

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben vom Institut für
„Unterricht und Schulentwicklung“

der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
der Universität Klagenfurt

Eleonore Steigberger

The Apparent Chaos of the Lexicon

Überlegungen zur Wortschatzerweiterung in der Oberstufe

PFL-Englisch

Klagenfurt, 2008

Betreuung:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Delanoy

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme des Instituts für Interdisziplinäre Fortschung und Fortbildung“. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMWF.

Kurzfassung

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf drei verschiedenen Aspekten im Zusammenhang mit Wortschatzaneignung und – erweiterung. Zum einen wurde Lewis' *Lexical Approach* auf seine grundlegenden Annahmen untersucht. In der Folge wurden didaktisch-methodische Empfehlungen im Hinblick darauf analysiert, wie durch sie Handlungsspielräume im pädagogischen Wirken so erweitert werden können, dass Lernenden neue Lernstrategien zur Erhöhung ihrer Selbständigkeit zur Verfügung gestellt werden können.

Mit den Methoden des Interviews wurden konkrete Daten zu individuellen Zugängen von erfolgreichen Sprachenlernerinnen und -lernen gesammelt. Erfolgreich Lernende haben Strategien – unumstritten ist unter ihnen vor allem das Lesen von Ganztexten -, sie sind aber weit davon entfernt, ein breites Spektrum zu kennen oder anzuwenden.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S. 1
1. Theoretische Überlegungen	S. 1
1.1. Der <i>Lexical Approach</i> Revisited	S. 1
1.1.1. Die Schüler/innen im Chaos	S. 2
1.1.2. Der <i>Lexical Approach</i> und seine „Feinde“	S. 3
1.2. Wie viele Wörter braucht der Mensch?	S. 4
2. Didaktisch-methodische Ansätze	S. 5
3. Ergebnisse der eigenen Erhebungen	S. 7
3.1. Anmerkungen zu meinen Interviewpartner/innen	S. 7
3.2. Interviewfragen	S. 8
3.3. Ergebnisse	S. 8
3.3.1. Mittel und Wege	S. 9
3.3.2 Schlüsse aus den Interviews	S. 10
4. Schlussbemerkung	S. 10
Verwendete Literatur	S. 12

Einleitung

Mein Erkenntnisinteresse richtete sich auf das Thema Wortschatzvermittlung und Vokabellernen in der Oberstufe. Ich ging von zwei Grundannahmen aus: Wortschatzerweiterung in höheren Klassen geht wesentlich langsamer voran als in den ersten Jahren des Lernens einer neuen Sprache, was für Schüler/innen wie auch Lehrer/innen bisweilen auch mit Frustration verbunden ist. Wissenstände sind nach einigen Jahren individuell extrem unterschiedlich. Die Schüler/innen haben oft selbst das Gefühl, dass sich Fortschritte nur sehr mühsam einstellen. Mir ging es daher darum, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern, um Schüler/innen Instrumente in die Hand geben, die es ihnen ermöglichen, zu effizienteren, vor allem aber zu selbständigen Sprachenlerner/innen zu werden. Schließlich ist der Erwerb von Sprachlernstrategien eine ebenso wichtige dynamische Fähigkeit wie Gesprächsstrategien und soziale und interkulturelle Kompetenz es sind. (Vgl zB: Liste der Deskriptoren zu den dynamischen Fähigkeiten, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Moser, Wolfgang (Hrg.): Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Praxishandbuch. Graz: ÖSZ Praxisreihe 4, 2007. S. 31-33.)

Ich habe versucht, mich dem Thema Wortschatz von drei Gesichtspunkten aus zu nähern:

Welche theoretischen Grundannahmen stehen zur Verfügung? Hier wollte ich zunächst einen zweiten Blick auf Michael Lewis' *Lexical Approach* richten, der mich schon am Beginn meiner Unterrichtstätigkeit sehr beeinflusst hat.

Neben theoretischen Überlegungen interessierten mich didaktische Anwendungsbeispiele und auch die Analyse von Strategien und Materialien, die Lernenden und Lehrenden angeboten werden.

Besonders lohnend schien es mir, Herangehensweisen besonders erfolgreicher Sprachenlerner/innen unter meinen Schüler/innen genauer zu betrachten. Die konkrete Untersuchung bezog sich daher auf deren bevorzugte Strategien.

1. Theoretische Überlegungen

1.1. Der *Lexical Approach* revisited

Michael Lewis' *Lexical Approach* führte zu einigen grundlegenden Neuorientierungen und sein Einfluß ist in der Fachdidaktik bis heute deutlich spürbar. In Internet wird der *Lexical Approach* in Lehrerforen nach wie vor diskutiert, Fachbücher zu Methodik und Didaktik des Englischunterrichts beziehen sich – bisweilen auch kritisch - auf Lewis.

