

## Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1

Anastasia Şenyıldız , Bursa

Öz

*Goethe B1 Sertifikasının Kelime Listesinin Öğrenilmesi Kapsamında Hafıza Stratejilerinin Aktarılmasına Yönelik Düşünceler*

Bu çalışmada, Goethe B1 sertifikasına yönelik Kelime Listesinin “Okuma Becerileri I” dersinde kullanımı ele alınmıştır. Araştırmanın hedefi, Almanca Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin Kelime Listesi ile edindikleri tecrübeleri ve hafıza stratejilerini tespit etmek ve bundan yola çıkarak didaktik adımlar geliştirebilmektir. Anket görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin hafıza strateji dağarcığının yeterli olmadığı ve daha az verimli olan salt ezberlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Anket sonuçlarımız ve bu alanda yapılmış olan araştırmalar esas alınarak, eylem araştırması çerçevesinde hafıza stratejileri aktarımına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı Dil Almanca, Almanca Öğretmenliği, Strateji, Kelime Öğrenme

**Abstract**

*Considerations Regarding the Transfer of Memory Strategies to Learn the Word List of the Goethe B1 Certificate*

In the present study, the use of the Word List for the Goethe B1 certificate in the “Reading Skills I” course has been handled. The purpose of the study was to identify the experiences and memory strategies that the first year German Language Teaching students acquire with the Vocabulary List and be able to develop didactic steps based on this identification. According to the results obtained from the questionnaires, it was found that the memory strategy repertoire of the students was not sufficient and they actually preferred to use the less effective way of only memorization. Based on our questionnaires results and relevant studies in the related field, recommendations for the transfer of memory strategies were presented within the framework of action research.

**Key Words:** German as a Foreign Language, German Language Teacher Training, Strategy, Vocabulary Learning.

**Einleitung**

Spätestens seit dem Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Europarat 2001) ist eine starke Tendenz zum Zertifizieren von Sprachkenntnissen festzustellen. Dadurch sollten u. A. die Transparenz der nachgewiesenen Leistung sowie ihre Vergleichbarkeit für Arbeitgebende und Bildungsinstitutionen erreicht werden (vgl. Morfeld 2007: 384). In der Ausbildung von Deutschlehrenden an türkischen Universitäten spielt eine externe, unabhängige Zertifizierung von Sprachkenntnissen, anders als z. B. an privaten Schulen, so gut wie keine Rolle. Aus der Untersuchung von Hatipoğlu (2015: 70) wissen wir jedoch, dass Studierende ohne einen längeren

Deutschlandaufenthalt auch am Ende des Studiums das C1-Niveau (die kompetente Sprachbeherrschung) nicht erreichen können.

Im Bereich des Deutschen als Fremdsprache bietet etwa das Goethe-Institut Prüfungen auf allen Niveaus (A1-C2) an und entwickelt entsprechende Vorbereitungsmaterialien. Dazu gehören neben Modellprüfungen auch Wortlisten A1, A2 und B1 (vgl. z. B. Goethe-Institut 2016). Zur Arbeit mit den Wortlisten im DaF-Unterricht liegen nach Auskunft des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg vom 01.12.2017 weder wissenschaftliche Untersuchungen noch Praxisberichte vor. Mit der vorliegenden Arbeit soll versucht werden, zum Beheben dieses Desiderats beizutragen. Der Untersuchungsfokus liegt dabei auf den Erfahrungen der DaF-Studierenden mit dem Einsatz der Wortliste im Unterricht sowie ihren persönlichen Speicherstrategien beim Vokabellernen.

Wie ist die Wortliste zum Goethe-Zertifikat B1 aufgebaut? Sie besteht aus zwei Teilen. In Teil 1 (Seite 8-15) finden sich Wörter, die in Gruppen nach semantischen Kategorien geordnet sind. Dazu gehören z. B. Anglizismen, Bildungseinrichtungen oder politische Begriffe. In Teil II (Seite 16-102) sind Vokabeln alphabetisch aufgelistet. Die Besonderheit der Wortliste besteht darin, dass zu jedem Wort mindestens ein Beispielsatz angegeben wird. Positiv zu bewerten ist, dass sich somit einige Ähnlichkeiten mit dem Aufbau des mentalen Lexikons zeigen, denn “Wörterbücher werden für die Wortschatzarbeit umso nützlicher, je eher sie sich den Strukturen des mentalen Lexikons angleichen” (Kühn 2013: 157). Eine weitere Besonderheit der Wortliste ist die Berücksichtigung der Standardvarianten in Deutschland, Österreich und der Schweiz im Sinne der Plurizentrik (vgl. Glaboniat 2010: 363).

