

Joanna Targońska

Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 9,
171-200

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Joanna TARGOŃSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn

Abstract:

Lexical Learning Strategies of First-Year Students of German

In this article we aim to consider causes of poor lexical competence and a limited command of productive vocabulary, which we have observed in selected first-year students of German. In the theoretical part of the article, we focus on the specificity of learning vocabulary of a foreign language, we explain the concept of a strategy in learning lexis and also take a closer look at some components of lexical competence. We further discuss some factors which may facilitate learning vocabulary. In the analytical part of the paper, we present some strategies of learning lexis that have been evidenced in the data gathered from a group of first-year students of German. Specifically, we have collected some data which reveal their meaning recognition techniques and strategies they adopt to learn new words and expand their command of German vocabulary. The analysis highlights both some strengths and weaknesses of the lexical learning habits of the respondents. It allows us to draw some conclusions relevant for teaching techniques in school education.

Einleitung

Wortschatzkenntnisse, die nicht nur zum Verstehen fremdsprachlicher Kommunikate, sondern auch zum korrekten Gebrauch der lexikalischen Einheiten (weiter LE) und zur Realisierung der kommunikativen Ziele unentbehrlich sind, spielen eine große Rolle im Fremdsprachenlernprozess. Viele DaF-Lernende verfügen trotz vieler Jahre des DaF-Unterrichts über einen geringeren, oft auch defizitären, produktiven Wortschatz¹ (vgl. dazu E. Tschirner 2004), was die fremdsprachliche Kommunikation nicht nur behindert, sondern auch zu deren Scheitern führen kann.

¹ Dies wurde mit Hilfe eines Eingangstests erfasst, den die untersuchten Studienanfänger im ersten Seminar geschrieben haben. Dies kam auch in den mündlichen Äußerungen der Untersuchten zum Ausdruck.

Diese Beobachtung stützt sich auf die langjährige didaktische Erfahrung der Autorin des Beitrags in der Durchführung des Hochschulkurses *Konversation und Lexik*² für Studierende im ersten Studienjahr der Auslandsgermanistik.

Zahlreiche Wissenschaftler stellten sich bis dahin die Frage nach den Gründen für die unterentwickelte lexikalische Kompetenz (mehr dazu im Teil 4) bzw. für defizitäre Wortschatzbestände der Fremdsprachenlernenden. Diese können natürlich mannigfaltig sein. Einerseits könnten sie an den DaF-Lernenden liegen, andererseits könnten dafür die Schulausbildung bzw. die Fremdsprachenlehrkräfte verantwortlich sein. H.O. Hohmann (1987: 20) sieht eine der Ursachen dafür in falschen Annahmen der Lehrkräfte, die in ihrer Schulpraxis davon ausgehen, dass man dem Wortschatzlernen im Unterricht nur auf der Anfängerstufe viel Zeit widmen sollte und dass auf höheren Lernstufen hingegen der Wortschatzerwerb durch andere sprachliche Tätigkeiten, also quasi nebenbei, erfolgt. Dies kann bedeuten, dass im schulischen DaF-Unterricht zu wenig Wert auf die Entwicklung des produktiven Wortschatzes gelegt wird, dass die Aufmerksamkeit der DaF-Lernenden nicht gezielt auf den zu beherrschenden Wortschatz gesteuert wird bzw. dass die DaF-Lernenden das ihnen präsentierte Input in ungenügendem Maße zur Erweiterung ihrer Wortschatzbestände nutzen. Wenn man dazu sich auf die Feststellung von Ch. Neveling (2004: 12) stützt, laut der das wichtigste Problem des Wortschatzlernens in der Phase des Behaltens, also in der dauerhaften Speicherung der fremdsprachlichen Lexik im mentalen Lexikon liegt, kann man davon ausgehen, dass viele DaF-Lernende ineffektive Wortschatzlernstrategien einsetzen, die nicht zur dauerhaften Internalisierung des Vokabulars führen.

Die oben dargestellten Bemerkungen bildeten den Ausgangspunkt für die Durchführung einer empirischen Studie, deren Ergebnisse im vorliegenden Beitrag präsentiert werden. Das Ziel der Studie war, zum einen die Wortschatzlerngewohnheiten bzw. Wortschatzlernstrategien der angehenden StudienanfängerInnen zu ermitteln, zum anderen den Grund für deren größtenteils schwach entwickelte lexikalische Kompetenz³ zu finden. Dadurch sollten Schwachpunkte der bisherigen Wortschatzarbeit und des Wortschatzlernens der untersuchten StudienanfängerInnen aufgedeckt werden, was die Grundlage dafür bilden könnte, ihnen Fehler in ihrem bisherigen fremdsprachlichen Wortschatzlernen aufzuzeigen.

2. Zum Begriff Wortschatz und Wortschatzarten

Der Begriff „Wortschatz“ ist nicht mit dem Begriff „Vokabel“ gleichzusetzen, weil Wortschatz eine bestimmte Art von Verbindungen und Verflechtungen zwischen

² Das Ziel dieses Unterrichts ist neben der Förderung der Kommunikationsfähigkeit auch die Entwicklung der fremdsprachlichen Wortschatzbestände der Studierenden. Ein Nebenziel, das dabei verfolgt wird, ist die Lenkung der Aufmerksamkeit der Studierenden darauf, wie das Wortschatzlernen erfolgen sollte, was dabei wichtig ist, damit das Behalten der LE effizient wird.

³ Mehr zu Vorschlägen für neue Auffassungen des Begriffs „lexikalische Kompetenz“ findet sich in J. Targońska (2011) sowie J. Targońska und A. Stork (2013).

LE darstellt (W. Beile 1988: 5), die einen Einfluss auf die Speicherungsprozesse haben. Während die im mentalen Lexikon isoliert gespeicherten Wörter schnell vergessen werden können, soll ihre Verbindung miteinander diesem Prozess gerade entgegen wirken. Das Bilden eines Netzes von mentalen Verknüpfungen hat das Ziel, den Behaltensprozess zu fördern. Außerdem soll das richtige Einprägen einer Vokabel, also ihr adäquates Einfügen ins Netz der mentalen Verknüpfungen, den schnellen Abruf der nötigen LE im Rezeptions- und Produktionsprozess begünstigen.

In Bezug auf die Kenntnis des Vokabulars unterscheidet man drei Wortschatzarten: den rezeptiven, produktiven und den potenziellen Wortschatz. Der rezeptive Wortschatz, den wir nur verstehen (deshalb wird dieser auch als Verstehenswortschatz bezeichnet) und nicht aktiv gebrauchen können, stellt eigentlich die erste Stufe der Wortschatzbeherrschung dar. Viel wichtiger ist der aktive Wortschatz, den die Fremdsprachenlernenden in Kommunikationssituationen gebrauchen können. Neben diesen Wortschatzarten gibt es noch den potenziellen Wortschatz, den man bei der ersten Begegnung erschließen kann. Dies ist dann möglich, wenn man Wortbildungsregeln kennt (und dieses Wortbildungswissen bei der Erschließung neuer LE einsetzt) bzw. wenn man andere Sprachkenntnisse in den Erschließungsprozess der neuen LE mit einbezieht, denn zum potenziellen Wortschatz gehören Wortbildungen bzw. Wortbildungskonstruktionen, Internationalismen oder Wörter, deren Stamm in vielen Sprachen ähnlich geschrieben bzw. ausgesprochen wird (vgl. dazu L. Alfes 1979). Diese drei Wortschatzarten stellen keine stabilen Größen dar. Man kann auch hinsichtlich des rezeptiven und produktiven Wortschatzwissens von keinen Gegenpolen sprechen. Die Wortschatzbeherrschung stellt nämlich ein Kontinuum dar. Einerseits kann eine LE, die früher zum rezeptiven Wortschatz gehörte, zum produktiven Wortschatz werden, wenn der Lernende diese öfters gebraucht hat. Eine lange nicht abgerufene und nicht gebrauchte LE (z.B. wegen der Änderung der Kommunikationsbedürfnisse) kann demgegenüber vom produktiven zum rezeptiven Wortschatz übergehen (R. Bohn 1999: 23–24, s. auch G. Heyd 1991).

Hinsichtlich des Wortschatzerwerbs spricht man von der Breite bzw. Tiefe des lexikalischen Wissens. Der Fremdsprachenlernende kann zum einen den Umfang des beherrschten Wortschatzes vergrößern, d.h. immer neue Wörter lernen und über einen umfangreichen rezeptiven Wortschatz verfügen. In diesem Fall sprechen wir von der Wortschatzbreite (Quantität des Wortschatzes). Wichtig ist jedoch auch die Wortschatztiefe, d.h. die Qualität des beherrschten Wortschatzes. Dieser Begriff wird nicht einheitlich aufgefasst und kann sich auf folgende Dimensionen beziehen: Präzision der Bedeutung, Gesamtheit des Wissens, Organisation des Wissens im mentalen Lexikon bzw. flüssige Beherrschung des Vokabulars (J. Read 2004 nach T. Bargmann 2011: 67). Wortschatztiefe kann auch als Bewusstsein der Mehrdeutigkeit der Bedeutung von Wörtern aufgefasst werden. Dies bedeutet für die Lernenden, dass zum Beherrschen einer LE nicht nur die Kenntnis der Bedeutung

wichtig ist (zu unterschiedlichen Auffassungen der Kenntnis einer Vokabeln bzw. zur lexikalischen Kompetenz vgl. u.a. L.J. Cronbach 1942, J.C. Richards 1976, M.J. Wallace 1982, I.S.P. Nation 1990, 2001, M.C.Trèville/ L. Duquette 1996)⁴. Sehr wichtig ist auch die Internalisierung von vielen Komponenten der LE, dank denen diese auch in der Sprachproduktion korrekt gebraucht werden können. Zum anderen ist die Verankerung der LE in das mentale Lexikon bedeutungsvoll, worauf Ch. Neveling (2004: 57) folgendermaßen hinweist:

Multiple und multimodale Einordnungen durch den Lerner selbst verstärken nicht nur die Verarbeitungstiefe, sondern sichern auch im Hinblick auf den Abruf die Möglichkeit über mehrere Verbindungsspur zu gesuchten Wort zu gelangen. (Ch. Neveling 2004: 57)

3. Komponenten der lexikalischen Einheiten

Der Wortschatzerwerb stellt einen komplexen Vorgang dar, denn jedes Wort verfügt über viele Komponenten, deren Kenntnis zum produktiven Gebrauch der jeweiligen LE notwendig ist. Diese entscheidet über die Tiefe des lexikalischen Wissens. Jede LE hat ihren Inhalt und ihre Form (die Bedeutung stellt lediglich die semantische Komponente der LE), wobei hinsichtlich der inhaltlichen und formalen Seite der LE von den Fremdsprachenlernenden viele Komponenten der LE beherrscht werden sollen, die beim L1-Erwerb quasi automatisch mit einer neuen LE mit erworben werden.

Bei unterschiedlichen Autoren werden Komponenten der LE unterschiedlich aufgefasst. In meiner Beschreibung stütze ich mich auf das Modell von R. Bohn (1999: 26), der wiederum das Komponentenmodell von M. Löschmann (1993: 22) übernommen, jedoch dieses teilweise modifiziert hat. Aus der Beschreibung der Wortkomponenten geht hervor, dass beim Erwerb einer LE der Fremdsprachenlernende bezüglich der Wortform die graphische und phonische Komponente erwerben sollte. Hinsichtlich der Wortbedeutung sollen neben der oben erwähnten semantischen Komponente auch stilistische, kombinatorische, grammatische und wortbildnerische Komponente⁵ gespeichert werden. Dies bedeutet, dass der DaF-Lernende in den Behaltensprozess des fremdsprachlichen Vokabulars das Wissen darüber integrieren soll, wann eine LE gebraucht werden kann, zu welchem Sprachregister sie gehört und wie sie grammatisch (Konjugations- bzw. Steigerungsformen, Deklinationstyp, Genus usw.) sowie wortbildnerisch vorgeprägt ist, wie man anhand eines bestimmten Lexems eine andere Wortart bilden kann. Darüber hinaus ist die Kenntnis der kombinatorischen Komponente oft für den korrekten Gebrauch der LE in der Sprachproduktion ausschlaggebend. Dabei handelt es sich um die semantische Verbindlichkeit der LE-en bzw. semantische Restriktionen (Rektion, Kollokationen), um Phraseologismen im engeren und weiteren Sinne. In dieser

⁴ Mehr zu der geschichtlichen Entwicklung des Begriffs „lexikalische Kompetenz“ ist in J. Targońska/A. Stork (2014) zu finden.