In der Folge sollen die wichtigsten Aussagen aus Lewis' *Lexical Approach* und *Implementing the Lexical Approach* zusammengefasst und kommentiert werden, denn: „*Teachers need from time to time to re-evaluate their whole position in an unashamedly theoretical way.*“ (Lewis, Michael: *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, - Hove: Language Teaching Publications, 1993, S. 34). Lewis geht es um weitreichendere Konzepte als Sprache: Philosophische, psychologische Probleme und in unmittelbarer Nachbarschaft liegende Bereiche („*contiguous fields*“, Lewis, 1993, S. 68) müssen in theoretische Überlegungen eines Lehrers/einer Lehrerin ebenso ihren Platz haben, denn: „*Every day teachers make decisions which genuinely, and sometimes deeply, affect the lives of their learners. In such circumstances, to shun theory is*

unprofessional. From time to time it is necessary to think in the wider context, and to question everyday classroom materials and methods in the light of more theoretical considerations, and the whole intellectual and social context within which the teaching takes place..“ (Lewis, 1993, S. 58) Und ebenso wichtig ist seine Anmerkung:

*„Language teaching is part of a wider whole, the education of individuals. Although educational experiences will differ in the way they contribute for every participating individual, effective educational experience should increase **curiosity, wonder and awe, confidence and self-worth**. In addition it should increase the individual's ability to **concentrate, appreciate, argue a case, tolerate, take responsibility and co-operate**. “ (Lewis, 1993, S. 105)*

Zu den Grundprinzipien des *Lexical Approach* gehören u.a.:

„Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar.

The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word 'chunks'.

A central element of language teaching is raising students' awareness of, and developing their ability to 'chunk' language successfully.

Collocation is integrated as an organising principle within syllabuses.

Grammar as structure is subordinate to lexis.

Task and process, rather than exercise and product, are emphasised.

The Present-Practise-Produce paradigm is rejected, in favour of a paradigm based on the Observe-Hypothesise-Experiment cycle.“

(Lewis 1993: S. vi/vii)

1.1.1. Die Schüler/innen im Chaos

Ausgehend von seinen Überlegungen zur Natur von Lexis oder Sprache generell, (*„Language is not words and grammar; it is essentially lexical“* in: *Implementing The Lexical Approach. Putting Theory into Practice.* - Hove: Language Teaching Publications, 1997, S. 196) , stellt Lewis die pädagogische Forderung, Lernende anzuleiten, ihre eigenen Zugänge zu finden: *"It should be self-evident that a natural part of Awareness Raising, and Learner Training is to show the student the value of creating individually designed and personalised formats to help the process of personal language acquisition"* (Lewis, 1993, S. 187)

Lewis empfiehlt, mit den Schüler/innen die Grammatik eines Wortes zu erforschen (Lewis, 1993, S. 115), wenn sie in das *„apparent chaos of the lexicon“* (ibid) eintauchen. Das Bewusstsein und Verständnis für Sprache mit ihren *„chunks“*, *„polywords“* und *„collocations“* muss geschaffen werden. Lexikalische Elemente müssen zunächst richtig identifiziert werden, sie sollen verzeichnet werden, und schließlich soll auch der Transfer vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis angeregt werden. (Lewis, 1993, S. 117). Wie ist also dann mit neuen lexikalischen Elementen umzugehen? Tauchen sie im Unterricht auf, so rät Lewis davon ab, sie in Listen, wie sie zB ein traditionelles Vokabelheft ist, zu übertragen: - *„If you want to forget something, put it in a list“* - zitiert Lewis Stevick. (Lewis, 1993, S. 118). *„Language teaching is about helping people to see what **language** properly belongs with other **language** items - in other words it is centrally and intrinsically about collocation“* (Lewis, 1993, S. 119). In Bezug auf das mentale Lexikon (d.i. der individuelle

Wortschatz eines Menschen) sagt Lewis: *„The understanding that much of our mental lexicon is stored as prefabricated multi-word 'chunks' is far from a trivial observation“*. (Lewis, 1997, S. 20).

Lexikalische Elemente sind prinzipiell arbiträr: *„The existence of lexical constraints – which select from possible English sentences those which actually occur, has long been a source of irritation to teachers, but its theoretical base is not always understood. Arbitrariness extends to all kinds of lexical item – Collocations and Expressions as well as individual words. Some items are sanctioned and some are not. This is not, however, a matter of unalterable fact; new Expressions do become part of the standard lexicon in the same way as new words, but, ... , the answer You could say that, but you wouldn't is central to understanding lexis.“* (Lewis, 1997, S. 19).

Lewis empfiehlt weiters für die Unterrichtspraxis: *„The Lexical Approach suggests more time devoted to multi-words items, and, ... to awareness-raising receptive activities and efficient recording of new language“*. (Lewis, 1997, S. 46) wie auch: *„Teachers could usefully devote additional class time to dictionary-based activities, where the emphasis is on exploring lexical items of different kinds, perhaps at the expense of traditional vocabulary and grammar practices. (Lewis, 1997, S. 47). Das mentale Lexikon entwickelt sich nicht durch völlig gelenkten „input“ (den es zum „intake“ auf Lernerseite zu machen gilt), sondern es ist ein „muddle of items 'known' to different degrees: both the lexicon and the grammar develop not linearly, but holistically. We cannot say precisely what the student has learned at any particular moment“*. (Lewis, 1997, S. 47). Die Quintessenz ist es, Lernenden nicht Wissen über die englische Sprache, sondern Kenntnis der englischen Sprache näherzubringen (Lewis, 1997, S. 48). Als Konsequenzen für den Unterricht können zusammengefasst werden: Mehr reales Englisch als sorgfältig vorausgewählte Elemente, Kollokationen, Input vor Output, Exploration verschiedenster Textsorten, intensives und extensives Lesen unter Bedachtnahme auf die Autonomie der Lernenden: *„Acquiring vocabulary is a comparatively messy process; teacher-centred methodology with over-elaborate teaching sequences is likely to hinder rather than help it.“* (Lewis, 1993, S. 123). Zu den überzeugendsten Aussagen in Lewis' Ansatz zählen für mich schließlich: *„... teaching is not the end, it is the means; all teaching is subordinate to learning.“* (Lewis, 1993, S. 188), oder wie er es später noch einmal formuliert: *„Your whole purpose is your learners' autonomy and your own redundancy“*. (Lewis, 1993, S.193).