Die Vorstellung vom mentalen Lexikon als einem Teil des Langzeitgedächtnisses ist die zentrale Grundannahme des Wortschatzerwerbs. Im mentalen Lexikon ist der gesamte Wortschatz eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt gespeichert (vgl. dazu Aitchison 1997). Die mentalen Repräsentationen von Wörtern sind netzwerkartig und verschiedentlich miteinander verbunden, z. B. in Sachnetzen, Kollokationsnetzen, Wortfamilien u. Ä. (vgl. Kühn 2013: 156). Die Aufnahme und Verankerung der zu lernenden Wörter im Langzeitgedächtnis wird von kognitiven Verarbeitungsprozessen wie Vergleichen, Differenzieren, Assoziieren, Koordinieren, Klassifizieren und Summieren gesteuert (vgl. Tütken 2006: 503).

Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen findet sich der Aufbau des mentalen Lexikons in der Beschreibung der lexikalischen Kompetenz ansatzweise wieder: “Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden” (vgl. Europarat 2001: 111). Diese Definition wird im Fachdiskurs jedoch, z. B. von Targońska / Stork (2013: 86ff.), als unzureichend kritisiert, daher schlagen die Forscherinnen eine subkompetenzorientierte Auffassung der lexikalischen Kompetenz vor, die viele unterschiedliche Komponenten wie Semantik, Wortbildung, Stilistik u.v.m. vereint.

Die Arbeit mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats zielt auf die Erweiterung des Wortschatzspektrums ab, welches für das Niveau B1 wie folgt bestimmt wird (vgl. Europarat 2001: 112):

“Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.”

Für unsere Untersuchung sind Speicherstrategien der DaF-Studierenden als Teil von lexikalischen Strategien interessant, weil sie sich direkt auf das Vokabellernen und -behalten beziehen. Es gibt viele verschiedene Klassifikationen von Vokabellernstrategien (vgl. z. B. Targońska 2014: 177). Neveling (2004: 74ff. zit. nach Cudzich 2013: 96f.) unterscheidet zwischen zahlreichen Speicherstrategien, die wir im Folgenden für einen besseren Überblick tabellarisch zusammenfassen:

<b>Speicherstrategien</b>	
Ordnung	hierarchisch, merkmalsorientiert, sachorientiert, syntagmatisch, phonetisch, affektiv, interlingual, nach Wortfamilien geordnet
Elaboration	kinästhetisch, emotional, episodisch, kontextuell, sensorisch
Wiederholung	intensives Anschauen, lautes oder leises Lesen/Vorsprechen, wiederholtes Aufschreiben, Bilden neuer Kontexte, mündliche Abfragung

***Tabelle 1:** Speicherstrategien*

Die Speicherstrategien haben zum Ziel, den Übergang von Informationen ins Langzeitgedächtnis zu fördern. Insbesondere bei den Strategien zur Ordnung des lexikalischen Materials lässt sich die Struktur des mentalen Lexikons wiedererkennen. Während Elaborationsstrategien zur vertieften Informationsverarbeitung die Speicherung u. A. von wenig sinnbehafteten Einheiten erleichtern, sichern Wiederholungsstrategien den Übergang ins Langzeitgedächtnis (vgl. Cudzich 2013: 97).

Targońska (2014: 186f.) unterscheidet bei den Speicherstrategien zwischen weniger effektiven, mechanischen Strategien (Wiederholen in Gedanken oder laut) und effizienteren Strategien, wie zum einen Elaboration (Aufschreiben, Bilden und Übersetzen von Sätzen sowie interlinguale und intralinguale Assoziationen) und zum anderen Ordnen nach verschiedenen Kriterien. Anhand einer schriftlichen Befragung mit 149 polnischen Germanistikstudierenden des ersten Studienjahres stellt Targońska (2014) fest, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten (fast 70 %) die mechanischen Behaltensstrategien bevorzugt: “Der Einsatz von diesen Strategien kann zwar die Breite des lexikalischen Wissens begünstigen, jedoch kann er nicht zur Wortschatztiefe führen” (ebd.: 187). Aus der Untersuchung von Cudzich (2013: 97) wissen wir, dass viele Fremdsprachenlernende nur über ein unzureichendes Repertoire an Vokabellernstrategien verfügen, obwohl deren Bedeutung für den autonomiefördernden Unterricht unumstritten ist. Denn Lernerautonomie setzt “Erfahrungen im Umgang mit Lernstrategien voraus sowie so etwas wie metakognitive Verfahren zur Evaluation eigener Vorgehensweisen bzw. Strategien” (Apeltauer 2010: 26).