⁵ Eine andere Benennung der Komponenten ist bei Ch. Neveling (2004) zu finden.

Komponente kommt zum Ausdruck, ob eine LE mit einer beliebigen LE verbunden werden kann und ob man mit einer konkreten Rektion, Kollokation, einem Phrasem bzw. *Chunk* zu tun hat.⁶

Während im Falle des rezeptiven Wortschatzes – den man erkennt, der jedoch nicht bei der sprachlichen Produktion zur Verfügung steht – sich die Kenntnis der semantischen und der phonetischen Komponente als ausreichend erweisen kann, kann sich ohne die Kenntnis weiterer Komponenten der korrekte Gebrauch der jeweiligen LE in der schriftlichen bzw. mündlichen Kommunikation als unmöglich erweisen. Zwar sollten schon Fremdsprachenlernende auf der Grundstufe auf möglichst viele (für jede LE spezifische) Komponenten hingewiesen werden, allerdings werden während der schulischen Wortschatzarbeit je nach Alter und Lernniveau der Fremdsprachenlernenden andere Komponenten der LE betont.

Aus den obigen Erwägungen über die Komponenten der LE geht Folgendes hervor: Zur Beherrschung des aktiv zur Verfügung stehenden Vokabulars ist solche Arbeit am neuen Vokabular notwendig (sowohl im Klassenzimmer als auch beim selbstständigen Wortschatzlernen außerhalb des Klassenzimmers), bei der möglichst viele Komponenten der LE berücksichtigt werden, insbesondere diese, deren Kenntnis in der Sprachproduktion unabdingbar ist. Relevant ist also die Kenntnis der grammatischen und kombinatorischen Komponente. In diesem Wortschatzlernprozess ist der Einsatz von verschiedenen Übungstypen bedeutungsvoll, deren Ziel das Ordnen des Vokabulars unter verschiedenen Gesichtspunkten und die Aufmerksamkeitsteuerung auf verschiedene Komponenten der LE ist, was einerseits ihre Widerspiegelung im Ordnungssystem des mentalen Lexikons findet, andererseits das Behalten verschiedener Komponenten begünstigt. Eine sinnvolle kognitive Wortschatzarbeit soll außerdem zum Entstehen von verschiedenen Verbindungen zwischen den LE im mentalen Lexikon führen, wobei erworbene LE abgerufen und mit den gerade zu lernenden verbunden werden.

4. Lexikalischen Strategien – Wortschatztiefe beeinflussende Faktoren

Da sich der Strategiebegriff seit einigen Jahrzehnten großer Beliebtheit erfreut, wird im Folgenden auf deren Definition nicht näher eingegangen. In vielen, insbesondere der Lernerautonomie gewidmeten, Publikationen wird die von J.M. O'Malley und A.U. Chamot (1990) vorgeschlagene Klassifikation der Lernstrategien übernommen. Dort werden diese in zwei große Gruppen, nämlich in direkte (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien) und indirekte (affektive, metakognitive und soziale) Strategien eingeteilt. Diese Klassifikationen von Strategien beziehen sich allgemein auf den Lernprozess. Da sich die

⁶ J. Targońska und A. Stork (2013) schlagen demgegenüber eine neue subkompetenzenorientierte Auffassung der lexikalischen Kompetenz vor, in der u.a. die Kollokations- und Wortbildungskompetenz unterschieden werden.

meisten empirischen, den Lernstrategien gewidmeten Arbeiten stärker auf die Erforschung der metakognitiven als der kognitiven und häufiger auf Sprachfertigkeiten als auf Subsysteme der Sprache konzentrieren, ist die Anzahl der Studien, die sich hauptsächlich mit lexikalischen Strategien beschäftigen sowie die Anzahl der Klassifikationen von lexikalischen Strategien, wesentlich kleiner.

In Folgendem handelt es sich nicht um eine detaillierte Darstellung des Forschungsstands der empirischen Untersuchungen zum Wortschatzerwerb bzw. Wortschatzlernen (eine Zusammenstellung solcher Studien ist bei I. De Florio-Hansen 2004: 86–90 und A. Stork 2003 zu finden), sondern eher um unterschiedliche Auffassungen des Begriffs „lexikalische Strategien“, der mit dem Wortschatzlernen und -gebrauch in einer Fremdsprache eng verbunden ist. Der Terminus „lexikalische Strategien“ kann auf zweierlei Arten gedeutet werden. In der weiten Auffassung kann er alle Prozesse umfassen, die mit dem Erschließen, Lernen und Behalten sowie Abruf und Anwendung von Wortschatzbeständen verbunden sind. Zum anderen können darunter „sowohl Recall-Versuche als auch ‘achievement strategies’, d.h. alle Schritte, mit denen Lerner versuchen, über formale oder inhaltliche Aspekte von L1-, L2- und L3-Formen zur Lösung eines lexikalischen Problems (vom einfachen Wort bis zur lexikalischen Phrase) zu kommen“ verstanden werden (R. Zimmermann 1990: 445). Diese von R. Zimmermann genannte und definierte Strategieart wird zwar im Folgenden unter den Begriff „lexikalische Strategien“ subsumiert, aber sie bildet nur ein Element (als lexikalische Kompensationsstrategien) der in diesem Beitrag beschriebenen lexikalischen Strategien.

Es ist nicht einfach eine Definition der lexikalischen Strategien zu finden. Obwohl dieser Begriff in vielen wissenschaftlichen Arbeiten gebraucht wird, wird er (sogar in den den lexikalischen Strategien gewidmeten Publikationen) nicht explizit definiert. Auch können andere Bezeichnungen für diesen Begriff ausfindig gemacht werden. Ch. Neveling (2004) gebraucht in ihrer Forschungsarbeit explizit den Begriff „lexikalischen Strategien“, aber P. Morfeld (1998) spricht von „Strategien zum Einprägen lexikalischer Einheiten“ und A. Ender (2007: 37) von „Lernstrategien für den Wortschatzerwerb“. In diesen Arbeiten werden zwar Klassifikationen der lexikalischen Strategien dargestellt, aber die gezielte Definition dieses Terminus bleibt dort aus.

In der deutschsprachigen Literatur sind unterschiedliche Klassifikationen von lexikalischen Strategien zu finden⁷ von solchen, in denen am Rande einige Strategien zum Wortschatzlernen erwähnt werden (vgl. U. Rampillon 1985), zu solchen, die sich nur auf das Wortschatzsystem beziehen. Solche Klassifikation finden wir in späteren Arbeiten von U. Rampillon (1996 nach A. Stork 2003: 88), aber auch bei P. Morfeld (1998), P. Foß/ A. Pude (2001) und Ch. Neveling (2004).

⁷ Mehr zu anderen, darunter auch englischsprachigen, Klassifikationen von Vokabellernstrategien in A. Stork (2003: 84–99).

Klassifikation der direkten lexikalischen Strategien in ausgewählten empirisch ausgerichteten deutschsprachigen Forschungsarbeiten		
P. Morfeld (1998)	P. Foß/ A. Pude (2001)	Ch. Neveling (2004:71-78)
	I. Entdeckungsstrategien 1. Externe Informationen (Quellenbenutzung, Nachfragen) 2. Intern Bedeutung erschließen bzw. Form analysieren	I. Verstehensstrategien 1. direktes Erfassen der Bedeutung 2. Hypothesen bilden/ Inferenz
I. Wiederholen/ Einprägen II. Elaborieren 1. Assoziieren 2. Kontextualisieren 3. Differenzieren 4. Kontrastieren 5. Visualisieren 6. Mehrkanalig lernen III. Strukturieren	II. Speicherungsstrategien 1. Mental Verbindung schaffen. a) Neue Wörter im Kontext einbetten b) Gruppieren 2. Nutzung von (geistigen) Bildern und Klang a) klangorientierte Speicherung b) visuell orientierte Speicherung c) Keyword-Methode d) Semantic Mapping 3. Aktion ausführen a) Benutzung von mechanischen Techniken b) Benutzung des Körpers 4. Analysieren und Schlussfolgern a) intralinguale Analyse b) interlinguale Analyse c) Vermeidung von Wort-zu-Wort-Übersetzungen.	II. Speicherstrategien 1. Ordnungsstrategien (Feld/Netz) 2. Elaborationsstrategien a) kinästhetisch b) emotional c) episodisch/ kontextuell d) sensorisch 3. Einpräg-/ Wiederholungsstrategien
	III. Zugriff 1. Gründliche Wiederholung 2. Üben	III. Abrufstrategien
IV. Anwenden		IV. Produktionsstrategien

Tabelle 1. Ausgewählte Klassifikationen von lexikalischen Strategien

P. Foß und A. Pude (2001) sowie Ch. Neveling (2004) unterscheiden mindestens drei Gruppen von Substrategien der direkten lexikalischen Lernerstrategien⁸

⁸ In Klassifikationen der lexikalischen Strategien wird vorwiegend auf direkte kognitive Strategien Bezug genommen und nur diese werden weiterhin in Substrategien gegliedert. Indirekte lexikalische

und zwar: Entdeckungs-/ Verstehensstrategien⁹, Speicherung-/ Speicherstrategien und Zugriff¹⁰/ Abrufstrategien (siehe Tabelle 1). Im Falle der ersten Gruppe von Strategien handelt es sich um das Verhalten des Fremdsprachenlernenden im Kontakt mit einer ihm unbekannten LE, also um Strategien des Verstehens, Erkennens und der Bedeutungserschließung. A. Ender (2007) unterscheidet in dieser Gruppe (sie nennt diese Verarbeitungsstrategien) die Strategien Inferieren (Erschließung der Bedeutung durch den Einsatz von Wissensbeständen) und Nachschlagen (im Wörterbuch). Die Speicherungsstrategien beziehen sich auf die aktive Beschäftigung des Fremdsprachenlernenden mit einer LE mit dem Ziel, diese ins mentale Lexikon so zu integrieren, dass ihre Form und Bedeutung schnell behalten und leicht abgerufen werden können (Ch. Neveling 2004: 75), weshalb sie als Verarbeitungsstrategien bezeichnet werden können.

Ch. Neveling (2004) gliedert Speicherstrategien in Ordnung-, Elaborations-, Einpräg-/ Wiederholungsstrategien. Diese Klassifikation weist eine Ähnlichkeit mit der Klassifikation von P. Morfeld (1998: 49ff.) auf, die in der Gruppe direkter Strategien „zum Einprägen lexikalischer Einheiten“ die Strategien Wiederholen/ Einprägen, Elaborieren, Strukturieren und Anwenden unterscheidet. Die Strukturieren-Strategie gleicht der Ordnungsstrategie von Ch. Neveling. Beim Prozess der Internalisierung von neuen LE spielen Speicherungsstrategien eine wichtige Rolle. Diese beziehen sich auf die aktive Beschäftigung des Fremdsprachenlernenden mit einer LE, dank der tiefe Verarbeitungsprozesse aktiviert werden, was wiederum die Wortschatztiefe gewährleisten/ begünstigen kann. Die Qualität der Abspeicherung der Form und der Bedeutung einer LE soll das schnellere Behalten und den leichteren Abruf der LE begünstigen.