1.1.2. Der Lexical Approach und seine „Feinde“

Der *Lexical Approach* wurde auch von verschiedenen Seiten angegriffen: *„Is the Lexical Approach, then, an approach? And if so, how coherent is it? And, if coherent, how useful is it? (Because practising teachers will have little interest in a set of principles that have few or no clear implications for classroom practice, or that can only with difficulty be operationalised)“* fragte Scott Thornbury im Aufsatz *The Lexical Approach: a journey without maps?* in: *Modern English Teacher* Vol 7, No 4, 1998, S. 7-13, S. 10. Vor allem die Vernachlässigung der Syntax zugunsten der *chunks* birgt die Gefahr, dass die Flexibilität der Lerner/innen leiden könnte. (Thornbury, 1998, S. 12). (1) Und Jeremy Harmer kritisiert: *„... no one has yet explained how the learning of fixed and semi-fixed phrases can be incorporated into the understanding of a language system“* (in: Harmer, Jeremy: *The Practise of English Language Teaching*, 4. Auflage. - Harlow, Pearson Education, 2007, S. 75).

Thornbury würdigt Lewis' Beiträge zwar durchaus, fordert aber gleichzeitig mehr Berichte aus der Erfahrung mit dem *Lexical Approach* in der Praxis ein und: *„more research needs to be undertaken, particularly with regard to the part memory plays in second-language learning, and whether (and under what conditions) memorised language becomes analysed language.“* (Thornbury, 1998, S. 13) (2)

1.2. Wie viele Wörter braucht der Mensch?

Zu den grundlegenden Überlegungen gehört zweifellos auch die Frage, welche bzw. wie viele Wörter im mentalen Lexikon eines Lernenden gespeichert sein können oder sollen. Schon in den *Practical Techniques for Language Teaching* thematisierten Lewis und Hill die Frage, wie viele lexikalische Elemente eigentlich im Repertoire eines Sprachenlerner/einer - lernerin enthalten sein sollen: Mit 2000 würde man das Auslangen finden, und immer mehr lexikalische Einheiten zu lernen, würde auch nicht notwendigerweise die Gewandheit erhöhen, auch wenn das Lehrer/innen wie Lernende oft meinen. (Lewis, Michael; Hill, Jimmie: *Practical Techniques for Language Teaching*. - Hove: Language Teaching Publications, 1985. S. 99).

Tatsächlich ist ein Blick auf Zahlen nicht unbedingt aufbauend: Abhängig vom Bildungsgrad des Sprecher einer Muttersprache wird der Wortschatz auf zwischen 12 000 und 20 000 Wortfamilien geschätzt. Obwohl es natürlich angenehm ist zu wissen, dass Sprachenlerner/innen mit viel weniger lexikalischen Elementen auskommen können, ist ein Blick auf die möglichen Fortschritte wesentlich weniger aufbauend: Hat man die ersten 2000 Wörter einer Sprache gemeistert, kann man 80 Prozent eines Textes verstehen. Kennt man 5000, kann man 88,7 Prozent verstehen. (McCarten, Jeanne: *Teaching Vocabulary. Lessons from the Corpus. Lessons for the Classroom*. - Cambridge: Cambridge University Press, 2007, S. 1). Und Scott Thornbury weist darauf hin, dass ein Native speaker schon mit fünf Jahren über 5000 Wörterbuch verfügt und schreibt weiters: „*It has been calculated that a classroom learner would need more than eighteen years of classroom exposure to supply the same amount of vocabulary input that occurs in just one year in natural settings*“. (Thornbury, Scott: *How To Teach Vocabulary*, - Harlow: Pearson Education Limited, 2002. S. 20).

Was, wann und wie viel also den Schüler/innen empfehlen, von ihnen verlangen, ihnen nahelegen? Meine bisherige Empfehlung an meine Oberstufenschüler/innen war die, konsequent selbständig zu lesen. Möglichst authentische Texte im Unterricht waren dann mein Beitrag dazu. Dies ist im Mittelstufenbereich nicht immer einfach. In *Vocabulary Size, Text coverage and word lists* (www1.harenet.ejp/waring/papers/cup.html. 30.4.2008) weisen auch Paul Nation und Robert Waring darauf hin, dass die Relation 2000 Wörter, 80 Prozent Textverständnis nicht ausreichend ist, um unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Dafür sind 95 Prozent nötig. Zur Aneignung eignen sich nach Ansicht der Autoren „*novels written for teenage or younger readers ... because a continuous novel on one topic provides opportunity for the repetition of vocabulary*.“ Auf diesem Wege sollen Lernerinnen und Lerner über die 3000 am häufigsten auftretenden Wörter hinausgelangen. Nation und Waring beziehen sich auf Studien, die nahelegen, dass durch extensives Lesen die bereits erwähnte „*exposure*“ to the most frequent and useful words stattfindet und damit Lernen auch zufällig und ungeleitet stattfindet, was aber auch durch „*problem solving group work*“ und „*formal classroom activities*“ passiert.

Es scheint also angebracht, einen Blick auf praktische Anwendungen und methodisch-didaktische Modelle zu werfen, vor allem im Hinblick auf sinnvollen *Input* und gangbaren Wegen für den selbständigen *Intake*, der auch möglichst nachhaltig sein soll.