Die Effektivität einiger Speicherstrategien wurde u. A. in folgenden empirischen Untersuchungen erforscht:

- Cudzich (2013) legt eine der zahlreichen Studien (vgl. den Überblick bei Neuner-Anfindsen 2005: 148ff.) zur Effektivität der Schlüsselwortmethode und vergleicht sie mit dem mechanischen Auswendiglernen, um in einem Experiment eine deutliche Überlegenheit der ersteren festzustellen. Bei der Schlüsselwortmethode verbindet man das unbekannte Wort mit einem ähnlich klingenden Wort einer bekannten Sprache und erzeugt dadurch ein mentales Bild, mit dessen Hilfe die Wortbedeutung gespeichert wird.
- Neveling (2004) erforscht und belegt die Effizienz der von ihr entwickelten Wörternetzstrategie, mit deren Hilfe Lernende neue Wörter zuerst nach Kategorien ordnen und farbig markieren, danach Teilnetze erstellen und schließlich diese sinnvoll in Form einer Mind-Map miteinander verbinden.

In der Unterrichtspraxis wird das Vokabellernen jedoch häufig ins häusliche Lernen ausgelagert, als ein Grund hierfür wird der Zeitmangel angeführt (vgl. auch Stork 2013: 106).

Das Vokabellernen wird von Stork (2013: 104ff.) als lernergesteuerter Wortschatzerwerb und somit als eine von drei Formen der Aneignungsprozesse des fremdsprachlichen Wortschatzerwerbs betrachtet. Hier spielt die Aktivierung von Vokabellernstrategien eine steuernde Rolle. Als ein Grund für diese Vorgehensweise wird die knapp bemessene Unterrichtszeit genannt, in der es nicht möglich ist, den Wortschatz ausreichend zu festigen. Das Nicht-Thematisieren von Speicherstrategien könnte aus unserer Sicht dazu führen, dass viele Lernende vor allem das weniger effektive mechanische Behalten mit Vokabelgleichungen bevorzugen. Darüber hinaus "sollen die Lernenden im Sinne eines autonomen und lebenslangen Lernens befähigt werden, Wortschatz selbstgesteuert zu erwerben" (Stork 2013: 106).

Zwei weitere Formen des Wortschatzerwerbs nach Stork (2013) sind zum einen der inzidentelle Wortschatzerwerb, der vor allem beim inhaltsorientierten Lesen erfolgt, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden primär auf den Sprachgebrauch gerichtet wird, und zum anderen der unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb. Dabei findet die Wortschatzarbeit in drei Phasen "Darbietung – Übung – Integrierung" statt (vgl. Stork 2013: 105f.). Dieser Dreischritt wird auch als "semantisieren – vernetzen – (re)aktivieren" bezeichnet (vgl. dazu Kühn 2013: 159f.).

## **Anlage der Untersuchung**

### **Forschungsmethodologische Überlegungen**

Unsere Untersuchung ist im Rahmen der Aktionsforschung zu betrachten, in der Lehrende eine reflektierende und forschende Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht einnehmen. Damit wird nach Riemer (2013: 361) das Ziel verfolgt, Fragestellungen aus der eigenen Praxis aufzugreifen, um festgestellte Probleme besser zu verstehen, sie zu bewältigen, Innovationen zu verwirklichen und den eigenen Unterricht weiterentwickeln zu können.

Aktionsforschung erfolgt zyklisch und weist mehrere Phasen auf (vgl. Riemer 2013: 363f.). Im Folgenden werden sie auf unsere Untersuchung bezogen:

