**).
- **Mnemotechniken** sollten vermittelt werden, um zu zeigen mit welchen Strategien Wortschatz auch gelernt werden kann, wie z.B. Merksätze, Wortkarten).
- Auch **Ausweichstrategien** sind wichtig, um Lücken im Wortschatz zu überbrücken, damit die Kommunikation weiter funktionieren kann.
- **Wortbildungsstrategien** können helfen, um Wörter mit diesem Wissen selbst abzuleiten.
- Die **Lernaktivitäten** sollten sich im Fremdsprachenunterricht immer wieder abwechseln und verändern. Das ist möglich durch den Einsatz von Texten, die Veränderung von Themen, den abwechselnden Gebrauch der vier Fertigkeiten oder durch verschiedene Textsorten und Arbeitsformen.
- Wichtig ist die Einteilung in Einheiten. Zu beachten ist hier, dass die Aufmerksamkeit in den **Anfangs- und Endphasen** am höchsten ist und diese Inhalte daher besser behalten werden. Durch viele kurze Aktivitäten entstehen mehr Anfangs- und Endphasen.

## 5. Das Wörterbuch im Spanischunterricht

Im abschließenden Theoriekapitel soll die Rolle des Wörterbuchs im Fremdsprachunterricht erläutert werden. Auch sollen die verschiedenen Arten von Wörterbüchern sowie die passende Auswahl derselben dargestellt werden. Die Rolle des Wörterbuchs im Rahmen des österreichischen Lehrplans zur lebenden Fremdsprache in der Oberstufe soll genauso wie die Nutzung von Wörterbüchern im Unterricht in der Theorie beleuchtet werden.

### 5.1. Arten von Wörterbücher – ein Überblick

Es gibt unterschiedliche Kriterien, die zur Auswahl des für den jeweiligen Zweck passenden Wörterbuchs führen. Grundsätzlich sollte man sich fragen, wie viele Information zu den Bereichen Grammatik, Aussprache, Bedeutungen, Konnotationen und fremdsprachigen Entsprechungen notwendig sind. Dies hängt natürlich vom Zweck und der Funktion ab, die das Wörterbuch im jeweiligen Fall erfüllen soll (vgl. Roche 2013, 86).

Kühn (zit. n. Mohammed Ali 2004, 30f.) unterscheidet die Wörterbucharten nach zwei Fragen. Die erste Frage richtet sich nach den Wörterbuchbenutzern und die zweite Frage bezieht sich auf den Zweck des Wörterbuchs. Daraus ergeben sich für Kühn zwei grundsätzliche Unterscheidungsmöglichkeiten: das Wörterbuch als Nachschlagebuch und das Wörterbuch als Lesebuch.

Schlaefer wiederum unterteilt die Wörterbucharten nach Leitmerkmalen. Demnach ist es auch möglich, dass ein Wörterbuch aufgrund seiner Merkmale in unterschiedlichen Kategorien vorkommt (vgl. Mohammed Ali 2004, 32).

Die folgenden Abbildungen sollen die Versuche einer Wörterbuchstypologie von Kühn bzw. Schlaefer veranschaulichen.

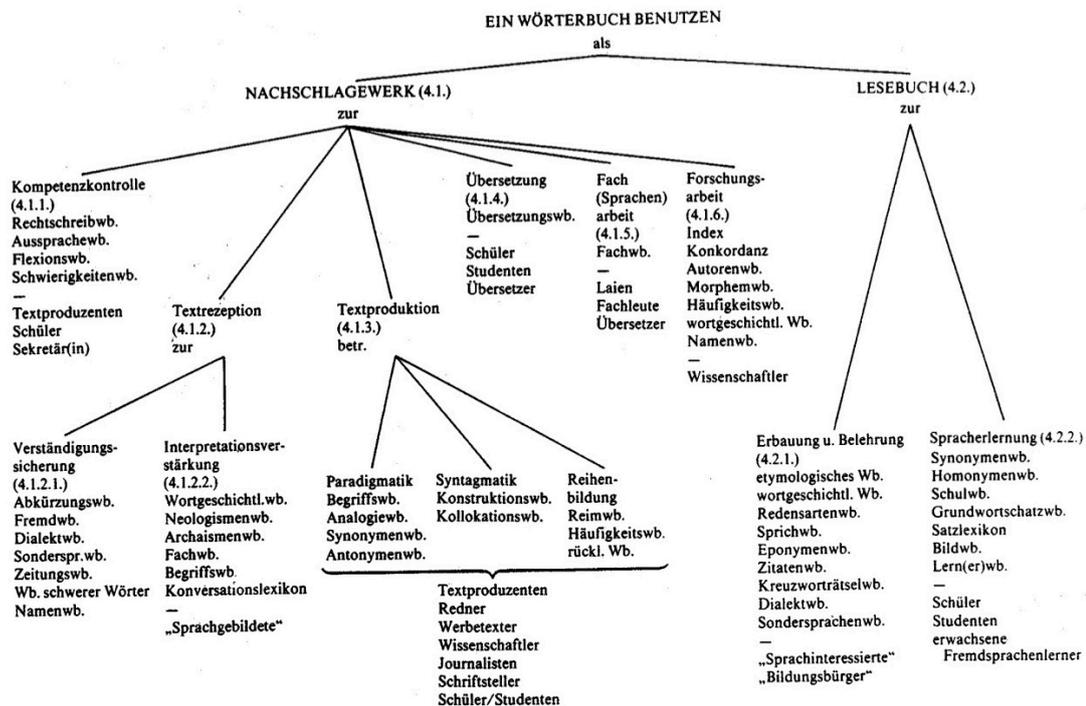


Abbildung 7 Möglichkeiten der Wörterbuchbenutzung nach Kühn (1989)

Leitmerkmal	Wörterbuchtyp
Anzahl der Sprachen	einsprachiges, mehrsprachiges Wörterbuch, Polyglottenwörterbuch
Art der Wortschatzabgrenzung	gegenwartssprachliches, neuhochdeutsches, mittelhochdeutsches, althochdeutsches Wörterbuch; Mundartwörterbuch, umgangssprachliches, standardsprachliches, fachsprachliches Wörterbuch; Individualwörterbuch, Grundwortschatz-Wörterbuch, Fremdwörterbuch, Thesauruswörterbuch, Sprachstadienwörterbuch
beschriebene Zeichenebene	Orthographisches, orthoepisches, morphologisches, phraseologisches Wörterbuch, Bedeutungswörterbuch, Valenzwörterbuch
vorrangiges Benutzungsziel, Zielgruppe	Begriffswörterbuch, Synonymenwörterbuch, Antonymenwörterbuch, Kollokationswörterbuch, Wortfamilienwörterbuch, Homographenwörterbuch
methodische Grundlage, Bezugswissenschaft	Semasiologisches, onomasiologisches, synchronisches, diachronisches, etymologisches Wörterbuch
lexikographische Grundlagen und Beschreibungsverfahren	Korpuswörterbuch, Belegwörterbuch, Definitionswörterbuch, Allgemeinwörterbuch, Spezialwörterbuch
Träger eines Wörterbuchprojekts	Verlagswörterbuch, Akademienwörterbuch

Abbildung 8 Wörterbucheinteilung nach Leitmerkmalen nach Schläefer (2002)

Diese beiden Typologie-Versuche stehen nur als Beispiel für eine große Anzahl an unterschiedlichen Klassifizierungsmodellen von Wörterbüchern. Das Augenmerk dieser Arbeit liegt in weiterer Folge auf den *Lerner- bzw. Schulwörterbüchern*.

#### 5.1.1. Das Lern- bzw. Lernerwörterbuch

1974 fragte Franz Hausmann bereits „*Was ist und was soll ein Lernerwörterbuch?*“ Hausmann unterscheidet drei Wörterbuchtypen einsprachiger Wörterbücher je nach Zweck der Benutzung: Lesewörterbücher, Schreibwörterbücher und Lernwörterbücher. Lernwörterbücher weisen nach Hausmann folgende Merkmale auf: Synchronie, Homonymie, syntaktisch-grammatische Gliederung, Wortfamiliengliederung und Wortschatzselektion. Obwohl Hausmann bereits 1974 der Frage nach Lernerwörterbüchern nachgegangen ist, werden Lern- und Lernerwörterbücher im deutschsprachigen Raum erst sehr spät Diskussionsgegenstand der Forschung (vgl. Runte 2015, 125).

Auch heute können in Lernerwörterbüchern einige dieser Merkmale, wie z.B. die Wortfamiliengliederung, wahrgenommen werden. Es wurde aber nicht als makrostrukturelles Ordnungsprinzip angenommen, da die Lernpsychologie zeigen konnte, dass eine Gliederung nach Wortfeldern und semantischen Verbindungen effektiver im Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache ist (vgl. Runte 2015, 125) wie in Kapitel 4.4.3. dargestellt.

Zöfgen geht in den 1980er Jahren auf die von Hausmann gestellte Frage ein und beantwortet die Frage nach der Funktion von Lernwörterbüchern folgendermaßen:

*Ein Lernwörterbuch enthält einen begrenzten, lernenswert erscheinenden Wortschatz, der so arrangiert und kombiniert wird, wie er für das Vokabellernen am geeignetsten ist. Der Benutzer will mit dem*

*Lernwörterbuch den eigenen Wortschatz wiederholen, erweitern, vervollkommen, ausdifferenzieren.* (Lübke zit. n. Runte 2015, 126)

Lübkes und Hausmanns Gliederung von Wörterbüchern ähneln sich auf den ersten Blick, da die Wortschatzselektion und eine adäquate Zugriffsstruktur für den Benutzenden bei beiden Merkmale darstellen. Die beiden unterscheiden sich jedoch darin, dass sich Lübke im Gegensatz zu Hausmann auf zweisprachige Wörterbücher bezieht (vgl. Runte 2015, 126).

Die Begriffe ‚Lern-‘ und ‚Lernerwörterbücher‘ werden oftmals synonym verwendet. Zöfgen plädiert in den 1980er Jahren für eine exakte Unterscheidung dieser Begriffe und die Verwendung nach denselben Kriterien. Zöfgen unterscheidet zwischen primären Lernwörterbüchern, die zur textunabhängigen und systematischen Wortschatzerweiterung eingesetzt werden und sekundären Lernwörterbüchern, die alphabetisch geordnet sind und eine komplexe Mikrostruktur beinhalten, wie z.B. Bedeutungserklärung durch erstsprachliche Umschreibungen, visuelle Hilfestellungen und Beispielsätze. In beiden Gruppen unterscheidet er nochmals in eine erste und zweite Stufe, wobei sich diese Stufen durch die Anzahl von Stichwörtern (bei primären Lernwörterbüchern) und Lemmata (bei sekundären Lernwörterbüchern) unterscheiden. Die sekundären Lernwörterbücher sollen aufgrund ihrer komplexen Mikrostruktur helfen Wörter bei rezeptiven Tätigkeiten zu klären bzw. Unterstützung bei der Verwendung von Lemmata zur selbstständigen Produktion von Texten sein (vgl. Runte 2015, 127).

*Zusammenfassend wird daher der Terminus ‚Lernwörterbuch‘ in Hausmanns/ Zöfgens Sinn ausschließlich für denjenigen Wörterbuchtyp verwendet, welcher gezielt den systematischen Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes ermöglicht; bei diesem Wörterbuchtyp steht bei Konzeption und Erstellung vor allem die Funktion – und hier neben der Produktions- vor allem die Lernfunktion – im Mittelpunkt.* (Runte 2015, 127)

Das ‚Lernerwörterbuch‘ ist nicht eindeutig definierbar. Auf der einen Seite meint es den Oberbegriff für alle Wörterbucharten, die für Lernende gedacht sind und auf der anderen Seite bezieht sich der Begriff v.a. im anglo-amerikanischen Raum auf allgemeine Gesamtwörterbücher. Das Gesamtwörterbuch ist durch den Fokus auf den Benutzer aber keinen bestimmten Verwendungszweck charakterisiert (vgl. Runte 2015, 127f.).