Abrufstrategien dienen dazu, die Blockaden im Abrufen bestimmter LE abzuschaffen und die eventuelle inkorrekte Aktivierung im mentalen Lexikon zu korrigieren. P. Foß und A. Pude (2001: 13) deuten anders diesen Begriff, weil laut ihnen diese dem Automatisieren vom Wortschatzwissen dienen und dem Vergessen von bereits eingepägten LE entgegen wirken sollen. Diese Automatisierung erfolgt entweder durch Üben und Wiederholen, oder durch die Verwendung von LE.¹¹ Nur in der Klassifikation von Ch. Neveling (2004) wird noch eine vierte Gruppe von Strategien unterschieden. Es handelt sich um Produktionsstrategien, die dann aktiviert werden, wenn der Fremdsprachenlernende über eine in der Kommunikation nötige

Strategien (metakognitive, affektive und soziale) werden in diesen Klassifikationen entweder erwähnt und weiter nicht differenziert oder gar nicht angesprochen.

⁹ Der erste Begriff stammt jeweils aus der Klassifikation von P. Foß/ A. Pude (2001), der zweite dagegen aus der Klassifikation von Ch. Neveling (2004).

¹⁰ Aus der Beschreibung dieser Strategie von P. Foß/ A. Pude (2001: 13, 29) geht hervor, dass diese sowohl Wiederholungsstrategie als auch Sprachgebrauchsstrategien aus dem Modell von Ch. Neveling (2004) umfasst.

¹¹ P. Foß/ A. Pude (2001: 13) machen jedoch darauf aufmerksam, dass sich diese zwei Gruppen, nämlich Speicher- und Zugriffsstrategien, nicht voneinander trennen lassen, weil alle Speicherungsstrategien auch als Strategien des Zugriffs eingesetzt werden können.

LE nicht verfügt und in dieser Situation selbstständig Vokabeln schafft, die er am geeignetsten findet (vergleichbar mit lexikalischen Strategien von R. Zimmermann 1990).

In Anlehnung an die Klassifikation von Ch. Neveling (2004) verstehe ich unter dem Begriff „lexikalische Strategien“ alle Strategien, die der Bedeutungserschließung von LE (Erschließungsstrategien), deren Lernen, Behalten (Speicherstrategien) und Gebrauch dienen (d.h. direkte lexikalische Strategien, die sich auf den zu lernenden Bereich direkt beziehen – vgl. P. Bimmel/ U. Rampillon 2000: 64). Zu diesen Strategien zähle ich darüber hinaus auch lexikalische Kompensationsstrategien¹², die dann aktiviert werden, wenn der Fremdsprachenlernende und zugleich -benutzer über die Kenntnis der jeweiligen in der Kommunikation nötigen LE nicht verfügt, aber diese Mängel in seiner fremdsprachlichen Lexik durch den Einsatz von Paraphrasen oder durch Nutzung von Wortbildungsregeln bzw. seiner Wortbildungskompetenz zu kompensieren versucht (vgl. R. Zimmermann 1990). In der Gruppe der Speicherstrategien werden Einpräg-/ Wiederholungs-, Ordnungs- und Elaborationsstrategien unterschieden. Für potenziell nützlich¹³ und somit potenziell effektiver werden von der Autorin insbesondere Elaborations- und Ordnungsstrategien gehalten, weil dank den ersten Assoziationen zwischen den beherrschten und den zu lernenden Vokabeln entstehen, wodurch es zu einer tieferen mentalen Verarbeitung der LE kommt. Dank den zweiten werden die LE im mentalen Lexikon geordnet, wodurch ihr Abruf erleichtert wird. Darüber hinaus werden zu den lexikalischen Strategien – neben den oben genannten direkten kognitiven Strategien – auch indirekte lexikalische Strategien (diese beziehen sich indirekt auf die Art und Weise des Lernens), d.h. metakognitive, affektive und soziale Strategien gezählt. Die zwei letzten werden in diesem Beitrag weiter nicht behandelt und im empirischen Teil nicht erfasst. Betonungswert sind metakognitive lexikalische Strategie der Wortschatzerweiterung, die jedoch bis dahin in solcher Form in keiner Klassifikation lexikalischer Strategien explizit genannt wurden, für deren Aufnahme in die Gruppe der lexikalischen Strategien im Folgenden plädiert wird. Diese sind einerseits als bewusste „selektive Aufmerksamkeitssteuerung auf bestimmte lernrelevante Aspekte des Input“ (Ch. Neveling 2004: 68)¹⁴ oder Regelung der Aufmerksamkeitssteuerung (P. Morfeld 1998: 57) aufzufassen.

¹² Diese Strategien entsprechen den Produktionsstrategien aus der Klassifikation von Ch. Neveling (2004) und den lexikalischen Strategien von R. Zimmermann (1990).

¹³ Strategien können eigentlich nicht als objektiv „gut“ und „nicht gut“ bezeichnet werden, weil deren Einsatz eine individuelle Sache des Fremdsprachenlernenden ist. Deshalb wird in der einschlägigen Literatur eher von den potenziell nützlichen Strategien gesprochen (A. Cohen 1998: 8, 4 nach Ch. Neveling 2004: 64). Im Folgenden wird jedoch davon ausgegangen, dass die potenziell nützlichen Strategien oft effektiver sein können. Deshalb werden die beiden Begriffe im vorliegenden Artikel austauschbar gebraucht.

¹⁴ Diese von Ch. Neveling (2004: 68) zitierte Formulierung stützt sich auf die Klassifizierung von J.M. O'Malley/ A.U. Chamot (1990: 77ff.).

Andererseits stellen sie einen Planungsprozess dar, der vor allem während der Textarbeit und beim Nachschlagen der Wortbedeutung in einem Wörterbuch erfolgt, weswegen sie der Gruppe metakognitiver Strategien „Organisieren und Planen“ zu unterordnen sind. Eine Wortschatzerweiterungsstrategie kann auch bei der Arbeit mit anderen didaktischen Mitteln (Lehrwerkübung, Arbeitsblätter, Online-Selbstlernmaterialien) zum Einsatz kommen, bei der der Fremdsprachenlernende seine Aufmerksamkeit auf unbekannte LE lenkt. Diese ihm unbekannten, jedoch im weiteren Leben bzw. in künftigen Kommunikationssituationen potenziell nützlichen LE werden von ihm ausgewählt und in den Lernprozess gerückt, indem sie zwecks weiterer Lern- bzw. Wiederholungsprozesse in ein Heft notiert werden. Der Fremdsprachenlernende kann beim Nachschlagen einer unbekannten LE im Wörterbuch interessante Wendungen, ganze Kollokationen, Phraseologismen bzw. verwandte Wörter dazuschreiben. Diese Tätigkeit kann einerseits als ein Plan gedeutet werden, die notierten LE in einem weiteren Zeitpunkt zwecks der Wortschatzerweiterung zu lernen bzw. diese irgendwann zu gebrauchen. Andererseits hat diese Aktivität eine steuernde und überwachende Funktion, weil der Lernende seinen Wortschatzzuwachs nicht nur plant, sondern diesen auch durch die direkte bzw. „selektive Aufmerksamkeitssteuerung auf bestimmte lernrelevante Aspekte des Input“ (Ch. Neveling 2004: 68 in Anlehnung an J.M. O'Malley/ A.U. Chamot 1990: 77ff) in die richtige Bahn lenkt. Diese Aktivität ist intentional und zielgerichtet, was charakteristisch für Strategien ist. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei der Aufmerksamkeitssteuerung auf die lernrelevanten bzw. die zu lernenden LE diese auch inzidentell (auch während des Aufschreibens) memoriert werden.

Da das Wortschatzlernen hauptsächlich in der Selbstarbeit erfolgt und direkte lexikalische Strategien die Qualität und Quantität der Speicherung der fremdsprachlichen Lexik stark beeinflussen, bilden insbesondere diese den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags. Darüber hinaus wird der Einsatz der o.g. metakognitiven Wortschatzerweiterungsstrategie einer Untersuchung unterzogen.

5. Lexikalische Strategien im Bewusstsein von Auslandsgermanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn

Die Untersuchung zur Erfassung lexikalischer Strategien wurde im Oktober 2010, 2011 und 2012 bei StudienanfängerInnen des Faches Auslandsgermanistik/DaF einer polnischen Universität durchgeführt. Ihr Ziel war, das bisherige Wortschatzlernen der angehenden Auslandsgermanistikstudierenden zum Beginn Ihres Studiums festzuhalten und zu untersuchen. Dabei sollten Verstehens-, Speicherungsstrategien sowie metakognitive Strategien der Wortschatzerweiterung der Studierenden zu ihrem Studienbeginn festgehalten werden. Darüber hinaus sollte im Folgenden analysiert werden, in welcher Form ein unbekanntes Wort in den Speicherungsprozess gerückt wird (Einzelwort oder Wörter in Verbindung, Komponenten der neuen

LE). Aus diesem Grunde wurden folgende Forschungsfragen formuliert: (1) Welche Entdeckungs- bzw. Verstehensstrategien haben die Befragten in ihrem bisherigen DaF-Lernen eingesetzt? (2) Welche Wortschatzspeicherstrategien wurden von den Befragten in ihrem bisherigen DaF-Lernen eingesetzt? (3) Auf welche Komponenten der lexikalischen Einheiten haben die Befragten in ihrem bisherigen Wortschatzlernen bewusst ihre Aufmerksamkeit gerichtet? (4) Haben die Befragten Strategien der Wortschatzerweiterung eingesetzt? Haben sie selbstständig an der Erweiterung ihrer Lexikbestände gearbeitet?

In der Untersuchung sollte erfasst werden, ob die Befragten in ihrem bisherigen Wortschatzlernen potenziell effizientere (Ordnungs- bzw. Elaborationsstrategien) oder eher weniger effizientere (sog. mechanische) Speicherstrategien eingesetzt haben. Bei der dritten Forschungsfrage war von Interesse, inwieweit die grammatischen und die kombinatorischen Komponente der LE in deren Behaltensprozess berücksichtigt wurden. Die vierte Forschungsfrage war auf die Beantwortung der Frage ausgerichtet, ob und inwieweit die Lernenden den Kontakt mit unbekannter Lexik in rezipierten Texten für die Erweiterung ihrer Lexikbeständen nutzten.

Im Folgenden wurden Hypothesen aufgestellt, dass die bisherige Wortschatzarbeit der Befragten in ihrem DaF-Unterricht zu stark auf die Rezeption und somit auf die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes ausgerichtet war und dass zu wenig Wert auf die Entwicklung des produktiven Vokabulars gelegt wurde. Außerdem wird auch vermutet, dass vor allem der Erwerb dieser Komponenten, die für die Sprachproduktion wichtig sind, im bisherigen DaF-Unterricht der Befragten vernachlässigt wurde.

(i) Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe bildeten 149 polnische Germanistikstudierende im Durchschnittsalter von 20 Jahren. Die meisten von ihnen waren Abiturienten der Jahrgänge 2010, 2011 und 2012. Sie hatten durchschnittlich 7 Jahre DaF-Unterricht hinter sich, wobei 22,1% von ihnen mindestens 10 Jahre Deutsch gelernt hatten. Die größte Gruppe, mit 30,2%, bildeten Befragte, die 9 Jahre DaF-Unterricht absolviert hatten. 23,6% der Befragten lernten Deutsch zwischen 8 und 6 Jahren und 24,1% hatten 5 Jahre oder weniger (3 und 4 Jahre) Deutschunterricht hinter sich.