- Auswahl geeigneter Forschungsausgangspunkte und Festlegung der Forschungsfrage: Der Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren die Aussagen der Studierenden bezüglich der bestehenden Schwierigkeiten mit dem Memorieren von Vokabeln aus der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 und ihr Wunsch nach mehr Lernaktivitäten zur Wortliste im Unterricht. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage nach den vorhandenen Speicherstrategien der Studierenden.
- Überführung der Forschungsfrage in ein geeignetes Forschungsdesign: Um Erfahrungen der Studierenden mit der Wortliste und ihre Speicherstrategien ermitteln zu können, wurde ein Fragebogen entwickelt und online mithilfe der Google-Formulare erstellt. Der Fragebogen wurde sowohl bewertend als auch beschreibend eingesetzt (vgl. Daase / Hinrichs / Settinieri 2014: 105): Zum einen wurde eine unipolare, endpunktbenannte Likert-Skala verwendet, um die Einstellungen erheben bzw. Zufriedenheit der Studierenden messen zu können. Zum anderen wurde ein exploratives Vorgehen beim Erfragen von persönlichen Vokabellernstrategien benutzt, um das Vorstrukturieren der Antworten zu vermeiden.
- Analyse und Interpretation der Daten: Die Einschätzungen der Studierenden anhand von Likert-Skalen wurden prozentual in tabellarischer Form dargestellt. Die verwendeten Speicherstrategien wurden im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2002) sowohl material- als auch theoriegeleitet kodiert und analysiert. Die Interpretation der Daten erfolgte unter der Berücksichtigung der aktuellen Forschungslage.
- Übertragung in die eigene Praxis: Die Diskussion der Untersuchungsergebnisse fand im Hinblick auf die Lehrveranstaltung "Fertigkeit Lesen I" statt und mündete in konkreten didaktischen Vorschlägen (vgl. das Arbeitsblatt im Anhang), welche im darauffolgenden Semester in der Lehrveranstaltung "Fertigkeit Lesen II" umgesetzt werden sollten.

Auf die obigen Phasen wird weiter im Text näher eingegangen. Die letzten zwei Phasen der Aktionsforschung betreffen die Beobachtung der veränderten Unterrichtspraxis und Publikation der Ergebnisse (vgl. Riemer 2013: 263f.). Aus Platzgründen werden sie in der vorliegenden Arbeit nicht dargestellt.

### **Einsatz der Wortliste im Leseseminar**

Seit dem Wintersemester 2016-2017 wird an der Abteilung für die Deutschlehrendenausbildung der Uludağ Universität die Wortliste in den Lehrveranstaltungen "Fertigkeit Lesen I" und "Fertigkeit Lesen II" ("Okuma Becerileri I, II") eingesetzt, weil ein breites Wortschatzspektrum (vor allem der Verstehenswortschatz) eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Lesefertigkeit darstellt.

In die Konzeption des Leseseminars fanden drei Wortschatzerwerbsformen nach Stork (2013: 104ff.) – lernergesteuert, inzidentell, unterrichtlich gesteuert – wie folgt Eingang:

- Hauslektüre: Jede Woche konnten Studierende, von ihren eigenen Leseinteressen ausgehend, didaktisierte DaF-Lesegeschichten, authentische Bilderbücher, DaF-Zeitschriften, Romane u. Ä. ausleihen, eigenständig lesen und unbekannte Wörter nachschlagen. Hierbei handelt es sich sowohl um den inzidentellen Wortschatzerwerb in Form des inhaltsorientierten Lesens als auch um den lernergesteuerten Wortschatzerwerb, da die Studierenden die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernahmen und deutsch-türkische Vokabellisten erstellten.
- Lesetexte im “Netzwerk B1.1” (vgl. Dengler et al. 2013): Der unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb wurde in die Vermittlung der Fertigkeit Lesen integriert. Im seminartragenden Lehrwerk finden sich zahlreiche Lesetexte unterschiedlichen Umfangs mit dazu gehörigen Wortschatzübungen. Außerdem gibt es am Ende jeder Lektion eine Doppelseite mit dem Wortschatz der Lektion, welcher thematisch in Gruppen präsentiert wird. Das Lehrwerk bereitet auf das Goethe-Zertifikat B1 vor, indem es in jeder Lektion u. A. Lesetexte im Prüfungsformat anbietet.
- Wortliste zum Goethe-Zertifikat B1 (vgl. Goethe-Institut 2016): Jede Woche erarbeiteten die Studierenden daraus Vokabeln zu einem Buchstaben eigenständig (lernergesteuert). Im Leseseminar wurde die Bedeutung der unbekannt gebliebenen Wörter geklärt.

In einer Zwischen-Seminarevaluation nach der Vizeprüfung wiesen die Studierenden auf die bestehenden Schwierigkeiten hin, sich die Vokabeln einzuprägen. Daraufhin wurden in Absprache mit den Studierenden folgende Lernaktivitäten im Leseseminar durchgeführt:

- Sprachlernspiel “Wortmeister” (spielerische Wiederholung): Die vor der Tafel stehenden Studierenden wurden der Reihe nach zu den Vokabeln abgefragt. Wer keine Antwort wusste, setzte sich hin und beteiligte sich am Abfragen. Wer als Letzter/Letzte stehen blieb, wurde zum “Wortmeister” bzw. zur “Wortmeisterin” der Woche gekürt.
- Sprachlernspiel “Koffer packen” (Übergang ins mentale Lexikon, spielerisches Gedächtnistraining): Der Satz “Ich packe meinen Koffer und lege ... hinein” wurde jedes Mal durch ein Substantiv aus der Wortliste ergänzt, wobei alle zuvor genannten Substantive wiederholt werden mussten.
- Eine Geschichte schreiben (Ergebnissicherung): Als Hausaufgabe schrieben die Studierenden eine Geschichte mit möglichst vielen Wörtern zu einem Buchstaben aus der Wortliste. Die Geschichten wurden dann im Seminarraum aufgehängt und von allen gelesen. Dabei wurden in einer Tabelle der Titel der Geschichte, ihre Besonderheiten (phantasievoll/langweilig, lang/kurz, lustig/traurig etc.) sowie die Anzahl der verwendeten Vokabeln notiert. Nach dem Lesen wurden die besten Geschichten nominiert.

### **Auswertung der schriftlichen Befragung**

An der schriftlichen Befragung, die in der letzten Semesterwoche stattfand, nahmen 32 DaF-Studierende des ersten Studienjahres (sieben davon in Deutschland aufgewachsen) teil, die im Wintersemester 2017-2018 die Lehrveranstaltung “Fertigkeit Lesen I”

("Okuma Becerileri I") belegten. Die Befragung wurde mit dem Ziel durchgeführt, den Einsatz der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 im Leseseminar aus der Studierendensicht zu evaluieren und ihre beim Vokabellernen verwendeten Speicherstrategien zu elaborieren, um auf dieser Grundlage Überlegungen zur Vermittlung weiterer Speicherstrategien anstellen zu können.

Im Einzelnen wurde dabei Folgendes fokussiert:

- Zufriedenheit und Erfahrungen mit dem Einsatz der Wortliste;
- Interesse am weiteren Lernen mit der Wortliste im darauffolgenden Semester;
- Zufriedenheit und Erfahrungen mit drei Lernaktivitäten zur Wortliste;
- die von den Studierenden eingesetzten Speicherstrategien.

Die Einschätzungen zum Einsatz der Wortliste und zu den entsprechenden Lernaktivitäten im Leseseminar wurden seitens der Studierenden wie folgt gemacht:

Einschätzungen bezüglich (n=32)		nicht nützlich (1)	(2)	(3)	(4)	sehr nützlich (5)
1.	Wortliste	3,1 %	3,1 %	9,4 %	50 %	34,4 %
2.	Beispielsätze in der Wortliste	-	3,1 %	-	21,9 %	75 %
3.	"Wortmeister"	12,5 %	15,6 %	6,3 %	34,4 %	31,3 %
4.	"Koffer packen"	6,5 %	3,2 %	9,7 %	32,3 %	48,4 %
5.	"Geschichte schreiben"	9,4 %	18,8 %	21,9 %	15,6 %	34,4 %

*Tabelle 2: Einschätzungen der Studierenden zum Lernen mit der Wortliste*

Im Allgemeinen (1.) zeichnete sich eine hohe Zufriedenheit mit dem Einsatz der Wortliste im Leseseminar (50 % nützlich und 34,4 % sehr nützlich) ab, was u. A. auf die in der Wortliste vorhandenen Beispielsätze (neun Nennungen) und eine hohe Gebräuchlichkeit der Wörter (sechs Nennungen) zurückgeführt wurde.

Dies wurde bei der Frage nach den Beispielsätzen (2.) noch einmal deutlich, denn fast alle Befragten betrachteten diese als dienlich (21,9 % nützlich und 75 % sehr nützlich). Auch die Lernaktivitäten zur Wortliste (3.) wurden durchweg positiv bewertet.

Nicht verwunderlich ist daher, dass sich der überwiegende Anteil der Studierenden (84,4 %) für das Weiterlernen mit der Wortliste im nächsten Semester aussprach. Darüber hinaus gaben die Studierenden an, dass die Wortliste für sie bis zu sechs unbekannte Wörter pro Seite enthielt.

Für die in Deutschland aufgewachsenen Studierenden (n=7) stellte eine präzise Übersetzung der Vokabeln bzw. Beispielsätze ins Türkische eine Herausforderung und Lernmotivation zugleich dar.