2. Didaktisch-methodische Ansätze

Sprachenabteilungen in pädagogischen Fachbuchhandlungen bieten derzeit eine große Auswahl an vordruckten Karteikärtchen, begleitet von Audiomaterial (zB die Wortschatztrainer für

verschiedenste Sprachen aus dem dnf Verlag) oder musikalisch unterlegten Wortschatz an, (zB die Grooves-Serie, Digital Publishing, Brandecker Media), natürlich alles den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zugeordnet. Über den Nutzen solcher Hilfsmittel kann man geteilter Meinung sein. Als Lehrperson ist es vermutlich lohnender, Modelle zu betrachten, wie didaktisch-methodisch Handlungssicherheit erworben werden kann, um seine Schüler/innen im zitierten Chaos Strategien anzubieten. Das Thema Wortschatz wird regelmäßig und intensiv in verschiedenen Fachzeitschriften diskutiert. In der Folge möchte ich ein paar Beispiele anführen, die mir interessante Hinweise geliefert haben.

Heiner Böttger schlägt in Praxis: Fremdsprachenunterricht. 2. Jahrgang, 1/2005 (S.12-14) im Aufsatz Neue Wörter sinnvoll auswählen. Effektive Filtertechniken für die Wortschatzeinführung vor, dass der Lehrer/die Lehrerin über die Relevanz eines einzuführenden Wortes entscheidet, (S. 13), den Wortschatz multisensorisch vermittelt und damit versucht, die Behaltensleistung zu steigern, indem er/sie „*sprachliche Ordnungsprinzipien berücksichtigt*“, „*Zeit für den Weg vom rezeptiven zum produktiven Wortschatz lässt*“, die Lernenden involviert, und auf „*außergewöhnliche Art*“ darbietet (S. 14). Im Vergleich mit Aussagen aus der Hirnforschung scheint dies alles Sinn zu ergeben: „*Die Suche nach guten Beispielen, das variantenreiche Üben, das vielfältige Anwenden von Regeln ist wiederum eine urpädagogische Aufgabe*“. (Reich, Eberhard: Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. - Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005, S. 142). In der selben Ausgabe von Praxis: Fremdsprachenunterricht (1/2005) betont Nicole Bergeman in ihrem Beitrag Wörter lernen - Lerntechniken im Englischunterricht der Klassen 5 und 6, (S. 15 - 20) die Verknüpfung der beiden Hirnhälften, die nachhaltiges Lernen ermöglichen soll. (S. 16), und sie empfiehlt, schon in den Anfangsjahren des Sprachunterrichts die Betonung der Selbständigkeit und Lernerautonomie.

Im Zusammenhang mit effizienten Lernstrategien ist oft von Wörternetzen die Rede, die den Strukturen des mentalen Lexikons entsprechen, wie zum Beispiel bei Neveling, Christiane: Die Konstruktion von Wörternetzen. Eine Speicherstrategie nach dem mentalen Lexikon. Praxis: Fremdsprachenunterricht. 2. Jahrgang, 1/2005 (S. 28 – 32): „*Das mentale Lexikon ist offen, vielfach und vielfältig vernetzt ... und es ist dynamisch, d.h. es verändert seine Netzwerkstruktur permanent, vor allem wenn ein neues Wort gelernt wird.*“ (S. 29). Die Behaltensleistung kann dadurch gesteigert werden, dass Wörter untereinander nach Ordnungsprinzipien verbunden werden. (Vgl. S. 29) Die Erstellung obliegt den Lernerinnen und Lernern, „*denn sie speichern neue Wörter in Abhängigkeit von ihrem bestehenden Wissen, und dieses differiert im fortschreitenden Erwerbsprozess zunehmend interindividuell. Zudem fördert eine bewusste Entscheidung für ein Wort eine tiefe Speicherung.*“ (S. 31) Neveling belegte den Erfolg der Wörternetze in einer empirischen Studie. Die Probanden konnten nach einem Jahr 48 Prozent ihrer so gelernten Wörter ohne Wiederholungen (S. 31).

Es geht also darum, die Schüler/innen zum Vokabellernen zu „*befähigen*“, wie es auch ein Aufsatz von Sylvia Adamczak-Krysztofowicz und Antje Stork thematisiert: Zum Vokabellernen befähigen: Lernstrategien vermitteln in Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2007, S. 27 – 31. Auch in diesem Beitrag wird gleich zu Beginn die Notwendigkeit des Experimentierens mit Lernstrategien deutlich gemacht. Diese müssen im Unterricht ihren Platz haben, „*sollten immer wieder spiralförmig durchgeführt werden und die Lernenden zur Erprobung und Selbstreflexion anregen*“ (S. 27), wobei sowohl „*discovery strategies*“ als auch „*consolidation strategies*“ trainiert werden sollen, wie Adamczak-Krysztofowicz und Stork unter Verweis auf Rebecca Oxford und Norbert Schmitt erwähnen: „*Bewusstmachende Verfahren und Reflexion sind in allen Phasen von größter Wichtigkeit*“. (S. 28). Die Autorinnen betonen nachdrücklich die „*Dringlichkeit der stärkeren Fokussierung auf die explizite Thematisierung und Vermittlung von Vokabellernstrategien im Fremdsprachenunterricht ... auch mit jüngeren Lernern*“. (S. 31) (2)