Für die meisten Befragten (65%) bildete Deutsch die erste Fremdsprache¹⁵, dagegen war für 26,8% der Befragten Englisch die erste Fremdsprache. Da den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit der Wortschatzerwerb darstellte, wurden die Regelmäßigkeit des bisherigen Wortschatzlernens außerhalb des Unterrichts/ Klassenzimmers und die subjektive Einschätzung der Effizienz dieses Lernens analysiert. Einerseits geben die Befragten an, systematisch Deutsch zu ler-

¹⁵ Diese Sprachenkonstellation ist nicht typisch für Polen, wo die meisten SchülerInnen Englisch als erste Fremdsprache lernen. Dass für die meisten befragten Studierenden Deutsch die erste Fremdsprache war, kann daran liegen, dass diese Untersuchung gerade unter angehenden Germanistikstudierenden durchgeführt wurde.

nen (62% lernten Deutsch mindestens einmal in der Woche; nur 14% gaben demgegenüber an, nur vor den Klassenarbeiten gelernt zu haben), andererseits wird von ihnen die Effizienz ihres Wortschatzlernens nicht so gut bewertet. Nur 32% haben diese sehr hoch bzw. hoch bewertet, 60% dagegen waren mit der Effizienz nicht ganz zufrieden. Erfreulich kann die Tatsache sein, dass nur 8% von ihnen die Wirksamkeit ihres bisherigen Wortschatzlernens als schwach oder sehr schwach eingeschätzt haben. Was kann jedoch der Grund für die nicht zufrieden stellende Effizienz ihres selbstständigen Wortschatzlernens sein? Die Antwort auf diese Frage liefert uns die Analyse der von den Befragten eingesetzten lexikalischen Strategien (s. unten).

(ii) Untersuchungsmethode

In dieser explorativ ausgerichteten Untersuchung wurde die Methode der schriftlichen Befragung gewählt, denn mittels der Studie sollten alle das Studium beginnenden Studierenden erfasst werden. Die Verfasserin dieses Artikels ist sich dessen bewusst, dass der Einsatz von allen Strategien am besten mittels einer Beobachtung und Introspektion bzw. Retrospektion erfasst werden sollte. Dies wäre in einer kleineren qualitativ ausgerichteten Studie möglich. In groß angelegten Studien zum Wortschatzlernen mit zahlreichen Probanden (über 100 Teilnehmern) wird gerade die Methode der schriftlichen Befragung gewählt, wovon die Untersuchungen u.a. von N. Schmitt (1997), Ch. Lütge (2002), P. Foß und A. Pude (2001), I. De Florio-Hansen (2004, 2006), Ch. Neveling (2004) zeugen. Bei I. De Florio-Hansen (2004: 92) finden wir auch eine Begründung für den Einsatz von dieser Methode in Bezug auf die Erfassung des Wortschatzlernens: „In der Absicht, erste Einblicke in die individuelle Wortschatzarbeit von Studierenden einer oder mehrerer Fremdsprachen (...) zu erfassen, bietet sich einer schriftliche Befragung an.“ In der in diesem Artikel beschriebenen Untersuchung sollte man gerade Einblicke in die Art und Weise des bisherigen Wortschatzlernens der Studienanfänger bekommen. Aus diesem Grunde wurde diese Untersuchung im ersten Seminar (im Fach Konversation und Lexik) durchgeführt. Die Befragten wurden darum gebeten, einen in polnischer Sprache verfassten Fragebogen mit größtenteils geschlossenen Fragen (und vorgegebenen Antwortkategorien) auszufüllen. Dieser setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

Im ersten, der Erhebung von biographischen Daten gewidmeten Teil, wurde das bisherige DaF-Lernen der Befragten erhoben. Dabei sollten folgende Faktoren erfasst werden: Reihenfolge der gelernten Fremdsprachen (Deutsch als erste oder dritte Fremdsprache), Dauer des DaF-Lernens, Systematizität des bisherigen Wortschatzlernens und subjektive Beurteilung der Effizienz dieses Wortschatzlernens.

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten ausgewählte direkte lexikalische Strategien (Verstehens- und Speicherstrategien) der Befragten, die Berücksichtigung verschiedener Komponenten der LE im Lernprozess des neuen Vokabulars sowie mögliche selbstständige bzw. selbst gesteuerte Wortschatzerweiterung (Strategie

der Wortschatzerweiterung) seitens der Befragten ermittelt werden. In den Fragebögen wurden den Befragten drei Fragen gestellt, zu denen von acht bis dreizehn Lernaktivitäten (als Antwortkategorien) angegeben wurden.

In der ersten Frage: „Was machst du, wenn du in einem gelesenen Text auf ein Wort stößt, das du nicht kennst?“ sollten die Erschließungs- und Wortschatzerweiterungsstrategien ermittelt werden. Die zweite Frage: „Auf welche Weise versuchst du ein Wort zu behalten?“ war auf die Festhaltung der Wortschatzspeicherungsstrategien ausgerichtet. In der dritten Frage: „In welcher Form lernst du neue Wörter?“ beabsichtigte man Informationen dazu zu bekommen, welche Komponenten der LE beim bisherigen Lernen der neuen Vokabeln in dem Lernprozess berücksichtigt wurden. Bei jeder der angegebenen Antwortkategorien¹⁶ mussten die Befragten darüber reflektieren, ob sie eine bestimmte lexikalische Strategie eingesetzt haben und über die Häufigkeit deren Einsatzes (in der Skala sehr oft, oft, manchmal, selten, nie) in ihrem bisherigen Wortschatzlernen berichten (in dies Fragebögen markieren).

Die in den Fragebögen formulierten Fragen bezogen sich auf bestimmte Verhaltensweisen der Befragten beim Erschließen der unbekannten LE, beim Wortschatzlernen und bei der Wortschatzerweiterung. Diese wurden in dieser Form den Befragten zwar nicht gestellt, jedoch decken sie sich indirekt mit den Forschungsfragen, die der Untersuchung zugrunde lagen. Der Hinweis auf die Häufigkeit¹⁷ von dem im Fragebogen aufgelisteten Lernverhalten seitens der Befragten erlaubt jedoch Antworten auf die o.g. Forschungsfragen zu bekommen. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass sich die untersuchten StudienanfängerInnen des Einsatzes von bestimmten Strategien in ihrem bisherigen DaF-Lernen bewusst waren und dies im Fragebogen zum Ausdruck gebracht hatten. Die Daten wurden zwar quan-

¹⁶ Diese im Fragebogen gestellten zur Auswahl stehenden Antwortkategorien wurden in Form eines Aussagesatzes in der Ich-Perspektive formuliert z.B. „Ich lerne neue Vokabeln, indem ich diese mehrmals laut wiederhole“ oder „Ich lerne Substantive immer mit einem Artikel“. Diese Antwortkategorien finden ihre Widerspiegelung in der Beschreibung der Forschungsergebnisse in den Tabellen 2–6 im Teil 5, in dem diese in Form einer lexikalischen Strategie aufgefasst wurden (z.B. entsprechend zu den oben angegebenen Antwortkategorien: „Lautes Wiederholen der Vokabeln“ oder „Lernen der Substantive mit Artikeln.“).

¹⁷ Auch in anderen Untersuchungen zu den lexikalischen Strategien sollten die Befragten bei den angegebenen Fragen bzw. Antwortkategorien über die Häufigkeit der von ihnen eingesetzten Lernaktivitäten informieren. Bei P. Foß/ A. Pude (2001) gab es folgende Alternativen (selten bzw. nicht zutreffend; eher nicht zutreffend; eher zutreffend; immer bzw. fast immer zutreffend) (ähnlich bei Ch. Lütge 2002). Auch in dem Fragebogen von I. De Florio-Hansen sollte in einer Frage die Häufigkeit einer Lernaktivität angegeben werden. In anderen Untersuchungen (z.B. bei Ch. Neveling 2004) mussten die Probanden nur diese Strategien ankreuzen, die sich eingesetzt haben. Zwar ist in diesem Fall eindeutiger, welche Strategien überhaupt Einsatz fanden und welche nicht. Man weiß jedoch im Falle der markierten Strategien nicht, ob diese einmalig, ziemlich oft oder sehr oft eingesetzt wurden. Die in dieser Untersuchung vorgeschlagenen Parameter zur Erfassung des Einsatzes von bestimmten lexikalischen Strategien kann man folgendermaßen verstehen: immer, sehr oft = trifft völlig zu; selten = trifft weniger zu, nie = trifft überhaupt nicht zu.

titativ ausgewertet, jedoch konnten anhand ihrer Analyse auch relevante Informationen über die Qualität der lexikalischen Strategien der Befragten ermittelt werden.

(iii) Forschungsergebnisse

In diesem Teil des Beitrags werden Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung dargestellt. Im Folgenden wird auf den Einsatz von Verstehens- und Speicherstrategien in der Befragtengruppe eingegangen. Darüber hinaus wird analysiert, ob die grammatische und die kombinatorische Komponente der LE im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten berücksichtigt wurden. Abgeschlossen wird die Darstellung mit der Erfassung von Wortschatzerweiterungsstrategien der Befragten. Unten die Ergebnisse im Detail.

(a) Verstehensstrategien im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten

In erster Linie wird an dieser Stelle Bezug auf die von den Befragten eingesetzten Verstehens- bzw. Erschließungsstrategien genommen. Wie aus der Tabelle 2 (Kat. 1) ersichtlich ist, gaben 68,7% der Befragten an, bei der Begegnung unbekannter LE in Texten deren Bedeutung sehr oft bzw. oft im Wörterbuch nachzuschlagen. Als erfolgsversprechender müsste jedoch in diesem Moment der Versuch beurteilt werden, die Bedeutung zuerst aus dem Kontext zu erschließen und dann eventuell diese mit dem Wörterbuch zu vergleichen, denn bei dieser Art der Bedeutungserschließung muss der DaF-Lernende sein ganzes (fremd)sprachliches Wissen aktivieren und logische Denkprozesse in Gang setzen, wodurch es zu einer tieferen Verarbeitung der unbekannten LE kommt. In der Untersuchung sollten die Befragten ihre Vorgehensweise in Bezug auf drei Formulierungen (Tabelle 2, Kat. 4) einschätzen, in denen die Bedeutungserschließung mit der Erschließung aus dem Kontext anfang. Die Ergebnisse der Antworten auf diese drei Fragen wurden zusammengefasst. Daraus ergibt sich, dass über 66% der Befragten zuerst die Bedeutung (z.B. aus dem Kontext) zu erschließen versuchen und erst, wenn dies nicht gelingt, wird die Lehrkraft konsultiert oder die Bedeutung im Wörterbuch nachgeschlagen. 42,8% der Befragten tun das oft und fast 24% sehr oft. Dies bedeutet, dass die Mehrheit der Befragten sich zuerst auf den Kontext konzentriert, was als positiv einzuschätzen ist.¹⁸ Leider kann die Bedeutung aus dem Kontext nicht immer erschlossen werden. In diesen Fällen wäre zu erwarten, dass die DaF-Lernenden diese Strategie mit einer anderen Erschließungsstrategie ergänzen. Der nächste mögliche Schritt wäre die Sprachanalyse, z.B. der Einsatz vom Wortbildungswissen zur Bedeutungserschließung, also die Suche nach bekannten Lexemen in unbe-

¹⁸ Dies scheint auf den ersten Blick im Widerspruch zu den Antworten auf die erste Frage zu stehen, bei der die meisten angeben, die Bedeutung aller unbekannten Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Zwar könnte das als ein Widerspruch interpretiert werden, aber das kann auch bedeuten, dass die untersuchten DaF-Lernenden nach der selbstständigen Erschließung zur Absicherung noch zusätzlich zum Wörterbuch greifen. Da es sich in diesem Falle um eine explorative Untersuchung im Rahmen des laufenden Seminars handelte, wurde die schriftliche Befragung nicht durch andere Forschungsmethoden (z.B. Interviews) ergänzt, was natürlich für eine eindeutigere Interpretierung der Daten hilfreich wäre.

kannten Wörtern bzw. die Analyse der Wortart. Diese Vorgehensweise als eine lexikalische Verstehensstrategie scheint jedoch den Lernenden entweder nicht bekannt, oder ihnen als Strategie nicht bewusst zu sein. Nur fast ein Viertel der Befragten gibt an, die unbekannten LE (7,4% machen das sehr oft und 16,2% oft) zu analysieren. Über die Hälfte der Befragten scheint diese Strategie nicht zu nutzen (23% machen das selten und 35,2% nie). Die Bedeutungserschließung, bei der die Wortart und die Wortform analysiert werden, scheint häufiger benutzt zu werden. Über 40% der Befragten analysieren zwar die Wortart (20% tun das sehr oft und 21,2% oft), aber 15,7% machen das selten und 17,1% nicht.