Unter diese allgemeinen Gesamtwörterbücher fallen z.B. die aktuellen deutschsprachigen Lernerwörterbücher wie z.B. das Deutsch als Fremdsprache – Wörterbuch von Langentscheid. Aus dem Vorwort dieses Wörterbuchs geht hervor:

*Das Ziel einsprachiger Lernerwörterbücher ist es, so viel über den Gebrauch des allgemeinen Wortschatzes zu vermitteln, dass die Lernenden die Wörter beim Sprechen, Schreiben und Übersetzen richtig verwenden können und für das Hör- und Leseverstehen verlässliche Hilfe finden. Für den Spracherwerb sind einsprachige Wörterbücher daher besser geeignet als zweisprachige Wörterbücher. (Vorwort des LGWDAF zit. n. Runte 2015, 128)*

Wichtiges Merkmal für die Einschätzung als Gesamtwörterbuch ist die Anzahl von Stichwörtern bzw. Lemmata, die einen Platz im Wörterbuch gefunden haben. Aufgrund der Stichwörter im Bereich von 17000 – 20000 ist eher von einem Gesamtwörterbuch für Lernende, das zum Nachschlagen verwendet wird, auszugehen (vgl. Runte 2015, 129).

#### 5.1.2. Auswahlkriterien für fremdsprachige Wörterbücher

Es ist schwierig, das perfekt passende Wörterbuch zu finden, da dies vom Lernstand der Sprachlernenden abhängig ist. So bieten sich im Bereich der einsprachigen Wörterbücher primäre Lernerwörterbücher mit ca. 3000 Lemmata an, während sekundäre Lernerwörterbücher bereits 50000 Einträge beinhalten können (vgl. Meißner 2003, Art. 87).

Anfänger nutzen vor allem Lernwörterbücher, die einen Grundwortschatz in der Fremdsprache vermitteln. Außerdem werden oft bilinguale

Wörterbücher gebraucht, damit bei der Produktion von Texten von der L1 in die L2 übersetzt werden kann bzw. unklare Begriffe geklärt werden können. Wichtig ist daher, dass der L2 – Lerner eine hohe Anzahl von Einträgen und Bedeutungen vorfindet und die Mikrostruktur eines Artikels zusätzlich breit gefächert ist, damit der passende Ausdruck gewählt werden kann (vgl. Meißner 2003, Art 87).

In Hinblick auf produktive Aufgaben sind also Analogie-, Kontext- oder sekundäre Lernerwörterbücher notwendig, da diese zu den Stichworten Bedeutungen, Informationen zu Genus, Morphologie, Valenzen, Präpositionen, Rechtschreibung und Wortklassen bieten. Es gibt weiters Lernwörterbücher die Aufgaben und Lösungen bieten, um den Wortschatz zu erweitern (vgl. Meißner 2003, Art. 87).

## 5.2. Nutzung von Wörterbüchern im Fremdsprachenunterricht

Welche Rolle spielen Wörterbücher nun im Unterricht? Welche Meinung vertritt die Wissenschaft? Wie sieht es in der Praxis aus? Diesen Fragen soll an dieser Stelle auf den Grund gegangen werden.

Im muttersprachlichen Unterricht spielten Wörterbücher schon sehr früh eine Rolle als Nachschlagwerk. Im Fremdsprachenunterricht musste sich das Wörterbuch seine wichtige Stellung erst erarbeiten. Ein Grund dafür war, die verbreitete Meinung, dass Wörterbuch verhindern würden, den Lernfortschritt bei schriftlichen Produktionen zu überprüfen. Dies veränderte sich, als Lernerorientierung, Autonomie und Kreativität im Fremdsprachenunterricht wichtiger wurden (vgl. Meißner 2003, Art. 87).

Mittlerweile werden monolinguale wie bilinguale Wörterbücher in der Fremdsprachendidaktik als wichtige Hilfsmittel angesehen. Sie unterstützen sowohl bei rezeptiven wie produktiven Prozessen in der Fremdsprache. In Bezug auf die Verwendung ist wichtig, dass den Lernenden möglichst von Anfang an die unterschiedlichen

Wörterbucharten vorgestellt werden. Auch sollten sie Vor- und Nachteile der Anwendung von ein- bzw. zweisprachigen Wörterbüchern kennen. Die Lehrperson sollte sie mit Möglichkeiten, Grenzen und Risiken vertraut machen. Je eher Lernende damit konfrontiert werden, umso schneller können sie selbstständig mit diesen Hilfsmitteln arbeiten und ihren Wortschatzerwerb unterstützen (vgl. Meißner 2003, Art. 87).

Es ist wichtig, dass die Fremdsprachenlernenden einen adäquaten Umgang mit Wörterbüchern erlernen, damit sie Fragen in Bezug auf Bedeutung, Anwendung etc. selbst lösen können, sondern auch ihre Kompetenz im Umgang mit diesen Hilfsmitteln generell verbessern. Auch kann Wörterbucharbeit zum interkulturellen Lernen genutzt werden im Sinne von Lerntandems, internationalen Projekten etc.) (vgl. Meißner 2003, Art. 87).

Trotz dieser wissenschaftlich belegten Wichtigkeit der Wörterbucharbeit im muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Unterricht wird durch Studien seit den 1980er Jahren immer wieder gezeigt, dass der adäquate Umgang mit Wörterbüchern mit den Lernenden nur unzureichend geübt wird. Das führt dazu, dass die Schüler mit Informationen aus Wörterbüchern nicht viel anfangen und sie dementsprechend auch nicht richtig anwenden können. Auch fehlt eine passende Form von Wörterbuch- bzw. Wortschatzdidaktik, damit Lehrende ihren Schülern das Erlernen von fremdsprachlichen Wortschatz vereinfachen können, indem sie ihnen das passende Werkzeug und Wissen zu unterschiedlichen Strategien vermitteln (Runte 2015, 20f.).

Gründe dafür finden sich darin, dass bis in die 1990er Jahre im institutionalisierten Rahmen vor allem grammatisches Wissen im Fokus des Fremdsprachenunterrichts lag. Das zog auch die entsprechende Gestaltung der Schulbücher nach sich. Auch sehen viele zwischen der Nutzung von Wörterbüchern und der Fähigkeit sich angemessen und spontan in Kommunikationssituationen verhalten zu können, einen

Widerspruch. Nach Huneke und Steinig kam es auch durch die Verschiebung des Hauptaugenmerks auf die kommunikativen Fähigkeiten zur Vernachlässigung der Wortschatzarbeit. Lösung hierfür soll nach Herbst und Klotz eine Vermittlung von Problemlösungskompetenzen sein, da zur Sprachkompetenz auch das pragmatische Wissen, ein Wörterbuch in der Fremdsprache adäquat einzusetzen, gehört (vgl. Runte 2015, 60f.).

Kühn hat in seinen Arbeiten gezeigt, in welchen Bereichen im erst- bzw. fremdsprachlichen Unterricht wörterbuchdidaktisch gearbeitet werden muss. Diese Bereiche gehen auf Übungen zum alphabetischen Ordnungssystem ein (mit einem Augenmerk auf komplizierte Laut-Buchstaben-Zuordnungen), Übungen, um Wörter rascher finden zu können und einer Einführung in die unterschiedlichen Wörterbucharten. Außerdem finden sich Vorschläge, wie Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können, in Lehrwerken bzw. in Hilfestellungen für Lehrende aus dem anglo-amerikanischen Raum. Thornbury z.B. geht darauf ein, unterschiedliche Übungen einzusetzen, die den Umgang mit dem Hilfsmittel auf unterschiedlichen Ebenen fordern. Das kann die Suche nach der richtigen Schreibweise sein sowie das Nachschlagen von Bedeutungen oder grammatischen Besonderheiten (vgl. Runte 2015, 64f.).

#### 5.2.1. Verwendung von einsprachigen Wörterbüchern

In den 1980er und 1990er Jahren wurden in Spanien einige einsprachige Wörterbücher herausgebracht, da die Verlage erkannten, dass hier eine weitere Einnahmequelle besteht. In den 1980er Jahren waren das z.B. das *Diccionario Esencial Santillana* oder das *Diccionario Planeta*. Das erste enthält eine eher schwach ausgeprägte Syntagmatik, während das *Diccionario Planeta* sich eines umfangreichen syntagmatischen Demonstrationsteils bedient. 1993 bis 1995 wurden weitere Wörterbücher herausgegeben, die dem zweiten Beispiel folgten, wie z.B. das *Diccionario*

*didáctico de español* oder das *Diccionario para la enseñanza del español* (DELE 1995) (vgl. Pöll/Ollivier 2002, 136f.).

1983 und 1993 wurden an zwei unterschiedlichen deutschen Universitäten mit Anglistik-Studierenden Umfragen durchgeführt, die die Verwendung des einsprachigen Wörterbuchs näher beleuchten sollten. Das Ergebnis war, dass der Großteil der Studenten das Angebot kaum kannten und selten mit einsprachigen Wörterbüchern arbeiteten. Weiters kam heraus, dass hauptsächlich zweisprachige Wörterbücher zu Rate gezogen wurden. Ca. 50% der Studierenden gaben an, dass Wörterbuchbenutzung in keinem Unterricht Gegenstand gewesen war. Dies lässt darauf schließen, dass die Vermeidung von einsprachigen Wörterbüchern auch auf die schlechte Vorbereitung durch die Lehrenden zurückzuführen ist (vgl. Pöll/Ollivier 2002, 122f.).

Die andere Hälfte der Studierenden sagte, dass die Vermittlung von Benutzungsstrategien von einsprachigen Wörterbüchern nur oberflächlich oder ansatzweise geschehen ist. Das zeigte auch die zeitgleich bei Lehrenden an Gymnasien durchgeführte Umfrage, wonach die Lehrpersonen bestätigten, dass sie im Fremdsprachenunterricht mit einsprachigen Wörterbüchern gar nicht oder nur oberflächlich arbeiteten. Es kommt kaum zum Einsatz von gezielten Übungen (vgl. Pöll/Ollivier 2002, 123).

Die Ergebnisse dieser Umfragen machen deutlich, dass die Wörterbucharbeit, sofern sie stattfindet, keiner Kontinuität oder Progression folgt. Häufig kommt es zu einem isolierten Einsatz oder wird bei Schularbeiten verwendet. Dann handelt es sich aber meist um ein zweisprachiges Wörterbuch. Die Studierenden gaben an, dass sie einsprachige Wörterbücher zu 49% nutzen, um etwas in die Erstsprache zu übersetzen oder um einen Aufsatz zu schreiben (37%). 38% verwenden es um etwas in die Fremdsprache zu übersetzen. In 68% der Fälle werden

Bedeutungen und in 61% der Fälle werden Möglichkeiten zur Konstruktion nachgeschlagen (vgl. Pöll/Ollivier 2002, 123).

Fazit ist, dass die Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern an Schulen und Universitäten eine größere Rolle spielen sollte. Es sollte Teil des Lernprozesses sein und mit Hilfe von passenden Übungen thematisiert werden, sobald der Wissensstand der Lernenden den Einsatz von einsprachigen Wörterbüchern zulässt. Außerdem sollte die Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch geplant und systematisch ablaufen, damit Lern- und Lehrziele erreicht werden können.