Wie prägten sich die Studierenden die unbekanntes Vokabeln ein? Die Datenanalyse bezüglich der von den Studierenden präferierten Speicherstrategien ergab Folgendes (mehrfaches Nennen war möglich):

Speicherstrategien	Erläuterung	Nennung
<b>mechanisches Behalten</b>		
keine Strategie		3
mechanisches Behalten durch Lesen	Wörter durch mehrfaches Lesen auswendig lernen	6
<b>Behalten durch Elaboration</b>		
Behalten durch Aufschreiben	Karteikarten / Haftnotizen verwenden, unbekanntes Vokabeln auflisten, mehrmalig aufschreiben	16
Behalten durch Verbindungen	Verbindungen mit bekannten Wörtern herstellen, eigene Sätze bilden, Dialoge schreiben	3
Behalten durch auditive Elaboration	Google-Spracherkennungsfunktion nutzen, rhythmisch klopfen	2
<b>Behalten durch Ordnen</b>		
Behalten durch Ordnen	Tabelle mit grammatischen Kategorien erstellen (Artikel, Wortarten)	3

*Tabelle 3: Vorhandene Speicherstrategien der Studierenden*

Es zeigte sich, dass die meisten Speicherstrategien im Bereich der Elaboration durch das Aufschreiben lagen (16 Nennungen). Das mechanische Lernen durch mehrfaches Lesen war auch angegeben (sechs Nennungen). Darüber hinaus teilten drei Studierende mit, dass sie keine Strategien verwendeten. Hierbei darf jedoch davon ausgegangen werden, dass sie ebenfalls das mechanische Lernen bevorzugten. Dagegen wurden die Herstellung von Verbindungen zu anderen Wörtern sowie das Ordnen der neuen Wörter (nach grammatischen Kategorien) nur von wenigen Studierenden angegeben (je drei Nennungen). Als abschließende Bemerkung erwähnten sieben Studierende, dass im Unterricht noch mehr Sprachlernspiele eingesetzt werden sollten, weil dadurch Vokabeln besser eingepreßt werden.

### **Diskussion der Ergebnisse und didaktische Konsequenzen**

Die Ergebnisse unserer schriftlichen Befragung zum Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 zeigen, dass die Studierenden über kein reichhaltiges Repertoire an Speicherstrategien verfügen. Viele Studierende verwenden die weniger effektiven mechanischen Behaltensstrategien. Elaborationsstrategien werden zwar verwendet, beschränken sich aber vor allem auf das Aufschreiben/Auflisten von schwierigen Vokabeln. Auch das Ordnen erfolgt vor allem im Hinblick auf grammatische Kategorien wie Artikel oder Wortarten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Targońska (2014: 186f.), denn fast 70 % der von ihr befragten Studierenden bevorzugen das ineffektive mechanische Behalten des Vokabulars. Anders als bei Targońska (ebd.) präferieren unsere Probandinnen und Probanden das Aufschreiben von Vokabeln (in unterschiedlichsten Formen) als eine Elaborationsstrategie, stellen dagegen aber seltener Verbindungen zwischen neuen und bekannten Vokabeln (z. B. in Form von Sätzen) her, obwohl Letzteres in der Forschung als eine effektive Speicherstrategie gilt.



Welche didaktischen Konsequenzen lassen sich aus den Untersuchungsergebnissen für unsere Unterrichtspraxis ziehen?

Den Studierenden sollte ein vielfältiges Angebot an möglichen Speicherstrategien zum Arbeiten mit der Wortliste gemacht und mit ihnen gemeinsam reflektiert werden. Dies sollte jedoch in den laufenden Unterrichtsbetrieb integriert (möglichst in einer spielerischen Form) und nicht als ein gesondertes “Strategietraining” angeboten werden. Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass es beim Strategieeinsatz immer um eine persönliche Angelegenheit geht. Die Aufgabe einer Lehrkraft besteht also darin, “dem einzelnen Lerner zu helfen, aus dem präsentierten Strategienspektrum die zum jeweiligen Lernertyp und der Aufgabe passenden Strategien bewusst auszuwählen” (Tönshoff 2013: 197).

Insbesondere das Verbinden von neuen Wörtern mit den bereits bekannten scheint uns ein Strategiebereich zu sein, der beim Einprägen von Vokabeln schon wegen des netzwerkartigen Aufbaus des mentalen Lexikons (vgl. dazu z. B. Kühn 2013: 157) wesentlich stärker berücksichtigt werden sollte.