Verstehensstrategien (n=149)	sehr oft	oft	manch- mal	selten	nie
1. Nachschlagen der Bedeutung aller unbekannten LE im Wörterbuch.	35,4%	33,3%	23,8%	6,8%	0,7%
2. Arbeit mit dem zweisprachigen Wörterbuch.	26,0%	19,0%	9,5%	5,3%	2,0%
3. Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch.	7,4%	6,7%	13,5%	22,8%	44,0%
4. Versuch, der Bedeutungserschließung aus dem Kontext (eventuell ergänzt durch das anschließende Nachschlagen der Bedeutung im Wörterbuch bzw. durch Konsultierung der Lehrkraft).	23,8%	42,8%	21%	7,8%	4,6%
5. Analyse der unbekannten LE, Suche nach bekannten Lexemen in unbekannten LE.	7,4%	16,2%	18,2%	23,0%	35,2%
6. Analyse der Wortform bzw. der Wortart.	20,0%	21,2%	26,0%	15,7%	17,1%

Tabelle 2. Der Einsatz von Verstehensstrategien bei den Befragten

Im Falle der angehenden Germanistikstudierenden, die in ihrem Studium natürlich an der Wortschatzerweiterung und an der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz weiter (insbesondere selbstständig bzw. selbst gesteuert) arbeiten sollen, ist die Information wichtig, dass sie am Anfang ihres Fremdsprachen-Studiums keine Erfahrung mit der Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern haben, dessen Gebrauch (darunter natürlich auch die Fähigkeit von dessen Gebrauch) im Laufe des Studiums, aber auch nach dem Studium, notwendig sein wird. Aus der Untersuchung geht nämlich hervor, dass 44% der Befragten keine und 22,8% wenig Erfahrung im Umgang mit diesen Nachschlagewerken haben. Man kann vermuten, dass eine große Gruppe der Befragten auch keine große Erfahrung mit dem Einsatz von zweisprachigen Wörterbüchern hat. Zwar geben 45% an, diese sehr oft bzw. oft gebraucht zu haben, jedoch haben etwa 40% der Befragten in dieser Frage keine

Antwortkategorie ausgewählt, was auch bedeuten könnte, dass sie diese bis dahin auch nicht gebraucht haben.

(b) Speicherstrategien im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten

In der hier beschriebenen Untersuchung wurde auch der Einsatz von Speicherstrategien analysiert, die im Folgenden in potenziell weniger effektive, nämlich mechanische, und in effizientere (also solche, bei denen die tiefere Speicherung erfolgt), nämlich Elaboration- und Ordnungsstrategien eingeteilt wurden. Der Einsatz entsprechender Strategien ist wichtig, weil durch den Gebrauch der „richtigeren“ die Wortschatztiefe gewährleistet wird, wodurch das Behalten der fremdsprachlichen Lexik effektiver wird (J. Aßbeck 1987).

Wortschatzspeicherungsstrategien (n=149)	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Mechanisches Behalten des Vokabulars					
1. Mehrmaliges Wiederholen der Vokabeln in Gedanken.	40,0%	36,5%	8,8%	12,0%	2,7%
2. Lautes Wiederholen der Vokabeln.	41,5%	30,0%	13,0%	10,9%	4,6%
Behalten durch Elaboration					
3. Mehrmaliges Aufschreiben der Vokabeln.	22,5%	26,5%	23,8%	21,0%	6,2%
4. Interlinguale Assoziationen.	23,0%	26,4%	27,0%	15,5%	8,1%
5. Intralinguale Assoziationen.	12,9%	21,8%	13,6%	30,6%	21,0%
6. Bilden von Sätzen mit der neuen Vokabeln.	8,8%	21,6%	29,7%	21,0%	18,9%
7. Übersetzung der Sätze mit der neuen Vokabel.	7,5%	21,0%	34,0%	21,5%	16,0%
Behalten durch Ordnen					
8. Ordnen der neuen Wörter nach verschiedenen Kriterien. ¹⁹	7,1%	16,5%	27,2%	33,3%	15,9%

Tabelle 3. Von den Probanden eingesetzte Behaltensstrategien

Aus den unten dargestellten Forschungsergebnissen (Tabelle 3) geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit der DaF-StudienanfängerInnen die mechanischen

¹⁹ In der folgenden Kategorie wurde nicht angegeben, nach welchen Kriterien die Befragten eventuell den Wortschatz geordnet haben, um diese Kategorie nicht einzuengen. Laut B. Kielhöfer (1994) können die Wörter im mentalen Lexikon nach folgenden Aspekten geordnet werden: Begriffsfelder, syntagmatische Wortfelder, Sach-, Wortfamilien-, Laut- und affektive Felder. (Zu einer modifizierten Auffassung der Wörternetze siehe Ch. Neveling 2004).

Behaltensstrategien (Kat. 1 und 2) bevorzugt²⁰. Diese beruhen auf dem mechanischen, lauten bzw. leisen Wiederholen. Beide Strategien werden von über 70% der Probanden eingesetzt (wenn man Bezug auf deren sehr häufigen bzw. häufigen Einsatz nimmt). Die Studie zeigt, dass die Mehrheit der Befragten diese beiden Strategien austauschbar bzw. gleichzeitig einsetzt. Nur einige von ihnen setzten keine von diesen Strategien ein. Die Ineffizienz dieser Strategien resultiert daraus, dass beim deren Einsatz die LE oft nur oberflächlich behalten (Konzentration vorwiegend auf die Wortform bzw. die semantische Komponente) wird. Der Einsatz von diesen Strategien kann zwar die Breite des lexikalischen Wissens begünstigen, jedoch kann er nicht zur Wortschatztiefe führen.

Die Analyse der Forschungsergebnisse zeigt, dass die Lernenden seltener Elaborationsstrategien eingesetzt haben, die sich durch die Bildung von Assoziationen bzw. die Schaffung von Verbindungen zwischen den zu lernenden und den schon gespeicherten LE auszeichneten (Tabelle 3, Kat. 4 und 5). Ein Beispiel dafür, dass es nicht leicht ist, Strategien bestimmten Gruppen zuzuordnen, bildet die Strategie des mehrmaligen Aufschreibens zwecks besseren Behaltens. Man könnte zwar diese Strategieart als ein Beispiel für mechanisches Lernen auffassen, aber in Anlehnung an Ch. Neveling (2004: 74ff.), die in der Gruppe der Elaborationsstrategien kinästhetische und emotionelle Strategien unterscheidet, wurde das Verhalten dieser Strategie zugeordnet. Dafür spricht die Tatsache, dass es im Falle dieser Lernaktivität zum Verbinden der kognitiven und der motorischen Tätigkeit kommt. Deshalb kann hier von einer mehrkanaligen Speicherung gesprochen werden. Diese Aktivität des mehrmaligen Aufschreibens kann, neben der Strategie des Assoziierens der neuen zu lernenden LE mit anderen in dieser Fremdsprache schon behaltene LE, zu den von den Probanden am meisten eingesetzten Elaborationsstrategien zugerechnet werden. Die beiden Strategien werden von der Hälfte der Probanden eingesetzt. Da fast ein Drittel von ihnen Deutsch als Tertiärsprache nach dem Englischunterricht als L2 lernte (und die beiden Sprachen verwandt sind), könnte man erwarten, dass sie ihre Englischkenntnisse beim Bilden von Assoziationen nutzen werden (interlingualer Transfer bzw. interlinguale Assoziationen). Dies findet Widerspiegelung in den Forschungsergebnissen, weil etwa 40% der Befragten angab, diese Speicherstrategie (12,9% sehr oft und 21,8% oft) regelmäßig eingesetzt zu haben.

Da der Gebrauch von den gerade kennengelernten LE im Kontext zum Entstehen von neuen mentalen Verbindungen führt, ist Lernen des neuen Vokabulars durch dessen Einsatz in der Praxis (Kat. 6 und 7) sehr wichtig und lernfördernd.

²⁰ Ch. Neveling (2004) zählt lautes und leises Wiederholen zu den sensorischen Elaborationsstrategien (teilt diese in visuelle und auditive). P. Foß und A. Pude (2001: 29f.) zählen diese Handlung neben der Arbeit mit dem Vokabelheft und mit der Wortschatzlernkartei zu den mechanischen Strategien. Dies zeigt, dass die gleiche Strategie von unterschiedlichen Wissenschaftlern unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden kann. Im Folgenden werden diese Strategien den mechanischen Lernstrategien zugeordnet.

Diese Strategien sind insofern wichtig, als erst der korrekte Gebrauch der gelernten LE von deren korrekter Speicherung zeugen kann. Außerdem muss sich der Fremdsprachenlernende beim Gebrauch der neuen LE mit ihr „eingehender“ beschäftigen, diese mental verarbeiten, weil man dabei alle Komponenten der LE in Betracht ziehen muss, was eine tiefere Verarbeitung und somit ein dauerhafteres Behalten bewirkt. Aus diesem Grunde ist es wichtig, die neuen LE auch im Übersetzungsprozess (Hin- und Herübersetzung sowie auch Mediation) zu gebrauchen oder diese in neuen Kontexten zu verwenden. Diese Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass diese Strategieart am seltensten eingesetzt wurde, weil nur 30,4% der Probanden selbstständig die neuen Vokabeln in neuen Sätzen sehr oft bzw. oft zu gebrauchen versuchten (Kat. 6). Demgegenüber haben fast 40% der Befragten diese Strategie nie oder selten eingesetzt. Eine Ähnlichkeit dazu weist das Übersetzen von Sätzen (dabei handelte es sich insbesondere um schriftliche Hin- und Herübersetzung)²¹ mit den neuen LE auf. Den letzten Platz in der Gruppe der eingesetzten Elaborationsstrategien nimmt das Gruppieren der LE nach unterschiedlichen Kriterien ein (Kat. 8). 7% der Befragten versuchen den Wortschatz sehr oft und 17% oft zu ordnen. Fast der Hälfte der Befragten scheint diese Strategie nicht bekannt zu sein, denn um 30% der Befragten geben an, diese selten und etwa 15% nie gebraucht zu haben. Die hohe Relevanz dieser Aktivität resultiert daraus, dass dabei LE im mentalen Lexikon geordnet werden, was einerseits einen positiven Einfluss auf die Leichtigkeit des Abrufs der LE in einer bestimmten kommunikativen Situation haben kann. Andererseits kann durch den Einsatz der Ordnungsstrategien die Aufnahmefähigkeit des mentalen Lexikons völlig ausgenutzt werden (B. Kielhöfer 1994: 213). Dabei können zwischen den zu lernenden und bereits beherrschten LE neue Verbindungen entstehen, was sich positiv auf die Qualität des Behaltens auswirken kann (J. Aßbeck 1987). B. Kielhöfer (1994: 211) vertritt sogar die Auffassung, dass das Wortschatzlernen vorwiegend in dem entsprechenden Einfügen der neuen LE an einer bestimmten Stelle im mentalen Lexikon besteht²², was die große Rolle der Ordnungsstrategien noch betont. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Gruppe der Speicherstrategien die mechanischen Strategien überwiegen. Seltenere wurden dagegen Elaborationsstrategien und am seltensten Ordnungsstrategien eingesetzt.