In Bezug auf die einsprachigen Wörterbücher ist klar, dass diese als benutzergruppenspezifische Wörterbücher eingestuft werden. Anforderungen an die Benutzer sind, dass diese ein bestimmtes Niveau in der Fremdsprache erreicht haben müssen, damit diese Wörterbücher sinnvoll verwendet werden können. Weiters sollten sie auf Erfahrungen aus dem Umgang mit dem zweisprachigen Wörterbuch zurückgreifen können (vgl. Runte 2015, 225).

#### 5.2.2. Verwendung von zweisprachigen Wörterbüchern

Die Verwendung von zweisprachigen Wörterbüchern im Fremdsprachenunterricht ist üblicher als die Verwendung von einsprachigen Wörterbüchern. Der Aufbau von zweisprachigen Wörterbüchern entspricht auch eher der überholten Vokabellernstrategie des Paarassoziationslernen (vgl. Kapitel 4.2.3.).

Nach Roche (2013) liefern zweisprachige Wörterbücher verschiedene Ausführungen von grammatischen wie semantischen Informationen. Benutzergruppe sind vor allem Lernende in der Grund- bzw. Mittelstufe. Aus diesem Grund finden sich in den meisten zweisprachigen Wörterbüchern nur die wichtigsten Grundeinträge, und keine stilistischen oder regionalen Varietäten. Die Informationen zum Bereich der

Aussprache bzw. Grammatik werden meist abgekürzt oder mit Symbolen dargestellt. Als Beispiel für ein umfangreiches zweisprachiges Wörterbuch Deutsch - Spanisch nennt Roche **LEO**<sup>2</sup>, das online zu finden ist. Auch weist er auf **PONS Das Online-Wörterbuch**<sup>3</sup> hin (vgl. Roche 2013, 88f.).

Interessant ist, dass zweisprachige Wörterbücher nicht zur Lernerlexikographie zählen, obwohl sie historisch betrachtet für den Erwerb von Sprachen gedacht waren. Grundsätzlich sollte die Verwendung von einsprachigen, auf den Kommunikationsanlass abgestimmten, Wörterbüchern forciert werden, da die Verwendung dieser besonders effektiv ist (vgl. Pöll/Ollivier 2002, 136).

### 5.3. Wörterbucharbeit im österreichischen Lehrplan der AHS

Welche Rolle hat die Wörterbucharbeit im österreichischen Lehrplan? Werden die Erkenntnisse der Wissenschaft bedacht und finden diese einen Platz im Lehrplan?

Grundsätzlich erwähnt der Lehrplan für Deutsch<sup>4</sup> in der AHS Unterstufe, dass die Verwendung von Wörterbüchern während der Schularbeiten zu ermöglichen ist. Der Lehrplan geht nicht darauf ein, welcher Typ von Wörterbuch verwendet werden soll.

Unter *Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht* wird das Wörterbuch auf folgende Art und Weise erwähnt:

*Grammatisches und orthographisches Wissen soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten. Dazu ist es zweckmäßig, Hilfsmittel in Buchform und elektronischer Form, zB österreichische Wörterbücher, heranzuziehen.*

---

<sup>2</sup> <http://dict.leo.org>

<sup>3</sup> <http://de.pons.eu/?l=dees>

<sup>4</sup> [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7\\_781.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2)

(aufgerufen am 30.5.2016)

In Bezug auf Deutsch als Zweitsprache wird unter dem Punkt *Rechtschreiben* erwähnt:

*Für die Arbeit mit österreichischen und zweisprachigen Wörterbüchern sollen Nachschlagetechniken erlernt werden.*

Weiters soll die Verwendung von zweisprachigen Wörterbüchern ermöglicht werden.

Unter *Sprachbetrachtung* von der 1. – 4. Klasse findet das Wörterbuch folgende Erwähnung:

*Hilfsmittel (Wörterbücher, elektronische Programme u. a.) benützen lernen und regelmäßig verwenden.*

Selbst im muttersprachlichen Deutschunterricht wird dem Wörterbuch im Rahmen des Lehrplans nur wenig Beachtung geschenkt. Es werden keine genauen Aussagen getroffen, wie die Arbeit mit dem Wörterbuch auszusehen hat. Der Umgang soll gelernt werden und es soll regelmäßig in Verwendung sein.

Im Lehrplan der lebenden Fremdsprache<sup>5</sup> in der Unterstufe findet sich das Wörterbuch unter Umgang mit Lehrmaterialien und Lernhilfen:

*Die Schülerinnen und Schüler sind möglichst früh in den eigenständigen Umgang mit Lehr- bzw. Lern- und Übungsmaterialien sowie mit Wörterbüchern (in Print- und Online-Version) einzuführen.*

Hier wird erwähnt, dass das Wörterbuch möglichst früh eingeführt werden soll. Es fehlt allerdings eine genaue Angabe des Wörterbuchtyps. Es werden im Gegensatz zum Lehrplan aus Deutsch keine Verbindungen zu Fertigkeiten gezogen. Auch wird darauf hingewiesen, dass Wörterbücher bei Schularbeiten je nach Aufgabenstellung erlaubt sein müssen.

---

<sup>5</sup> [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8\\_782.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2)  
(aufgerufen am 30.05.2016)

Im Lehrplan der AHS Oberstufe zur lebenden Fremdsprache findet sich unter Vertrautheit mit Lehrmaterialien, Nachschlagewerken und Hilfsmitteln Folgendes zum Wörterbuch:

*Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen.*

*Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben.*

Hier wird auf zwei- bzw. einsprachige Wörterbücher eingegangen. Auch wird angegeben, dass mit dem Umgang bereits im 1. Lernjahr begonnen werden soll. Ziel der Wortschatzarbeit in der Oberstufe soll, die Eigenständigkeit der Schüler im Umgang mit diesen Hilfsmitteln sein.

Eine genaue Angabe, wie und in welchem Umfang das Wörterbuch verwendet werden soll, fehlt auch hier.

Nach Ollivier (2002, 125) wäre es wichtig, dass die Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch in den Lehrplänen mittels Richtlinien und Vorschlägen genauer herausgearbeitet würde. Das liegt daran, dass in Lehrbüchern selten Übungen dazu gefunden werden und der Lehrer von sich aus selten Übungen in den Unterricht einbringt. Ziel wäre, dass die Lernenden das Nachschlagewerk kennenlernen und üben, wie sie damit Problemstellungen lösen und ihr Wissen erweitern können. Diese Übungen sollten im Kontext mit dem Erwerb einer sprachlichen Fertigkeit stehen und keinen isolierten Übungspunkt darstellen.

#### 5.4. Die standardisierte Reifeprüfung

2014/15 wurde die standardisierte Reifeprüfung<sup>6</sup> an österreichischen AHS eingeführt, im Schuljahr 2015/16 folgte die BHS. Die standardisierte Reifeprüfung brachte einige Veränderungen.

Die standardisierte schriftliche Reifeprüfung überprüft, ob die Schüler das übergeordnete Lernziel, diejenigen Kompetenzen erworben haben, die ihnen ermöglicht sich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zu behaupten. Ausgangspunkt ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GERS). Nach vierjährigem Unterricht in der 2. lebenden Fremdsprache wird in allen Fertigkeiten das Erreichen des Kompetenzniveaus B1 erwartet.

An der AHS werden die vier Fertigkeiten gleich gewichtet. An der BHS entfällt die Kompetenz Sprachverwendung im Kontext. Die rezeptiven Fähigkeiten (Lese- und Hörverständnis) und produktiven Fertigkeiten (Schreibkompetenz) werden mit je 50% gewichtet. An der AHS dauert die schriftliche Reifeprüfung 270 Minuten, an der BHS 300 Minuten.

Die Verwendung von Wörterbüchern, in Buch- oder online-Form, ist genauso wie die Nutzung anderer Nachschlagewerke nicht gestattet. Vor der Einführung der standardisierten Reifeprüfung durften Schüler im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung auf Wörterbücher zurückgreifen.

---

<sup>6</sup> aufgerufen auf der Seite des BIFIE <https://www.bifie.at/node/78> (aufgerufen am 5.6.2016)

## **6. Umfragen**

### **6.1. Relevanz**

Um die wissenschaftliche Theorie zum Wortschatzerwerb und dem Umgang mit Wörterbüchern in Verbindung mit der Praxis im Spanischunterricht an österreichischen AHS zu bringen, wurden Umfragen mit Lehrkräften durchgeführt. Ziel dieser Umfragen war herauszufinden, ob und in welchem Rahmen wissenschaftliche Erkenntnisse in der realen Unterrichtssituation eine Rolle spielen. Die Antworten der Befragten werden untereinander verglichen und an relevanten Stellen soll der Bezug zum Theorieteil dieser Arbeit hergestellt werden. Interessant ist der Vergleich der Antworten deswegen, weil auch in der Theorie eine Vielzahl von Annahmen und Modelle vorhanden sind, was dazu führt, dass auch Lehrkräfte unterschiedliche Methoden bevorzugen bzw. stärker verwenden. Der Theoriebezug soll helfen, Situationen auszumachen, die z.B. in der Theorie anders aussehen als in der Realität. Wo es möglich ist, sollen Gründe für diese Differenzen dargestellt werden.

### **6.2. Umfrageteilnehmer**

Von den zehn befragten Lehrkräften sind neun weiblich und eine männlich. Alle Lehrende arbeiten im Schuljahr 2015/16 an einer österreichischen höherbildenden Schule in Wien, NÖ oder dem Burgenland und unterrichten Spanisch als Fremdsprache als Pflichtgegenstand oder Wahlpflichtfach. Im Sinne der Anonymisierung werden durchgehend die männlichen Formen der Bezeichnung verwendet. Die Teilnehmenden sind zwischen 26 und 57 Jahre alt und besitzen zwischen einem und 26 Dienstjahre. Die Unterrichtserfahrung der Umfrageteilnehmer ist daher sehr gestreut so wie auch die Ausbildung je nach Alter unterschiedlich lange zurückliegt, was eine große Breite an Ergebnissen liefern könnte, da die Forschung auf dem Gebiet der Lexikographie erst in den 1980/90er Jahren im deutschsprachigen Raum eingesetzt hat.

### 6.3. Umfragefragen

#### **1. Welche Rolle nimmt die Wortschatzaneignung in Ihrem Unterricht ein?**

Diese einleitende Frage wurde von acht Lehrkräften mit wichtig und von zwei Lehrkräften mit mittel beantwortet. Keine der Lehrkräfte gab an, dass die Wortschatzaneignung eine geringe Rolle spielt.

#### **2. Welchen Stellenwert hat der Wortschatz in Ihrem Unterricht im ersten Lernjahr? Gibt es eine Veränderung im Vergleich zu den weiteren Lernjahren?**

Teilnehmer A gab an, dass es im ersten Lernjahr mehr Überprüfungen gäbe, um ein Basisvokabular aufzubauen.

Für Person B ist das erste Lernjahr in Bezug auf den Wortschatz das wichtigste. Die Begründung hierfür ist nach Person B, dass die Schüler sich den Grundstock an Vokabular aus dem 1. Lernjahr häufig sehr gut und lange merken.

Antwortender C hält es für wichtig im ersten Lernjahr einen Grundstock an Vokabular aufzubauen, da sonst keine Kommunikation in der Fremdsprache möglich ist, was aber das übergeordnete Lernziel ist. Der Fokus sollte im 1. Lernjahr also auf dem Grundwortschatz liegen, der dazu dient, dass die Schüler sich in Alltagssituationen, wie z.B. sich vorstellen, Essen bestellen, etc., verständigen können. In den weiteren Lernjahren sollte auf diesem Grundwortschatz aufgebaut werden können, um Kommunikation in komplexeren Situationen möglich zu machen. Der Stellenwert des Wortschatzes nimmt in Augen der Person C im Laufe der Lehrjahre nicht ab.