Antje Stork hat außerdem mit ihrem Buch *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Gießener Beiträge zur Fachdidaktik. Tübingen: Narr, 2003* zur Begriffsklärung beigetragen. Sie definiert „*Wortschatzaneignung*“ als „die Gesamtheit aller Prozesse“, den „*Wortschatzerwerb*“ als „ungesteuert“, die „*Wortschatzarbeit*“ als „fremdgesteuert“ und das „*Vokabellernen*“ als „selbst gesteuert“. (Stork 2003: S. 39). In ihrer eigenen Untersuchung gelangt sie zum Schluss, dass „die Vermittlung von Vokabellernstrategien ein sinnvoller und Ansatz ist, das selbst gesteuerte Lernen von Vokabeln zu fördern und effektiver zu machen“ (Stork 2003: S. 174). Sie spricht sich für Effizienzuntersuchungen aus (Stork 2003: S. 174), um im Unterricht eine Palette an Angeboten machen zu können. Sie selbst zeigte in ihrer Studie, dass die „*Schlüsselwortstrategie*“ anderen Strategien gegenüber zu „signifikant bessere[n] Ergebnisse[n] bezogen auf kurzfristiges Behalten“ (Stork 2003: S. 174) führte. Bei diesem Verfahren handelt es sich um die Herstellung einer lautlichen Bezugs mit einem Wort aus der Muttersprache beim Erwerb eines neuen lexikalischen Elements (zB *fence* mit *Fenster* (=Schlüsselwort)), verbunden mit der Herstellung eines „*mentalen Bildes*“, zB „*in dem ein Zaun durch ein offenes Fenster geworfen wird*“ (Stork 2003: 120). Stork spricht aber davon, dass „*weitere Forschungsarbeiten notwendig sind*“ (S. 180)

Einige solcher Arbeiten hat Gertraud Havranek besprochen: *Another look at learning and teaching vocabulary* (erscheint demnächst). Aus verschiedenen Studien geht Folgendes hervor:

*„It seems clear that for vocabulary learning to occur, the following conditions must be met:
The learner's attention must be drawn to the word.
The context must provide enough cues the learner can use.
The learner must be willing to put in some effort, to use the cues and to check whether the assigned meaning matches the context.
Direct and/or indirect feedback should be available.
Maintenance is as important as introducing new items.“*

Weiters müssen die Lernerinnen und Lerner darauf hingewiesen werden, dass lexikalische Elemente in Ausgangssprache und Zielsprache sich niemals genau entsprechen. (S. 9/10), was die zentrale Bedeutung der *language awareness* unterstreicht.

Damit ist auch die Rolle des Lehrperson konkretisiert: „*The fact that learners need guidance even in their incidental acquisition does not mean a return to teacher-centred classroom*“. (S. 10). Wohlüberlegter Input und Anleitungen zu selbständigem Arbeiten widersprechen einander nicht (ibid.), Input muss aber mit *involvement* und *attention* einhergehen (S.10), denn sogar „*implicit learning requires attention*“, (S. 9) und: „*Neurobiology has also confirmed that long-term memory must be maintained through practice*“ (S. 10).

Werner Kieweg beschreibt im Aufsatz *Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität* (CD-Rom: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Wortschatzarbeit – Kreative Verfahren zur Wortschatzfestigung. Heft 55 (erweiterte Fassung), keine Paginierung*): „*Der Wortschatzarbeit muss in allen Schulformen und auf allen Jahrgangsstufen große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sie verlangt eine neue Professionalität, die in ihren Ansprüchen die Vermittlung von grammatikalischen Regularitäten übertrifft.*“ Kieweg und Kieweg fassen dann die zehn Felder der lexikalischen Arbeit zusammen:

1. *Semantisierungstechniken*
2. *Merk- und Verankerungstechniken*
3. *Lernstrategien und Lerntechniken*
4. *Wortschatzspiele*
5. *Umgang mit Wörterbüchern*

6. Kommunikationsstrategien
7. Wortbildungsregularitäten
8. Übungsverfahren
9. Dekodierungsstrategien
10. Lernzielkontrollen

(Maria Kieweg und Werner Kieweg. Systematische Wortschatzarbeit im Schulalltag (CD-Rom: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Wortschatzarbeit – Kreative Verfahren zur Wortschatzfestigung. Heft 55 (erweiterte Fassung)).

Und nochmal sei mit Nachdruck auf die Lernerzentrierung im Sinne von Lewis' bereits oben zitierten Diktums „*all teaching is subordinate to learning*“ und auf die Berücksichtigung der individuellen Zugänge hingewiesen, auf die sich Johann Aßbeck so bezieht: „*Persönliche Relevanz ist beim Wortschatzerwerb nicht automatisch vorhanden. „Wörterlernen“ muss daher sinnhaft gestaltet werden: Es sollte handlungsorientiert, im Rahmen sozialer Interaktion und in realitätsnahen, für den Schüler relevanten Kontexten erfolgen, denn nur so wird letztlich die Wissenskonstruktion angeregt. Gleichzeitig ist diese Wissenskonstruktion ein höchst individueller Prozess, der von Schüler zu Schüler verschieden ist, sodass letztlich auch der Schüler und nicht der Lehrer die Hauptverantwortung für den Lernprozess trägt.*“ (Johann Aßbeck: Thesen zur Wortschatzüberprüfung - „An der Tafel hab ich immer Matscheibe“. In: CD-Rom: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Wortschatzarbeit – Kreative Verfahren zur Wortschatzfestigung. Heft 55 (erweiterte Fassung)).

3. Ergebnisse der eigenen Erhebungen

3.1. Anmerkungen zu meinen Interviewpartner/innen

Ich bat vier Schüler/innen aus zwei achten Klassen um Einzelinterviews. Ich suchte mir ein paar besonders interessante Lernerpersönlichkeiten aus, wobei ein Gespräch spontan entstand. In der 6. Klasse fragte ich, wer sich für ein Gespräch über Vokabellernen interessieren würde und führte ein Gruppeninterview. Darüber hinaus hatte mich eine Schülerin aus einer 6. Klasse gebeten, ihr Vokabelheft, das sie für den Russischunterricht eigenständig und aus eigener Initiative führt, zu kontrollieren. Daraus entwickelte sich ein weiteres Gespräch.