(c) Berücksichtigung der Komponenten der lexikalischen Einheiten im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten

²¹ Es ist natürlich schwer, allein auf diese Weise das neue Vokabular zu lernen, weil es unnatürlich ist, sich selbst Übersetzungsaufgaben zu geben. Hierzu braucht man meistens eine andere Person bzw. Lehrkraft.

²² Dabei muss im Auge behalten werden, dass eine LE einerseits gleichzeitig zu verschiedenen Ordnungsfeldern gehören kann. Andererseits überlappen sich manche Felder. Dies bedeutet, dass jede LE in verschiedene mentale Netze integriert werden kann bzw. sollte.

Wie oben erwähnt, sollte in dieser Untersuchung analysiert werden, mit welchen Komponenten die Befragten die neuen unbekannten LE in das mentale Lexikon integriert haben.

Das Lernen der grammatischen Komponente der lexikalischen Einheiten (n=149)	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
1. Lernen der Substantive mit Artikeln.	26,0%	39,0%	21,0%	10,0%	4,0%
2. Lernen der neuen Substantive mit deren Pluralform.	6,7%	10,0%	34,2%	35,0%	12,0%
3. Lernen von Verben – Konzentration auf die Konjugation im Präsens.	24,0%	36,0%	23,5%	13,0%	3,5%
4. Lernen des neuen Verbs mit seinen Stamm- bzw. Grundformen.	14,0%	30,0%	32,0%	16,0%	8,0%

Tabelle 4. Grammatische Komponente im Lernprozess der lexikalischen Einheiten

Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass die Befragten manchen Elementen der grammatischen Komponente mehr, den anderen dagegen weniger Aufmerksamkeit schenkten. Zufriedenstellend ist die Tatsache, dass die Mehrheit (65%) der untersuchten DaF-Lernenden ein Substantiv mit seinem Artikel lernte, wobei 24,2% von ihnen dies sehr oft und 39% oft machten (Tabelle 4, Kat. 1). Nur 4% berücksichtigten den Artikel nicht und 10% lernen diesen selten zusammen mit einem Substantiv. Anders sieht die Situation beim Lernen der Pluralform aus, die im Deutschen ziemlich unregelmäßig ist, weshalb diese oft als ein neues zu lernendes Lexem betrachtet werden kann. Nur fast 16,7% der Befragten schließen dieses grammatische Element der LE in deren Lernprozess ein (6,7% machen das sehr oft und 10% oft). Fast die Hälfte von ihnen achtet auf dieses sprachliche Phänomen nicht (35% tun das selten und 12% nie). Positiver kann das Lernen der Verben eingeschätzt werden. Dabei ist jedoch eine interessante Tatsache festzustellen: Während sich die Befragten beim Lernen von Verben vorwiegend auf deren Konjugation konzentrierten (60% tun das sehr oft und oft), lernten nur 44% von ihnen zugleich die Stammformen des Verbs (nur 14% machen das sehr oft und 30% oft). Ein derartiges Lernen von Verben kann dafür ausschlaggebend sein, ob der DaF-Lernende das Verb adäquat in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation in verschiedenen Tempora gebrauchen kann.

Den nächsten Untersuchungsgegenstand bildete das Lernen der neuen LE in Verbindungen. In der Fragestellung wurde nur eine Art der Wortverbindungen,

nämlich syntagmatische Wortverbindungen fokussiert, während die paradigmatischen außer Acht gelassen wurden. Der Grund dafür liegt zum einen darin, dass in der fremdsprachendidaktischen Literatur davon ausgegangen wird, dass die syntagmatischen Wortverbindungen vor den paradigmatischen einzuführen sind. Zum anderen sind die ersten für die Entwicklung der Sprechfertigkeit relevant, denn sie erleichtern „die lineare Konstruktion der Rede, da sie als Einheit abgerufen werden“ (Ch. Neveling 2004: 46).

Das Lernen der kombinatorischen Komponente der LE (n=149)	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
1. Lernen von Einzelwörtern.	24,2 %	44,3%	23,5%	6,7%	1,3%
2. Lernen der Substantive in der Verbindung mit einem Verb (Substantiv-Verb-Kollokationen, Substantiv-Verb-Syntagmen). ²³	3,5%	11,5%	27,3%	40,0%	17,7%
3. Lernen der Adjektive in der Verbindung mit den dazu passenden Substantiven. (siehe Anm. 23)	3,5%	17,0%	33,9%	27,0%	18,6%
4. Lernen bestimmter Phrasen und Wendungen als eine Einheit.	9,5%	28,5%	34,0%	24,0%	4,0%

Tabelle 5. Das Lernen der LE in verschiedenen Verbindungen

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich ist, waren die meisten Befragten bis dahin an das Lernen von Einzelwörtern gewöhnt, wovon die erste in der Tabelle festgehaltene Technik zeugt. 68,5% der Befragten geben an, vorwiegend vereinzelte Wörter zu lernen (24,2% machten das sehr oft und 44,3% oft). In syntagmatischen Verbindungen werden LE selten gelernt und dabei konzentrierten sich die Befragten am häufigsten auf das Lernen von Phrasen und Wendungen. 38% von ihnen lernten solche Verbindungen sehr oft oder oft als Ganzheit (Tabelle 5, Kat. 4). Das Lernen von Substantiv-Verb-Kollokationen bzw. -Syntagmen stellte eine seltene Aktivität dar. Nur 3,5% der Befragten lernten die LE in solchen Verbindungen sehr oft und 11,5% oft. 40% der Befragten gaben an, sich auf das Lernen eines Substantivs in

²³ Da den meisten Befragten der Begriff Kollokation nicht geläufig war, konnte dieser im Fragebogen nicht gebraucht werden.

Verbindung mit einem zu ihm passenden Verb selten und 17,7% sogar nie zu konzentrieren. Es ist erstaunlich, dass die Befragten häufiger adjektivische als verbale Kollokationen lernten. Der Grund dafür kann daran liegen, dass zum Einsatz dieser Lernaktivität eine kleinere Probandengruppe Stellung nahm.²⁴ Jedoch auch im Falle dieser Wortverbindung gaben 45,6% an, die LE in solchen Verbindungen bis dahin selten (27%) bzw. nie (18,6%) gelernt zu haben.

Während im Falle der freien Wortverbindungen das Lernen von Einzelwörtern noch kein großes Problem darstellt, weil diese kreativ zusammen gestellt werden können, ist im Falle der Kollokationen das Lernen einzelner Wörter nicht sinnvoll. In diesen festen Wortverbindungen können die sprachlichen Elemente nicht beliebig frei zusammengestellt werden, weil manche Substantive den Gebrauch bestimmter Verben bzw. Adjektive erfordern. Diese sollten deshalb als eine Ganzheit gelernt werden (vgl. F.J. Hausmann 1984: 400). Die immer öfter betonte Relevanz des Lernens von u. a. syntagmatischen Wortverbindungen bzw. *Chunks* resultiert daraus, dass diese Wortverbindungen nicht nur im mentalen Lexikon effizient behalten werden, sondern dank ihnen auch das Arbeitsgedächtnis entlastet wird. Die Speicherung neuer LE in syntagmatischen Verbindungen²⁵ wirkt sich positiv auf deren leichteren Abruf und auf den leichteren Zugang zu ihnen aus. Diese Aktivierung von Syntagmen beeinflusst außerdem positiv die Qualität der mündlichen Äußerung.

(d) Strategien der Wortschatzerweiterung

Eines der Hauptziele der Untersuchung war die Gründe für den unzureichenden produktiven Wortschatz der angehenden Germanistikstudierenden festzuhalten. Im Falle des Wortschatzlernens bzw. -erwerbs ist nicht nur die intensive Auseinandersetzung mit dem von der Lehrkraft eingeführten Vokabular wichtig (auf das die Lehrkraft explizit hingewiesen hat), sondern auch die Nutzung aller sprachlichen Aktivitäten (z.B. der Arbeit an Lesetexten) zur autonomen Wortschatzerweiterung. Aus diesem Grunde wurde in der folgenden Studie der Versuch unternommen, diesen Faktor zu erfassen. Die untersuchten DaF-Lernenden und zugleich -Studierenden wurden danach gefragt, ob sie bei der Textarbeit bzw. Wörterbucharbeit bewusst und intentional an ihrer Wortschatzerweiterung arbeiten. Aus der Untersuchung geht hervor (siehe Tabelle 6), dass sie daran nicht gewöhnt waren, ihre Arbeit an Lesetexten zur Wortschatzerweiterung zu nutzen. Die unbekannten LE, auf die die DaF-Lernenden in den deutschsprachigen Texten gestoßen sind, wurden nach der korrekten Rezeption nicht weiter in den Lernprozess geschickt und dienten

²⁴ Das Lernen von Substantiv-Adjektiv-Kollokationen wurde nur in der Gruppe von 61 Befragten erfasst, die ihr Studium 2012 aufgenommen haben.

²⁵ F.J. Hausmann (1984: 398) bezeichnet Kollokationen (ein Beispiel für syntagmatische Verbindungen bzw. eine nicht fixierte affine Kombination) als Halbfertigprodukte, die man quasi automatisch als eine Ganzheit speichert, abrufen und gebraucht. Diese empfindet der Hörer als bekannt.

somit nicht der intentionalen Wortschatzerweiterung. (Es kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass die LE inzidentell erworben wurden. In diesem Fall könnte Rede von dem Erwerb des Verstehens- und jedoch nicht des Mitteilungswortschatzes sein.). Über drei Viertel der Befragten notierten (34,5% machten das sehr oft und 41,4% oft) beim Stoßen auf unbekannte LE im Text über der jeweiligen LE ihre polnische Entsprechung (Tabelle 6, Kat. 1). Man kann dies so interpretieren, dass diese LE von den Befragten als rezeptiver Wortschatz (Notwendigkeit des Verstehens der LE nur beim Lesen des jeweiligen Textes) eingestuft und zum weiteren Internalisieren nicht weitergeleitet wurden. Ohne explizite Aufmerksamkeitssteuerung auf unterschiedliche Komponenten der LE besteht in diesem Fall die Gefahr darin, dass der Lernende nicht weiß, ob diese Form des jeweiligen Wortes seine Ausgangsform ist bzw. ob diese schon konjugiert, dekliniert, gesteigert usw. wurde. Höchstwahrscheinlich übersieht der Lernende in diesen Fällen die mögliche Einbettung dieser LE in eine feste Wortverbindung (in ein Phraseologismus, z.B. in eine idiomatische Wendung bzw. Kollokation). Daraus ist zu schlussfolgern, dass die DaF-Lernenden später Probleme damit haben könnten, die neue LE in korrekter Form zu gebrauchen.

Die Wortschatzerweiterung kann nicht nur während der Arbeit an Lesetexten, sondern auch beim Gebrauch von Wörterbüchern erfolgen. Die beiden Faktoren der Wortschatzerweiterung wurden im Folgenden analysiert. 20,4% der Befragten verweisen auf sehr häufiges und 31,3% auf häufiges Aufschreiben der unbekannten LE mit deren polnischen Entsprechung ins Heft²⁶ (Tabelle 6, Kat 2). Demgegenüber tut dies fast ein Viertel der Befragten entweder selten (18,4%) oder nicht (6,1%). Zwar bedeutet das Aufschreiben der neuen Vokabel ins Heft nicht, dass diese automatisch gelernt wird, aber dieser Prozess kann die Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dieser LE im weiteren Lernprozess darstellen.