In den Augen von Person D steigert sich die Quantität des Vokabulars im Laufe der Lehrjahre, da Schüler immer mehr Erfahrung in Bezug auf den Erwerb sammeln und sich auch eine größere Anzahl von Strategien zu Nutze machen können. Weiters bietet der Grundstock an Vokabel im 1.

Lernjahr die Basis, um in den weiteren Lehrjahren darauf aufzubauen und den Wortschatz so natürlich zu erweitern.

Teilnehmer E gibt an, dass der Wortschatz in allen Lernjahren dieselbe Wichtigkeit besitzt, da ohne entsprechendes Wortwissen keine Kommunikation möglich ist. Die Schwierigkeit des Wortschatzes nimmt allerdings von Lernjahr zu Lernjahr zu.

Person F legt vor allem in den ersten beiden Lernjahren großen Wert auf die Vermittlung von Wortschatz. In den weiteren Lernjahren legt sie den Fokus dann eher auf mündlichen Gebrauch bzw. die Durchführung von Grammatikübungen.

Experte G meint, dass Basisvokabel vor allem im ersten Lehrjahr vermittelt werden. In den weiteren Lernjahren wird weiter darauf aufgebaut, der Grundstock sollte aber im ersten Lehrjahr vermittelt werden.

Antwortender H misst dem Wortschatz vor allem im ersten Lernjahr einen großen Wert bei, da in seinen Augen hier die Basis für die weiteren Lernjahre gelegt wird und man auf dieser Basis aufbauen muss. Der Wortschatzerwerb fällt den Schülern leichter, wenn sie im 1. Lernjahr einen breiten Grundstock vermittelt bekommen.

Teilnehmer I sieht in den Lernjahren keinen Unterschied der Wichtigkeit. In seinen Augen ist der Wortschatz immer sehr wichtig.

Für Person J ist der Wortschatzerwerb über alle Lernjahre hinweg ein sehr wichtiges Thema, da ohne Vokabelwissen Sprache nicht gelernt werden kann. Sie hat in den letzten Jahren ihrer 25 Dienstjahre begonnen immer die Wortfamilie zu Vokabel aufzuschreiben, wie z.B. *comer, la comida, el comedor...*

### **3. Welche Lernstrategien in Bezug auf das Vokabellernen vermitteln Sie Ihren Schüler/innen?**

Für Teilnehmer A ist es wichtig, Vokabel im passenden Kontext zu vermitteln und diese regelmäßig zu wiederholen.

Person B rät ihren Schülern Karteikarten zu verwenden und Wörter im Kontext zu lernen und zu verstehen.

Experten C ist es wichtig, den Schülern unterschiedliche Methoden und Strategien in Bezug auf den Wortschatzerwerb zu vermitteln. Er geht in Bezug darauf auf die unterschiedlichen Lerntypen ein, wodurch manche durch visuelle Unterstützung wie z.B. Bilder einfacher lernen, während andere sich Vokabel besser merken, wenn sie sie laut vorsagen oder von einer CD anhören. Auch setzt Person C auf die Erarbeitung von Wortfeldern oder Synonyme und Antonyme von Wörtern mit zu vermitteln.

Teilnehmer D setzt darauf, Begriff mit Hilfe von Begriffsfeldern zu vermitteln wie z.B. *comer – la comida*. Er lässt Vokabular immer im Kontext oder am Text erarbeiten und niemals nur durch eine Liste. Die Person fordert auch, dass die Schüler je nach Lerntyp andere Methoden und Strategien anwenden.

Antwortender E vermittelt seinen Schülern, dass Wiederholung und Vernetzung bzw. Kontextualisierung von Vokabeln gute Strategien sind, um den Wortschatz zu erweitern.

Experte F empfiehlt seinen Schülern regelmäßig mitzulernen, fördert das regelmäßige Mitlernen durch Vokabelwiederholungen am Beginn der Stunde. Er stellt den Schülern über die Moodle-Plattform Wortschatzlisten zur Verfügung und thematisiert auch das Thema der *conectores* bereits ab dem 1. Lernjahr.

Person G zeigt ihren Schülern als Strategien vor allem das klassische Vokabellernen und Abprüfen mittels Vokabellisten. Weiters verwendet sie Tandem – Übungen und fordert den Erwerb durch oftmaligen Wiederholen und Verwenden im Rahmen des Unterrichts.

Teilnehmer H versucht den Schülern unterschiedliche Strategien vorzustellen, wie z.B. mind-maps, kahoot, Vokabeltraining mit Hilfe des Programms quizlet.

Teilnehmer I rät den Schülern Vokabelhefte zu führen und Wortfelder zu erstellen, um ihre Strategien in Bezug auf die Wortschatzerweiterung zu vergrößern.

Person J setzt in Bezug auf die Strategien, die sie ihren Schülern vermitteln möchte, auf das klassische Vokabelheft, Hörübungen und Nachsprechübungen. Gerne klebt sie auch die Namen von Gegenständen auf die jeweiligen Gegenstände im Klassenzimmer, so klebt ein Zettel mit *la ventana* am Fenster.

#### **4. Welche Methoden nutzen Sie, um den spanischen Wortschatz Ihrer Schüler/innen im Unterricht zu vergrößern?**

Die Methoden die Teilnehmer A nutzt sind beispielsweise klassische Brettspiele, Lern-Plattformen im Internet (kahoo.it, learningapps.org), Buchstabensalat und unterschiedlichste Arten von Texten zum Lesen.

Person B schreibt Wörter und Phrasen an die Tafel, die die Schüler in Diskussionen etc. verwenden, damit sich ihr Wortschatz zu einem Thema schneller vergrößert.

Antwortender C unterstützt die Wortschatzvergrößerung der Schüler durch das Erlernen von Vokabeln im passenden Kontext z.B. durch die Bearbeitung von bestimmten Kommunikationssituationen. Für Person C ist es evident, dass Schüler Vokabel besser lernen bzw. sich einfacher merken, wenn sie sie im Kontext kennenlernen oder gleich in Texten bzw. Dialogen anwenden.

Teilnehmer D verwendet im Rahmen des Unterrichts passende Texte, kurze Videos, authentisches Material wie Zeitungsartikel oder spanische YouTube – Kanäle.

Person E nutzt Sprechübungen, Hör- und Lesetexte, um im Rahmen des Unterrichts den Wortschatz der Schüler zu erweitern.

Experte F versucht den Wortschatz der Schüler im Rahmen des Unterrichts vor allem spielerisch zu erweitern, indem er Vokabelbingo, Tabu oder dramenpädagogische Szenen rund um Vokabel nutzt.

Antwortender G nutzt als Methoden zusätzliches Material wie zusammengefasste Themenwortschätze, Bilderwörterbücher und Lieder.

Teilnehmer H verwendet vor allem Wortfelder, um die Schüler beim Wortschatzerwerb im Rahmen des Unterrichts zu unterstützen.

Person I versucht den Wortschatz ihrer Schüler durch laufendes Erarbeiten ständig zu erweitern. Sie nutzt Synonyme und Antonyme, zeigt in Verbindung mit Verben welche Nomen dazu passend wären, verweist auf Ähnlichkeiten in anderen Sprachen, die die Schüler beherrschen und baut viele Wiederholungsphasen in ihren Unterricht ein. Auch lässt sie die Schüler sich gegenseitig überprüfen, um die Angst vor Fehlern zu minimieren, weil sich die Schüler im Umgang mit Mitschülern oftmals mehr trauen als in Konfrontation mit der Lehrperson.

Experte J lässt zusätzlich zu den Strategien, die sie vermittelt, die Schüler Vokabel immer im Zusammenhang mit ihren Wortfamilien aufschreiben.

### **5. Wie „kontrollieren“ Sie, ob Ihre Schüler/innen neue Vokabel bereits können/beherrschen?**

Kontrollmaßnahmen, um den Vokabelwortschatz zu überprüfen, sind für Teilnehmer A klassische Vokabeltests, die Erstellung von Wortfeldern, die Verwendung des neuen Vokabulars in Texten, Konversationsübungen und Kreuzworträtsel.

Person B nutzt hierfür Vokabeltest, Konversationsaufgaben und die Vermittlung von Wortschatz durch Kontextualisierung.

Experte C führt Vokabeltests durch, setzt Lückentexte ein, lässt das neue Vokabular in schriftlichen Texten verwenden und spielt Konversationssituationen durch, bei denen das neue Wissen Anwendung finden soll.

Zur Kontrolle verwendet Antwortender D Wortfelder, die von den Schülern erarbeitet werden müssen, Konversationsübungen oder schriftliche Texte, in denen die Schüler das neue Vokabular verwenden müssen.

Teilnehmer E überprüft das Vokabelwissen seiner Schüler mittels Vokabeltests.

Person F setzt Vokabeltests genauso wie Lückentexte ein, um den Wortschatz der Schüler zu überprüfen. Außerdem findet sie, dass Konversationsübungen und die Verwendung des neuen Vokabulars in schriftlichen Texten eine geeignete Methode sind, um festzustellen, ob die Schüler den neuen Wortschatz verstanden haben und einsetzen können.

Teilnehmer G nutzt zur Überprüfung Vokabeltests, Lückentexte, lässt Wortfelder erstellen, fördert die Verwendung des neuen Vokabulars in schriftlichen Texten, setzt Konversationsübungen, Spiele und Rätsel ein.

Antwortender H verlässt sich bei der Feststellung des beherrschten Wortschatzes auf Vokabeltests und die Durchführung von Konversationsübungen. Außerdem setzt er kahoot, eine Online-Lernplattform, ein.

Experte I verwendet ein breites Spektrum an Möglichkeiten, um zu erkennen, ob seine Schüler den gewünschten Wortschatz bereits beherrschen. Hierfür nutzt er neben klassischen Vokabeltests, Lückentexte, Konversationsübungen, schriftliche Aufgaben, in den das Vokabular verwendet werden soll, die Erstellung von Wortfeldern und Spiele.

Person J greift im Rahmen der Wortschatzüberprüfung ihrer Schüler auf Vokabeltests, Lückentexte, Konversationssituationen, die schriftliche Anwendung der Vokabel und die Erstellung von Wortfeldern zurück.

**6. Wie gehen Sie mit den Vokabeln um, die Ihren Schüler/innen offensichtlich Schwierigkeiten bereiten?**

Für Vokabel, die den Schülern Schwierigkeiten bereiten, versucht Teilnehmer A Eselsbrücken zu finden. Als Beispiel wird hier der Unterschied zwischen *camisa* und *camiseta* genannt, der den Schülern von Teilnehmer A erfahrungsgemäß schwerfällt. Hier nennt Person A die Eselsbrücke, dass *camiseta* wie T-Shirt ein T beinhaltet. Als weiteres Beispiel nennt sie *prima* für Cousine. Hier sollen sich die Schüler merken, dass ihre Cousine prima ist. Mit diesen Methoden hat Person A gute Erfahrungen gemacht. Außerdem versucht sie diese Vokabel öfters zu wiederholen.

Teilnehmer B setzt darauf, schwierige Vokabel vor allem am Anfang und Ende der Unterrichtseinheit zu wiederholen.

Bei Vokabular, das den Schülern Schwierigkeiten bereitet, setzt Person C darauf, die richtige Anwendung des Vokabulars im passenden Kontext vorzustellen, damit die Schüler sehen, wie es angewendet wird. Danach sollen die Schüler versuchen es selbst einzusetzen. Experte C vermitteln seinen Schülern auch, dass es in Ordnung ist Fehler zu machen.