Mein Erkenntnisinteresse an den Schüler/innen aus der 8. Klasse:

Schülerin A hatte zwei Klassen übersprungen, lernt Englisch, Spanisch, Russisch und außerhalb der Schule Chinesisch. Sie hatte in der 7. Klasse nur durchschnittliche Leistungen gezeigt, hatte in der 8. Klasse aber deutlich an Kenntnissen zugelegt.

Schülerin B lernt Englisch, Französisch, Russisch und Latein. Sie war meine Klassenbeste, machte rasche Fortschritte, sprach viel im Unterricht, hatte keine Scheu (auch fallweise fehlerhaft) zu sprechen und führte detaillierte Mitschriften. Wörter, die sie im Unterricht augeschnappt hatte, ließ sie sich, meist in der Pause, von mir erklären.

Schüler C war ein kritischer und aufmerksamer Schüler, der viel nachfragte, und außerdem zum Zeitpunkt der Interviews gerade von einem dreiwöchigen Sprachaufenthalt zurückgekehrt war,

wozu ich ihn auch befragen wollte. Seine Sprachen sind Englisch, Französisch, Russisch und Latein.

Es war sehr interessant zu beobachten, dass das Mädchen aus der 6. Klasse mich nach wie vor mit neuen Anmerkungen zu ihrem Heft „versorgt“. Offensichtlich löst die Thematisierung auch in den Schülerinnen und Schülern Prozesse aus. Auch meine Gesprächspartner/innen aus der achten Klasse meldeten mir teilweise zurück, dass sie vom Interview zum Reflektieren angeregt wurden.

3.2. Interviewfragen

Folgende Fragen stellte ich meinen Interviewpartner/innen:

Welche effizienten Vokabellernstrategien hast Du im Laufe Deiner Schulkarriere für Dich entdeckt?

Welche Änderungen sind Dir aufgefallen?

Wendest Du die gleichen Strategien für alle Fremdsprachen an?

Welche Wortschatzpräsentation durch die Lehrperson hilft Dir am besten beim Vokabellernen?

Welche Rolle spielen Wörterbücher?

Hast Du von der Lernstilanalyse profitiert?

(Anmerkung: Alle Schülerinnen und Schüler unserer Schule wurden einer Lernstilanalyse, durchgeführt von Frau Prof. Prashnig auf Kosten des Elternvereins unterzogen)

3.3. Ergebnisse

Alle Schüler/innen waren sich einig darüber, dass sich im Laufe der Schullaufbahn sehr viel verändert hätte: In der Unterstufe scheint es gängige Praxis zu sein, Vokabelhefte führen zu müssen, die üblicherweise aus dem (als Hausübung) verpflichtenden Abschreiben der Vokabellisten im Lehrbuch bestehen. Darin sehen die Schülerinnen und Schüler im Nachhinein wenig Sinn: Oder wie ein Schüler einräumte: „...*vielleicht bleibt unterbewusst doch was hängen... Aber ich hätte mich genauso gut hinsetzen können und die Vokabeln aus dem Buch lernen können*“ (8. Klasse). Ein Schüler (6. Klasse) antwortete auf die Frage, ob ihn dieses Vokabelheft nicht zu einem weiteren, selbständigen Führen eines solchen Hefts anregen hätte können: „... *das hat mich eher dazu anregt, es NICHT weiterzuführen, weil es uranstrengend war und den Lernerfolg nicht wirklich verbessert hat*“.

Vom Nutzen eines Vokabelhefts war nur meine „Zufallsinterviewpartnerin“ aus der 6. Klasse überzeugt. Sie führte es als zweite Mitschrift. Viele Vokabeln kamen darin oft vor, de facto solange, bis die Schülerin sie wirklich konnte. Aus diesem Heft könnte sie dann Wortfamilien und Wortfelder entwickeln. In dieses Heft müsste auch die Grundgrammatik rein, dann fühle sie sich „in der Sprache drin“, erklärte sie mir.

3.3.1. Mittel und Wege

Meine Interviewpartner/innen bringen folgende Mittel (in der Reihenfolge der häufigsten Nennung angeführt):

Mitschrift aus der Stunde und

Vokabellisten im Lehrbuch (Mehrfachnennung in beiden Klassen)

Wörterbuch (Mehrfachnennung in beiden Klassen)

Karteikärtchen (2x genannt)

Vokabelheft (1x, siehe oben)

und Strategien:

Lesen von Langtexten (Hauptstrategie in Englisch und zweiten lebenden Fremdsprache):
Zitat Schülerin 6. Klasse: *„Ab einer gewissen Zeit ist es irrsinnig hilfreich, weil bestimmte Wörter einfach immer und immer wieder vorkommen und dann weißt du es einfach“*

Stilles Wiederholen und Selbstgespräch (beide in beiden Klassen mehrfach genannt)

Konsequentes Mitschreiben in der Stunde (alle 8. Klasse, tw. 6.)

Individuell: Wiederholen, „Abprüfen“ mit einem Partner, einer Partnerin.
Wortschatzerweiterung mithilfe von Liedtexten

zur Anwendung.

Am Rande sei angemerkt, dass alle Befragten keinerlei Sinn in der Lernstilanalyse sahen.