Beim Nachschlagen der Bedeutung einer unbekannten LE im Wörterbuch kann man seine Aufmerksamkeit auf andere interessante Wörter, verwandte Wörtern bzw. Wendungen richten, also die Erweiterung der eigenen Wortschatzbestände selbst planen und steuern. Bedauerlicherweise muss konstatiert werden, dass diese Art des Lernens im Falle der Befragten praktisch nicht stattfand oder zumindest nicht bewusst genutzt wurde (Tabelle 5, Kat. 3). Nur 2% der Untersuchten nutzten die Möglichkeit, ein verwandtes Wort zu dem gerade nachzuschlagenden zu lernen, sehr oft und 10,9% oft. Drei von vier Befragten machten von dieser Art des Lernens entweder nur selten (37,4%) oder gar keinen Gebrauch (37,4%). Eine Ähnlichkeit lässt sich im Lernen von interessanten Wendungen und Phrasemen beobachten. Bei

²⁶ Daraus ergibt sich, dass manche Befragten, die das polnische Äquivalent eines unbekannten deutschen Wortes über dem Text geschrieben haben, diese LE doch noch ins Heft zwecks vermutlichen weiteren Lernens notiert haben.

der Wörterbucharbeit schenken die Befragten ihre Aufmerksamkeit ihnen entweder selten oder nie (61%), wobei nur 15% der Befragten diese Aktivität bekannt zu sein schien, weil sie dies sehr oft (4,8%) oder oft (11%) tun.²⁷

Strategien der Wortschatzerweiterung (im Kontakt mit Lesetexten)	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
1. Aufschreiben der muttersprachlichen Entsprechung einer unbekannten LE im Buch über dem unbekannten deutschen Wort.	34,5%	41,4%	16,5%	6,9%	0,7%
2. Ausschreiben der unbekannten deutschen LE mit deren im Wörterbuch nachgeschlagenen polnischem Äquivalent ins Heft.	20,4%	31,3%	23,8%	18,4%	6,1%
3. Ausschreiben weiterer verwandter Wörter zu einem im Wörterbuch nachgeschlagenen Wort.	2,0%	10,9%	12,3%	37,4%	37,4%
4. Ausschreiben „interessanter“ Ausdrücke, Phraseme und Wendungen, auf die man beim Nachschlagen der Bedeutung unbekannter LE im Wörterbuch gestoßen ist.	4,8%	11,0%	23,1%	32,0%	29,2%

Tabelle 6. Einsatz von Wortschatzerweiterungsstrategien

6. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse der in diesem Beitrag dargestellten Untersuchung zeigen sowohl Stärken als auch Schwächen der bisherigen Wortschatzarbeit und eine schwache Qualität lexikalischer Strategien der frisch gebackenen Abiturienten der Jahrgänge 2010–2012. Diese Studie konzentrierte sich auf drei ausgewählte Gruppen von lexikalischen Strategien: Entdeckungs-, Speicher- und Wortschatzerweiterungsstrategien. Im Falle der Speicherstrategien wurde auch analysiert, welche Komponenten der LE in den Speicherprozess gerückt wurden, was nicht ohne Einfluss auf die Tiefe der Verarbeitungsprozesse sowie die Tiefe des lexikalischen Wissens bleibt.

Am erfreulichsten sind die Ergebnisse hinsichtlich des Einsatzes von Verstehensstrategien, weil die meisten Befragten (etwa 65%) im Kontakt mit der unbekannten fremdsprachlichen Lexik zuerst den Versuch wagen, die Bedeutung aus

²⁷ Dabei muss im Auge behalten werden, dass nicht zu jedem im Wörterbuch nachgeschlagenen Wort eine Wendung angegeben wird.

dem Kontext zu erschließen. Analyse der Wortart und Suche nach bekannten Lexemen in unbekannten LE wurden von den Befragten seltener genutzt. Dies kann darauf hinweisen, dass die Befragten entweder mit dieser Erschließungsstrategie nicht bekannt gemacht worden sind oder sie die Wortbildungsregeln nicht kennen. Zwar kann die Verstehensstrategie bei der Rezeption von unbekannten LE bzw. bei der Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes behilflich sein, jedoch ist sie nicht ausreichend für die Entwicklung des produktiven Wortschatzes, der bei der Sprachproduktion aktiviert wird. Von großer Bedeutung ist also die Qualität und Zugänglichkeit des behaltenen Wortschatzes. Dieser kann nicht auf der Grundlage einer lediglich auf die Rezeption ausgerichteten Wortschatzarbeit entwickelt werden. Der Grund dafür kann im hohen Stellenwert der Fertigkeit Leseverstehen in der DaF-Abiturprüfung vermutet werden, was die Lehrkräfte dazu veranlassen könnte, insbesondere (es kann auch sein, dass auch ausschließlich) dieser Sprachfertigkeit viel Platz in ihrem DaF-Unterricht einzuräumen.²⁸

Nicht erfreulich sind die Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der Speicherstrategien. Im Wortschatzlernen der Probanden kann der Einsatz von weniger effektiven, sog. mechanischen Strategien, festgehalten werden. Da mentale Verknüpfungen zwischen den LE einen großen Einfluss auf den Behaltensprozess haben, müssen solche Elaborationsstrategien als sehr lernförderlich bewertet werden, in denen neue Verknüpfungen zwischen den Wörtern z.B. durch Bildung von Assoziationen, durch Kontextualisieren, Visualisieren, mehrkanaliges Lernen hergestellt werden. Bedauerlicherweise wurde in der Untersuchungsgruppe ermittelt, dass Elaborationsstrategien viel seltener von den Untersuchten eingesetzt wurden, wobei intralinguale Assoziationen öfter als interlinguale genutzt wurden. Viel seltener versuchten die Befragten neue LE durch deren Einsatz in neuen Kontexten zu speichern, was von einem geringen Gebrauch von der Elaborationsstrategie Kontextualisieren zeugt.

Da im Folgenden die Gründe für den schwach entwickelten produktiven Wortschatz der Probanden analysiert werden sollten, sollte die Qualität der Behaltensprozesse und die Form der in den Speicherungsprozess weitergeleiteten LE festgehalten werden (Berücksichtigung der grammatischen und kombinatorischen Komponente im Wortschatzlernprozess der Untersuchten). Während das Lernen der grammatischen Komponente als nicht so schlecht bewertet wird, ist die Konzentra-

²⁸ In der bisherigen polnischen DaF-Abiturprüfung auf dem Grundniveau wurde im schriftlichen Teil der Prüfung der produktiven Fertigkeit Schreiben wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der prozentuelle Anteil der Aufgaben zur Sprachproduktion beträgt 30% zu 70% für die rezeptiven Fertigkeiten. Wenn man bedenkt, dass bei 31% die Abiturprüfung als bestanden gilt, dann kann man eigentlich nichts schreiben und die Abiturprüfung problemlos bestehen. Ab 2015 sollte in der neuen Abiturprüfung ein neues Element geprüft werden – Kenntnis der Sprachmittel (Grammatik und Lexik) mit dem Anteil 20% der Gesamtpunktezahl für die schriftliche Prüfung. Für die Schreibaufgaben können die Abiturienten auch maximal 20% Punkte bekommen. In der neuen Prüfung wird also der halb- und produktive Teil 40% der Gesamtpunktezahl betragen.

tion der Befragten auf syntagmatische Verbindungen als unzureichend einzuschätzen. Ein großes Problem bzw. ein großer Fehler im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten war ihre Konzentration vorwiegend nur auf das Lernen der semantischen Komponente, wobei die anderen Komponenten (kombinatorische und manche Elemente der grammatischen Komponente), deren Kenntnis in der Sprachproduktion unentbehrlich ist, von ihnen oft vernachlässigt wurden. Negativ zu bewerten ist auch die Tatsache, dass die meisten von ihnen den Wortschatz in Form von einzelnen losen Wörtern lernten, obwohl diese Art des Vokabellernens schon seit Jahrzehnten kritisiert wird. A. Leonhardi (1964) hat bereits vor fast 50 Jahren darauf hingewiesen, dass die natürliche Spracheinheit kein einzelnes Wort ist, sondern Wortverbindungen (z.B. ein Substantiv + ein Verb). Auch bei D. Siepmann (2007: 70) finden wir einen Hinweis darauf: „Wortschatz sollte grundsätzlich oberhalb der Wortebene gelehrt werden – eine (auch nur partielle) Ausnahme stellen Konkreta dar.“ Wenn die Lernenden sich dessen nicht bewusst sind, welche Wortverbindungen feste Kollokationen sind und diese nicht als Kollokationen, sondern getrennt als separate Vokabeln speichern, kann dies zu einem nicht korrekten Gebrauch von LE führen, was wiederum das Kommunikat unverständlich machen könnte. Es ist auch möglich, dass sich manche DaF-Lernende vor einer Äußerung weigern, weil sie nicht wissen, welches Verb mit einem Substantiv (bei verbalen Kollokationen) verbunden werden sollte.

Als ein weiterer Grund für die mangelhaften Wortschatzkenntnisse der Befragten können fehlende Wortschatzerweiterungsstrategien vermutet werden. Aus der Untersuchung geht nämlich hervor, dass die Textarbeit nach Ansicht der Studierenden zumeist ausschließlich der Entwicklung und der Evaluation der Leseverstehenskompetenz dienen sollte. Der Text bildete im Falle der meisten Befragten keine Grundlage für die Wortschatzerweiterung und Entwicklung des produktiven Wortschatzes. Darüber hinaus scheinen sowohl die befragten StudienanfängerInnen als auch ihre DaF-Lehrkräfte von der Annahme auszugehen, dass sich der Wortschatz quasi automatisch entwickelt. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass eine große Gruppe von Befragten keine Erfahrung mit der Wörterbucharbeit hatte, was einen indirekten Einfluss auf die selbstständige und selbst gesteuerte Wortschatzerweiterung haben könnte.

Die Ursachen für den unzureichenden bzw. zu schwach entwickelten produktiven Wortschatz der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn können mit deren bisheriger Schulausbildung erklärt werden. Wenn der Lernende Einzelwörter lernt, kann man davon ausgehen, dass er an diese Art des Wortschatzlernens gewöhnt wurde, weil die Lehrerstrategie zur Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht (also die Art und Weise, wie der Wortschatz eingeführt bzw. die Wortschatzkompetenz geprüft wird) von den DaF-Lernenden als ein Hinweis darauf interpretiert werden kann, wie man in der Selbstarbeit mit dem Wortschatz arbeiten sollte.

7. Didaktische Schlussfolgerungen

Anhand der dargestellten Untersuchungsergebnisse können folgende Schlussfolgerungen für das schulische DaF-Lernen formuliert werden: In der Fremdsprachenbildung sollte man von der zu starken Konzentrierung auf rezeptive Fertigkeiten abkehren und den Bildungsschwerpunkt stärker in Richtung produktiver Fertigkeiten lenken. Die Sprachrezeption sollte lediglich den Ausgangspunkt für die weitere Interaktion mit den Fremdsprachenkenntnissen bilden. Ein größerer Wert sollte auf die Entwicklung des produktiven Wortschatzes gelegt werden und dieser wird nicht nur durch die produktiven offenen Wortschatzaufgaben, sondern auch gerade durch den aktiven Gebrauch des neuen Vokabulars in der fremdsprachlichen Kommunikation entwickelt. Relevant wäre also das Schaffen von solchen Kommunikationssituationen, in denen die Lernenden den gerade kennen gelernten Wortschatz gebrauchen können bzw. müssen. Dabei könnten sie diesen nicht nur erwerben, sondern auch gleichzeitig ihre Kommunikationsfähigkeit entwickeln. Darüber hinaus wäre schon auf der Schuletappe wünschenswert, Fremdsprachenlernende auf das selbstständige Weiterlernen der Fremdsprache also auch auf eine autonome Wortschatzarbeit und Wortschatzerweiterung vorzubereiten. Diese Fähigkeit ist ein unentbehrliches Element des lebenslangen Lernens.