Person D übt Vokabel, die Schülern offensichtlich besonders schwerfallen, besonders oft, bietet zusätzliche Übungen an und lässt Texte mit diesen Vokabeln schreiben, damit die Schüler den Umgang damit üben und den Kontext verinnerlichen.

Für Experten E stellt die Wiederholung das einzige gängige Mittel dar, um Schüler beim Erlernen schwierige Wörter zu unterstützen.

Antwortender F schreibt für die Schüler schwierige Wörter an die Tafel, lässt die Schüler diese Vokabel in der Mappe notieren, wiederholt sie häufig und verwendet sie im Unterricht, damit die Schüler den richtigen Kontext und Umgang vermittelt bekommen.

Person G wiederholt Vokabel, die den Schülern schwerfallen, öfter und fragt diese gezielt bei Vokabelüberprüfungen ab.

Teilnehmer H versucht die schwierigen Vokabel nochmals auf eine andere Art und Weise zu erklären oder sie in einem anderen Kontext zu verwenden.

Experte I lässt Vokabel, die die Schülern sich offensichtlich schwerer merken, immer wieder an die Tafel und ins Vokabelheft schreiben.

Person J wiederholt für die Schüler schwierige Vokabel immer wieder und verwendet sie im passenden Kontext in Sätzen bzw. Texten.

### **7. Haben Sie das Gefühl ausreichend Wissen in Bezug auf die Wortschatzvermittlung zu haben?**

Teilnehmer A hat das Gefühl ausreichend Wissen in Bezug auf die Wortschatzvermittlung zu haben, da er unterschiedliche Strategien zur Wortschatzvermittlung und -festigung einsetzt. Er erwähnt, dass vieles davon aber im Selbststudium angeeignet wurde und weitere Fortbildungen zu diesem Thema wünschenswert wären. Generell ist Person A mit den Methoden, die sie im Unterricht nutzt, zufrieden.

Person B hat nicht das Gefühl, dass sie bereits ausreichend Wissen besitzt und begründet das damit, dass sie sich erst im 1. Dienstjahr befindet.

Experte C ist der Meinung, dass er noch nicht ausreichend Wissen hat und dass es sicher noch einige Methoden oder Strategien gibt, die er nicht kennt und noch anwenden könnte. Trotzdem denkt die Person, dass sie den richtigen Weg einschlägt, da sie vermeidet Vokabel ohne Kontext etc. ins Vokabelheft eintragen zu lassen.

Teilnehmer D empfindet sein Wissen in Bezug auf die Wortschatzvermittlung als sehr breit angelegt aber dennoch eher oberflächlich. Die Person weiß, welche Lerntypen es gibt und welche Übungen den jeweiligen Lerntypen entsprechen, hätte aber Interesse daran auch zu wissen, welche kognitiven Fähigkeiten ablaufen bzw. wie die einzelnen Lerntypen „funktionieren“.

Antwortender E hätte gerne eine größere Methodenvielfalt, um Wortschatz im Rahmen des Unterrichts zu vermitteln, ist aber mit seiner Art Vokabular zu vermitteln zufrieden.

Für Person F gibt es einen großen Bedarf an Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich, da durch die neue Reifeprüfung ein breit gefächerter Wortschatz zu gängigen Themen verlangt wird. Trotzdem meint Person F ist die Vermittlung durch das Lehrbuch eher zweitrangig, d.h. die Wichtigkeit des Wortschatzes wird durch das Lehrbuch nicht deutlich, und die Vermittlung von Grammatik steht nach wie vor im Vordergrund. Experte F würde sich mehr SIK – Übungen oder open-gap Formate im Rahmen der Lehrbücher wünschen, da diese auf die standardisierte Reifeprüfung hilfreich wären.

Experte G empfindet sein Wissen als unzureichend, da es während des Studiums kaum behandelt wurde, was auch dazu führt, dass er unzufrieden mit seinen Methoden zur Erweiterung des Wortschatzes ist.

Für Person H ist es schwierig einzuschätzen, ob sie ausreichend Wissen hat, sie versucht dennoch so oft wie möglich Fortbildungen zu besuchen, um ihr Wissen zu erweitern. Im Rahmen dieser Fortbildungen waren auch einige zum Thema Wortschatzvermittlung dabei.

Antwortender I ist der Meinung, dass neue Ideen, Vorschläge und Methoden immer willkommen sind. Er verwendet Vieles, was gut funktioniert, immer wieder, während andere Methoden aus unterschiedlichen Gründen in Vergessenheit geraten. Auch als erfahrener Lehrender sind Input (auch von Unterrichtspraktikanten) und Fortbildungen zu diesem Thema sehr wichtig. Grundsätzlich ist er aber mit den Methoden, die er im Unterricht verwendet zufrieden.

Zu Beginn ihres Berufslebens als Lehrende nach Abschluss ihres Studiums hatte Person J nicht das Gefühl ein ausreichendes Wissen zu besitzen, da das Studium in den 1980er Jahren sehr veraltet war und die

Methodenvielfalt eingeschränkt. Nach einem Aufenthalt in Lateinamerika hat die Person viele neue Aspekte der Sprache kennengelernt, weswegen sie aktuell zumindest mehr Wissen besitzt, als zu Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit. Zufrieden ist sie mit den im Unterricht angewendeten Methoden dennoch nicht.

### **8. Welche Rolle spielt das Wörterbuch in Ihrem Unterricht?**

Für Person A spielt das Wörterbuch im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle, da die Schüler das klassische Wörterbuch auch in der ersten lebenden Fremdsprache kaum verwenden und meistens auch kein Wörterbuch in Bücherform kaufen möchten. Teilnehmer A erklärt jedoch, welche Online-Wörterbücher zuverlässig sind und worauf bei der Anwendung dieser geachtet werden muss.

Teilnehmer B findet das Wörterbuch sehr wichtig, da die Schüler vor allen in Online-Wörterbüchern nachschlagen und dann während Schularbeiten oder anderer Überprüfungen das Wörterbuch in Buchform nicht richtig oder schnell genug verwenden können. Aus diesem Grund baut Person B regelmäßige Übungen mit dem zweisprachigen Wörterbuch ein.

Für Antwortenden C ist es sehr wichtig, seine Schüler im Umgang mit dem Wörterbuch bzw. allgemein den Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung zu schulen, da durch das Internet auch viele Möglichkeiten verbreitet sind, die nicht zum gewünschten Erfolg führen, was Schüler ohne vorangegangenen Schulung schlecht abschätzen können. Person C achtet darauf vorzubereiten, wie man Wörterbücher in Buchform verwendet und worauf man beim Umgang mit Online-Wörterbüchern beachten sollte.

Antwortender D findet, dass das Wörterbuch erst in späteren Lernjahren eine Rolle spielt, wenn die Schüler bereits einen gewissen Grundstock an Vokabular aufgebaut haben. Eine Rolle spielt das Wörterbuch dann vor allem beim Produzieren von schriftlichen Texten. Übungen zur Anwendung

des Wörterbuchs finden aber kaum Platz. Person D findet es wichtig, dass den Schülern bewusst ist, dass sie in realen Kommunikationssituationen bei Gesprächen auch kein Wörterbuch verwenden können.

Für Person E spielen Wörterbücher im Unterricht gar keine Rolle, da sie in den Prüfungsformaten nicht vorgesehen sind und daher in ihren Augen irrelevant sind.

Experte F teilt dem Wörterbuch im Rahmen des Unterrichts keine Wichtigkeit zu. Er verwendet selbst kein Wörterbuch und vermittelt den Schülern, dass der inkorrekte Wörterbuchgebrauch mehr Schaden als Nutzen anrichtet.

Antwortender G teilt mir, dass das Wörterbuch im Rahmen des Unterrichts keine Rolle spielt und auch nur selbst zum Nachschlagen verwendet wird.

Für Teilnehmer H spielt das Wörterbuch im Unterricht kaum eine Rolle. Er verwendet selbst ausschließlich online-Wörterbücher bei der Korrektur von Texten oder der Unterrichtsvorbereitung. Als Begründung für die Bevorzugung der online-Version von Pons wird der zeitliche Vorteil gegenüber dem Nachschlagen in klassischen Wörterbüchern angegeben.

Für Person I spielt das Wörterbuch im Rahmen des Unterrichts nur eine geringe Rolle. Sie bittet die Schüler Wörterbücher zu kaufen und macht Übungen damit. Trotzdem bevorzugen viele Schüler eine online-Version.

Experte J sieht im Wörterbuch nur mehr eine geringe Wichtigkeit im Rahmen des Unterrichts. Er schreibt alle Vokabeln an die Tafel, weshalb die Schüler in der Unterrichtssituation eigentlich keinen Bedarf haben Wörterbücher zu verwenden.

**9. Dürfen Ihre Schüler/Innen Wörterbücher verwenden? Wenn ja, welche empfehlen Sie ihnen? Wenn nein, warum nicht?**

Teilnehmer A erlaubt die Verwendung von Wörterbüchern außer während Überprüfungen. Er empfiehlt die Verwendung der Online-Version von Pons, da dies auch während seiner Studienzeits an der Universität von

Professoren empfohlen wurde. Die Person A rät von der Verwendung von google translator und Leo ab, da hier keine guten Erfahrungen gemacht wurden bzw. der Kontext fehlt.

Teilnehmer B erlaubt die Verwendung von Wörterbüchern und empfiehlt die zweisprachige Pons-Ausgabe.

Person C lässt Wörterbücher in Buch- bzw. Online-Form verwenden und fordert die Verwendung durch bestimmte Übungen auch ein bzw. lässt Wörter im Unterricht selbstständig nachschlagen und gibt nicht ohne Weiteres die Übersetzung preis. Experte C empfiehlt die zweisprachige Pons-Version sowie linguee als Online-Wörterbuch, da hier auch der Kontext vorgestellt wird.

Antwortender D lässt Wörterbücher beim Erarbeiten von schriftlichen Texten verwenden und empfiehlt die zweisprachige Ausgabe von Langenscheidt bzw. Pons.

Experte E erlaubt in seltenen Fällen, dass die Schüler Wörterbücher auf ihren Handys, also online-Versionen, verwenden, gibt aber keine Ratschläge zur Verwendung und übt den Umgang auch nicht.

Person F versucht die Verwendung von Wörterbüchern stark einzuschränken, da ihrer Erfahrung nach ganze Sätze im google translator eingegeben werden und meist sinnlose Sätze herauskommen. Sollte es nötig sein, dürfen die Schüler bei der Texterstellung maximal einzelne Wörter nachschlagen.

Für Teilnehmer G hat das Wörterbuch kaum Relevanz im Unterricht, daher schauen die Schüler im Falle eines Falles am Handy Vokabel nach. Hier empfiehlt der Lehrende die Online-Version von Pons.

Die Schüler von Experten H dürfen während des Unterrichts oder während der Produktion von Texten zuhause auch Wörter auf ihren Smartphones oder Tablets nachschlagen. Er empfiehlt ihnen die Anwendung von pons online. Das Wörterbuch in Buchform spielt keine Rolle mehr.

Antwortender I lässt die Schüler Wörterbücher verwenden, empfiehlt eine mittlere und zweisprachige Ausgabe aber keinen besonderen Verlag.

Für Person J ist es so, dass die Schüler in den vergangenen zwei, drei Jahren kaum noch Wörterbücher in Buchform besitzen, sondern eher auf das Handy zurückgreifen. Die Verwendung eines Wörterbuchs wäre an sich kein Problem und die Lehrperson legt den Schülern ans Herz, dass sie eines verwenden, um den Kontext, Phrasen oder unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten nachzuschlagen. Falls Schüler sich ein Wörterbuch zulegen wollen, empfiehlt Person J entweder das zweisprachige Pons oder den zweisprachigen Langenscheidt, jeweils in der letzten Ausgabe.