Überhaupt nicht einordnen ließ sich eine Schülerin aus der 8. Klasse, die ich im Anschluss an eine überdurchschnittlich elaborierte schriftliche Arbeit spontan zum Gespräch bat. Aus dem Stil und dem sprachlichen Material war deutlich erkennbar, dass die Schülerin über Strategien verfügen musste, mit denen sie an sehr ungewöhnliches lexikalisches Material gelangte, das sie aber richtig anzuwenden wusste: Sie erklärte mir, dass sie sehr gerne schreibe, wobei sie sich als „Strukturenklaue“ bezeichnete: Sie läse viel, und da fände sie interessante (gemeint sind syntaktische) Strukturen, die sie dann verwenden wolle, was sie dann mithilfe eines einsprachigen Wörterbuchs bewerkstellige. Es handelt sich bei ihr um eine (dies belegen auch Preise, die sie bei mehreren Sprachwettbewerben gewonnen hat) tatsächlich außergewöhnliche Sprachbegabung.
Präsentation im Unterricht

Alle Interviewten wünschten sich möglichst einprägsame, allem voran humorvolle Präsentationen. Beim Lesen neuer Texte im Unterricht wollten die Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse im Unterricht eine Orientierung, was „wichtig“ ist bzw. die Fixierung dieser Wörter an der Tafel. Vorentlastete Texte wollten die Fortgeschrittenen nicht, weil das „aus dem Kontext Erschließen“ dem Einprägen dient: *„wenn ich die neuen (Wörter) schon hab, dann überlese ich die eher“*, sagte ein Schüler (8. Klasse).

Ein Schüler meinte: *„Weil ich viel nachfrage, bleibt mir das in Erinnerung und dem Lehrer bleibt das auch in Erinnerung, was er mir was dazu gesagt hat. Und das sagt er dann im Unterricht: DU weisst das schon und das ist dann oft auf einer lustigen Ebene“*

Sofortige Anwendung im Unterricht ist für die meisten nützlich, aber nicht für alle Bedingung Wichtig für alle ist Wiederholen in der Stunde, nicht unbedingt als Prüfung, sondern als Feedback.

Zusätzliche Erkenntnisse: *Language acquisition* im Ausland

Ein Schüler aus der 8. Klasse war gerade von einem dreiwöchigen Auslandsaufenthalt zurückgekehrt. Die Frage, welche Aufzeichnungen er im Ausland über neues sprachliches Material geführt hatte, beantwortete er so: *„Ich habe lustigerweise nicht, überhaupt nichts aufgeschrieben. Aber ich habe versucht, mich von allem Deutschen zu distanzieren und mir auch selbst nichts zu übersetzen, sondern wirklich nur Erklärungen auf Französisch zu suchen. Ich habe mein Handy auf Französisch umgestellt. Und als ich zurückgekommen bin, war es für mich so, als ob ich ein Jahr mehr Französisch gehabt hätte in der Schule, nur weil ich ganz strikt im Französischen geblieben bin.“*

3.3.2. Schlüsse aus den Interviews

Lernstrategien sind so vielfältig und unterschiedlich wie die Persönlichkeiten der Lernenden, Strategien ändern sich, und ich halte es für mehr als notwendig, die Schüler/innen auch in der Oberstufe mit verschiedenen Strategien experimentieren zu lassen. Es drängt sich die Frage auf, was sie mit anderen, ihnen noch unbekanntem Strategien erreichen könnten. In jedem Fall ist es aber von zentraler Bedeutung, dass Lernenden - was den erfolgreichen Lerner/innen offensichtlich ohnehin klar ist - die Verantwortung für ihre Fortschritte deutlich gemacht wird.

Der wichtigste Punkt und für den Lehrer trotz Bemühens schwer initiiierbar ist aber sicherlich die Motivation und die daraus resultierende Personalisierung der Lernprozesse, oder wie ein Schüler auf die Frage nach Bedingungen nachhaltiger Behaltensleistungen anmerkte: *„Da spielt eine ganz wichtige Rolle, dass das persönliche Interesse vorhanden ist. Das ist immer der Hintergrund, der da sein muss, dass ich mich engagiere, wenn ich ein Vokabel lerne. Zu seinen Erfolgen führten gleich mehrere Faktoren: Er will „... die Sprache beherrschen, ... sie gut aussprechen, Anwendungen erkennen, sie vielfältiger gestalten“.*

4. Schlussbemerkung

Ich kann festhalten, dass die grundlegende Umorientierung von Grammatik auf Lexis meine Unterrichtspraxis in beiden Fächern, Englisch wie Russisch, wo ich vor allem mit Anfängerinnen arbeite, entscheidend beeinflusst hat. Vieles deutet darauf hin, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz damit effizienter entwickelt werden kann. Was ich nach wie vor als sehr kompliziert empfinde, ist den Lernenden klarzumachen, wie sich *Input* in *Intake* verwandelnd lässt und wie sie sich in der Folge Strategien selbstständigen Spracherwerbs aneignen können. Damit ist auch eine Umorientierung von der traditionellen Lehrerrolle zum *Facilitator* oder Coach verbunden.

Der von Lewis dringend empfohlene Übergang von der traditionellen *Present-Practice-Produce*- zur *Observe-Hypothesize-Experiment*-Vorgangsweise stößt bei den Lernenden nicht immer auf Gegenliebe. Offensichtlich erwerben Schüler/innen in den ersten Jahren ein kommunikativ einigermaßen tragfähiges Englisch. Sie produzieren oft aber auch Texte, die idiomatischem Englisch nur entfernt entsprechen. Die Frage ist daher, was das Ergebnis hätte sein können, hätte man sie konsequenter mit authentischem Englisch konfrontiert und vielleicht etwas weniger Grammatik geübt.