Bei den Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien soll im Folgenden das von Tönshoff (2013: 197) herausgearbeitete Muster auf unseren Unterrichtskontext übertragen werden:

- Bewusstmachung vorhandener Lerngewohnheiten und Strategien: Die vorhandenen Speicherstrategien unserer Studierenden aus der schriftlichen Befragung sollen präsentiert und gemeinsam mit den Studierenden reflektiert werden.
- Präsentation und Erprobung alternativer lernstrategischer Verhaltensweisen: Dies sollte abwechslungsreich und regelmäßig anhand geeigneter Aufgabestellungen stattfinden (vgl. das Arbeitsblatt im Anhang).
- Evaluation der Erprobungserfahrungen: Insbesondere die Evaluation scheint uns ein wichtiger Schritt zur Ergebnissicherung zu sein. Unsere Befragung zeigt z. B., dass das Schreiben von Geschichten oder Bilden von Sätzen als mögliche Speicherstrategien nur von wenigen Studierenden verwendet wurden. Dies ist sicherlich u. A. darauf zurückzuführen, dass sie im Leseseminar zwar als Lernaktivitäten eingesetzt, aber nicht ausreichend im Hinblick auf ihre lernstrategische Relevanz reflektiert wurden.

Bei der Umsetzung im Unterricht brauchen Lehrende neben Forschungsergebnissen bezüglich der Effizienz einzelner Speicherstrategien (vgl. z. B. Neveling 2004, Cudzich 2013) auch das Wissen, wie sie das regelmäßige Einbeziehen von Strategien unter der Berücksichtigung der zielgruppenspezifischen Besonderheiten erproben und zusammen mit den Lernenden reflektieren können (vgl. dazu auch Cudzich 2013: 103). Das gemeinsame Reflektieren über die Vermittlung von Vokabellernstrategien dürfte zudem große Potentiale im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte haben (vgl. dazu die “Lehrerautonomie” bei Apeltauer 2010: 26ff.).

Der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Untersuchung ist als vorläufig zu verstehen und soll daher weiter überprüft werden, um im Sinne der Aktionsforschung

die praktische Theorie zyklisch weiter bearbeiten sowie neue Aktionsideen entwickeln und ausprobieren zu können (vgl. dazu Riemer 2013: 262).

## Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean** (1997): *Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon Aus dem Englischen von Martina Wiese*, Tübingen.
- Apeltauer, Ernst** (2010): "Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache", in Egit, Yadigar (Hg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur*, Izmir, S. 15-34.
- Cudzich, Bartosz** (2013): "Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabellernstrategien", in: *Glottodidactica*, 39/1, S. 93-104, verfügbar unter: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/3601> [03.12.2017].
- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settineri, Julia** (2014): "Befragung", in: Settineri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Paderborn, S. 103-122.
- Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja** (2013): *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CDs B1.1*, München.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u. a.
- Glaboniat, Manuela** (2010): "Zertifikat Deutsch, das (ZD)", in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 5. Aufl., Tübingen, S. 363-364.
- Goethe-Institut** (2016): *Goethe-Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*, München, verfügbar unter: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/sr/Goethe-Zertifikat\\_B1\\_Wortliste.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/sr/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf) [01.12.2017].
- Hatipoğlu, Sevinç** (2015): "Darstellung der fremdsprachlichen Kompetenzen der angehenden türkischen Deutschlehrer: Beispiel Istanbul Universität", in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 1, S. 63-76.
- Kühn, Peter** (2013): "Wortschatz", in: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, S. 153-164.
- Mayring, Philipp** (2002): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim.
- Morfeld, Petra** (2007): "Sprachenzertifikate", in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage, Tübingen, S. 384–387.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie** (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler.
- Neveling, Christiane** (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*, Tübingen.
- Riemer, Claudia** (2013): "Empirische Feldforschung und Action Research", in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage, Seelze-Velber, S. 359-363.
- Stork, Antje** (2013): "Wortschatzerwerb", in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage, Seelze-Velber, S. 104-107.
- Targońska, Joanna / Stork, Antje** (2013): "Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24/1, S. 71-108.
- Targońska, Joanna** (2014): "Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn", in: *Lingwistyka Stosowana*, 9, S. 171-200, verfügbar unter: <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12255677/Lingwistyka+Stosowana+9++Joanna+Targonska.pdf> [01.12.2017].

**Tönshoff, Wolfgang** (2013): "Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen", in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl., Seelze-Velber, S. 195-199.

**Tütken, Gisela** (2006): "Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan", in: *Info DaF*, 33/6, S. 501-543.

## Anhang 1

Liebe Studierende,

wir haben festgestellt, dass viele von Ihnen vor allem zwei (nicht besonders effektive) Strategien zum Vokabellernen benutzen: Das sind 1) das Auflisten unbekannter Vokabeln und 2) das mechanische Wiederholen (Lesen) der Vokabelliste. Lassen Sie uns gemeinsam andere Möglichkeiten ausprobieren und danach darüber sprechen, wie Sie persönlich deutsche Vokabeln effektiver behalten könnten!