**10. Was denken Sie über das Verbot der Verwendung von Wörterbüchern im Rahmen der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung?**

Person A hält das Verbot für sinnvoll, da nur ein begrenzter Themenbereich bei der Matura verlangt wird und die Schüler über den Wortschatz zu diesen Themen verfügen sollten. In den Augen von Person A sind die Aufgaben so gestellt, dass sie ohne Wörterbuch bearbeitet werden können.

Teilnehmer B findet das Verbot nicht gut, da Schülern Wörter manchmal nicht einfallen, und man auch als Muttersprachler immer wieder Wörter oder Synonyme wie Wendungen auf Deutsch nachschlägt, weswegen es in einer Fremdsprache zugelassen werden sollte. Aufgrund der begrenzten Zeitdauer wäre es nicht möglich, dass Schüler jedes Wort nachschlagen und man kann auch davon ausgehen, dass Schüler, die in Spanisch zur schriftlichen Matura antreten, einen ausgeprägten Wortschatz haben, da ein Antritt nicht verpflichtend ist.

In den Augen von Person C sollte es erlaubt sein, dass Schüler beim Verfassen von schriftlichen Texten Wörterbücher in Buchform verwenden

dürfen. Es ist wichtig, dass die Schüler Kompetenz im Umgang mit dem Wörterbuch erlernen, da es später wichtig sein kann dies zu beherrschen. Experte C geht soweit, dass Verbot als realitätsfern zu bezeichnen.

Antwortender D sieht das Verbot der Verwendung von Wörterbüchern als realitätsfern, da Schüler, wenn sie im Unterricht ausreichend auf die Verwendung mit Wörterbüchern vorbereitet wurden, nur gewisse Wörter nachschlagen und damit das Niveau ihrer Texte heben. Auch verwenden sie im Rahmen von Hausaufgaben bzw. Schularbeiten Wörterbücher. Man sollte, der Meinung von Person D nach, einen adäquaten Umgang mit dem Wörterbuch etablieren, damit Schüler nicht jedes Wort nachschlagen.

Experte E findet das Verbot von Wörterbüchern sinnvoll, da die Beherrschung eines Grundvokabulars in seinen Augen ein zu überprüfendes Stoffgebiet ist.

Teilnehmer F befürwortet das Verbot von Wörterbüchern, da sich Schüler so auf ihre sprachliche Kompetenz verlassen müssen und erfahrungsgemäß qualitativ hochwertigere Texte erstellt werden, die wortschatztechnisch auf einem niedrigeren Niveau sind, aber in Zusammenhang mit dem grammatikalischen Wissen ein besseres Gesamtbild ergeben.

Antwortender H hält nichts von dem Verbot, da die Schüler während der Unterrichtsjahre Wörterbücher zur Produktion von Texten verwenden oder die Lehrperson während des Unterrichts nach Wörtern fragen. Es ist eine Umstellung für die Schüler, dass sie dann bei der Matura plötzlich keinen Zugriff mehr darauf haben.

Im Rahmen der Textproduktion findet Person I das Verbot von Wörterbüchern unverständlich, da die Kinder den Gebrauch durch Hausübungen oder Übungen im Unterricht gewohnt sind und auch der Wörterbuchgebrauch eine Kompetenz darstellt, die man erlangen sollte.

Experte J denkt, dass das Wörterbuch im Rahmen der schriftlichen Matura erlaubt sein sollte. Dennoch war die Verwendung von Wörterbüchern früher oftmals schwierig, da die Schüler wenig Übung in der Verwendung und im Umgang hatten und daher unpassende Wörter auswählten.

**11. Inwiefern hat dieses Verbot Ihren Umgang mit Wörterbüchern im Unterricht verändert?**

Für Person A hat es keine Auswirkungen auf den Unterricht, da sie vor der Einführung der standardisierten Reifeprüfung noch nicht unterrichtet hat.

Teilnehmer B hat durch die Einführung des Verbots nichts am Umgang im Unterricht verändert, da es in den Augen der Person eine wichtige Kompetenz ist Wörterbücher verwenden zu können. Sie weist aber darauf hin, dass die Verwendung während der Matura nicht mehr zulässig ist.

Für Experte C scheint, dass die Verwendung des Wörterbuchs im Rahmen des Unterrichts durch dieses Verbot allgemein in den Hintergrund rückt. Das ändert aber nichts daran, dass Person C den Umgang mit dem Wörterbuch nach wie vor schult, da die richtige Verwendung eine Kompetenz ist, die es zu erwerben gilt.

Durch das Verbot hat sich verändert, dass Antwortender D darauf achtet, dass den Schülern Vokabel und hier v.a. Verben umfangreich und in verschiedenen Kontexten nähergebracht werden, da die Schüler bei der Matura auswendig wissen müssen bzw. ein Gefühl dafür haben sollen, wie und in welchem Kontext bestimmte Wörter verwendet werden.

Für Person E hat sich durch das Verbot im Rahmen des Umgangs mit Wörterbüchern nichts verändert.

Teilnehmer F findet, dass das Verbot den Unterricht vereinfacht hat, da Schüler früher viele Wörter nachgeschlagen und kontextunabhängig eingesetzt haben. Person F musste dann bei der Korrektur viele Wörter selbst nachschlagen, da sie ihr selbst nicht geläufig waren. Durch das offizielle Verbot bei der Reifeprüfung hat sie ein Argument den

Wörterbuchgebrauch im Rahmen des Unterrichts und bei Hausübungen einzuschränken.

Experte H hat seinen Unterricht und den Umgang mit Wörterbüchern aufgrund des Verbots nicht verändert, versucht den Schülern aber zu vermitteln, dass sie Texte im ersten Schritt ohne Wörterbücher verfassen sollen und das Wörterbuch erst nach der Erstellung des Textes konsultiert werden soll.

Für Antwortenden I hat das Verbot negative Konsequenzen, da sich die Schüler keine Wörterbücher mehr kaufen möchten und Übungen zum Umgang mit den Wörterbüchern daher kaum noch durchzuführen sind, obwohl Person I diese gerne im Rahmen des Unterrichts vorstellen würde.

Person J verwendet aufgrund des Verbots selbst kaum noch Wörterbücher im Unterricht, außer es steht dezidiert Wörterbucharbeit am Plan.

#### 6.4. Conclusio und Zusammenfassung

Das Ziel der durchgeführten Umfragen war, einen praktischen Bezug zur Rolle des Wörterbuchs im Spanischunterricht und der Sicht auf den Wortschatzerwerb herzustellen. Aus diesem Grund wurden zehn Lehrkräfte befragt. Im Zusammenhang mit der vorausgegangenen Theorie können sowohl Unterschiede wie Gemeinsamkeiten festgestellt werden.

Alle Lehrkräfte waren sich einig, dass der Wortschatz generell eine große Wichtigkeit in Bezug auf die zu erwerbende Kommunikationskompetenz hat. Manche teilen dem Wortschatz jedoch in den ersten Lernjahren eine größere Rolle zu. Runte (2015, 11f.) geht darauf ein, dass ein Grundwortschatz aufgebaut werden sollte, der systematisch erweitert wird. Das deckt sich mit der Einstellung der befragten Lehrenden.

In Bezug auf die Lernstrategie, die den Schülern vermittelt werden, wurde ein breites Spektrum an Möglichkeiten genannt. Häufig wurde jedoch die Wiederholung angegeben. Runte (2015, 87) sagt, dass die Wiederholung

helfen kann, die Speicherdauer im Gedächtnis zu verlängern. Gleichzeitig führt oftmaliges Wiederholen aber nicht generell zur Speicherung im Langzeitgedächtnis, v.a. wenn es sich um ‚passives Wiederholen‘ handelt. Als Lehrperson sollte darauf geachtet werden, dass es sich um die elaborierende Form des Wiederholens handelt, wobei sich die Lernenden selbst intensiv mit dem Stoff auseinandersetzen und diesen bearbeiten (vgl. Runte 2015, 106).

Die Art, wie mit schwierigen Wörtern, also Vokabular, das sich die Schüler nur schwer merken, umgegangen wird, ist in der Praxis sehr unterschiedlich. Auch hier trifft man vor allem auf die Strategie, diese Wörter ständig zu wiederholen. Nur eine Person geht darauf ein, dass sie diese Wörter vor allem am Anfang und Ende des Unterrichts thematisiert, womit sie den ‚Reihenpositionseffekt‘ berücksichtigt. Runte (2015, 86f.) erklärt, dass Inhalte, die in der ersten bzw. letzten Phase des Lernprozesses behandelt werden, besonders gut im Gedächtnis verbleiben. Ein Großteil der Teilnehmer ging darauf ein, schwierige Wörter von Schülern in Texten verwenden zu lassen bzw. zu kontextualisieren, in dem sie z.B. Wortfamilien oder Wortfelder erarbeiten lassen. Diese Übungen werden auch in der Theorie empfohlen und fallen unter die elaborierende Form der Wiederholung, die eine Speicherung vereinfacht, v.a. wenn die Schüler sie selbst erarbeiten. Das reine Niederschreiben erleichtert die Speicherung nicht signifikant.

Auch ist es nach Zimbardo und Gerrig (1999, 245) wichtig, dass unterschiedliche Kodierungsformen geboten werden, damit man Wissen später leichter aus dem Gedächtnis aufrufen kann, weil während des Speicherprozesses unterschiedliche Sinne angesprochen wurden. Dies sollten die Lehrenden bei der Gestaltung ihrer Lernunterlagen berücksichtigen. Nur drei von 10 Befragten gaben an mit Bilderwörterbüchern, Lesetexten, youtube-Kanälen oder Hörtexten auch visuelle oder auditive Vermittlungsmöglichkeiten anzubieten.

Roche (2013, 79) stellt dar, dass der Wortschatz von Schülern, die eine Fremdsprache hauptsächlich über Wortassoziationen gelernt haben, selten über die unterordnende Form des bilingualen Lexikons hinausgeht, was aber erstrebenswert wäre. Auffallend war, dass das reine Übersetzen von Vokabeln bei der Vermittlung von Wortschatz in der Praxis der befragten Lehrkräfte offenbar nicht im Vordergrund steht, und der Bezug zu neuem Vokabular v.a. über den entsprechenden Kontext oder Wortfelder hergestellt wird, so wie es auch der österreichische Lehrplan in der lebenden Fremdsprache vorsieht (vgl. Kapitel 4.2.3.). Erfreulich ist, dass das ‚Paarassoziationslernen‘, d.h. das Lernen von Vokabeln mit Hilfe von übersetzten, zweisprachigen Listen, bei keinem der 10 Lehrkräfte alleiniges Mittel zur Wortschatzerweiterung darstellt.

Neun von 10 Lehrkräften gaben an, dass sie denken, nicht ausreichend Wissen in Bezug auf die Wortschatzvermittlung zu haben. Dennoch sind 6 von 10 Lehrkräften mit den Methoden, die sie im Unterricht anwenden, zufrieden. Auffallend ist, dass keine Lehrkraft bewusst Übungen einsetzt, die nicht explizit der Wortschatzerweiterung dienen, aber im Rahmen des inzidentellen Wortschatzerwerbs dennoch zu einer Vergrößerung des Wortschatzes führen würden (vgl. Kersten 2010, 67 bzw. Kapitel 4.2.4.). Das Bewusstsein über diese beiden Formen des Wortschatzerwerbs scheint in der Praxis zu fehlen.