Die Beschäftigung mit dem Thema Wortschatz im Dialog mit meinen Schülerinnen und Schülern hat mir neue Perspektiven, die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur vielfältige neue Unterrichtsideen geliefert. Und schließlich konnte ich feststellen, dass eine wiederholte Rückkehr zu theoretischen Annahmen sehr motivierend ist. Für mich bleibt der Lewis theoretischer Ansatz „*a suitable option for moving away from the grammar-based syllabus because it presents a balanced approach to teaching language structure that will yield more accurate production*“. (John M. Graney über das von Lewis editierte *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* Hove: 2000, Language Teaching Publications (www.tesl-ej.org/ej16/r12.html, 25.5.2008)).

(1) Thornbury scheint aber vieles, was Lewis vertreten hat, in seinem Buch *How to Teach Vocabulary*. Harlow 2002. Pearson Education Limited aufgenommen: „*A good part of vocabulary acquisition has to be incidental. Incidental learning is facilitated through exposure to language input, in the form of extensive reading, for example.*“ (Thornbury 2002, S. 22). Ein ganzes Kapitel ist dem Lernen von *chunks* gewidmet. Konsequenterweise hat er in diesem Buch auch dem Thema Gedächtnis sehr viel Platz eingeräumt.

(2) Eine weitere Debatte um den Lexical Approach wurde zB zwischen Seth Lindstromberg und (www.hlomag.co.uk/mar03/mwart1.htm, 7. 5. 2008) und Hanna Kryszewska von der Universität Gdansk (www.hlomag.co.uk/mar03/mart2.htm, 7.5.2008) ausgetragen. Es würde allerdings zu weit führen, auf diese im gegebenen Rahmen einzugehen.

(3) Die Verfasserinnen arbeiteten im Unterricht mit Wörternetzen im Sinne von Neveling, mussten aber feststellen, dass diese „*trotz wissenschaftlich nachgewiesener Effizienz für den Unterricht zu elaboriert zu sein scheinen.*“ (S. 30). Allerdings nehmen die Autorinnen an, dass ihre Probanden (Lernergruppen einer privaten polnischen Sprachschule, zehn Erwachsene) „*nicht gewöhnt sind, selbstständig und kreativ zu arbeiten, ihren Lernprozess selbst zu steuern und dadurch ihre Behaltensleistungen zu verbessern.*“ (S. 30).

Verwendete Literatur

Bücher

Harmer, Jeremy: The Practice of English Language Teaching, 4. Auflage. - Harlow, Pearson Education, 2007

Lewis, Michael: Implementing The Lexical Approach. Putting Theory into Practice. - Hove: Language Teaching Publications, 1997

Lewis, Michael; Hill, Jimmie: Practical Techniques for Language Teaching. - Hove: Language Teaching Publications, 1985

Lewis, Michael: The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward, - Hove: Language Teaching Publications, 1993

Reich, Eberhard: Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. - Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005

Stork, Antje: Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Gießener Beiträge zur Fachdidaktik. - Tübingen: Narr, 2003

Thornbury, Scott: How to Teach Vocabulary. - Harlow: Pearson Education Limited, 2002.

Artikel in Fachzeitschriften, Beiträge

Adamczak-Krysztofowicz, Sylvia; Stork, Antje: Zum Vokabellernen befähigen: Lernstrategien vermitteln. In: Praxis: Fremdsprachenunterricht 6/2007, (S. 27 – 31)

Bergeman, Nicole: Wörter lernen - Lerntechniken im Englischunterricht der Klassen 5 und 6, In: Praxis: Fremdsprachenunterricht. 2. Jahrgang, 1/2005, (S. 15- 20)

Böttger, Heiner: Neue Wörter sinnvoll auswählen. Effektive Filtertechniken für die Wortschatzeinführung. In: Praxis: Fremdsprachenunterricht. 2. Jahrgang, 1/2005, (S.12-14)

Havranek, Gertraud: Another look at learning and teaching vocabulary, erscheint demnächst.

Neveling, Christiane: Die Konstruktion von Wörternetzen. Eine Speicherstrategie nach dem mentalen Lexikon. In: Praxis: Fremdsprachenunterricht, 2. Jahrgang, 1/2005, (S. 28 – 32)

Thornbury, Scott: The Lexical Approach: a journey without maps? In: Modern English Teacher, Vol 7, No 4, 1998, (S. 7-13)

Internetressourcen

www.hltmag.co.uk/mar03/mwart1.htm, 7. 5. 2008

www.hltmag.co.uk/mar03/mart2.htm, 7.5.2008

www.tesl-ej.org/ej16/r12.html, 25.5. 2008

cambridge.org/elt/touchstone/images/pdf/McCarten_booklet.pdf: McCarten, Jeanne: Teaching Vocabulary. Lessons from the Corpus. Lessons for the Classroom. - Cambridge: Cambridge University Press, 2007

www1.harenet.ejp/waring/papers/cup.html. 30.4.2008

Andere

Moser, Wolfgang (Hrg.): Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Praxishandbuch. Graz: ÖSZ Praxisreihe 4, 2007

CD-Rom: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Wortschatzarbeit – Kreative Verfahren zur Wortschatzfestigung. Heft 55 (erweiterte Fassung): Artikel von Kieweg, Kieweg und Kieweg und Aßbeck