Zwar kann inzidentelles Wortschatzlernen immer zustande kommen, aber zur dauerhaften Speicherung des produktiven Wortschatzes reicht dieses nicht aus. Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht kann nicht nur auf dem beiläufigen Lernen basieren, denn

[m]ittlerweile sind die lexikalischen Nachteile des inzidentellen Vorgehens gemeinhin bekannt: Langsamkeit des Wortschatzerwerbs, Ungenauigkeit, mangelnde Berücksichtigung der individuellen Lernstile und insbesondere das mangelhafte Memorieren neuen Wortschatzes (P. Ludewig 2005: 173, vgl. hierzu auch A. Rössler 2010: 61).

Aus diesem Grunde ist im regulären DaF-Unterricht die explizite Wortschatzarbeit erforderlich, die in verschiedene fremdsprachliche Aktivitäten integriert werden soll. Dabei handelt es sich zum einen um die Art und Weise der Wortschatzeinführung – die Einführung von separaten Einzelwörtern ohne jegliche Komponente sollte eine Seltenheit darstellen. Damit DaF-Lernende neue LE adäquat und korrekt in der Sprachproduktion gebrauchen können, muss zum anderen ihre Aufmerksamkeit auf zahlreiche Komponenten der LE gerichtet werden und diese sollten im Lernprozess des neuen Vokabulars berücksichtigt werden. Diese Art der Wortschatzeinführung könnte ein Hinweis zum weiteren selbstständigen Wortschatzlernen für die Lernenden sein, ein Verweis darauf, wie man an dem Vokabular arbeiten sollte. Einen weiteren impliziten Hinweis auf die zu erwartende selbstständige Wortschatzarbeit bekommt der Fremdsprachenlernende durch die Art der Kontrolle der Wortschatzkenntnisse seitens der Lehrkraft (vgl. auch W. Kieweg 2002), denn „[e]s ist unvermeidbar, dass Schüler so lernen, wie sie geprüft werden“ (J. Aßbeck 2002: 30). Diese sollte Fremdsprachenlernende zum einen zum Nachdenken über

ihre eigenen Wortschatzbestände und über eventuelle Wortschatzdefizite veranlassen. Zum anderen sollte ihnen dabei eine wünschenswerte bzw. erforderliche Art des Wortschatzlernens gezeigt und bewusst gemacht werden.

Diese im Folgenden präsentierte Untersuchung hat auch eindeutig gezeigt, dass die untersuchten DaF-StudienanfängerInnen das Wortschatzlernen mit dem Beherrschen von vereinzelten Vokabeln assoziieren. Weder der Kollokationsbegriff noch die Notwendigkeit des syntagmatischen Wortschatzlernens ist ihnen bekannt. Daraus lassen sich folgende didaktischen Schlussfolgerungen ziehen: In der schulischen Fremdsprachenbildung sollten die DaF-Lernenden mit dem Begriff Kollokation konfrontiert werden. Die Notwendigkeit der syntagmatischen Wortschatzlernen soll den DaF-Lernenden bewusst gemacht werden. Diese Bewusstmachung kann implizit und explizit erfolgen. Zum einen können die DaF-Lehrkräfte bei der Wortschatzeinführung und Bedeutungsvermittlung die Aufmerksamkeit der DaF-Lernenden nicht auf Einzelwörter, sondern eher auf Syntagmen (darunter auch auf Kollokationen) lenken. Zum anderen könnte in der weiteren Wortschatzarbeit (z.B. bei Automatisierungsaufgaben) bzw. bei der Evaluation der Wortschatzkompetenz immer auf „konventionelle Syntagmen“²⁹ eingegangen werden. Beim explizitem Hinweis auf die Relevanz des Lernens von Syntagmen, können die Lernenden sowohl mit dem Begriff Kollokation als auch Syntagma konfrontiert werden. Darüber hinaus können sie durch bestimmte Lehrtechniken (*focus on form* bzw. *input enhancement* – vgl. dazu M. Long/ P. Robinson 1998, M. Sharwood Smith 1993) veranlasst werden bei der Textarbeit die Formen zu fokussieren. A. Schulz (1972: 97) verweist auf die Notwendigkeit, Fremdsprachenlernende auf die Unterschiede in den Verknüpfungen der lexikalischen Einheiten aufmerksam zu machen. Dank bestimmten Übungen sollten DaF-Lernende neue semantische Assoziationen automatisieren.

Zwar kann die Arbeit an fremdsprachlichen Texten die Grundlage für die Wortschatzerweiterung dienen, aber diese muss durch gezielte explizite Wortschatzerweiterung, -systematisierung, -differenzierung und -wiederholung ergänzt werden. Diese auf der Grundlage von Textarbeit betriebene Arbeit an lexikalischen Kenntnissen, wenn diese nur auf die Rezeption ausgerichtet wird, führt nämlich weder zur multisensorischen Speicherung noch zum Entstehen mentaler Wortverbindungen oder zum Ordnen von Wortschatzbeständen im mentalen Lexikon (W. Kieweg 2002), obwohl sie natürlich der Wortschatzerweiterung dienen könnte. Wünschenswert wäre zum einen die Ergänzung der inhaltlich ausgerichteten Wortschatzarbeit durch die Fokussierung der formalen Seite der Textstrukturen (*Focus on Form*). Eine andere Möglichkeit wäre die Intensivierung der Wortschatzarbeit, bei der nicht nur die Arbeit an Kompetenzen berücksichtigt worden wäre, sondern bei der viele neue mentale Verknüpfungen hergestellt und alte gefestigt werden könnten.

²⁹ Dieser Begriff stammt von A. Szulc (1972). Darunter verstand er „mehr oder weniger formalisierte lexikalische Verbindungen“ (Übersetzung J.T.), also Kollokationen.

Diese sollte überdies zum Ordnen der Wortschatzbestände führen und auf die Integration der jeweiligen LE in verschiedene Assoziationsnetze ausgerichtet sein, denn diese Wortschatzentfaltung und -wiederholung kann zu einem leichteren Abruf der jeweiligen LE in einer Kommunikationssituation führen. Diese Speicherstrategien und deren Einfluss auf die Behaltensprozesse sollen den DaF-Lernenden bewusst gemacht werden. Wichtig ist die Wortschatzwiederholung in unterschiedlichen Übungsformen und Kontexten, weil die Konzentration ausschließlich auf Übungen aus Lehrwerken nicht unbedingt zur effizienten Speicherung des Wortschatzes beitragen muss, denn da oft das einmal eingeführte Wort in weiteren Lehrwerkteilen nicht wiederholt wird (vgl. H.O. Hohmann 1987). Wortschatzwiederholung kann sehr gut sowohl mit der Wortschatzdifferenzierung (vgl. dazu S. Eggert 1991) als auch der Wortschatzerweiterung verbunden werden.

Zusammenfassend kann eine folgende These gestellt werden: Wenn in jedem DaF-Unterricht das Ziel der Wortschatzarbeit, das laut M. Löschmann (1986: 146) „in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist“ besteht, verfolgt worden wäre, würden die DaF-Lernenden nicht nur über qualitativ gute lexikalischen Strategien, sondern auch über reichlichen produktiven Wortschatz verfügen. Man kann jedoch den Eindruck gewinnen, dass die schön formulierten Ziele der Wortschatzarbeit vielerorts im DaF-Unterricht immer noch unberücksichtigt bleiben.

Bibliographie

- Alfes, L. (1979), *Analogieschlüsse und potenzielle Wortkompetenz*. In: Die Neuen Sprachen 78:4. 351–364.
- Aßbeck, J. (1987), *Wider das Vergessen*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2. 115–124.
- Aßbeck, J. (2002), *Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“*. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 1. 28–32.
- Bargmann, T. (2011), *Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz.“* In: N. Hahn/ T. Roelcke (Hg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch*. Göttingen. 59–75.
- Beile, W. (1988), *Übungen und Üben im fremdsprachlichen Lernprozeß*. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 92. 4–7.
- Bimmel, P./ U. Rampillon (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin et al.
- Bohn, R. (1999), *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin.
- Cohen, A. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow.
- Cronbach, L.J. (1942), *Measuring Knowledge of Precise Word Meaning*. In: Journal of Educational Research 36. 528–534.

- De Florio-Hansen, I. (2004), *Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33. 83–113.
- De Florio-Hansen, I. (2006), *Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden*. In: D. Siepmann (Hg.), *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9/2006). Landau. 145–191.
- Eggert, S. (1991), *Wortschatz ordnen – aber wie? Überlegungen zu Lexiksystematisierung und -differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Frankfurt am Main.
- Ender, A. (2007), *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Foß, P./ A. Pude (2001), *Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität*. In: Fremdsprachen und Hochschule 63. 7–31.
- Hausmann, F.J. (1984), *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4. 395–406.
- Heyd, G. (1991), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main.
- Hohmann, H.O. (1987), *Sprachkompetenz und lexikalische Lernarbeit*. In: H.J. Diller/ S. Kohl/ J. Kornelius/ E. Otto (Hg.), *Anglistik § Englischunterricht*. Band 32. Wortschatzarbeit. Heidelberg.
- Kielhöfer, B. (1994), *Wörter lernen, behalten und erinnern*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4. 211–220.
- Kieweg, W. (2002), *Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität*. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 36. 4–10.
- Leonhardi, A. (1964), *Die natürliche Spracheinheit*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 11. 17–22.
- Long, M./ P. Robinson (1998), *Focus on Form: Theory, Research and Practice*. In: C. Doughty, J. Williams (Hg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. 42–63
- Löschmann, M. (1986), *Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen*. In: G. Desselmann/ H. Hellmich, (Hg.), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig. 141–166.
- Löschmann, M. (1993), *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main.
- Ludewig, P. (2005), *Korpusbasiertes Kollokationslernen*. Frankfurt am Main et al.
- Lütge, Ch. (2002), *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb. (Ein Lernaltersproblem)*. Frankfurt am Main.
- Missler, B. (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen.

- Morfeld, P. (1998), *Wissend lernen – effektiv lernen? Vokabeltraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen.
- Nation, I.S.P. (1990), *Teaching & Learning Vocabulary*. New York.
- Nation, P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge.
- Neveling, Ch. (2004), *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen.
- O'Malley, J.M./ A.U. Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Rampillon, U. (1996), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning.
- Read, J. (2004), *Plumbing the Depths: How Should the Construct of Vocabulary Knowledge be Defined?* In: P. Bogaards, B. Laufer (Hg.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam. 209–227.
- Richards, J.C. (1976), *The role of vocabulary teaching*. In: *TESOL Quarterly* 1. 77–89.
- Rössler, A. (2010), *Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – Ein Plädoyer*. In: *Die Neueren Sprachen* 1. 54–66.
- Schmitt, N. (1997), *Vocabulary Learning Strategies*. In: N. Schmitt/ M. McCarthy (Hg.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge. 199–227.
- Sharwood Smith, M. (1993), *Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15. 165–180.
- Siepmann, D. (2007), *Wortschatz und Grammatik. Zusammenbringen, was zusammengehört*. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 16. 119–132.
- Stork, A. (2003), *Vokabellernen. Eine Studie zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen.
- Szulc, A. (1972), *Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych*. In: *Języki Obce w Szkole* 2/1972. 88–97.
- Targońska, J. (2011), *Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs*. In: *Glottodidactica* 37. 117–127.
- Targońska, J./ A. Stork (2013), *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24. 71–108.
- Targońska, J./ A. Stork (2014), *Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff benötigt wird*. In: *Zielsprache Deutsch* 41,1/2014. 21–38.
- Treville, M.-C./ L. Duquette (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris.
- Tschirner, E. (2004), *Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33. 114–127.
- Wallace, M.J. (1982), *Teaching Vocabulary*. London.
- Zimmermann, R. (1990), *Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit?* In: *Die Neueren Sprachen* 89 426–452.