Auch auf die Phasen der Wortschatzarbeit nach Bayerlein (1997, 60 – 67, vgl. Kapitel 4.4.2.), die der Lehrende in der Planung des Unterrichts berücksichtigen sollte, wird im Rahmen der Befragungen nicht eingegangen. Es scheint, als würde ein Teil der Lehrkräfte die Phasen im Rahmen seines Unterrichts instinktiv berücksichtigen, wenn Vokabel im Kontext vermittelt oder Bilderwörterbücher eingesetzt werden. Es wäre in jedem Fall förderlich, diese Theorie bewusst zu vermitteln, da der Lernprozess der Schüler so vereinfacht werden könnte.

Sehr auffallend ist, dass das Wörterbuch in 9 von 10 Fällen keine bzw. eine geringe oder untergeordnete Rolle spielt. Obwohl Wörterbücher seit den 1980/90er Jahren als wichtige Hilfsmittel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden (vgl. Meißner 2003, Art. 87), wird im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht kaum explizit Wörterbucharbeit betrieben. Das unterstützt diverse Studien nach Runte (2015, 20f.), die belegen, dass der adäquate Umgang mit dem Wörterbuch, der den selbstständigen Lernprozess unterstützen würde, nur unzureichend geübt bzw. thematisiert wird. Das führt dazu, dass Schüler mit Wörterbüchern nicht umgehen können, was die Sichtweise der meisten befragten Lehrkräfte unterstützt, dass die Schüler mit Hilfe von Wörterbüchern oftmals unpassende Wörter wählen. Es ist an dieser Stelle festzustellen, dass die Lehrkräfte den Umgang mit Wörterbüchern unterstützen, fördern und schulen sollten, damit die Schüler eine entsprechende Kompetenz in der Verwendung erlernen.

Vier von 10 Lehrkräften haben angegeben, dass sie ein zweisprachiges Wörterbuch von Pons oder Langenscheidt zur Verwendung empfehlen würden. Einsprachige Wörterbücher spielen im Unterricht der Befragten keine Rolle, obwohl in der Theorie nach Pöll und Ollivier (2002, 136) die Verwendung von einsprachigen Wörterbüchern nach Erlangen einer gewissen Sprachkompetenz forciert werden sollte und der österreichische Lehrplan der lebenden Fremdsprache Übungen zur Benutzung von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern ab dem ersten Lernjahr fordert. Vier weitere empfehlen ihren Schülern die Verwendung von online-Wörterbüchern auf ihren Handys, wie z.B. die Version von Pons. Zwei von 10 Befragten gaben an, ihren Schülern die Verwendung gar zu untersagen. Die Motivation dahinter ist in diesen Fällen das Verbot der Verwendung während der schriftlichen Reifeprüfung. Interessanterweise muss die Verwendung von Wörterbüchern während der Schularbeiten je nach

Aufgabenstellung nach dem österreichischen Lehrplan zur lebenden Fremdsprache in der AHS erlaubt sein.

Sechs von 10 Lehrkräften würden die Verwendung von Wörterbüchern im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung zumindest bei der Überprüfung der schriftlichen Kompetenz zulassen. Drei Lehrkräfte unterstützen das Verbot, da argumentiert wird, dass Schüler mit dem Wörterbuch nicht richtig arbeiten können und sie sich so auf den erworbenen Wortschatz verlassen müssen, was ihrer Meinung nach zu qualitativ hochwertigeren Texten führt.

Abschließend bleibt festzustellen, dass im Rahmen des Wortschatzerwerbs bei den Lehrkräften in der Praxis Unsicherheit herrscht. Viele haben im Selbststudium oder durch Ausprobieren eine breitere Methodenvielfalt erworben, was erfreulich ist, auch weil den Lehrkräften bewusst ist, dass der Wortschatz für die Kommunikation essentiell ist. Dennoch ist offensichtlich, dass theoretisches Hintergrundwissen, das den Lehrkräften bei der Planung des Unterrichts und den Schülern beim Lernen helfen würde, fehlt. Das Wörterbuch spielt als Hilfsmittel beim Lernprozess keine Rolle mehr, durch das Verbot bei der Matura ist es noch weiter in den Hintergrund gerückt. Es wäre wichtig, den Lehrkräften bewusst zu machen, dass der adäquate Umgang mit dem Wörterbuch eine wichtige Kompetenz darstellt, die die Schüler in Bezug auf ihre weiteren Ausbildungen oder ihr Berufsleben brauchen könnten. Deswegen sollte konkrete Wörterbucharbeit auch im Unterricht einen Platz finden. Hier ist erkennbar, dass die Wörterbuch- und Wortschatzdidaktik (vgl. Runte 2015, 20f.) ein Bereich ist, der wissenschaftlich noch konkreter erforscht gehört, damit sich Lehrkräfte das Wissen zu Nutze machen können.

## 7. Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean:** Words in the mind. An Introduction to the Mental Lexikon. Malden, Mass u.a.: Blackwell <sup>3</sup>2003.
- Alario, François-Xavier/Schiller, Niels (u.a.):** „The role of phonological and orthographic information in lexical selection“ In: Brain and Language, 84, 372-398.
- Bayerlein, Oliver:** Erwerb und Vermittlung von Wortschatz. Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen. München: Iudicum 1997.
- Haudeck, Helga:** Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2008.
- Hinger, Barbara:** Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben. Empirische Einsichten in den schulischen Spanischunterricht – eine Fallstudie. Habilitationsschrift. Univ. Innsbruck 2011.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva:** Erwerb von lexikalischer Kompetenz. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. In: Suzanne Kapelari (Hg.): Tagung der Fachdidaktik 2013. Innsbruck: innsbruck university press 2014. [https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/tagungsband-der-fachdidaktik/band-1/04\\_hirzinger-unterrainer.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/tagungsband-der-fachdidaktik/band-1/04_hirzinger-unterrainer.pdf) (aufgerufen am 1.6.2016)
- Kehrein, Anna Sophie:** Strategien zum Wortschatzerwerb im Englischunterricht. Von der theoretischen Betrachtung zur Unterrichtlichen Praxis. Masterarbeit. Freie Universität Berlin 2013. edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDOCS\_document\_000000017667 (13.2.2016)

- Kersten**, Saskia: The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign language classroom. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2010.
- Meißner**, Franz-Josef: Wörterbücher. In: K.-Richard **Bausch**, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 2003. S. 402 – 406.
- Metzig**, Werner/Schuster, Martin: Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 7., verbesserte Auflage. Berlin: Springer 2006.
- Miller**, George Armitage/Grabowski, Joachim (u.a.): Wörter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 1993.
- Mohammed Ali**, Adel Saleh: Konzept, Aufbau und Probleme eines zweisprachigen (Lerner-)Wörterbuchs. Untersuchungen an Hand von Götz Schregles „Deutsch-arabischem Wörterbuch“. Dissertation. Univ. Trier 2004.
- Nezhad Masum**, Madjid: Das mentale Lexikon. Wortproduktion in der Fremdsprache. Marburg: Tectum 2012.
- Neveling**, Christiane: Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2004.
- Pfaffenberger**, Sophie: Das mentale Lexikon – ein Assoziationsexperiment bei 7- bis 11-Jährigen. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/17909/1/ZulaSophie%20epub.pdf> (13.2.2016)
- Pfleger**, Maria: Die Diagnose von Lerntypen bei Volksschulkindern, Wien, Diss., 1986.
- Ptok**, Martin/Kühn D. (u.a.): Wortschatzerwerb. In: HNO, 2014, 62 (4), 258 – 265.

- Rausch, Michaela:** Reime und der Zugriff aufs Lexikon. Wien. Diplomarbeit. Univ. Wien 2013.
- Roche, Jörg:** Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke 2013.
- Rickheit, Gert/Strohner, H.:** Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen: Narr Francke 1993.
- Rickheit, Gert/Weiss, Sabine (u.a.):** Kognitive Linguistik. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Narr Francke 2010.
- Runte, Maren:** Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb. Berlin: de Gruyter 2015.
- Schmidt, Caroline:** Neuropsychologische Aspekte des Zweitspracherwerbs – untersucht am Wortschatzerwerb deutschlernender Erwachsener. Eine empirische Untersuchung an Volkshochschulen in Niederösterreich und Wien. Diplomarbeit. Univ. Wien 2008.
- Schwarz, Monika:** Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke 1992.
- Schwarz, Monika/Chur, Jeannette:** Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr <sup>5</sup>2007.
- Sperber, Hort G.:** Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb. Mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“. Diss., München 1989.
- Teymoortash, Neda:** Effizienz in der Wortschatzvermittlung. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zur Effektivität dreier Wortschatzvermittlungskonzepte für den Fremdsprachenunterricht: Suggestopädie, Kommunikativ-bilinguale Methode, Total Physical Response. Marburg: Tectum Verlag 2010.

**Toth**, Elizabeth: Lernstrategien im Wortschatzerwerb. Diplomarbeit. Univ. Wien 2013.

**Vater**, Heinz: Einführung in die Sprachwissenschaft. München: Wilhelm Filk <sup>4</sup>2002.

**Wolff**, Dieter: Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive. In: Kühn, Peter (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms 2000, S. 125-148 – (Germanistische Linguistik. 155-15, 2000, Studien zu Deutsch als Fremdsprache).

**Zimbardo**, Philip G. / Gerrig, Richard J.: Psychologie. Berlin [u.a.]: Springer <sup>7</sup>1999.

Aktueller österr. **Lehrplan** der AHS Oberstufe aufgerufen auf der Homepage des BMBF unter [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_os\\_lebende\\_fs\\_11854.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2) (aufgerufen am 15.5.2016)

**Richtlinien zur standardisierten Reifeprüfung** in lebenden Fremdsprachen an österreichischen AHS/BHS aufgerufen unter <https://www.bifie.at/node/78> (aufgerufen am 5.6.2016)

## **8. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik.  
Tübingen: Narr Francke 2013. S. 71.

Abbildung 2: Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik.  
Tübingen: Narr Francke 2013. S. 76.

Abbildung 3: Bayerlein, Oliver: Erwerb und Vermittlung von Wortschatz.  
Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als  
Fremdsprache an japanischen Hochschulen. München: Iudicum  
1997. S. 25.

Abbildung 4: Runte, Maren: Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb.  
Berlin: de Gruyter 2015. S. 93.

Abbildung 5: Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik.  
Tübingen: Narr Francke 2013. S. 78.

Abbildung 6: Runte, Maren: Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb.  
Berlin: de Gruyter 2015. S. 50.

Abbildung 7: Mohammed Ali, Adel Saleh: Konzept, Aufbau und Probleme  
eines zweisprachigen (Lerner-)Wörterbuchs. Untersuchungen an  
Hand von Götz Schregles „Deutsch-arabischem Wörterbuch“.  
Dissertation. Univ. Trier 2004. S. 31.

Abbildung 8: Mohammed Ali, Adel Saleh: Konzept, Aufbau und Probleme  
eines zweisprachigen (Lerner-)Wörterbuchs. Untersuchungen an  
Hand von Götz Schregles „Deutsch-arabischem Wörterbuch“.  
Dissertation. Univ. Trier 2004. S. 32.

## **9. Anhang**

### **Resumen en español**

#### **El léxico mental**

El léxico mental tiene un rol muy importante en la adquisición de una lengua. Se refiere al sistema mental o al lugar en el cerebro donde están almacenadas todas las palabras que una persona entiende o utiliza.

A pesar del término, no se debe confundirlo con una lista alfabética de vocabulario. La flexibilidad del acceso, la operación del almacenamiento y recuperación militan contra esta idea. Se trata más bien de verlo como un sistema que contiene el conjunto de todas las palabras que una persona conoce.