Was können wir im Unterricht noch ausprobieren? Machen Sie bitte eigene Vorschläge! Recherchieren Sie im Internet andere Möglichkeiten/Strategien, wie man fremdsprachliche Vokabeln besser behalten kann! Aus der Forschung wissen wir z. B., dass insbesondere Ordnen und Verbinden effektiv sind.

Viel Spaß dabei wünscht Ihnen Ihre

Doç. Dr. Anastasia Şenyıldız

Nr.	Bezeichnung	Erklärung
<b>Wörter fokussieren</b>		
1.	Buchstabensalat	Buchstaben in die richtige Reihenfolge bringen
2.	Wortmaler	zeichnerisch darstellen und erkennen lassen
3.	Wortpantomime	pantomimisch darstellen und erkennen lassen
4.	Lieblingswörter	fünf unbekannte, besonders schöne Vokabeln nennen
5.	Immer eines weniger	Wörter an der Tafel eine Minute lang betrachten, jeweils ein Wort wegwischen und aus dem Gedächtnis aufschreiben
<b>Wörter ordnen und vernetzen</b>		
6.	Synonyme - Antonyme	Synonyme bzw. Antonyme finden
7.	Unterbegriffe - Oberbegriffe	Wörter kategorisieren
8.	Wortfelder	thematische Wortfelder erarbeiten
9.	Wortfamilien	Wortfamilien erarbeiten (Wörter mit dem gleichen Stamm)
8.	Kategorien	in inhaltliche Kategorien einteilen oder nach neuen

		Kategorien ordnen (keine grammatischen Kategorien)
9.	Mind-Map	eine Mind-Map (anhand von inhaltlichen Kategorien) erstellen lassen
10.	Paraphrasen	mit eigenen Worten umschreiben und erraten lassen
11.	Assoziationen	zu Wörtern an der Tafel Assoziationen notieren und die ursprünglichen Wörter löschen, danach sie mit Hilfe der assoziierten Begriffe rekonstruieren
12.	Googeln	mit Google nach geeigneten Satzbeispielen im Internet suchen
13.	eigene Beispiele	eigene Beispielsätze mit neuen Vokabeln schreiben
14.	Übersetzen	einen kurzen Text (3-4 Sätze) mit den wichtigen Vokabeln aus dem Türkischen ins Deutsche übersetzen
15.	...	...

## Anhang 2

Merhaba! Bu anketi yapma sebebimiz “Okuma Becerileri’ dersimizdeki Goethe Enstitüsünün Kelime Listesinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini öğrenmektir. Amacımız, verdiğiniz cevaplarınızla dersi geliştirmektir. Verileriniz gizli kalacaktır. Katıldığınız için teşekkürler!

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

### LÜTFEN İŞARETLEYİN!

1. Hangi ülkede büyüdünüz?  Türkiye  Almanya
2. “Okuma Becerileri I’ dersi kapsamında kullanılmış olan Goethe Enstitüsünün Kelime Listesi Almanca’nızın gelişimine ne kadar faydalı oldu?

faydasız 1                      2                      3                      4                      5 çok faydalı

Neden? \_\_\_\_\_

3. Kelime Listesinde yer alan örnek cümleleri sizin için ne kadar faydalı oldular?

faydasız 1                      2                      3                      4                      5 çok faydalı

Neden? \_\_\_\_\_

4. Sayfa başı ne kadar bilmediğiniz kelime vardı? \_\_\_\_\_
5. Önümüzdeki Bahar Döneminde “Okuma Becerileri II” dersinde Kelime Listesiyle çalışmayı devam ettirmek ister misiniz?

evet  hayır  belki

Neden? \_\_\_\_\_

6. Vize sınavından sonra (Final Sınavına yönelik) Kelime Listesine yönelik öğrenciler tarafından tavsiye ettiği aktiviteler sizin için ne kadar faydalı oldu?

<b>Derste Kelime Listesine yönelik aktiviteler</b>	<b>İşaretleyiniz!</b>	<b>Nedeni açıklayınız!</b>
“Kelime şampiyonu” (Tahta önünde kelimeler tek tek sorulur, kelimeyi bilmeyen oturur)	faydalı değil 1 2 3 4 5 çok faydalı	...
“Koffer packen” (kelime ekleme hafıza oyunu)	faydalı değil 1 2 3 4 5 çok faydalı	...
Kelime ile hikâyeler (koridorda asıp okuyup değerlendirdiğiniz hikâyeler)	faydalı değil 1 2 3 4 5 çok faydalı	...

7. “Okuma Becerileri I” dersi ve Kelime Listesi ile ilgili tavsiyeler, öneriler ve diğer...

...