Otros científicos intentan definir el léxico mental en referencia a su papel en la habilidad de hablar y el procesamiento de lengua. Rickheit y Strohner (1993, 56) se refieren al léxico mental como la unidad central de la producción de la habla.

Además, los científicos están seguros que las palabras en el léxico mental tienen que estar estructuradas y ordenadas de alguna manera. Muchas de las definiciones tienen en común que la memoria a largo plazo es muy importante.

Según Nezhad (2012, 27 – 29) muchas personas critican que por el término es posible confundirlo con un diccionario mental. Es obvio que haya algunas semejanzas entre el léxico mental y un diccionario, p.e. la información que dan sobre la grafía, la pronunciación, el significado y la clase de palabra de las palabras que contienen. En cuanto a las diferencias, es evidente que el léxico mental tiene un almacenamiento sin restricciones y puede asimilar nueva información permanentemente. Esto es lo que hace que sea un sistema dinámico, que cambia continuamente. En cuanto a la velocidad de la búsqueda de palabras se puede observar

más diferencias. Para buscar una palabra en un diccionario se necesita algún tiempo, el léxico mental lo hace en fracciones de segundos. En la lengua materna el léxico mental es capaz de producir dos a tres palabras por segundo o 100 a 300 palabras por minuto.

¿Cómo funciona el léxico mental? Según Roche (2013, 75) el léxico mental puede ser activado por diferentes sensaciones como p.e. la percepción de un sonido particular. Si un hablante percibe p.e. la sílaba 'au", en el léxico mental se activan autónomamente todas las palabras que contienen esta sílaba. La fuerza de la activación depende del contexto, por lo que es posible concluir que el contexto del contenido es muy importante para la selección. La manera de funcionar es parecida a una red con elementos centrales o nudos más importantes dependiendo del contexto.

Rausch (2013, 50) es de la opinión que existen diferentes modelos de producir palabras. Todos tienen en común que la producción puede ser afectada por criterios semánticos, fonológicos y ortográficos. Asimismo, hay opiniones que dicen que los criterios morfológicos también pueden jugar un rol.

### **La memoria – los modelos y los procesos de memoria**

Runte (2015, 70) apunta que el proceso de aprendizaje se puede dividir en diferentes fases: codificación, almacenamiento y decodificación de información. De la codificación y del sistema de memoria -que consta de diferentes partes-, depende si una información es transferida permanentemente a la memoria de largo plazo. Aparte del almacenamiento de conocimientos, es importante saber dónde se puede encontrar información sobre reglas gramaticales.

## El modelo de Atkinson&Shiffrin

A partir de los años 60 los científicos empiezan a examinar la memoria y su función. Hay varios estudios que muestran que la información se almacena en la memoria a corto plazo antes de que entre en la memoria a largo plazo, mientras otras informaciones se olvidan. Este modelo fue aumentado en la memoria sensorial. El modelo más popular y conocido es el modelo que fue desarrollado por Atkinson&Shiffrin. Según este modelo el sistema de memoria consta de tres memorias diferentes: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo. Al inicio, el concepto de memoria sensorial no era parte del modelo en 1968, pero fue agregado posteriormente (ver Runte 2015, 73f.).

## La memoria a corto plazo

A fin de que la información llegue de la memoria sensorial a la memoria a corto plazo, el estímulo tiene que ser relevante para la persona. La memoria sensorial responde a la información, la clasifica, denomina, codifica o asocia (ver Pflieger 1986, 34). Después de hacer todo esto, la información está transferida a la memoria a corto plazo, en donde la información es tratada y codificada de manera que pueda ser transmitida a la memoria a largo plazo dentro de pocos segundos (ver Sperber 1989, 60).

## La memoria a largo plazo

Según Pflieger (1986, 43) se olvida la información en la memoria a corto plazo dentro de dos a tres minutos si no ha sido transferida a la memoria a largo plazo. La memoria a largo plazo es el lugar muy estable, en el que los conocimientos están almacenados permanentemente. Se diferencia entre memoria episódica y semántica. Las informaciones que contienen el saber de cuándo, cómo y dónde se ha vivido algo por primera vez, se encuentran en la memoria episódica. En la memoria semántica se puede

encontrar informaciones p.e. de que un perro ladra o de que las hojas de los árboles son verdes.

### La memoria de trabajo

El sistema desarrollado por Atkinson&Shiffrin ha cambiado mucho. Ya que alguna gente dice que la memoria a corto plazo solo es una parte de la memoria de trabajo. Además, se ha notado que el conocimiento implícito no es percibido conscientemente por quienes aprenden una lengua y se transfiere a la memoria a largo plazo sin pasar por la memoria a corto plazo (ver Runte 2015, 75).

La memoria de trabajo es similar a la memoria de trabajo de un ordenador. Recuperan la información de la memoria a largo plazo, y nuevas informaciones son conectadas a unidades ya existentes

### Los procesos de memoria

Respecto a los procesos de memoria sobre todo la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo son muy importantes. Las unidades de información son codificadas en la transferencia de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo. Si van de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo son decodificadas (ver Runte 2015, 102).

Se puede resumir los procesos de la manera siguiente:

La codificación es el procesamiento inicial de unidades de información, con lo cual se construye una representación mental.

El almacenamiento ilustra cómo conocimientos codificados son retenidos durante un cierto periodo de tiempo.

La decodificación muestra cómo se encuentra de nuevo el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo.

## **El léxico – la adquisición y transmisión en la clase de ELE**

Según Ptok/Kühn (2014, 258) hay tres niveles lingüísticos formales: el nivel de los sonidos del habla / nivel fonético-fonológico, el nivel de la gramática / nivel morfológico – sintáctico y el nivel del léxico / nivel lexical – semántico. Un niño debe adquirir competencias en todos los niveles mencionados. Aparte de la capacidad para realizar sonidos del habla, tiene que aprender que hay reglas morfológicas y sintácticas. Además, un niño debe notar que ciertas palabras tienen un cierto significado en el mundo. Para que un niño sea capaz de comunicarse es imprescindible que tenga un vocabulario suficiente en cuanto a la producción como a la comprensión, tiene que ser capaz de accederlo rápidamente.

Roche (2013, 78) plantea en su publicación que hay tres modelos que muestran cómo el léxico mental influye en la adquisición de una lengua extranjera.

### El modelo subordinado

Bajo el modelo subordinado se entiende que un término en la lengua extranjera es asociado directamente con el concepto ya conocido en la lengua materna. Se parece a una lista bilingüe de vocabulario utilizada por mucha gente para aprender una lengua extranjera.

### El modelo de bilingüismo coordinado

En el modelo de bilingüismo coordinado los conceptos de la lengua extranjera y de la lengua materna son mostrados de forma independiente. En este modelo se da un almacenamiento y procesamiento paralelo por separado.

### El modelo del bilingüismo conectado

En este modelo la atención se centra en una fuente conceptual común, de la que salen dos significados diferentes, uno de la lengua materna y otro

de la lengua extranjera. Por este modelo los hablantes tienen un vocabulario amplio y una gran selección de palabras. Normalmente personas bilingües o traductores cuentan con este modelo.

En cuanto a la adquisición de una lengua extranjera se parte de clases escolares en un país donde no se habla esta lengua.

Según Runte (2015, 11f.) el objetivo central es que los estudiantes adquieran un vocabulario suficiente para comunicarse bien en la lengua extranjera. No puede ser un propósito que los estudiantes dispongan de un vocabulario tan amplio como de un hablante nativo. En general, se puede decir que un vocabulario básico debe ser adquirido, expandiéndose de forma sistemática, para que la comunicación en la lengua extranjera sea posible. Es importante introducir a los estudiantes diferentes estrategias y técnicas que los ayuden a lograr este objetivo para un aprendizaje independiente.

### **Adquisición del léxico en clase de ELE**

Nezhad (2012, 97f.) señala que en comparación a la adquisición del vocabulario en la lengua materna, la adquisición en la lengua extranjera pasa de forma controlada y sistemática. Es un proceso dinámico adaptado a los estudiantes. Por esta razón, la adquisición del vocabulario no se puede realizar a través de clásicas listas de vocabulario bilingües. Se puede ampliar el léxico de los estudiantes en todos los ámbitos de la enseñanza de idiomas. Así que se puede transmitir léxico por contexto literario o cultural y también por la enseñanza de gramática. El objetivo central debe ser el transporte de significados y el almacenamiento permanente de nueva información semántica, para que los estudiantes sean capaces de comprender o producir textos en todas las destrezas.

Otro objetivo es que el alumno desarrolle una intuición lingüística para elegir la palabra adecuada en todas las situaciones.

Hay diferentes fases en el proceso de adquirir vocabulario: la fase de la orientación, la fase de transmitir nuevas unidades lexicales y la fase de control de la adquisición. También hay muchas estrategias de transmitir vocabulario.

### **El diccionario en la clase de ELE**

Según Roche (2013, 86) existen diferentes criterios que llevan a la selección de un diccionario adecuado. Se debe preguntarse asimismo qué informaciones son más importantes en el caso particular, dado que hay diferentes tipos de diccionarios de los que depende el contenido.

Hoy en día es obvio que diccionarios monolingües tanto como bilingües son importantes en la enseñanza de idiomas extranjeros. Apoyan los procesos de comprensión y producción. En cuanto al uso, es imprescindible que se presenten a los estudiantes desde el principio los diferentes tipos de diccionarios. Además, deben conocer las ventajas y desventajas del uso de diccionarios bilingües o monolingües. El profesor los debe familiarizar con las posibilidades, límites y riesgos (ver Meißner 2003, Art. 87).

A pesar de estudios científicos que muestran la importancia del trabajo con diccionarios en la clase de ELE, se nota que la mayoría de los estudiantes hoy en día no saben cómo usar un diccionario adecuadamente. La razón central es la práctica insuficiente en las clases de ELE por el profesor. Debido a esta razón los estudiantes no pueden conseguir competencias en este importante ámbito (ver Runte 2015, 20f.).

También las encuestas realizadas con diez profesores de español como lengua extranjera en colegios austríacos de nivel de educación secundaria prueban esta opinión de que los profesores no dan gran importancia al uso

del diccionario. La mayoría de ellos casi nunca trabaja con un diccionario en la clase de ELE, aunque la adquisición de un vocabulario amplio es muy importante para todos los profesores y usan diferentes estrategias para transmitir los vocabularios y para simplificar el almacenamiento. De todos modos, los estudiantes no pueden aprender cómo se usa un diccionario adecuadamente si no tiene ninguna importancia para el profesor.

## **Abstract**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Wortschatzerwerb und der Rolle des Wörterbuchs im Spanischunterricht. Das erste Kapitel widmet sich dem Aufbau und der Funktionsweise des mentalen Lexikons. Im 2. Kapitel wird auf die unterschiedlichen Gedächtnismodelle und –prozesse eingegangen. Im Kapitel 3 wird der Wortschatzerwerb in der Mutter- und Fremdsprache behandelt. Auch werden die Phasen der Wortschatzarbeit sowie Strategien besprochen. Der Theorieteil schließt mit der Ausführung über die Rolle des Wörterbuchs im Spanischunterricht. Im abschließenden, praxisbezogenen Kapitel werden die Theorien auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede untersucht. Ziel der Umfragen war es herauszufinden, welche Rolle die Lehrpersonen dem Wortschatzerwerb allgemein und der Verwendung des Wörterbuchs zuschreiben und ob sich diese Vorstellungen mit den theoretischen Ausführungen decken.

### *Keywords:*

Spanisch-Fremdsprachenunterricht,  
Mentales Lexikon,  
Gedächtnismodelle,  
Wortschatzerwerb,  
Wörterbuch,  
Wörterbuchbenutzung